

ISSN-L : 2661-7870 Vol. 05, n° 02/2022 p. 251-280 10<sup>e</sup> numéro

**Erdogan KARTAL\*** - [ekartal@uludag.edu.tr](mailto:ekartal@uludag.edu.tr)

Université Uludag de Bursa, Faculté de Pédagogie, Bursa-Turquie

**Melek ALPAR** - [meleka@gazi.edu.tr](mailto:meleka@gazi.edu.tr)

Université Gazi, Faculté de Pédagogie Gazi, Ankara-Turquie

**Esra BEYLER** - [beyleresra@gmail.com](mailto:beyleresra@gmail.com)

Université Uludag de Bursa, Institut des Sciences pédagogiques Bursa-Turquie

### **Opinions et suggestions des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la compétence d'écoute en français : L'exemple de l'Université Uludag de Bursa (Turquie)<sup>1</sup>**

Article reçu le 30.09.2022;

Accepté le 27.11.2022;

Publié le 29.12.2022

**Résumé** : Dans cette étude, nous avons examiné les opinions des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la compétence d'écoute en français. À cette fin, une enquête a été menée auprès des futurs enseignants du Département de FLE de la Faculté de pédagogie au sein de l'Université Uludag à Bursa en Turquie, à l'issue de la session automnale de l'année académique 2011-2012.

**Mots-clés** : Didactique du FLE, futurs enseignants de FLE, compétence d'écoute, opinions d'étudiants, analyse de contenu

#### **Opinions and suggestions of prospective teachers of FFL on the teaching of listening skill in French: The case of Bursa Uludag University (Turkey)**

**Abstract:** In this study, student views on how listening skill should be taught in a beginner's French class as a foreign language are analyzed. To achieve this, a survey was carried out among the prospective teachers studying at the Department of French Language Teaching of the Faculty of Education at Bursa Uludag University, at the end of the fall 2011-2012 semester.

**Key words:** Didactics of FFL, prospective teachers of FFL, oral proficiency, student opinions, content analysis.

#### **Pour citer cet article :**

KARTAL Erdogan, ALPAR Melek, BEYLER Esra (2022). Opinions et suggestions des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la compétence d'écoute en français : L'exemple de l'Université Uludag de Bursa (Turquie). *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 251-280. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

#### **Pour citer le numéro :**

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

\* Auteur correspondant

<sup>1</sup> Cette étude est la version enrichie et étendue du communiqué portant le même intitulé et présenté pendant *La 2<sup>ème</sup> Conférence internationale des bonnes pratiques et innovations dans l'éducation* organisée par la Faculté de pédagogie de Buca de l'Université Dokuz Eylul à Izmir en Turquie entre les 19 et 21 octobre 2017.



## Introduction

De nos jours, apprendre une langue étrangère est devenu un besoin primordial pour chacun. C'est pourquoi, les pays membres de l'Union européenne incitent sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans leur pays. Il en est de même d'ailleurs pour la Turquie.

Par ailleurs, le but de l'enseignement/ apprendre d'une langue étrangère est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences langagières de bases telles que : la compréhension orale (écouter), l'expression orale (parler), la compréhension écrite (lire) et l'expression écrite (écrire) en les sensibilisant à la culture de la langue cible. Quant à nous, nous allons voir de près la compréhension orale, c'est-à-dire l'écoute dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, dans notre cas le Français langue étrangère (désormais FLE). Pour cela, nous avons enquêté les futurs enseignants du FLE au Département de la didactique de FLE de la Faculté de pédagogie au sein de l'Université Uludag de Bursa en Turquie afin de connaître leur pensée et leurs suggestions concernant le sujet.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons voulu savoir quand l'être humain commence à « écouter » ce qui se passe autour de lui. Concernant ce sujet, Boysson-Bardies (2010), dans son livre intitulé *Comment la parole vient aux enfants* dit que :

*« Pendant longtemps, les médecins ont voulu ignorer les observations des mères qui sentaient le fœtus réagir aux bruits intenses et sursauter à une sonnerie de téléphone trop forte. « Imagination maternelle ! », disait-on. On pensait alors le fœtus à l'abri des bruits extérieurs. On sait maintenant qu'avant la naissance les sens de l'enfant entrent en fonction graduellement. Ainsi grâce aux travaux faits dans ce domaine, nous savons désormais que le système auditif du fœtus est « fonctionnel dès la vingt-cinquième semaine de gestation et son niveau d'audition se rapproche de celui des adultes vers la trente-cinquième semaine. » (p. 34)*

De cela, nous comprenons que l'être humain, avant même de venir au monde, capte les sons extérieurs. Ainsi, nous pouvons dire que l'écoute est le premier pas de la parole. De ce fait, avant d'apprendre à parler, l'être humain est obligé d'entendre et d'écouter afin de pouvoir parler à son tour. Cependant, il faut faire attention aux termes « entendre » et « écouter », car tout être vivant qui a des oreilles en général peut entendre, mais tandis que l'écoute demande beaucoup plus à l'individu. C'est pourquoi qu'il ne faut pas mésestimer l'écoute, surtout en langue étrangère car c'est une compétence difficile qui demande beaucoup à l'apprenant. Mais que veut dire exactement « l'écoute » ? Selon Gremmo et Holec (1990) l'écoute est :

*« Un comportement de compréhension, plus précisément : « quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison. On n'écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra-communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Ainsi, on écouterait la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur, détermine à son tour la manière dont il va écouter le message. » (p. 34-35).*

De ce fait, en nous basant sur la définition mentionnée ci-dessus, nous pouvons conclure que c'est le besoin de la personne qui déterminera la façon de l'écoute du message, car comme le souligne les mêmes auteurs ; quatre grands types d'écoute peuvent-être mis en évidence, à savoir : sélective, globale, détaillée et de veille (Gremmo et Holec, 1990, p. 35)

Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la place de la compréhension orale est très importante car il ne faut pas oublier que les personnes sourdes ne peuvent pas parler et il en est de même pour l'enseignement/ apprentissage du FLE. Pour qu'un apprenant puisse parler, lire et écrire en langue étrangère le premier pas qu'il devrait faire, c'est d'écouter la langue cible le plus possible. Surtout lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères, l'écoute est au premier rang, comme le font remarquer Porcher et Groux (2003) :

*« La compréhension orale, nous l'avons vu, incarne l'objectif primordial. Dans des conditions, l'enseignement précoce doit s'attacher particulièrement à développer chez les élèves les capacités d'écoute qui forment le préalable indispensable de toute compétence de réception. Les registres sonores sont en effet ce qui distingue le plus nettement une langue d'une autre, et le travail de l'oreille donne le premier pas de cette sensibilisation. [...] L'éducation de l'oreille est l'introduction indispensable à l'apprentissage. » (p. 94).*

Après avoir vu l'importance de l'écoute lors de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, il serait intéressant de voir sa place et son rôle à travers l'histoire séculaire des méthodes de langues. Mais auparavant, il ne faut pas oublier que de nos jours dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère l'oral et l'écrit sont désormais deux éléments inséparables. Tandis qu'avec *la méthode grammaire- traduction*, comme le mentionne Germain (1993), la compréhension orale et l'expression orale sont négligées car la mission de cette méthode est d'apprendre une langue étrangère par le biais de la langue maternelle et de mettre l'accent sur la lecture et la traduction des textes littéraires.

Quant à *la méthode directe*, qui est née en s'opposant à *la méthode grammaire- traduction*, comme l'indique d'ailleurs son nom, elle interdit l'utilisation de la langue maternelle en classe tout en plaidant pour une grammaire implicite, mais l'oral est toujours capital dans celle-ci.

En ce qui concerne *la méthode structuro-globale audio-visuelle* (SGAV), comme le souligne Gubérina (1965) : « *une langue est un ensemble acoustico-visuel.* » ainsi qu'une théorie de la perception auditive qui est à la base des conceptions phonétiques de cette méthode. De ce fait, l'apprentissage d'une langue étrangère passe par l'oreille et la vue car « *l'oreille et l'œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau.* » (cité par Germain, 1993, p. 154-155). Dans cette méthode, « l'écoute active » est réalisée à travers les enregistrements des dialogues sur magnétophone et les films fixes. Par ailleurs, le rythme et l'intonation y sont également très importants.

Alors que *l'approche communicative* se différencie des méthodes précédentes tout en se basant sur la communication et les utilisations des documents authentiques en classe de FLE. Pour ce qui est de la compétence d'écoute, comme le précisent Cuq et Gruca (2005, p. 148) : « *Longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dans les années 1970 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue.* » Ainsi leurs utilisations dans le domaine de l'oral poussent les didacticiens à développer des stratégies et à faire des travaux détaillés. Par conséquent, l'oral devient désormais un outil de travail indispensable lors de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. De surcroît, selon les auteurs : « *la compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence.* » (Cuq et Gruca 2005, 149).

En 2000, avec l'arrivée de *la perceptive actionnelle* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (De l'Europe, 2001) qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans la vie sociale. Toujours présentes, les quatre compétences de base sont déclinées sous forme de cinq actes à savoir : *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu* et *écrire*. Comme il est remarquable, l'oral garde également son importance dans celle-ci. Pour que les acteurs sociaux puissent prendre part à une conversation et s'exprimer oralement, il faut d'abord qu'ils écoutent la langue cible, c'est justement pour cette raison que l'écoute maintient sa place fortement dans cette approche.

Quant à la question de comment enseigner cette compétence linguistique basique (écoute- compréhension) dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, plus particulièrement dans celui du français en tant que langue étrangère, il est à noter qu'elle est traitée spécialement à partir de la fin des années 70 jusqu'au début des années 90 qui voient la diffusion de *l'approche communicative*. Surtout les pionniers du domaine du FLE se penchent directement sur la question et effectuent un grand nombre de travaux monographiques à contenus théoriques et pratiques.

En outre, toutes ces études jouent également un rôle de pionniers pour les études similaires qui suivront à partir des années 2000 jusqu'à nos jours. En effet, lorsque l'on analyse l'état des recherches, nous constatons qu'aussi bien en Turquie que dans le monde, différentes études furent menées sur l'acquisition de la compétence d'écoute dans l'apprentissage du français. Il est donc déterminé que : Harada et Tokiwa (1999) analysent les erreurs faites par les étudiants Japonais apprenant le français dans la compréhension orale; Ferroukhi (2009) analyse les stratégies de compréhension orale et d'écoute des étudiants Algériens apprenant le français en tant que deuxième langue avec les éléments aidant ou empêchant un message oral au niveau collège; Itma (2010) analyse les difficultés de la compétence d'écoute et de compréhension rencontrées par les étudiants universitaires palestiniens apprenant le français en tant que langue étrangère; Oliveira (2010) analyse les difficultés rencontrées dans la communication en français et l'importance de la compétence de la compréhension orale pour surmonter ces difficultés chez les lycéens apprenant le français en tant que langue étrangère à Palmarejo; Ashm Yetiş (2012) analyse le développement de la compétence d'écoute des étudiants universitaires apprenant le français en tant que langue étrangère avec des balados; Bensemicha (2012) analyse les méthodes et stratégies utilisées par les enseignants de collège en Algérie pour l'assimilation de la compétence de compréhension orale dans l'enseignement du français, ainsi que le taux d'inclusion de la compétence de compréhension orale et sa méthode d'enseignement dans les programmes scolaires; Dumais et Bergeron (2012) analysent l'importance de la compréhension écrite et orale dans le processus d'apprentissage du français depuis l'école primaire jusqu'au lycée, ainsi que les difficultés rencontrées dans ces compétences et les mesures prises pour leur développement; Embarki (2012) analyse les difficultés rencontrées par les adolescents dans la compréhension orale et l'utilisation des chansons pour surmonter ces difficultés chez ces étudiants apprenant le français comme langue étrangère; Onursal Ayırır (2012) analyse les problèmes de liaison rencontrés par les étudiants turcs au niveau universitaire dans la compétence de compréhension orale; Alhawiti (2013) analyse les difficultés rencontrées par les étudiants saoudiens qui

apprennent le français en tant que langue étrangère à l'université; Sunengin Çakır (2013) analyse l'effet au développement de la compétence d'écoute et de compréhension d'un autre programme au niveau B1 supporté par le matériel d'écoute, en plus du programme en français mené au *Centre d'Enseignement du Turc* (TÖMER) conformément aux critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues*; Barsová (2015) analyse les problèmes de compréhension d'écoute des étudiants tchèques et slovènes apprenant le français comme langue étrangère au niveau universitaire; Aouchiche et Amrane (2016) analysent, au niveau lycée, Dali Ali (2016), au niveau primaire, et Djebbar et Hamiti (2016), au niveau collège, les difficultés rencontrées par les étudiants Algériens apprenant le français en tant que deuxième langue étrangère dans le processus d'apprentissage des compétences d'expression orale et d'écoute; Leroy (2016) analyse les erreurs faites par les étudiants de l'Université de Gent dans l'apprentissage de la compétence d'écoute en français; Mebarki (2016) analyse les difficultés rencontrées par les lycéens apprenant le français comme langue étrangère dans la compréhension de ce qu'ils entendent; Abedelmalek (2017) analyse l'importance de l'écoute parmi les compétences communicatives dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, ainsi que les stratégies d'apprentissage- enseignement dans l'écoute; Gündüz et Genç (2017) analysent les obstacles devant les étudiants turcs apprenant le français en tant que langue étrangère au niveau universitaire, et les solutions pour surmonter ces obstacles; Saibi (2017) analyse les facteurs qui compliquent la compréhension orale chez les étudiants apprenant le français comme langue étrangère et l'utilisation de la vidéo dans la compréhension orale; Tombolini (2017) analyse les difficultés rencontrées dans la compréhension de l'écoute par un groupe hétérogène apprenant le français en tant que langue étrangère au centre linguistique de l'Université Ca'Foscari; Okonda (2019) analyse les difficultés rencontrées dans la compréhension de l'écoute dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère par les participants élus par la méthode d'échantillonnage aléatoire à l'école de langues au Kenya; Otsmane (2019) analyse les difficultés rencontrées dans les compétences de communication dans l'enseignement du français en tant que deuxième langue par les étudiants adolescents en Algérie, ainsi que l'importance de la compétence d'écoute-compréhension afin de surmonter ces difficultés; Toruç (2019) analyse non seulement les problèmes vécus dans les compétences communicatives orales par les étudiants turcs apprenant le français au niveau universitaire, mais aussi les problèmes qu'ils rencontrent dans les compétences d'écoute et enfin Büyüksaraç, Alpar et Kartal (2021) analysent les opinions des apprenants sur l'acquisition de la compétence d'écoute durant leur éducation dans les classes préparatoires de français de l'École des Langues Étrangères de l'Université Gazi.

Or une fois que ces études sont scrutées, il est possible de déterminer que presque toutes sont des travaux aussi théoriques que pratiques fondées sur l'expérience et observations obtenues au fil des ans par les enseignants dans le contexte de la classe. Mais alors, comment est-ce que cette compétence doit-elle être enseignée à l'étudiant défini aujourd'hui comme « l'acteur social » (De l'Europe, 2001) par la perspective actionnelle, et mis au centre et priorisé (learner- centred) (Galisson, 1980) par l'approche communicative ? Car selon Pallotti (2002), la classe de langue dans une quelconque institution éducative est un espace de communication où est créé un réseau d'interaction réciproque (enseignant- étudiant) plutôt qu'un espace physique. Là (en classe) toutes les règles concernant la communication sont généralement déterminées auparavant par les institutions dans le cadre de certains protocoles. En réalité, ces règles constituent les rituels de courtoisie tels que la salutation et les adieux en début et fin de classe, les directives données par l'enseignant durant le cours et les règles que les élèves doivent suivre. Cet accord intitulé « contrat didactique » ne spécifie généralement pas ce que l'étudiant doit en réalité apprendre et comment, combien et quand cela doit se faire. Les étudiants eux-mêmes n'en sont non plus généralement conscients. Alors, afin d'établir une conscience du travail coopératif déterminé par ce contrat, nous devons, après négociations, redéfinir et spécifier le contrat existant qui fixe « les règles du jeu » acceptées et partagées par les parties (les étudiants et enseignants) et le transformer en « contrat d'apprentissage ». Quant à Weiss (1979), l'auteur souligne que les besoins linguistiques des étudiants doivent impérativement être pris en considération dans le processus d'enseignement d'une langue. Nous basant sur cette perspective, nous pouvons déduire que les étudiants aussi devraient pouvoir s'exprimer sur la manière dont les compétences linguistiques principales devraient leur être enseignées.

D'autre part, nous pouvons également affirmer que dans les dernières années, le nombre de recherches réalisées dans le domaine de l'opinion des apprenants dans la formation des futures enseignants a augmenté et qu'une tradition de recherche s'est formée dans ce domaine-ci lorsque nous conduisons des recherches simples séparées avec les mots clés « opinions d'étudiants » en turc et anglais sur deux plateformes de recherches académiques nationales et internationales telles que *La Navigation Académique dans l'Enseignement Supérieur* (Yüksek Öğretim Akademik Arama - <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) et *Google académique* (<https://scholar.google.com/>) fréquemment utilisées par les chercheurs.

## 1. Objectif de l'étude

Dans cette étude, nous allons essayer de voir de près la compréhension orale, c'est-à-dire l'écoute dans l'enseignement/ apprentissage du FLE sous l'optique des futurs enseignants du Département de la didactique du FLE à l'Université d'Uludag de Bursa en Turquie, futurs enseignants que nous avons sondés afin de connaître leur pensée et leurs suggestions concernant le sujet.

Comme nous venons de voir dans les lignes précédentes, dans les méthodes modernes l'écoute a une place primordiale car pour que l'apprenant puisse parler, lire et écrire, la première condition, c'est qu'il écoute la langue cible afin de la parler, de la lire ou de l'écrire. Il ne faut pas surtout oublier que si vous n'entendez pas vous ne pourrez pas parler même votre langue maternelle. C'est pour cette raison que cette compétence ne peut être prise à la légère et mérite beaucoup plus d'attention afin d'obtenir de meilleur résultat dans le futur. Sans oublier que l'apprenant turc qui a du mal à parler en langue cible devrait se pencher davantage et donner beaucoup plus d'attention à l'écoute.

## 2. Méthode

Cette étude où l'approche qualitative a été adoptée fut structurée selon le modèle d'étude de cas. D'après Baştürk (2011), les mesures peuvent nous permettre de comprendre le nombre et la façon de se comporter des individus, or, elles ne peuvent pas répondre à la question du « pourquoi ? ». Le « pourquoi » du comportement des hommes et des groupes ne peut être dévoilé qu'avec les recherches qualitatives. L'objectif principal de ce genre d'études est de présenter un tableau descriptif et réaliste sur le sujet de recherche plutôt que d'aboutir à des résultats généralisables à travers les chiffres tels qu'il en est question dans les études à bases quantitatives. La présente étude non plus ne se préoccupant d'une généralisation, les résultats obtenus sont simplement limités aux futurs enseignants ayant participé à l'étude. Quant au modèle d'étude de cas, il s'agit d'un modèle de recherche permettant l'analyse approfondie d'un quelconque phénomène dans son milieu naturel (Yıldırım et Şimşek, 2011).

Étant donné que cette étude n'a qu'une seule unité d'analyse, c'est-à-dire, l'analyse approfondie des opinions des futures enseignants, inscrits au Département de la didactique de FLE de la Faculté de pédagogie auprès de l'Université Uludag de Bursa, sur la manière dont la compétence d'écoute - l'une des principales compétences linguistiques du processus d'enseignement du français comme langue étrangère - devrait être enseignée, notre recherche fut réalisée selon le modèle d'étude de cas unique holistique.



## 2.1. Participants

L'étude fut réalisée avec la participation volontaire de 63 étudiants de chaque niveau de classe parmi approximativement 120 étudiants inscrits au Département pendant la session automnale de l'année scolaire 2011-2012. À côté de leur niveau de classe actuelle pendant l'étude, la totalité des participants ont également participé à des classes de préparation de français pendant au moins un an avant de commencer leur étude de licence universitaire au Département, et presque chacun est diplômé des institutions d'enseignement secondaire où l'éducation est majoritairement enseignée en langue étrangère (principalement l'anglais) et donc ils ont tous déjà une notion de langue étrangère. D'autre part, selon Yıldırım et Şimşek (2011), comme l'accessibilité est particulièrement l'un des facteurs à tenir compte dans la sélection de l'échantillon dans les études qualitatives, dans cette étude aussi, le groupe de recherche fut déterminé en fonction de l'échantillonnage de cas facilement accessible parmi les méthodes d'échantillonnage par choix. D'après Piji Küçük (2014), cette méthode d'échantillonnage représente une méthode à coûts bas donnant rapidité et utilité à ces genres d'études.

## 2.2. Outil de collecte de données

Les données de l'étude ont été collectées par le biais d'un questionnaire constitué de questions ouvertes semi-structurées préparé par les auteurs, comme mentionné ci-dessous :

*Selon vous, dans l'enseignement du FLE : 1. Quelles méthodes et techniques devraient être utilisées dans et en dehors de classe pour un enseignement efficace du français ?*

*2. Parmi les quatre compétences linguistiques principales de l'enseignement / apprentissage du français, comment devrait-t-on enseigner la compétence a) d'expression orale, b) de lecture, c) d'expression écrite et d) d'écoute ?*

*3. Dans le processus d'enseignement du FLE, quelles méthodes d'évaluation, c'est-à-dire les examens, devraient être utilisés ?*

Le lien du questionnaire préparé avec *Google docs* a été envoyé par l'intermédiaire de l'option "*envoyer massivement un message aux étudiants*" de la plateforme *UKEY* (Système de gestion d'activités institutionnelles et éducatives et de recherche de l'Université Uludag de Bursa) et les étudiants étaient informés de l'étude au préalable pendant les cours (session automnale de l'année scolaire 2011-2012). D'autre part, nous avons souligné que les réponses des étudiants en tant que futurs enseignants sont extrêmement importantes pour le développement et la restructuration du

programme de formation des enseignants actuellement en cours, et nous leur avons ainsi demandé d'exprimer leurs opinions dans leur langue maternelle (le turc). Afin de préserver la sincérité des opinions exprimées, les étudiants ont été priés de n'écrire aucune information identitaire sur les questionnaires. Selon Oppenheim (1992), les questionnaires à questions ouvertes ont leurs propres limitations telles que l'écriture de réponses sans rapport avec la recherche, la durée longue des travaux d'analyse, l'aspect technique du processus et un taux de réponse qui chute en raison de la longue durée nécessaire pour répondre aux questions. Or, malgré ces limitations, Brew (2008) soutient que les questionnaires à questions ouvertes sont préférables car ils permettent aux participants de refléter leur perspective en détail en leur permettant de répondre librement.

Dans le cadre de notre étude, il est à noter que seules les opinions exprimées en réponse à la quatrième option « *d* » de la deuxième question du questionnaire ci-dessus - c'est-à-dire, les opinions d'étudiants concernant la manière dont la compétence d'écoute devrait être enseignée- ont été évaluées. Mise à part l'option « *b* » de la deuxième question, plus précisément la compétence de « *lecture* » qui a été publiée à part en anglais dans une revue internationale (Kartal, 2018), toutes les études concernant les autres questions et sous-options ont antérieurement été présentées durant diverses conférences internationales (Kartal et Parlak, 2016a ; 2016b ; 2017 ; Kartal et Alpar, 2017a ; 2017b), certaines de ces études ont été publiées sous forme de texte intégral dans des revues internationales (Kartal et Parlak, 2017 ; Kartal et Alpar, 2019) et sous forme de chapitre dans des livres (Kartal et Parlak, 2018a ; 2018b).

### 2.3. Analyse des données

Le lien du questionnaire préparé sur *Google docs* a été envoyé aux étudiants le 30.10.2011 par courriel. 63 étudiants volontaires ont activé le lien dans un intervalle de temps de 17 jours jusqu'au 17.11.2011 et ont eu accès au questionnaire, répondant à chaque question et enregistrant leurs réponses. Les auteurs ont accédé à ces données par leur compte *Google* et les ont téléchargées à leurs ordinateurs sous forme de tableau électronique (Excel). Ensuite, chaque question et réponses données aux options ont été transférées à des documents Word et ont été enregistrées. Les réponses des étudiants ont été numérotées avec l'abréviation « E » (première lettre d'*Étudiant*) entre E1 et E63.

Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu parmi les méthodes de recherche qualitative. Dans l'analyse de contenu qui est une technique systématique, renouvelable (Büyüköztürk et al. 2012) et qui consiste à résumer certains mots d'un texte en de plus petites catégories par

des encodages définis par des règles, l'objectif principal, c'est d'identifier les données et de révéler les réalités qui pourraient y être cachées (Yıldırım et Şimşek, 2011).

À partir de cette perspective, en premier lieu, les réponses des étudiants ont été examinées de manière générale avec un spécialiste du domaine et les catégories principales sont définies suite à un consensus. Par la suite, les deux auteurs de l'étude ont encodé les données indépendamment l'un de l'autre et les ont classifiées après compréhension mutuelle sous les catégories antérieurement définies. Le taux de pourcentage de compatibilité entre les encodeurs a été calculé avec la formule proposée par Miles et Huberman (1994) et consiste en  $fiabilité = \frac{convergence\ de\ vue}{convergence\ de\ vue + divergence\ de\ vue} \times 100$ . Selon cette formule, lorsque le taux de convergence entre les encodeurs est de 70 % et plus, l'analyse des données est fiable. Dans cette étude, le taux de convergence entre encodeurs a été calculé à 89 %.

Néanmoins, d'après Yıldırım ve Şimşek (2011), la validité et fiabilité des résultats dans les études qualitatives ne peut être assurée que si les données obtenues sont le plus détaillées et directes possibles. En tenant compte de cela, dans la présente étude nous avons donné part à des citations des futurs enseignants lorsque nous avons estimé que cela était nécessaire pour la présentation des résultats. De plus, l'intégralité des données retenues dans l'étude ont été archivées de manière à être à la disposition d'autre chercheurs dans l'éventualité d'une demande de leur part.

Par ailleurs, étant donné que les opinions des candidats ont été obtenues par le biais de questions ouvertes, il a été constaté que les étudiants ont soit utilisé un seul paragraphe, ou bien une seule opinion dans une phrase pour exprimer par écrit leurs opinions -tel qu'il apparaît dans les deux exemples ci-dessous, soit, ils ont exprimé plus d'une opinion en une phrase ou un paragraphe :

**[E24]** : *“Avec la technologie d'aujourd'hui, il est possible de faire usage de toute sorte d'outils de communication. Afin de développer la compétence d'écoute, il faut pouvoir utiliser ces outils de manière juste et là où il le faut. Par exemple, on pourrait faire écouter aux étudiants une section d'une pièce de théâtre ou d'un programme télévisé (les deux devant bien évidemment être au niveau de compréhension de l'élève) [Type d'écoute proposé -1], de la sorte, on pourrait tester et voir si les concepts tels que les paroles dites, l'évènement raconté, le lieu et la date de l'évènement ont bien été compris [Méthodes et techniques à utiliser dans les cours d'écoute -2].”*

**[E55]** : *“Dans la compétence d'écoute, il serait adéquat de demander aux étudiants ce qui a été compris des textes écoutés, à part chercher des réponses à*

*des questions qui ont été données antérieurement. Donc il ne faut pas simplement se limiter aux questions, on pourrait aussi parfois demander le résumé du texte écouté [Méthodes et techniques à utiliser dans les cours d'écoute -2]."*

### 3. Résultats

Un total de 137 opinions a été déterminé après analyse des opinions exprimées par les 63 enseignants candidats ayant participé à l'étude et ayant exprimé leur point de vue sur la manière dont la compétence d'écoute devrait être enseignée dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Les opinions déterminées ont été ensuite classifiées sous 3 titres principaux / catégories comme ci-dessous (Tableau 1).

**Tableau 1** : Opinions des enseignants candidats sur la manière dont la compétence d'écoute devrait être enseignée

<i>Opinions des étudiants</i>	<i>F</i>
1. Types d'écoute suggérés pour le développement de la compétence d'écoute.	87
2. Méthodes et techniques proposées pour les cours d'écoute	29
3. Suggestions sur le type de matériel qui devrait être utilisé dans les cours d'écoute	18
4. Autres opinions	3
Total	137

Lorsque le *Tableau 1* figurant les opinions des étudiants sur la manière dont la compétence d'écoute dans l'enseignement du français langue étrangère devrait être enseignée est observé, on constate que presque 2/3 (f = 39) des participants ont exprimé un total de 87 opinions sous 12 titres / catégories de types d'écoute différents. Ainsi, nous remarquons que certains participants ont suggéré plus d'un type d'écoute. Par exemple, l'étudiant au code E34 a suggéré quatre différents types d'écoute, soit des *chansons*, des *informations*, des *poèmes* et des *publicités*. Les codes des participants qui exprimèrent plus d'une suggestion ou opinion sous le même titre / la même catégorie ont été donnés en gras dans tous les tableaux. Suite aux types d'écoute, presque la moitié des participants (f = 29) ont fait un total de 29 suggestions sous 4 catégories différentes concernant les types de méthodes et techniques qui devraient être utilisés dans les cours d'écoute. D'autre part, presque 1/3 des participants ont partagé leurs prévisions concernant la nature du matériel à utiliser durant les cours de cette compétence linguistique.

En dernier lieu, il a été conclu que les opinions exprimées par les 3 enseignants candidats (f = 3) ne concordent pas directement avec l'objectif de l'étude, c'est-à-dire, avec sa problématique, et ont ainsi été exclues de l'étude et ont été présentées sous la catégorie « autres opinions ».

### 3.1. Types d'écoute suggérés pour le développement de la compétence d'écoute

Tableau 2 : Types d'écoute suggérés pour le développement de la compétence d'écoute

<i>Types d'écoute</i>	<i>Codes des participants</i>	<i>F</i>
Écouter des chansons	E1, E3, E5, E9, E10, E12, E14, E15, E19, E22, E25, E32, E33, E34, E36, E38, E39, E40, E41, E45, E46, E47, E50, E51, E53, E54, E56, E57, E62, E63	30
Regarder un film	E3, E5, E6, E10, E12, E19, E20, E22, E27, E33, E36, E38, E40, E41, E47, E49, E51, E54, E57, E61, E62, E63	22
Écouter les informations	E3, E10, E17, E32, E34, E41, E45, E47, E63	9
Écouter un dialogue	E15, E38, E39, E45, E46, E56	6
Écouter la radio	E5, E6, E13, E32, E38	5
Regarder la télévision	E13, E22, E24, E38	4
Écouter une histoire	E9, E20, E25, E56	4
Écouter de la poésie	E25, E34	2
Regarder un documentaire	E27, E61	2
Regarder la publicité	E34	1
Écouter un podcast	E11	1
Regarder une pièce de théâtre	E24	1
<b>Total</b>		<b>87</b>

Lorsque les types d'écoute donnés dans le *Tableau 2* ci-dessus sont observés, on constate que presque la moitié des étudiants ayant participé à l'étude (f = 30) ont suggéré en majorité l'activité consistant à *écouter une chanson* sous cette catégorie. Selon les enseignants candidats ayant fait cette suggestion, ce cours *“pourrait être rendu plus durable et efficace en matière de vocabulaire et de grammaire si l'on traite des chansons en français”* [E14]. D'autre part, *“le plaisir de comprendre un mot qui passe dans une chanson permettrait de comprendre la chanson elle-même”* [E1]. Tout de suite après, en deuxième rang, quasi un tiers des enseignants candidats (f = 22) ont suggéré de *“regarder un film”*. C'est-à-dire, tel que l'a exprimé le participant au code E63, *“la manière la plus efficace de développer la compétence d'écoute est de regarder des films en français”*. Par conséquent, *“il faudrait inciter / encourager les étudiants à regarder des films français sans sous-titres”* [E6].

Par ailleurs, il a été observé que sous cette catégorie, certains enseignants candidats ont suggéré les types d'écoute *d'informations* (f = 9), *de dialogues* (f = 6), *de radio* (f = 5) venant juste après la catégorie de *regard de films* et reflétant à peu près les mêmes taux. Par exemple, selon le candidat E41 ; les étudiants devraient *“faire beaucoup de pratique”* en écoutant de la *“[...] musique, des films, des informations etc.”*. L'étudiant *“devrait répéter en silence ou à voix haute ce qu'il entend”*. D'autre part, l'enseignant candidat au

code E13 pense qu’“ [...] *écouter une chaîne de radio serait favorable*”, tandis que le participant au code E39 souligne que “[...] *des dialogues intéressants et du niveau de l’élève devraient être faits écouter* [...].”

De surcroît, même si leurs nombres soient minimes, certains participants ont affirmé l’importance des activités de *regard de la télévision* (f = 4) et d’*écoute d’histoires* (f = 4) comme éléments importants en tant que types d’écoute qui pourraient contribuer au développement de la compétence d’écoute. Par exemple, d’après certains candidats, “ [...] *Les étudiants pourraient, en fonction de leurs moyens matériels, suivre les chaînes Internet ou de télévision* [E22].” En effet, le participant au code E25 qui est d’avis que “[...] *Le côté le plus difficile du français, c’est l’écoute*” défend que “*Au lieu de simplement écouter les sujets des manuels durant les activités en cours et de répondre aux questions, il est plus amusant et instructif d’écouter des chansons, des poèmes, des histoires etc.* [...]”.

Similairement, bien qu’ils soient minoritaires en nombres, la présence des types d’écoute tels que *l’écoute de poésie* (f = 2) et la *diffusion de documentaire* (f = 2) attirent l’attention. Tandis qu’un enseignant candidat ayant participé à l’étude définit la contribution de *l’écoute de poésie* aux cours de compétence d’écoute comme “*davantage amusant et instructif*” [E26], un autre enseignant candidat a interprété la diffusion d’un documentaire comme une activité qui “[...] *attirerait plus l’attention des étudiants et rendrait le cours plus amusant... [...]*” [E61].

Dernièrement, trois enseignants candidats ont exprimé, avec seulement une différence d’une fréquence, que les habitudes de *regard de publicité* (f = 1), d’*écoute de podcast* (f = 1) et de *regard d’une pièce de théâtre* (f = 1) contribueraient à la compétence d’écoute des étudiants. Effectivement, “[...] *Dans beaucoup de publicités, informations ou poèmes, (les chansons françaises) sont utilisées comme musique de fond*”. Donc, “*lorsqu’ils entendent des choses familières comme ces chansons, les étudiants deviennent plus motivés*” [E34]. Parallèlement, selon l’enseignant candidat au code E11, “*Dans l’enseignement de l’anglais, l’usage des podcasts de la BBC est très répandu*”. Ainsi, il affirme que pour développer la compétence d’écoute dans l’apprentissage du français, “[...] *Il faudrait rechercher et distinguer les institutions de radio et de télédiffusion associées avec le français afin de les évaluer pour une éventuelle utilisation*”. De plus, le participant au code E24 a expliqué “[...] *On pourrait contrôler si les concepts tels que les paroles dites, l’évènement raconté, le lieu, la date, ont bien été compris après avoir fait écouter un extrait d’une pièce de théâtre (ou d’un programme télévisé) du niveau des étudiants*.”

### 3.2. 2. Méthodes et techniques proposées pour les cours d'écoute

Tableau 3 : Méthodes et techniques suggérées pour les cours de compétence d'écoute

Méthodes et techniques	Codes de participants	f
Réécoute	E2, E7, E8, E17, E26, E33, E35, E41, E42, E44, E46, E53, E58, E59	15
Pratique avec des locuteurs natifs	E18, E21, E28, E29, E38, E45, E57	7
Renforcement de la prononciation	E4, E10, E15, E37	4
Présentation de questionnaire	E5, E24, E50, E55	4
<b>Total</b>		<b>29</b>

Dans cette catégorie, nous avons présenté les opinions des enseignants candidats sur les méthodes et techniques à utiliser dans les cours de compétence d'écoute. Comme on peut le voir dans le *Tableau 3*, presque la moitié des participants ( $f = 29$ ) ont fait un total de 29 suggestions qui pourraient être classifiées sous 4 (quatre) titres différents. Dans ce contexte-ci, nous remarquons que presque  $\frac{1}{4}$  des enseignants candidats ( $f = 15$ ) ont souligné la méthode de *réécoute* pour le développement de la compétence d'écoute. Par exemple, d'après le participant au code E7, “[...] *pour commencer, on ne doit pas faire écouter le dialogue ou le discours en entier. On devrait s'arrêter phrase par phrase et s'il le faut, répéter plusieurs fois. [...]*”

Par la suite, en deuxième rang, une autre technique qui a été proposée par les enseignants candidats a été celle de la *pratique avec des locuteurs natifs* ( $f = 7$ ). Bien que leurs nombres soient petits, certains enseignants candidats ont signalé qu'en ce qui concerne la méthode en question, “[...] *Communiquer avec quelqu'un dont le français est la langue maternelle [E57]*” pourrait contribuer au développement de la compétence d'écoute, tandis que pour d'autres enseignants candidats, “[...] *Comme ce sont les locuteurs natifs qui peuvent parler une langue le mieux, plus un étudiant pratique avec ces personnes, plus sa compétence d'écoute progressera et il commencera à beaucoup mieux comprendre tout ce qu'il entend [E21].*”

À part les deux méthodes citées ci-dessus et occupant les deux premiers rangs, certains participants ont également suggéré d'autres techniques durant l'apprentissage de la compétence d'écoute, bien que leurs nombres soient minoritaires. Ces techniques ont été, entre autres, le *renforcement de la prononciation* ( $f = 4$ ) des étudiants et la *présentation d'un questionnaire* ( $f = 4$ ) afin de contrôler si ce qui a été écouté a bien été compris.

Dans ce contexte-ci, le candidat au code E4 soutient que “[...] *Il est impératif qu'au début, on enseigne aux étudiants la prononciation des voyelles côte à côte en français, en utilisant l'alphabet.*”. Quant à l'enseignant candidat au

code E38, il met l'emphase sur le fait que “[...] *la répétition par les étudiants de ce qu'ils entendent des dossiers audios juste après l'extrait leur permettrait de développer leur prononciation.*” En ajout, certains participants ont également exprimé qu'une fois que les dossiers audio ont été écoutés “[...] *il faut déterminer si le dossier audio a bien été compris par les étudiants par le biais de questions précises* [E5]”.

### 3.3. Opinions sur le matériel à utiliser dans les cours de compétence d'écoute

*Tableau 4 : Opinions sur le matériel à utiliser dans les cours de compétence d'écoute*

<i>Suggestions sur le matériel</i>	<i>Codes des participants</i>	<i>f</i>
Niveau adéquat à celui de l'étudiant	E7, E14, E20, E23, E24, E28, E38, E39, E48, E50, E56, E61	12
Actualité des documents	E6, E13, E30	3
Enrichissement avec des éléments visuels	E35, E43, E60	3
<b>Total</b>		<b>18</b>

Dans cette catégorie, nous avons présenté les opinions des enseignants candidats sur la nature du matériel qui devrait être utilisé dans les cours de compétence d'écoute. Comme on peut le voir dans le *Tableau 4* donné ci-dessus, presque 1/3 (f = 18) des participants ont exprimé leur opinion. Dans cette catégorie, presque 1/5 (f = 12) des enseignants candidats ont souligné que le matériel (les documents) à utiliser pour le développement de la compétence d'écoute doivent être *adéquat au niveau des étudiants* (f = 12), tandis qu'un nombre très minime des candidats ont affirmé que ces documents devraient aussi être *actuels* (f = 3) et *enrichis avec des éléments visuels* (f = 3).

Par exemple, selon le candidat au code E7 ; “[...] *Ce qui est écouté doit être au niveau de l'apprentissage. Cela ne doit pas être trop facile, ni trop difficile. Ce qui est écouté devrait inciter la personne à se concentrer davantage* [...].” Similairement, pour l'enseignant candidat au code E23, “*Les élèves ne devraient pas s'éloigner du cours d'écoute juste parce que l'on veut utiliser des sources originales. Il est impératif que les extraits à faire écouter soient adéquats au niveau des étudiants.*”

Dernièrement, tout comme l'a souligné le candidat au code E30 concernant *l'actualité des documents et leur enrichissement avec des éléments visuels* ; “*Il faudrait faire attention à ce que le matériel utilisé soit en harmonie avec l'actualité et soit compréhensible.*” C'est pourquoi les enseignants “[...] *devraient éviter les matériels qui contiennent des vidéos et audios traditionnels* [E6]”. Par ailleurs, “[...] *une écoute qui serait faite de manière à être enrichie*



*avec des éléments visuels pourrait donner un résultat plus efficace et réussi [E35]”.*

### 3.4. Autres opinions

Il a été conclu que seulement 3 (trois) opinions parmi celles des 63 enseignants candidats ayant exprimé leur opinion dans le cadre de la question de l'étude ne s'alignaient pas directement avec l'objectif de l'étude. C'est pourquoi, les opinions en question ont été classifiées / définies sous la classe « *autres opinions* » dans le *Tableau 1* et n'ont pas été incluses dans l'étude. En effet, l'opinion du participant au code E16 selon laquelle le cours d'écoute devrait *“accoutumer à la compétence de compréhension et à la langue”* et tout de suite après, les opinions exprimées par le participant au code E16 et qui propose que *“les cours d'écoute pourraient être plus nombreux”*, ainsi que celle de l'enseignant candidat au code E52 selon laquelle *“le cours devrait être fait non pas en utilisant des extraits isolés de phrases, mais en faisant écouter des extraits entiers, car lorsqu'on ne leur donne que des phrases, les étudiants s'habituent à cette méthode et vivent des problèmes d'adaptation; même s'ils entendent très bien, ils leur arrivent de manquer des choses en écrivant.”* ont été présentées sous la catégorie « *autres* » car, comme expliqué ci-dessus, elles ne s'alignent pas directement avec l'objectif de l'étude et ne sont donc incluses dans aucune catégorie.

### 4. Discussion et conclusion

Dans cette partie de l'étude, les résultats formés en fonction des réponses que les enseignants candidats ont données à la question de l'étude ont été discutés dans l'ordre de présentation ci-dessus. Lorsque nous évaluons les résultats concernant le *Tableau 1* où apparaissent les types d'écoute suggérés pour la manière dont la compétence d'écoute/ de compréhension devrait être enseignée, on détermine que presque 2/3 des enseignants candidats ayant participé à l'étude pensent qu'écouter une chanson française ou regarder un film français occupe une place importante dans le développement de la compétence d'écoute. Effectivement, comme le précise Berber (2016, p. 29), les chansons occupent une place capitale dans l'enseignement d'une langue étrangère. Si bien que l'utilisation des chansons dans l'enseignement d'une langue étrangère est une source de motivation pour les étudiants et aide à la création d'un environnement propice à l'apprentissage. D'autre part, il est bien évidemment possible d'affirmer que les chansons sont des éléments/ outils facilitant l'apprentissage. Comme la musique active différentes zones du cerveau simultanément, l'étudiant est capable de mieux assimiler et développer son bagage lexical et la phonétique de la langue.

Tout comme leur affirmation que l'écoute de chansons occupe une place très importante dans le développement de la compétence d'écoute, les enseignants candidats sont également d'avis que regarder un film est, en deuxième rang, une activité qui contribuerait grandement dans le développement de cette compétence. Pareillement, Demirel et Şahinel (2006, p. 75) avancent que l'enseignant devrait utiliser tous les moyens de l'école afin de développer la compétence d'écoute. Particulièrement, une activité de diffusion de film susciterait plus l'intérêt des étudiants et assurerait que les activités d'écoute soient beaucoup plus aimées par les eux. De même, comme le précisent Mathur et Singh (2010, p. 7) dans leur étude, la diffusion de films en tant que matériel de cours dans l'enseignement d'une langue étrangère a nombreux avantages. Par ailleurs, l'enseignant devrait prendre en considération le niveau, les besoins et les goûts des étudiants dans le choix de matériel à utiliser en cours.

D'autre part, selon les enseignants candidats, afin de pouvoir travailler sur la compétence d'écoute, il faut également écouter les informations en français et inclure au cours des activités qui sont associées aux sujets traités dans les informations. Comme le précise Doğan (2010) dans son étude, les informations sont des documents facilement utilisables et enrichissables avec des activités adjacentes car elles sont très facilement accessibles.

Lorsque l'on observe les autres types d'écoute suggérés par les enseignants candidats, nous remarquons qu'ils soutiennent qu'écouter à la radio contribue à la compétence d'écoute autant qu'écouter aux informations. Ainsi que le précisent Berdal-Masuy, Briet, Neuenschwander, Paireon et Rassart (2010), écouter la radio joue un rôle très important dans le développement de la compétence d'écoute. Il ne faut pas oublier qu'un enfant qui commence à apprendre / découvrir sa langue maternelle peut comprendre ce que son interlocuteur lui dit grâce à l'intonation et au rythme, même s'il ne connaît pas les mots de la langue. Il est possible d'affirmer que ceci est également valable pour ceux qui apprennent une langue étrangère de zéro. Par conséquent, quand ils écoutent à la radio, même s'ils ne connaissent pas la signification des mots qu'ils entendent, ils peuvent faire des déductions à partir de l'intonation et du rythme.

À part tout cela, nous observons également la présence de catégories telles que l'écoute de dialogues, le regard de la télévision et l'écoute d'histoires. Selon les enseignants candidats, inclure aux cours des dialogues qui attireraient l'attention des étudiants pourrait assurer que le cours soit plus propice. Effectivement, tel que l'affirme Başkan (1969), les dialogues sont des textes composés à partir de situations que les étudiants peuvent rencontrer dans la vie de tous les jours. De ce fait, les étudiants ont la possibilité

d'assimiler les textes qu'ils écoutent. De plus, en préparant des activités reliées aux dialogues en question, l'enseignant peut rendre l'enseignement plus efficace et durable (cité par Tekin et Kır, 2017, p. 228). Lorsqu'une évaluation est faite de ce cadre-ci, il est possible de déterminer que les activités de regard de télévision peuvent assister également les enseignants candidats à développer leur compétence d'écoute. En effet, les programmes télévisés incluent aussi des sections de notre vie quotidienne. Tellement que, désirant étudier l'impact de la télévision sur l'apprentissage d'une langue étrangère, Nancy-Combes et Boughnim (2011) parlent dans leur étude de 15 tunisiens prétendant avoir appris l'italien en ne regardant que la chaîne de télévision italienne *Rai Uno*. Ces personnes ayant appris l'italien en ne regardant que la télévision ont été capables d'obtenir le certificat CELI 1 (niveau A2) dans les examens de compétence linguistique de langue italienne préparés selon les critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (De l'Europe, 2001) de l'Université de Pérouse. Lorsqu'une telle donnée est prise en compte, il est possible de déterminer la contribution importante de la télévision à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quant à la suggestion d'écoute d'histoires, selon les résultats que Ariogul et Uzun (2010) ont obtenu de l'application qu'ils avaient faite avec un groupe d'élèves apprenant l'anglais en tant que langue étrangère au niveau de l'enseignement primaire et par le biais de narration d'histoire, il a été observé que la narration d'histoire ne contribue pas simplement à la compétence d'écoute, mais qu'elle contribue également à la compétence d'expression orale des étudiants.

Par ailleurs, les enseignants candidats sont d'avis que l'utilisation de poèmes et documentaires dans les cours d'écoute rendent les cours plus agréables. Si bien que, tenant compte du fait que même dans notre langue maternelle, nous rencontrons parfois des problèmes de prononciation, la probabilité de rencontrer ces genres de problèmes dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est beaucoup plus haute. Afin d'éviter ces genres de problèmes, les cours devraient également inclure des écoutes de poème. Cela va sans doute que les meilleurs locuteurs d'une langue sont ses propres auteurs et poètes. Parallèlement, comme l'a affirmé le grand poète turc Orhan Veli (1914-1950), la poésie est « *une sorte d'art de la parole*. » Dans ce contexte-ci, l'enseignant peut choisir un poème qui correspond à l'objectif du cours et peut faire des travaux de lecture (phonétique) avec ses étudiants. Ainsi, comme le soulignent Yilmaz et Şeref (2015), on observe que plus les étudiants font des progrès dans la prononciation et dans la phonétique, plus ils jouissent du plaisir d'entendre et de parler de la langue. De surcroît, comme le précise Benaïssa (2011), utiliser les documentaires dans l'enseignement d'une langue étrangère est un outil efficace qui permet le

développement de la connaissance et des aptitudes des étudiants. En effet, l'utilisation des documentaires dans les cours en tant qu'outil d'enseignement ne permet pas simplement de développer les compétences linguistiques fondamentales des étudiants, mais permet également aux étudiants d'approfondir leur connaissance de la culture générale de la langue cible.

Dans la catégorie des types d'écoute, en dernier, il est possible d'exprimer qu'il est assez surprenant que malgré leurs maints bénéfiques, les documents tels que *les publicités*, *les podcasts* et *le théâtre* n'ont été proposés qu'à une fréquence d'une fois chacun par les enseignants candidats. Effectivement, tandis que Benghanem (2017) affirme que l'utilisation des publicités dans les classes de langue étrangère pourraient aider les étudiants à enrichir leur connaissance linguistique et culturelle, Sancler (2012) défend que les podcasts dans l'enseignement du FLE contribuent grandement au développement des aptitudes de l'étudiant à comprendre la langue cible et à s'exprimer oralement. Certes, avec leurs caractéristiques leur permettant de pouvoir être écoutés partout et à tout moment, les podcasts diffèrent des programmes télévisés et radiodiffusés. Or, le choix du podcast à utiliser durant l'enseignement de la langue étrangère est assez important. Il faut que le podcast à choisir ne soit pas trop long et que la voix de l'interlocuteur soit claire et compréhensible. De plus, *le théâtre* aussi est un élément contribuant indéniable du développement de la compétence d'écoute. Comme le précise Altunbay (2012), de par leur nature, les pièces de théâtre forment une forme d'art qui s'adresse non seulement à l'oreille mais aussi aux yeux de l'audience. Tenant compte de ceci, les pièces de théâtre mises en scènes en langue étrangère peuvent être une ressource secondaire à laquelle l'on pourrait avoir recours dans la pratique et le développement de la compétence d'écoute dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Lorsque nous analysons les résultats des différentes méthodes et techniques suggérées par les enseignants candidats pour les cours d'écoute, nous remarquons que la majorité des candidats sont du commun avis que les étudiants devraient répéter les sons qu'ils entendent afin qu'ils puissent faire des progrès dans la compétence d'écoute. Tel que le précise Karşılayan (2021), un enfant qui est en plein processus d'apprentissage d'une langue maternelle apprend la langue en répétant les sons qu'il entend et ce sont ces répétitions qui assurent le bon apprentissage. De ce cadre-ci, il est possible de considérer les débutants d'une langue étrangère comme des enfants essayant d'apprendre leur langue étrangère. Car les personnes apprenant une langue étrangère ont la possibilité d'apprendre la langue cible beaucoup plus facilement s'ils répètent les sons qu'ils entendent comme des enfants.

Juste après la suggestion de répétitions, nous rencontrons la catégorie de *pratique avec des locuteurs natifs* qui représente une autre méthode significative pour les enseignants candidats. Nishimura et Umeda (2016) sont aussi d'avis que l'activité de communication et la pratique avec des locuteurs natifs est une pratique favorable pour le développement des compétences d'expression orale et d'écoute et devraient donc être incluses dans les cours. Ce phénomène n'aide pas seulement les étudiants dans le développement de leurs compétences linguistiques, mais représente également une source de motivation dans leur processus d'apprentissage de la langue cible. Similairement, Banze Júnior (2015) soutient que la pratique avec des locuteurs natifs contribue au processus d'apprentissage de langue.

En outre, dans ce contexte-ci, il n'est pas surprenant que 4 (quatre) enseignants candidats aient suggéré que le renforcement de la prononciation puisse développer la compétence d'écoute et de compréhension des étudiants. Effectivement, comme l'affirme Frost (2010), on observe que l'accentuation n'est généralement pas traitée. Toujours est-il que les travaux d'accentuation occupent une place très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ne devraient donc pas être négligés par les enseignants. Si bien que comme le précisent Kandeel et Marcy (2009), une prononciation et une écoute / entente de qualité sont indispensables pour que la réception du message ne soit en aucun cas ambiguë durant la communication. Néanmoins, certaines unités sonores de la langue cible durant le processus d'apprentissage sont différentes de celles de la langue maternelle de l'étudiant, et donc celui-ci peut fréquemment faire des erreurs en prononçant ces unités. Dans ces cas-ci, les enseignants devraient déterminer les erreurs et faire des travaux / répétitions sur celles-ci.

Une autre méthode suggérée par les enseignants candidats pour la compétence d'écoute est la présentation d'un *questionnaire*, une fois que la session d'écoute est terminée. En effet, comme le précise Ahmadi (2016), dans ces types de processus, les enseignants devraient constamment mesurer/ déterminer le niveau des étudiants et partager avec eux leurs commentaires de retour en fonction des réponses qu'ils obtiennent après l'activité d'écoute.

En ce qui concerne les résultats que les enseignants candidats ont donnés à la question de l'étude sur la nature du matériel à utiliser en cours (d'écoute), la caractéristique la plus importante pour les candidats est le niveau adéquat du matériel utilisé en cours à celui des étudiants. Pareillement, comme le souligne Duman (2013), il y a nombreux facteurs qui détermineront la nature du matériel utilisé dans l'enseignement d'une langue étrangère. L'un de ces facteurs est la prise en compte du niveau des étudiants lors du choix du

matériel. Cependant, le contenu et le type du matériel à choisir en fonction du niveau linguistique des étudiants pourraient se différencier. Sinon, le processus d'apprentissage peut ne pas se réaliser de manière saine. De même, Kouici (2013) soutient que les enseignants devraient faire attention aux difficultés que les étudiants peuvent rencontrer lors de l'activité d'écoute. Ainsi les enseignants peuvent tenir compte des difficultés qui pourront survenir et du niveau des étudiants, et ainsi qu'ils devraient faire leur choix de matériel dans le cadre des activités qu'ils pourraient mener en classe.

Dernièrement dans cette catégorie, en dépit de leur petit nombre, 3 (trois) enseignants candidats pensent que l'activité d'écoute serait plus efficace si les documents utilisés en cours sont *actuels et enrichis avec des éléments visuels*. Concernant l'actualité des documents d'écoute, selon l'étude de Göçerler et Çoraklı (2019) qui figure les opinions des étudiants, approximativement  $\frac{3}{4}$  des participants soulignent que le matériel à utiliser en cours doit être actuel. Concernant l'enrichissement avec des éléments visuels du matériel en question, les étudiants commencent à se familiariser avec les habitudes culturelles de la langue cible lorsque des éléments visuels sont inclus dans l'enseignement de la langue étrangère, tout comme le défend Maatallah (2016). Ceci est non seulement une bonne source de motivation pour les étudiants mais également une importante source de contribution pour le développement de leur niveau cognitif. De surcroît, cet enrichissement allège rien qu'un peu le souci de l'enseignant à motiver l'étudiant.

En conclusion, les enseignants devraient accorder l'importance qu'il faut à la compétence d'écoute autant qu'ils le font pour les autres compétences fondamentales dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, et devraient enrichir les cours avec divers matériels. Il va sans aucun doute que tous ces matériels / documents à utiliser en cours afin de développer la compétence d'écoute devraient également être traités avec les bonnes méthodes et techniques. Comme précisé par Mentiş Taş (2005), on ne peut en aucun cas parler d'un apprentissage efficace dans une atmosphère de classe centrée sur l'enseignant. Or, comme le souligne Seara Rodríguez (2001), les enseignants de la nouvelle génération se sentent prisonniers de quelque méthode et manuel d'enseignement.

Par ailleurs, les besoins et les intérêts des étudiants devraient également toujours être pris en considération lors du choix des matériels à utiliser en cours de compétence d'écoute, tout comme le souligne Weiss (1979). Par conséquent, à ce stade-ci, il est d'une importance capitale de recueillir les opinions des étudiants, de les prendre au sérieux et de les adapter au cours.

Si bien que lorsqu'il rencontre un type de document qui n'éveille pas son intérêt, l'étudiant perdra aussi l'intérêt envers le cours, et sa chance de réussite diminuera. En ajout, il faut faire en sorte que les documents à choisir pour le travail sur la compétence d'écoute soient adéquats au niveau de l'étudiant. Faute de quoi, la motivation de l'étudiant peut chuter dans les cas où il ne comprendrait pas le texte/ document audio écouté et il peut s'éloigner de la langue étrangère apprise. Toutefois, les matériels choisis selon les critères mentionnés ci-dessus peuvent aider à assurer l'émergence d'une certaine motivation chez l'étudiant envers le cours. Parallèlement, tel que souligné par Çiftçinar (2011), la création d'une certaine motivation chez les étudiants et la préservation de cette motivation a une importance cruciale en matière de la durabilité de l'efficacité du processus d'apprentissage.

### Références bibliographiques

- Abedelmalek, S. S. S. (2017). *L'écoute : une compétence réceptive d'un apprentissage langagier (Cas de la 4<sup>ème</sup> année primaire « Mallek Mohamed Ali Chéria »)* [Mémoire de master non-publié]. Université Larbi Tébessi-Tébessa, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères, Département des Lettres et Langue française.
- Ahmadi, S. M. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10. <https://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf>
- Alhawiti, A. (2013). *La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Lorraine, École doctorale Langages, Temps, Sociétés.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 747-760. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3643>
- Aouchiche, O., & Amrane, A. (2016). *Enseignement/ apprentissage des compétences communicatives orales et écrites en classe de FLE : cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> AS* [Mémoire de master non-publié]. Université Abderrahmane Mira-Bejaia, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français.
- Ariogul, S., & Uzun, T. (2010). Hikâye anlatım metodu ile ilköğretim öğrencilerine yabancı dil öğretimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1670-1676. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185727>
- Aslım-Yetiş, V. (2012). Travailler la compréhension orale avec des balados : une étude avec des apprenants de FLE. *Synergies Turquie*, (5), 149-164. <https://gerflint.fr/Base/Turquie5/aslim.pdf>
- Banze Júnior, J. C. (2015). *Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé : analyses de conversations natif/non natif à distance, dans un dispositif*

- de formation en FLE* (Volume 1). (Thèse de doctorat non-publiée en sciences du langage- Discipline : Didactique des langues). Université de Lorraine, École Doctorale *STANISLAS*, U.F.R Sciences Humaines et Sociales.
- Barsová, I. (2015). Compréhension orale et TIC dans l'enseignement du FLE [Diplomová práce]. Masarykova Univerzita, Filozofická Fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury, Brno.
- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 58-94. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1237>
- Benaissa, F. (2012) *Le film documentaire comme outil d'enseignement et nouvel espace d'enrichissement langagier et culturel : cas des étudiants du FLE* (Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master en Didactiques des langues et des cultures). Université Mohamed Kheider - Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues Etrangères, Filière de Français.
- Benghanem, S. (2017). *L'exploitation du spot publicitaire en classe de FLE : pour une compétence de communication interculturelle : cas des étudiants de deuxième année licence département de français, de l'université de Mohamed Boudiaf à M'sila*. (Mémoire de fin d'études élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique) Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, Faculté des Lettres et des Langues, Département des lettres et langue Française.
- Bensemicha, C. (2012). *La compréhension de l'oral au collège* [Mémoire de magister non-publié]. Université d'Oran, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts, École Doctorale de Français.
- Berber, C. (2016). *La chanson comme support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de la langue française : cas des élèves de la 5<sup>ème</sup> année primaire* (Mémoire de master en Didactique du plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives) Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Faculté des langues étrangères.
- Berdal-Masuy, F., Briet, G., Neuenschwander, V., Paireon, J., & Rassart, E. (2010). La didactisation des activités hors-cadre dans le processus d'apprentissage du FLE. Des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire. *Enjeux : Revue de formation continuée et de didactique du français*, 78(1), 97-119. <http://hdl.handle.net/2078.1/144221>
- Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Brew, L. S. (2008). The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.002>
- Büyükoztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.



- (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüksaraç, Z., Alpar, M., & Kartal, E. (2021). Fransızca hazırlık sınıflarında dinleme becerisinin edinimine dair öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Gazi üniversitesi örneği. *Turkish Studies - Language and Literature*, 16(2), 1217-1240. <http://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.50828>
- Çiftçınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, (9), 173-189. <https://kulturevreni.com/portfolio/kultur-evreni-sayi-9/>
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4<sup>ème</sup> édition). Grenoble : Presse universitaire de Grenoble. <https://www.pug.fr/extract/show/3635>
- Dali Ali, Y. (2016). *L'enseignement / apprentissage de l'oral vue par des enseignants algériens du FLE : analyse didactique* [Mémoire de master non-publié]. Université Abou-Bakr Belkaid-Tlemcen, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français.
- De l'Europe, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. baskı). Ankara : Pegem Akademi.
- Djebbar, S., & Hamiti, H. (2016). *Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe de FLE : Le cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne* [Mémoire de master non-publié]. Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Faculté des lettres et des langues, Département de Français.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, (27), 263-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156992>
- Dumais, C., & Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit: présentation. *Québec français*, (164), 52-53. <https://id.erudit.org/iderudit/65892ac>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14868>
- Embarki, A. (2012). *La chanson comme support didactique pour améliorer la compréhension et l'expression orales, Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne CEM Arrar Mohamed Kechida-Batna* [Mémoire de magistère non-publié]. Université Elhadj Lakhdar Batna, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Département de Français.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, (4), 273-280.

<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

- Frost, D. (2010). La surdité accentuelle : d'où vient-elle et comment la guérir ? *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité (Cahiers de l'APLIUT)*, 29(2), 25-43. <https://doi.org/10.4000/apliut.684>
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1993) : * volution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- G cerler H., &  oraklı, Ő. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon,  ğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/636858>
- Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In Daniel Gaonac'h (Ed.), *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications* (N  spécial Février/ Mars) (pp. 30-40). Paris : Hachette EDICEF.
- Gündüz, Y., & Gen, H. N. (2017). Dil becerilerini geliŐtirmenin  n ndeki engeller ve bu engelleri aŐma yolları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 339-356. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1756>
- Harada S., & Tokiwa, R. (1999). Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies*, (34), 25-41. [https://nanopdf.com/download/progression-et-difficultes-perues-en-classe-de-comprehension-orale\\_pdf](https://nanopdf.com/download/progression-et-difficultes-perues-en-classe-de-comprehension-orale_pdf)
- Itma, M. (2010). *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Franche-Comté, Ecole Doctorale « Langages, Espaces, Temps, Sociétés ».
- Kandeel, R., & Marcy, V. (2019). La correction phonétique de la prononciation du français dans un contexte universitaire Jordanien. *Onomazein Revista de ling istica filolog a y traducción*, (45), 79-97. <https://doi.org/10.7764/onomazein.45.03>
- Kartal, E. (2018). Opinions and suggestions of teacher candidates on the teaching of the reading skill in French language: The example of Uludag University. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 667-677. [https://pdf.eu-jer.com/EU-JER\\_7\\_3\\_667\\_Kartal.pdf](https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_7_3_667_Kartal.pdf)
- Kartal, E., & Alpar, M. (2017a). Fransızca dinleme becerisi  ğretimine dair öğretmen adaylarının g r Ő ve  nerileri: Uludag  niversitesi  rneđi ( zet). 2. *Uluslararası Eđitimde iyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı*, 19-21 Ekim 2017, KuŐadası/ Aydın.
- Kartal, E., & Alpar, M. (2017b). Fransızca konuŐma becerisi öğretimine dair  ğretmen adaylarının görüŐ ve  nerileri: Uludag  niversitesi  rneđi

(Özet). 2. *Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı* 19-21 Ekim 2017, Kuşadası/ Aydın.

- Kartal, E., & Alpar, M. (2019). Opinions et suggestions des futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) sur l'enseignement de la compétence orale en français : L'exemple de l'Université Uludağ de Bursa. *Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 219-242. <https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0030>
- Kartal, E., & Parlak (2017). Perspectives des apprenants de Français langue étrangère à l'égard de l'expression écrite. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 328-343. <https://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2230>
- Kartal, E., & Parlak, E. (2016a). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite (Résumé). *XIV<sup>e</sup> Congrès mondial Fédération Internationale des Professeurs de Français : Français, langue ardente*, du 14 au 21 Juillet 2016, Liège/ Belgique.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2016b). Optique des apprenants du Français langue étrangère au regard de l'évaluation (Résumé). *9<sup>e</sup> Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français : Enseigner la langue et la culture françaises : Construire des ponts socio-humanistes*, du 20 au 23 Octobre 2016, Athènes/ Grèce.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2017). Etkin bir Fransızca öğretimi için öğretmen adaylarının görüş ve önerileri: Uludağ Üniversitesi örneği (Özet). *3<sup>rd</sup> International Symposium on Language Education and Teaching*, 20-23 April 2017. Rome/ Italy.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2018a). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite. In C. Eid, A. Englebert & G. Geron (Eds.), *Français langue ardente (Volume II) : l'enseignement du français entre tradition et innovation* (pp. 215-225). Paris, France : Fédération Internationale des Professeurs de Français.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2018b). Points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation. In C. Nikou (Ed.), *Enseigner la langue et la culture françaises (Volume I) : construire des ponts socio-humanistes* (pp. 444-456). Athènes, Grèce : Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- Karşılıyan, S. (2021). Anne çocuk ilişkisi bağlamında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ezber yöntemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 91-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1641131/>
- Kouici, F. (2013). *Les facteurs favorisant une écoute consciente dans une situation de communication : cas des apprenants de quatrième année primaire* (Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master-Option : FLE, Didactique des langues-cultures). Université Mohamed Kheider-Biskra, Faculté des lettres et des langues, Département des langues étrangères (Filière de Français).

- Leroy, D. C. (2016). *La compréhension orale en français langue étrangère : l'oreille de l'apprenant : quelle(s) perception(s), quelle(s) restitution(s) ?* (Masterscriptie voorgelegd tot het behalen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde : Frans-Engels). Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte.
- Maatallah, W. (2016). *Le rôle de l'image dans l'enseignement /apprentissage du FLE : Cas de la 3<sup>ème</sup> année primaire*. (Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de master 2- Option : Didactique du FLE/FOS). Université de Tlemcen, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et de la langue française.
- Mathur, I., & Singh, V. K. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-18. [https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur\\_cine\\_en\\_india.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf)
- Mebarki, M. (2016). *Les étapes de la compréhension de l'oral en FLE : cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, Cem Athmani Mohamed-M'chounneche* [Mémoire de master non-publié]. Université Mohamed Khider-Biskra, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères, Département de Lettres et des Langues Etrangère, Filière de Français.
- Mentiş Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1496034>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). California : Sage Publications. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Narcy-Combes, J. P., & Boughnim, A. (2011). Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : Pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures (Les cahiers de l'Acedle)*, 8(1). [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2288>
- Nishimura, F., & Umeda, K. (2016). Benefits and issues: Visitor sessions with pre-intermediate learners of Japanese. In M. Ogino, P. Shino, & D. Nesbitt (Eds.), *Creating new synergies: Approaches of tertiary Japanese programmes in New Zealand* (pp.142-186). Auckland, New Zealand: Massey University Press.
- Okonda, R. A. (2019). Apprendre la compréhension orale en FLE au Kenya : cas de l'Alliance Française d'Eldoret. *International Journal of Arts and Humanities*, 8(1), 76-84. <http://dx.doi.org/10.4314/ijah.v8i1.8>
- Oliveira, D. N. (2010). *Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> au lycée Abilio Duarte de Palmarejo: réalités et perspectives* [Mémoire de maîtrise en Études Françaises non-publié]. Université du Cap Vert, Département des Sciences Humaines et Sociales.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk

- öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: *Ulama. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 31-44.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715770>
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement* (New Edition). London & New York: Continuum.
- Otsmane, A. N. E. H. (2019). *Les difficultés de l'oral chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne* [Mémoire de master en Français non-publié]. Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, Faculté des Langues Etrangères, Département de Français.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 165-197.  
<https://doi.org/10.4000/aile.1395>
- Piji Küçük, D. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bakışı ile eşlik çalma dersinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 198-214.  
<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/89-published.pdf>
- Porcher, L., & Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues* (Collection : *Que sais-je*). Paris : Presse Universitaire de France.
- Saibi, N. (2017). *L'impact de la vidéo sur la compréhension de l'orale chez les apprenants de la deuxième année moyenne* [Mémoire de master non-publié]. Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langue, Département de Français.
- Sancler, J. V. (2012). Le podcast, un outil favorisant les compétences orales en FLE. *Synergies Venezuela*, (7), 55-65.  
<https://gerflint.fr/Base/venezuela7/sancler.pdf>
- Seara Rodríguez, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades*, (1), 139-161.  
[https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf)
- Sunengin Çakır, S. Z. (2013). *Fransızca öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının dinlediğini anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı.
- Tekin, E., & Kır, D. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak temalara göre diyalog etkinliklerinin geliştirilmesi: A2 seviyesi. M. E. Gökmen. N. Tutaş ve S. Alan (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi araştırmaları* (ss. 217-230) içinde. Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tombolini, A. (2017). Comprendre le français oral en situation d'intercompréhension : la nature des difficultés en vue d'un parcours didactique. *Repères-Dorif*, 12(en ligne).

<http://www.dorif.it/reperes/annalisa-tombolini-comprendre-le-francais-oral-en-situation-dintercomprehension-la-nature-des-difficultes-en-vue-dun-parcours-didactique/>

- Toruç, D. (2019). *Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Weiss, F. (1979). Expression et prise en compte des besoins langagiers. *Le Français dans le monde*, (149), 59-62.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara : Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, İ., & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1213-1228. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137065>

## AUTEURS

**Erdogan KARTAL** est Professeur des universités au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Uludag à Bursa en Turquie. Ses travaux portent sur la didactique du FLE ainsi que sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et leurs utilisations dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

**Melek ALPAR** est Professeure des universités au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie Gazi de l'Université Gazi à Ankara en Turquie. Elle s'intéresse à l'enseignement/ apprentissage précoce des langues étrangères et donne des cours de didactique du FLE.

**Esra BEYLER** est diplômée du Département de didactique du FLE de la Faculté de pédagogie de l'Université Uludag de Bursa en 2021. Actuellement elle est étudiante de maîtrise en didactique du FLE à l'Institut des sciences pédagogique auprès de la même université. Elle travaille également comme enseignante de FLE dans un établissement privé à Bursa.