

ÖZET

YABANCI DİL SINIFLARINDA SÖZLÜ ANLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

Yüksek lisans tezimizde, tez hocam Prof. Dr. Hüseyin Gümüş ve ben, fransızca sınıflarında sözlü anlama etkinliğinin öğretilmesi konusuna değindik. Bütün dikkatimizi özellikle öğrencilerin sözlü anlama kapasitelerinin geliştirilmesi ve bu etkinliğin öğretimi süresince karşılaştıkları problemler üzerine yoğunlaştırdık. Bu amaçla, geleneksel dil öğretim yöntemlerinden günümüze kadar olan ki süreçte, sözlü anlama etkinliğinin öğretilmesi ile ilgili yöntemlerin tarihçelerine değindik. Bu bağlamda, özellikle sözlü anlama etkinliğinin edinimi için geliştirilen farklı yaklaşımları inceledik. Aynı zamanda, bu süreçte yabancı dil öğrencisi ve öğretmeninin oynamış oldukları rolü vurguladık. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretmenlerinin profillerinin ve almış oldukları pedagojik formasyon eğitimlerinin önemli bir yer teşkil ettiğini gözlemledik. Bu yönüyle, fransızca öğretmeni olarak bizzat, yabancı dil sınıflarında yaşadığımız deneyimlerimizden hareketle, öğrencinin işini ve öğretmenin tekniğini geliştirmeyi kolaylaştırıcı alternatif öğrenme stratejileri geliştirmeye çalıştık. Böylelikle, öğrencinin performansını ölçme ve değerlendirmenin ne kadar önemli olduğunu gördük. Bu sayede, bir taraftan, öğrencinin kendi kişisel edinimleri hakkında bir fikre sahip olacağını, diğer taraftan, öğretmenin de kendi yöntemini iyileştirmek için, yöntemini gözden geçirme imkanı bulacağını düşündük. Konuyla ilgili, hazırlık sınıfları ve Fransızca Kamu Yönetimi 1.sınıf öğrencileriyle yapmış olduğumuz anket, fransızcada sözlü anlama etkinliğinin daha kaliteli olmasına yardımcı olan alternatif, etkili, faydalı, gerçekleştirilebilir, uygulanabilir, ve somut önerilerde bulunmamız için bir kaniya varmamıza yardımcı oldu.

Anahtar kelimeler : Yabancı dil öğretimi, sözlü anlama, yabancı dil öğrencisi ve öğretmeni, öğrenme stratejileri.

RESUME

L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE EN CLASSE DE FLE

Dans le cadre de notre mémoire, mon directeur de recherche, Prof.Dr.Hüseyin Gümüş et moi, avons décidé de travailler sur l'enseignement de la compréhension orale en classe de FLE. Toute notre attention porte généralement sur le développement de la capacité de compréhension orale des étudiants et des problèmes auxquels ils font face lors du processus de l'acquisition de cette compétence. Pour ce faire, nous l'avons étudiée dans l'histoire des méthodologies, en partant de l'enseignement traditionnel des langues jusqu'à l'heure actuelle. Nous avons insisté particulièrement sur les différentes approches adoptées pour l'enseignement de la compréhension orale. Nous avons étudié également quelques modèles sur la compréhension orale en mettant l'accent sur le rôle de l'apprenant et de l'enseignant. De ce point de vue, signalons que, les profils et les formations pédagogique de l'enseignant tiennent une place importante pour développer cette compétence chez l'apprenant de langues étrangères. Dans cette perspective, en partant de notre propre expérience, en tant que professeur de FLE, nous avons proposé quelques stratégies d'apprentissage comme alternatives, facilitant la tâche de l'apprenant et la méthodologie de l'enseignant. C'est ainsi que l'évaluation des performances des acquis de l'apprenant deviennent importants: d'une part, l'apprenant aura une idée sur ses acquis personnels, d'autre part, l'enseignant aussi pourra réorganiser son programme d'enseignement. L'enquête que nous avons effectué au près des étudiants de classe préparatoire et de première année de la faculté des sciences politiques de l'université de Marmara, nous a donné une idée générale grâce à la quelle nous avons pu proposer des stratégies efficaces, alternatives, utiles, applicables, réalisables et concrètes, qui peuvent aider à améliorer la qualité de l'enseignement de la compréhension orale en FLE.

Mots-clés : Didactique du FLE, compréhension orale, apprenant, enseignant, stratégies d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
 CHAPITRE 1 : COMPREHENSION ORALE	
1.1. Définition et Objectifs	3
1.2. Place de la compréhension orale dans l’histoire des méthodologies	5
1.2.1. Enseignement traditionnel des langues	6
1.2.1.1. Méthode grammaire-traduction	6
1.2.1.2. Méthode des séries	8
1.2.2. Méthode directe	8
1.2.3. Courant intégré	10
1.2.3.1. Méthode audio-orale	10
1.2.3.2. Méthode SGAV	12
1.2.3.3. Approches intégrées	14
1.2.4. Courant linguistique	14
1.2.4.1. Méthode situationnelle	14
1.2.4.2. Approche communicative	15
1.2.5. Courant psychologique	17
1.2.5.1. Méthode communautaire	18
1.2.5.2. Méthode par le silence	18
1.2.5.3. Approche naturelle	19
1.2.5.4. Méthode par le mouvement	20
1.2.5.5. Méthode suggestopédique	21
1.2.5.6. Approche axée sur la compréhension	22
 CHAPITRE 2 : MODELES POUR LA COMPREHENSION ORALE	
2.1. Modèles en langue maternelle	25
2.1.1. Classification de Wolvin	25
2.1.2. Classification de Rost	25
2.2. Modèles en langue étrangère	27
2.2.1. Modèle de Nagle et Sanders	27
2.2.2. Modèle de Lhote	28
 CHAPITRE 3 : ENSEIGNANT ET APPRENANT	
3.1. Enseignement traditionnel des langues	30
3.1.1. Méthode de grammaire-traduction	30
3.1.2. Méthode des séries	30
3.2. Méthode directe	31
3.3. Courant intégré	32
3.3.1. Méthode audio-orale	32
3.3.2. Méthode SGAV	33

3.3.3.	Approches intégrées	34
3.4.	Courant linguistique	34
3.4.1.	Méthode situationnelle	34
3.4.2.	Approche communicative	35
3.5.	Courant psychologique	36
3.5.1.	Méthode communautaire	36
3.5.2.	Méthode par le silence	37
3.5.3.	Approche naturelle	37
3.5.4.	Méthode par le mouvement	38
3.5.5.	Méthode suggestopédique	39
3.5.6.	Approche axée sur la compréhension	39

CHAPITRE 4 : PROFILS ET FORMATIONS DE L'ENSEIGNANT

4.1.	Profils d'enseignants	41
4.1.1.	Enseignement natif et non-natif	41
4.1.2.	Types d'enseignants	41
4.2.	Formation de l'enseignant	42
4.2.1.	Formation continue	42
4.2.2.	Formation initiale	43
4.2.2.1.	Nature et objectifs des stages de formation initiale	43
4.2.3.	Principes de la formation initiale et continue	45
4.2.4.	Théorisation de la formation	46

CHAPITRE 5 : STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

5.1.	Stratégies de l'enseignant	47
5.1.1.	Cohérence, progression, variété	47
5.1.2.	Réactualisation permanente	48
5.1.3.	Priorités	48
5.1.4.	Ecléctisme	48
5.2.	Stratégies de l'apprenant	49
5.3.	Classifications des stratégies d'apprentissage	50
5.3.1.	Typologie d'Oxford	50
5.3.1.1.	Stratégies directes	51
5.3.1.1.1.	Stratégies mnémoniques	51
5.3.1.1.2.	Stratégies cognitives	51
5.3.1.1.3.	Stratégies compensatoires	51
5.3.1.2.	Stratégies indirectes	52
5.3.1.2.1.	Stratégies métacognitives	52
5.3.1.2.2.	Stratégies affectives	52
5.3.1.2.3.	Stratégies sociales	52
5.3.2.	Typologie de O'Malley et Chamot	52
5.3.2.1.	Stratégies métacognitives	53
5.3.2.2.	Stratégies cognitives	54
5.3.2.3.	Stratégies socio-affectives	55

5.3.3.	Typologie de Rubin	56
5.3.3.1.	Processus de compréhension ou de saisie des données	56
5.3.3.2.	Processus d'entreposage ou de mémorisation	56
5.3.3.3.	Processus de récupération et de réutilisation	56
5.4.	Utilités des stratégies d'apprentissages	57
5.5.	Activités de la compréhension orale	57
5.6.	Facilités de la compréhension orale	57
5.7.	Pratiques générales	58
5.8.	Types d'écoute	59

CHAPITRE 6 : EVALUATION

6.1.	Définition	60
6.2.	Histoire de l'évaluation	60
6.3.	Rôle de l'évaluation dans différentes méthodes	61
6.4.	Parcours méthodologique	61
6.4.1.	Méthode grammaire-traduction	62
6.4.2.	Méthode directe	62
6.4.3.	Méthode audio-oral	62
6.4.4.	Méthode SGAV	63
6.4.5.	Approches intégrées	63
6.4.6.	Méthode situationnelle	63
6.4.7.	Approche naturelle	63
6.4.8.	Autres méthodes non-conventionnelles	64
6.5.	Tendances actuelles	64
6.5.1.	Approche communicative	64
6.5.1.1.	Objectifs généraux de l'approche communicative	64
6.5.2.	Orientation éclectique	66
6.5.2.1.	But de l'orientation éclectique	66
6.5.3.	Constructivisme	67
6.5.3.1.	But du constructivisme	67
6.5.4.	Points communs de ces trois tendances	68
6.5.5.	Aspects importants	68
6.5.6.	Paramètres	68
6.6.	Tests et examens	74
6.6.1.	Leur but	74
6.6.2.	Types des examens	74
6.7.	Types d'évaluation	74
6.7.1.	Portfolio	74
6.7.1.1.	Définition	74
6.7.2.2.	Objectifs de portfolio	75
6.7.2.	Auto-évaluation	75
6.7.2.1.	But de l'auto-évaluation	75
6.7.3.	Co-évaluation	76

CHAPITRE 7 : APPLICATION

7.1.	Enquête destinée aux étudiants du département de didactique du FLE	77
7.2.	Constats	79
7.2.1.	Fréquences et pourcentages de la structure générale du groupe	79
7.2.1.1.	Répartition des étudiants selon leur classe	79
7.2.1.2.	Répartition des étudiants selon leur sexe	80
7.2.1.3.	Répartition des étudiants selon leur département	80
7.2.1.4.	Répartition des étudiants selon leur âge	81
7.2.1.5.	Répartition des étudiants selon leurs langues parlées	81
7.2.1.6.	Répartition des étudiants selon leur établissement	82
7.3.	Niveau de langue des étudiants en compréhension orale	83
7.3.1.	Première partie de l'enquête	83
7.3.2.	Deuxième partie de l'enquête	89
7.3.3.	Troisième partie de l'enquête	104
7.4.	Résultats de l'enquête	121
7.5.	Propositions pédagogiques et didactiques	122
CONCLUSION		124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur classe	79
Tableau 2 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur sexe	80
Tableau 3 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur département	80
Tableau 4 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur âge	81
Tableau 5 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leurs langues parlées	81
Tableau 6 :	Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur établissement d'apprentissage des langues parlées	82
Tableau 7 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la première question de l'enquête destinée aux étudiants	83
Tableau 8 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la deuxième question de l'enquête destinée aux étudiants	85
Tableau 9 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la troisième question de l'enquête destinée aux étudiants	86
Tableau 10 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la quatrième question de l'enquête destinée aux étudiants	88
Tableau 11 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la première question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	89
Tableau 12 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la deuxième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	91
Tableau 13 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la troisième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	92
Tableau 14 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la quatrième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	94
Tableau 15 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la cinquième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	96
Tableau 16 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la sixième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	98
Tableau 17 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la septième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	100
Tableau 18 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la huitième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants	102
Tableau 19 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la première question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	104

Tableau 20 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la deuxième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	106
Tableau 21 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la troisième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	108
Tableau 22 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la quatrième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	110
Tableau 23 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la cinquième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	112
Tableau 24 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la sixième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	114
Tableau 25 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la septième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	116
Tableau 26 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la huitième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	118
Tableau 27 :	Répartition de pourcentage et de fréquence de la neuvième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants	120

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de l'enquête	84
Graphique 2 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de l'enquête.	85
Graphique 3 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de l'enquête	86
Graphique 4 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de l'enquête	88
Graphique 5 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de la deuxième partie de l'enquête	90
Graphique 6 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de la deuxième partie de l'enquête	91
Graphique 7 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de la deuxième partie de l'enquête	92
Graphique 8 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de la deuxième partie de l'enquête	94
Graphique 9 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la cinquième question de la deuxième partie de l'enquête	96
Graphique 10 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la sixième question de la deuxième partie de l'enquête	98
Graphique 11 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la septième question de la deuxième partie de l'enquête	100
Graphique 12 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la huitième question de la deuxième partie de l'enquête	102
Graphique 13 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de la troisième partie de l'enquête	104
Graphique 14 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de la troisième partie de l'enquête	106
Graphique 15 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de la troisième partie de l'enquête	109
Graphique 16 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de la troisième partie de l'enquête	110
Graphique 17 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la cinquième question de la troisième partie de l'enquête	112
Graphique 18 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la sixième question de la troisième partie de l'enquête	114

Graphique 19 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la septième question de la troisième partie de l'enquête	116
Graphique 20 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la huitième question de la troisième partie de l'enquête	118
Graphique 21 :	Pourcentage des réponses des étudiants à la neuvième question de la troisième partie de l'enquête	120

LISTE DES ABREVIATIONS

1. DELF : Diplôme d'étude en langue française
2. FLE : Français Langue Etrangère
3. SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle
4. LM : Langue Maternelle
5. LS : Langue Seconde

INTRODUCTION

Nous avons choisi ce sujet parce que les étudiants n'arrivent pas souvent à réussir la compréhension orale et les enseignants ne savent pas toujours comment l'introduire dans leur cours. Cette compétence est pourtant primordiale dans la formation du locuteur. La compréhension orale est l'un des pierres de l'apprentissage d'une langue. Le début du processus d'apprentissage de nouveaux actes de langage commence par la phase de compréhension orale.

De nos jours, les enseignants utilisent l'approche communicative, qui a pour objectifs d'apprendre aux étudiants à communiquer tout en enseignant la langue du point de vue "linguistique" comme la grammaire, la phonologie et le lexique. Dans cette perspective, les étudiants apprennent donc la langue en la pratiquant.

Cette recherche se compose de 7 chapitres.

Le premier chapitre de cette recherche vise à montrer l'importance de la compétence orale et sa place dans l'histoire de la méthodologie en expliquant les méthodes et les approches utilisées jusqu'aujourd'hui. Nous aurons l'occasion de les comparer et voir son développement.

Dans le deuxième chapitre, nous allons parler des modèles sur la compréhension orale pour la langue maternelle et étrangère. Ces modèles aident à expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un texte, et il nous aide aussi à comprendre que la compréhension est un processus interactif entre le message et le locuteur.

Dans le troisième chapitre, nous essayerons de mesurer l'importance du rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale tout au long de l'histoire méthodologique, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Le quatrième chapitre contient deux parties essentielles ; des profils et des formations de l'enseignant. Nous analyserons d'abord les profils d'enseignants, en expliquant, les enseignements natif, non-natif, et les types d'enseignants, ensuite, nous analyserons les

formations de l'enseignant en quatre parties essentielles ; la formation continue, la formation initiale, et les principes et la théorisation de ces formations.

Dans le cinquième chapitre, nous allons étudier les stratégies d'apprentissage pour l'apprenant qui sont des actions entreprises par lui pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. En plus, les utiliser permettra à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus agréable, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations. Les stratégies que l'enseignant utilise pour pouvoir mieux enseigner. Les façons d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux apprenants, les utilités de ces stratégies d'apprentissages, les activités et les facilités de la compréhension orale et enfin les pratiques générales qu'on utilise.

Dans le sixième chapitre, nous allons parler de l'évaluation de la compréhension orale. Sa définition, son histoire, son rôle dans des différentes méthodes, les tests et examens en expliquant leurs buts et leurs types, l'évaluation de la compréhension orale dans l'histoire de la méthodologie, l'évaluation des tendances actuelles et son but dans ces tendances et enfin les types d'évaluation.

Le dernier et le septième chapitre présente l'analyse et l'interprétation de notre enquête que nous avons effectué auprès de 120 étudiants qui poursuivent leurs études en classe préparatoire de FLE et en première année de Science Politique de l'université de Marmara pour l'année universitaire 2008-2009.

CHAPITRE 1

COMPREHENSION ORALE

1.1.Définition et objectifs de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former les auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. L'apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français.

L'étudiant va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Il sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'étudiant à mieux comprendre les français natifs.

En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

La compréhension orale gagne plus de valeur par l'entrée des documents authentiques dans les classes de langue. On a envie de montrer aux apprenants différentes formes orales et situations de communications.

A ce propos, Jean-Pierre Cuq affirme que 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”¹.

Mais 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)”².

Les objectifs d’apprentissage sont d’ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques.

En effet, les activités de compréhension orale les aideront à : découvrir du lexique en situation, découvrir différents registres de langue en situation, découvrir des faits de civilisation, reconnaître des sons, repérer des mots-clés, comprendre globalement, comprendre en détail, reconnaître des structures grammaticales en contexte, et prendre des notes.

Dans la vie quotidienne on n’écoute pas de la même manière tout ce que l’on entend. Mais dans la classe de langue, l’enseignant donne différentes sortes d’écoute pour que les auditeurs les utilisent de manière automatique.

Les objectifs d’écoute qu’Elisabeth Lhote relève comme pertinents dans une situation d’apprentissage sont:

“écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l’ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger”³.

Donc, on peut parler de plusieurs types d’écoute différentes, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca parlent de quatre types d’écoute:

¹ CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Cours de Didactique du français langue étrangère et secondes*, Universitaires de Grenoble, Grenoble, p.154.

² PORCHER, Louis (1995): *Le Français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, p.45.

³ LHOTE, Elisabeth (1995): *Enseigner l’oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre*. Hachette “F” Autoformation, Paris, p.69-72.

- *“L’écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l’attention: par exemple, écouter la radio pendant qu’on fait une autre chose,*
- *L’écoute globale grâce à la quelle on découvre la signification générale du “texte”,*
- *L’écoute sélective: l’auditeur sait ce qu’il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu’il recherche et n’écoute quasiment que ces passages,*
- *L’écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document”⁴.*

1.2. Place de la compréhension orale dans l’histoire des méthodologies

Il y a plusieurs difficultés dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Pour pouvoir faciliter cet apprentissage, on a essayé plusieurs méthodes différentes pendant des années. On a fait de nombreux travaux pour pouvoir résoudre cette complexité.

Ces méthodes nous aident à tenter de comprendre comment s’apprend une langue, et plus particulièrement comment s’acquiert une compétence en compréhension orale.

Nous allons analyser toutes les méthodes anciennes pour pouvoir voir les changements de l’art d’enseigner une langue et pour pouvoir comprendre la complexité du présent.

Pour la méthodologie, Jean Pierre Cuq et Isabella Gruca affirment que;

“La méthodologie renvoie généralement; soit à l’étude des méthodes et de leurs applications, soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d’options ou de discours théorisants ou théoriques d’origine diverse qui le sous-tendent”⁵.

Tous les didacticiens partagent à peu près la même idée sur ce sujet. Pierre Martinez précise ses idées en disant,

“L’enseignement des langues, s’il est souvent décrit et évalué en rapport avec l’histoire de l’éducation, n’en garde pas moins sa spécificité. C’est qu’il n’a pas toujours à répondre aux nécessités générales de la société, mais à celle des groupes ou des individus utilisateurs des langues de

⁴ CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*, p.156.

⁵ *Ibid*, p.234.

l'étranger, soit pour aller à sa rencontre, soit parce que l'étranger s'impose et qu'on lui emprunte sa langue''⁶.

1.2.1. Enseignement traditionnel des langues

La méthodologie traditionnelle est basée sur les méthodologies de l'enseignement des langues anciennes surtout le grec et le latin. Elle est basée sur les méthodes "grammaire-traduction" ou "lecture-traduction".

Il est difficile de faire un bilan précis de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parcequ'on sait que pour l'analyser il faut aller trois siècles arrière et qu'elle a beaucoup changé au cours de son évaluation.

Mais Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca précisent qu'on peut noter cependant que cette méthodologie est marquée par:

- "L'importance donnée à la grammaire; l'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée,*
- L'enseignement d'une langue normative centré sur l'écrit,*
- Le recours à la traduction,*
- L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue''⁷.*

1.2.1.1. Méthode grammaire -traduction

Comme elle servait surtout à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin, la méthode grammaire-traduction est souvent appelée méthode traditionnelle ou classique.

Dans cette méthode l'accent est mis sur la grammaire et la traduction. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions.

⁶ MARTINEZ, Pierre (2002): *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, Paris, p.48.

⁷ CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*, p.235.

Cette méthode est utilisée pour former des traducteurs de la langue littéraire, et elle a été utilisée pour enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. Cette méthode existe depuis l'Antiquité.

Pour cette approche Pierre Martinez affirme que,

“L’approche est très analytique et les outils privilégiés seront les manuels ou recueils de texte, voire les oeuvres entières, la grammaire ou le dictionnaire bilingue. La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante: un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l’apprenant; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l’on s’essaie à rédiger sur un sujet proche, et c’est le (thème d’imitation)”⁸.

Claude Germain nous parle de deux postulats discutables:

“Apprendre la grammaire de L2 serait une aide pour l’apprentissage de la L1. De fait, il semblait plus réaliste d’affirmer que l’apprentissage de la grammaire d’une L2 peut tout au plus sensibiliser a des différences et a des similitudes entre L2 et L1”⁹.

L’autre postulat discutable:

“l’apprentissage de L2 contribuerait au développement de l’intellect. Il se pourrait qu’il s’agisse de l’inverse: pour être pleinement efficace chez l’apprenant, la méthode grammaire-traduction présuppose peut-être un certain développement de l’intellect”¹⁰.

Conception de la langue

Les objectifs fondamentaux de la conception de la langue sont les suivants :

- Rendre l’apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible,
- Développer les facultés intellectuelles de l’apprenant.

⁸ MARTINEZ, Pierre (2002): *Op.Cit.*,p.50.

⁹ GERMAIN, Claude (1993): *Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, Clé International, Paris, p.107.

¹⁰ *Ibid*, p.107.

Le but particulier est de rendre l'apprenant capable de traduire la langue cible à la langue maternelle et l'inverse, c'est à dire former de bons traducteurs de la langue écrite littéraire.

1.2.1.2. Méthode des séries

La méthode des séries de François Gouin est fondée sur l'analogie avec le mode d'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle.

Il s'agit de reprendre une à une toutes les perceptions, et de les traiter comme le fait le jeune enfant qui apprend sa première langue. Puisque c'est le verbe qui est le pivot de la langue, il est le vrai pivot de la méthode.

Conception de la langue

D'après Gouin, les êtres humains veulent d'apprendre des langues étrangères par le besoin de communiquer, d'échanger leurs idées. On a enseigné l'oral et l'écrit mais l'oral est toujours plus important que l'autre.

Gouin fait une comparaison:

“L'apprentissage des langues est vu comme (un chemin de fer moral pour le commerce des esprits), aux cotés du chemin de fer physique servant à faire communiquer les corps. Sa méthode linguistique est vue comme une (locomotive d'un nouveau genre), faisant oeuvre humanitaire et morale, permettant de franchir la barrière entre les peuples”¹¹.

1.2.2. Méthode directe

Elle rencontre des succès surtout en Europe et aux Etats-Unis, à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}. Par le développement du commerce et de l'industrie, de nouveaux besoins sociaux apparaissent. Cette situation incite à constituer une nouvelle méthode. Mais après quelque temps on a remarqué le manque de solidité de ses bases théoriques.

C'est la méthode la plus ancienne des approches dites naturelles puisqu'elle est fondée sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant.

¹¹ GOUIN, François (1880) : *L'art enseigner et d'étudier les langues*, Librairie Fischbacher, Paris, p.2.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca nous expliquent cette méthode en disant,

“La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe”¹².

Conception de la langue

Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont; l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire qui est présentée sous forme implicite en découvrant les régularités de certaines formes ou structures, l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, et mettre l'accent sur les capacités et les besoins des étudiants. Par cette méthode, on enseigne directement la langue étrangère sans prendre l'aide de la langue maternelle ou sans faire de la traduction.

Pour Claude Germain,

“La méthode directe comporte peu de rigueur et ne repose pas à l'origine sur des principes méthodologiques clairement identifiés. Ses principes sont plutôt intuitifs et sont fondés en grande partie sur le bon sens pratique: du concret à l'abstrait, l'abstrait par association d'idées. Elle repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage d'une L1 en milieu naturel, et d'une L2 en contexte scolaire”¹³.

Premièrement, il faut développer l'apprentissage des habiletés à parler, après, les apprentissages à lire et à écrire.

Le but général est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer en donnant la priorité à l'oral mais avec un vocabulaire volontairement limité. Mais on attend une bonne prononciation. On donne des exercices d'écoute sans l'aide de l'écrit.

D'après Pierre Martinez,

¹² CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*,p.236.

¹³ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.131.

“cette méthode amène l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de manière à le faire penser dès que possible dans la langue seconde”¹⁴.

1.2.3. Courant intégré

C'est un courant qui donne la même importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. La méthode audio-orale et la méthode SGAV font partie du courant intégré. Nous allons analyser ces méthodes et l'importance qu'elles accordent à la compréhension orale.

1.2.3.1. Méthode audio-orale

Cette méthode domine aux Etats-Unis dans les années soixante. Elle remplace l'approche grammaire –traduction et elle répond aux besoins de l'armée américaine pour donner une information rapide et efficace en langues étrangères à ses militaires quand ils doivent à communiquer dans une langue étrangère.

Cette méthode est basée sur les théories behavioristes de B. F. Skinner qui mettent l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des étudiants à parler en faisant beaucoup d'exercices structuraux, ou des "drills", dans lesquels il faut répéter des phrases plusieurs fois.

Pierre Martinez déclare ses pensées sur cette méthode, en disant :

“Richards et Rodgers, en 1986, résument la méthodologie qui déroulera de ces prémisses, entre 1930 et 1960 environ, en insistant sur la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés”¹⁵.

La méthode audio-orale américaine est fondée sur deux bases, Pierre Martinez distingue ces deux bases:

“linguistique structurale qui met en évidence les deux axes de la langue;

¹⁴ MARTINEZ, Pierre (2002): *Op. Cit.*, p.52.

¹⁵ *Ibid*, p.55.

- axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé,
- axe syntagmatique, celui de la transformation et psychologie du comportement qui a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé"¹⁶.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, pour ces deux bases, disent que:

“La méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de l'enseignement des langues vivante: il s'agit d'abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues”¹⁷.

Les travaux de Chomsky ont détruit l'aspect connu de la linguistique structurale, d'après lui, il ne faut pas négliger l'importance du sens. Il refuse l'explication “mécaniste” de l'apprentissage des langues. Claudette Cornaire précise que;

“D'après Chomsky tous les êtres humaines possèdent une faculté de langage, une connaissance des principes de la grammaire universelle et, à partir des phrases entendues autour de lui, l'enfant construit les règles de sa langue”¹⁸.

Cette méthode était convenable pour les débutants mais pour les autres niveaux, comme, intermédiaire et avancé, elle est devenue ennuyeuse et inefficace. On a fait plusieurs recherches pour comparer la méthode audio-orale et la méthode grammaire-traduction. Selon l'étude de Scherer et Wertheimer, les résultats sont:

“A la fin de la première année, les apprenants avec la méthode audio-oral se sont révélés meilleurs en écoute et en expression orale, mais moins bons en lecture et écriture. A la fin de la deuxième année, avec l'audio-orale, les apprenants sont encore meilleurs en expression orale et moins bons à l'écrit, mais il n'y a pas de différence à l'écoute et en lecture”¹⁹.

Conception de la langue

¹⁶ MARTINEZ, Pierre (2002): *Ibid.*, p.57.

¹⁷ CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*, p.238-239.

¹⁸ CORNAIRE, Claudette (1998): *La compréhension orale*, Clé international, Paris, p.17.

¹⁹ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.148.

Le but général, est de pouvoir communiquer dans la langue cible. Au point de vue de la communication, on vise les quatre compétences: compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

L'oral vient au premier rang et l'écrit en second. La compréhension précède l'expression. Les structures syntaxiques sont plus importantes que le vocabulaire.

Claude Germain déduit la conception de la langue, en disant:

“C’est un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d’habitudes, c’est à dire d’automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte. En ce sens, l’accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur”²⁰.

Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises. On utilise des consignes grammaticales strictes et un vocabulaire plutôt limité, et ce ne sont pas des conditions très utiles pour l'apprentissage de la compréhension orale. L'apprenant comprend et répond de façon automatique et n'est pas en mesure d'utiliser de façon spontanée ses acquis.

1.2.3.2. Méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

C'est à l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb, en 1953, qu'on jette les fondements des premières formulations théoriques de l'approche structuro-globale audiovisuelle, c'est à dire de l'approche SGAV.

Dans cette méthode, la langue est présentée comme un instrument de communication, l'apprentissage doit se baser sur la compréhension du sens global de la structure, et sur les éléments “audio” et “visuel”.

Pierre Martinez montre des fondements pour l'élaboration d'une méthodologie dite SGAV. Ces fondements sont :

- *“une théorie linguistique explicitement structurale pour les contenus et la progression,*
- *une primauté résolue à l'oral,*

²⁰ GERMAIN, Claude (1993): *Ibid.*, p.142.

- une forte intégration des moyens audiovisuels,
- une théorie de l'apprentissage fondée sur une "structuration mobile des stimuli optimaux où certains comprendront exercices behavioristes, une conception globale de la communication ouverte sur la pratique sociale"²¹.

Dans cette méthode la présentation se réalise dans une situation de communication où il y a des textes, des images et des sons qui sont associés.

Jean Pierre Cuq et Claudette Cornaire, eux aussi analysent cette méthode en disant:

*"La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie"*²².

Conception de la langue

La méthode SGAV est centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale, c'est à dire, la langue de tous les jours. La compréhension doit précéder la production.

L'oral est plus important que l'écrit puisqu'il est considéré comme un phénomène analytique. Mais, l'essentiel, est le sens global. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral; le non-verbal (gestes, mimiques, etc.) est très important dans cette méthode. Dans les autres méthodes, l'expression de sentiments et d'émotions n'existent pas. C'est la première fois que le non-verbal est pris en considération.

Claude Germain affirme que;

*"La méthode SGAV s'intéresse avant tout à la parole, ou aspect individuel de la faculté de langage"*²³.

1.2.3.3. Approches intégrées

L'approche intégrée, également basée sur une approche linguistique, croit que la communication est la chose essentielle dans l'enseignement de la langue.

²¹ MARTINEZ, Pierre (2002): *Op. Cit.*,p.60.

²² CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*,p.241.

²³ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.155.

Cette approche encourage l'intégration du programme ou syllabus de langue, communication, culture, et du syllabus général.

Elle utilise les théories linguistique et psychologique pour constituer un ensemble cohérent, tant sur le plan théorique que pratique.

Conception de la langue

Cette approche vise à développer la communication et la maîtrise des formes langagières. Elle considère la langue comme un système de communication. Il y a deux choses qui sont importantes;

- l'une, c'est de faire communiquer les apprenants dans la langue cible,
- l'autre, c'est de se préoccuper de la correction linguistique.

A la fois les objectifs linguistiques et éducatifs sont importants. On dit éducatif pour les activités qui développent des habiletés générales comme le raisonnement logique, l'esprit d'observation et la créativité, c'est à dire les activités qui aident les apprenants à augmenter leurs connaissances générales.

Pour donner un meilleur apprentissage, tous les quatres savoirs sont importants pour cette approche, mais la compréhension orale est primordiale, mais on utilise la lecture et l'écriture comme supports à l'oral. L'écriture reste moins développée.

1.2.4. Courant linguistique

1.2.4.1. Méthode situationnelle

Les auteurs de cette méthode sont Harold Palmer et A. S. Horby. Dans les années 1920 et 1930, ils ont fondé les bases de cette méthode orale ou situationnelle. Dans certains écoles, cette méthode est encore utilisé aujourd'hui.

Dans cette méthode, l'accent est mis sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Puisqu'on accorde beaucoup d'importance au contenu linguistique, on tient peu compte des besoins et des intérêts de l'apprenant.

L'objectif général de cette méthode est d'assurer la communication orale. On met aussi l'accent sur l'oral et sur la structure syntaxique considérée. Les structures syntaxiques orales sont utilisées en situation à l'aide d'images, de gestes, d'objets, etc. Pour ce courant, Claudette Cornaire affirme que ;

*“la formation d’habitudes, d’automatismes est essentielle à l’apprentissage de la langue étrangère et, à cet effet, on utilise des techniques comme la répétition et les exercices structuraux. En début de l’apprentissage, le rôle de l’apprenant se borne à écouter et à répéter ce que dit l’enseignant. En d’autres mots, l’écoute est une étape obligée avant la production”*²⁴.

Conception de la langue

La communication orale est primordiale dans cette méthode. On enseigne d'abord l'oral, ensuite l'écrit. Mais tous les quatre savoirs sont visés. La structure syntaxique est considérée comme le cœur de la langue orale.

1.2.4.2. Approche communicative

Les échanges commencent à augmenter par la construction progressive de la Communauté Européenne, et cette situation rend nécessaire un enseignement des langues par l'augmentation de nouveaux besoins. Et vers la fin des années soixante, Richards et Rodgers ont commencé à interroger certains principes de l'approche situationnelle. Et ils ont commencé à réaliser les origines de l'approche communicative. Pour Claudette Cornaire, la didactique des langues repose sur le principe selon lequel,

*“la langue est un instrument de communication et surtout d’interaction sociale”*²⁵.

Dans cette perspective, il faut savoir communiquer en préparant l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs. Donc, il faut connaître aussi les règles d'emploi.

Pierre Martinez déclare ses pensées en disant ;

²⁴ CORNAIRE, Claudette (1998): *Op. Cit.*,p.19-20.

²⁵ *Ibid.*,p.20.

*“Un objectif fonctionnel d'apprentissage décrit en termes de capacité le résultat d'un apprentissage. Il devra par conséquent répondre à l'intention énonciative de celui qui parle, opérée à travers des actes de parole. C'est donc dans un aller et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire qu'il faut voir la tâche théorico-pratique du didacticien”*²⁶.

Les limites de l'approche communicative sont encore mal définies. Les besoins de l'apprenant sont pris en considération en fonction de ses objectifs. Néanmoins, on commence à chercher la réponse de cette question: quelles sont les priorités de cette nouvelle méthode? Pierre Martinez répond à cette question en disant que,

*“La priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique (la grammaire)”*²⁷.

Les tenants de l'approche communicative se basent sur la psychologie cognitive marquée par la linguistique chomskyenne et l'apprentissage d'une langue seconde est vue comme un processus beaucoup plus créateur et soumis plus à des mécanismes internes qu'à des influences externes.

Diverses analyses ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca nous parlent de quatre composantes essentielles qu'on peut distinguer à propos de ce sujet;

*“une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et enfin une compétence stratégique”*²⁸.

Si on essaie d'élargir ces quatre composantes;

Pour la première, on peut dire que celle-ci est insuffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère même si elle contient une notion nécessaire;

Pour la deuxième, il est nécessaire de savoir utiliser les formes linguistiques parmi la situation et le but de communication;

²⁶ MARTINEZ, Pierre (2002): *Op. Cit.*, p.72.

²⁷ MARTINEZ, Pierre (2002): *Ibid.*, p.73.

²⁸ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*, p.245-246.

La troisième procure la cohésion et la cohérence des différents types de discours;

et la dernière consiste à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour remédier aux manques de la communication.

Conception de la langue

Les quatre savoirs peuvent être importants selon les besoins et les intérêts des apprenants. L'écoute ou bien l'écrit peut être plus nécessaire que l'autre. La langue est comme un instrument de communication. Selon Claude Germain, un des principes de l'approche communicative est :

“qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2, il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue”²⁹.

Avec l'approche communicative, on a mis à l'épreuve différentes idées, comme le rôle actif de l'apprenant dans sa quête de communication réelle, la langue vue comme un instrument d'interaction sociale.

1.2.5. Courant psychologique

Ce courant regroupe les méthodes ou approches qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage.

²⁹ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.202.

1.2.5.1. Méthode communautaire

Le psychologue américain, Charles Curran, a appliqué les théories et les techniques psychologiques du "counselling" au domaine de l'apprentissage de la deuxième langue.

Conception de la langue

Le but de cette méthode est d'apprendre aux apprenants à utiliser la L2 comme moyen d'interaction sociale. Donc, la méthode favorise non seulement les formes linguistiques, mais des exercices qui engagent toute la personne y compris ses émotions et ses sentiments. On donne la priorité à la compréhension orale et la production orale.

La langue est un processus d'interaction sociale et en plus, elle est un moyen de développer la pensée créatrice.

1.2.5.2. Méthode par le silence

Cette méthode, appliquée au domaine du savoir des L2 par Caleb Gattegno, veut montrer à l'apprenant comment utiliser une deuxième langue comme moyen d'expression personnelle de ses pensées, perceptions, et sentiments.

Conception de la langue

Claude Germain donne ses pensées sur la conception de la langue de cette méthode, en disant:

“Cette méthode vise à habiliter l'apprenant à utiliser la langue comme moyen d'expression personnelle de ses pensées, perceptions et sentiments”

³⁰

L'habileté orale est la plus importante au début, mais la lecture est aussi incorporée pour développer une bonne compréhension de la grammaire. La prononciation doit être correcte.

³⁰ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.233.

La langue est un moyen d'expression personnelle pour mieux exprimer les sentiments et les émotions. D'après Gattegno, il faut bien saisir l'esprit d'une langue, c'est à dire les éléments sonores et prodiques.

1.2.5.3. Approche naturelle

On peut la considérer comme la méthode libre. L'apprenant est plutôt vu comme "acquérant." Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment que cette approche donne beaucoup d'importance à la compréhension;

“elle va s’attacher à développer essentiellement la compréhension et accorder une place de choix de vocabulaire: les leçons sont organisées autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme”³¹.

Selon Krashen, l'apprentissage est un processus conscient dirigé vers le sens. Pour Krashen, la connaissance des règles d'une langue ne signifie pas que l'apprenant puisse utiliser de façon naturelle cette langue. L'acquisition, parce qu'elle se concentre sur le sens, conduit l'apprenant à acquérir inconsciemment les formes de la langue.

Conception de la langue

Pour cette méthode, la langue est un instrument de communication.

Cette méthode est convenable, surtout pour les débutants, en développant leurs compétences, ils viennent au niveau intermédiaire. Le but de cette méthode est de promouvoir la compréhension et la communication.

Les enseignants ne donnent pas beaucoup d'exercices de production et les apprenants ne sont pas obligés non plus d'apprendre par coeur tout le vocabulaire. Pourtant, on donne beaucoup d'importance au vocabulaire, parce que, avant tout, la langue est un ensemble de mots. Et les apprenants essayent de comprendre ce qu'ils entendent.

Les auteurs de la méthode naturelle conçoivent une langue comme un ensemble d'éléments lexicaux, de structures, et surtout, de messages.

³¹ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit*, p.254.

Claude Germain parle de deux processus distincts dans le développement de la compétence;

- *“un processus implicite, inconscient, axé sur le sens: l’acquisition;*
- *un processus explicite, conscient, axé sur la forme ou la grammaire: apprentissage”*³².

Selon les tenants de cette méthode, on donne plus d’importance à la compréhension qu’à la production et à l’oral qu’à l’écrit. Il s’agit essentiellement de parler aux apprenants, en utilisant des mots, expressions, et structures grammaticales qu’ils n’avaient pas encore appris.

L’approche naturelle, créée par Krashen et Terrell en 1977, a développé cinq hypothèses à propos de l’apprentissage d’une langue. Claudette Cornaire nous explique ces hypothèses comme suit:

- *“l’intrant compréhensible;*
- *le modèle du moniteur;*
- *la notion de filtre affectif;*
- *la distinction catégorique entre apprentissage et acquisition;*
- *et l’existence d’un ordre naturel d’acquisition”*³³.

Le logique derrière ce concept est que, c’est seulement en essayant toujours de comprendre quelque chose de nouveau, d’en tirer le sens général, qu’on apprend une langue. D’après Krashen, c’est comme ça que les enfants apprennent leur langue maternelle.

1.2.5.4. Méthode par le mouvement

La méthode par le mouvement, est une méthode du courant psychologique centrée sur un apprentissage qui accorde une très grande importance à la compréhension orale. La compréhension est jugée acquise par l’observation des activités physiques des apprenants.

Les autres méthodes forcent les apprenants à parler et à produire dès la première leçon, mais au contraire, cette méthode comme l’approche communicative ne force jamais

³² GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.246.

³³ CORNAIRE, Claudette (1998): *Op.Cit.*,p.22

l'apprenant à parler, c'est la compréhension orale qui est importante pour la méthode par le mouvement.

Conception de la langue

On vise à apprendre les quatre habiletés, mais c'est la compréhension orale qui est au premier rang, la production orale la suit, il n'y a pas d'obligation, les apprenants parlent quand ils se sentent prêts à le faire, puis c'est la compréhension écrite qui les suit, et enfin l'expression écrite.

L'ordre est le même par la méthode audio-orale mais la différence c'est qu'à la suite de plusieurs heures les apprenants passent à la production orale.

1.2.5.5. Méthode suggestopédique

Basée sur les processus et les conditions de l'apprentissage, la méthode suggestopédique fait partie des méthodes psychologiques.

Cette méthode, qui vient de George Lozanov (1965), est fondée sur l'idée qu'il est possible d'apprendre une L2 en beaucoup moins de temps qu'on le fait d'habitude. La raison est qu'il y a des barrières psychologiques qui bloquent l'apprentissage.

Alors, la méthode suggestopédique est très efficace pour supprimer ces barrières en créant un environnement confortable par la musique, l'art, le théâtre et les affiches sur les murs. Cela est censé permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise dans la salle de cours, alors ils seront très motivés pour apprendre la langue.

Conception de la langue

Les quatre habiletés sont développées mais l'accent est mis surtout sur la communication orale. Le message à communiquer est plus important que la forme linguistique.

Claude Germain précise que:

“Lozanov ne fait référence à aucune théorie ou conception particulière de la langue. Il met l’accent sur la mémorisation de listes de paires de mots. Une langue semble être conçue par Lozanov comme un ensemble de mots de vocabulaire et de règles de grammaire permettant d’organiser ce vocabulaire”³⁴.

1.2.5.6. Approche axée sur la compréhension

Cette méthode emploie divers exercices d'enseignement de la compréhension. Ces exercices permettent et respectent un délai entre la phase de compréhension orale et de production orale. Il en est de même avec les phases de compréhension écrite et de production écrite.

Comme les travaux de Krashen nous le montrent, quand on apprend une langue, la compétence fondamentale est la compréhension orale et écrite, c’est à dire, elle est la première étape de l’apprentissage. Alors, quelles sont les caractéristiques essentielles de cette approche?

On voit nettement qu’enseigner une langue prépare l’apprenant à comprendre des textes oraux ou écrites en mettant l’accent sur les formes linguistiques et prépare en même temps à la production et non à faire acquérir des automatismes.

Conception de la langue

Pour cette approche la contextualisation est très importante. Il faut examiner aussi pourquoi le contexte est de première importance en compréhension? On précise que les mots ont d’abord un sens de base quand ils sont dans les dictionnaires. Sur cette base il faut ajouter un sens contextuel, dont le mot est figuré par l’entourage linguistique.

Dans les années soixante-dix, on s’est aperçu que le contexte joue un rôle important en compréhension orale dans l’enseignement des langues. En effet, comme ce n’est pas facile de comprendre des phrases difficiles, on n’obtient pas de bons résultats.

Les résultats d’une étude qu’on a faite sur le niveau de satisfaction de la contextualisation par plusieurs apprenants montrent que les apprenants vivent des difficultés surtout pour la grammaire et la production orale. Les apprenants de niveau

³⁴ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.272.

avancé disaient que la grammaire devait être l'objet d'un enseignement plus systématique pour améliorer leur compréhension. Ils sentent le besoin de pouvoir s'exprimer davantage.

CHAPITRE 2

MODELES POUR LA COMPREHENSION ORALE

Dans cette étape de notre travail, nous allons étudier brièvement les modèles utilisées jusqu'à l'heure actuelle pour l'enseignement de langue maternelle (L1) et de la langue étrangère (L2). En vue d'avoir une idée globale pour mieux étudier ceux qu'on peut utiliser pour l'enseignement de compréhension orale en langue étrangère, plus particulièrement pour le FLE.

On appelle langue première (L1) d'une personne, celle qu'elle a appris premièrement, dès sa naissance, dite souvent maternelle. La première ne signifie pas la plus importante ou la plus utile.

L'autre, c'est la langue seconde (L2), celle qu'une personne a apprise ensuite, pour différentes raisons, peut-être en raison de besoins ou par envie. Mais "seconde" ne veut pas dire "secondaire".

Voilà la définition que J.P.Cuq donne pour la langue seconde;

“Le français langue étrangère est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux”³⁵.

On va examiner les modèles les plus connus de compréhension orale en langues maternelle et étrangère. Ces modèles aident à expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un texte. Pierre Martinez met le point sur ce sujet, en disant,

“plusieurs auteurs insistent sur une différence essentielle entre langue première et seconde, alors que la L1 est celle à travers laquelle se construit la fonction du réel, appelée aussi fonction symbolique, la langue apprise en second se borne à permettre la communication”³⁶.

³⁵ CUQ, Jean-Pierre (1991): *Le Français langue seconde*, Hachette, Paris, p.139.

³⁶ MARTINEZ, Pierre (2002): *Op. Cit.*, p.21.

2.1. Modèles en langue maternelle

Dans cette étape de notre travail, nous allons étudier brièvement les modèles utilisées jusqu'à l'heure actuelle pour l'enseignement de la langue maternelle.

2.1.1. Classification de Wolvin

Wolvin a analysé douze modèles du processus de compréhension orale dans les années soixante à quatre-vingt. Ces modèles étaient assez complexes. Le modèle de Mills se trouvait dans la catégorie des modèles simples et il comprend seulement six variables.

D'après la description de Wolvin; la première étape est une sorte de préparation mentale à l'activité d'écoute: il faut se concentrer sur le message et réagir activement à l'information qu'on va recevoir en faisant attention. Pour atteindre son but on doit éliminer autant que possible tous les obstacles.

Pour Lundsteen, la compréhension est un processus au cours duquel la parole devient signification. Quelles sont les étapes qu'un bon auditeur doit suivre pour atteindre son but?

Dans le deuxième étape, l'auditeur doit d'abord reconnaître les sons, les regrouper en délimitant des unités qu'il va conserver en mémoire sous forme d'images qui seront examinées, comparées et testées par rapport aux expériences passées. Si les images sont reliées aux expériences passées l'auditeur recode alors le message pour analyser les unités auxquelles il va attribuer un sens.

Dans une troisième et dernière étape, l'auditeur examine le sens du message.

Ce modèle est utilisé à la fin des années soixante-dix. Dans ce type de modèle, l'auditeur doit obligatoirement respecter l'ordre des étapes.

2.1.2. Classification de Rost

Rost(1990) regroupe les modèles de compréhension orale en deux grands types:

Les modèles descriptifs; les compétences linguistiques qui sont nécessaires pendant le traitement de l'information.

Et, les modèles séquentiels qui sont plus limités que les modèles descriptifs. Celles-ci proposent des étapes très marquées de la prise d'information par le sujet.

Claudette Cornaire montre le modèle de compréhension de Demyankov, qui appartient à la catégorie des modèles descriptifs contient les éléments suivants:

- *“L’acquisition du cadre linguistique de la langue en question;*
- *La construction et les vérifications des hypothèses durant l’audition du message;*
- *La compréhension des intentions du locuteur;*
- *L’assimilation du contenu du message;*
- *La coordination des motivations entre le locuteur et l’auditeur afin de maintenir le contact verbal;*
- *La compréhension du ton du message”³⁷.*

Si on critique cette méthode, on peut dire que; pour comprendre l'essentiel du message on n'a pas besoin d'avoir acquis tout le cadre linguistique d'une langue.

Dans le modèle de Clark et Clark, on met l'accent sur le fonctionnement de la mémoire. D'après Clark et Clark, le traitement de l'information se ferait selon les étapes suivantes:

- En faisant une représentation phonologique, la mémoire acquit l'information;
- les éléments phonologiques se divisent en constituants pour jouir d'un contenu et d'une fonction;
- une liste ordonnée de propositions a été construite par les constituants;
- la mémoire retient les propositions à court terme, et les représentations phonologiques, ensuite elles sont éliminées dans la suite du temps, c'est seulement le sens global de chacune des propositions que l'auditeur retient.

Ce modèle explique les travaux dirigés dans les domaines de la perception et de la mémoire.

Si on critique cette méthode, on peut dire qu'elle ne tient pas compte du contexte et des aspects qui peuvent avoir une influence sur la situation de compréhension comme l'environnement et les participants.

³⁷ CORNAIRE, Claudette (1998): *Op. Cit.*, p.27-28.

Claudette Cornaire précise que le modèle de Goss(1982) ressemble beaucoup celui de Clark et Clark qui présente trois grandes opérations:

- 1- *“la segmentation du signal sonore en mots et en énoncés;*
- 2- *les attributions d’un sens aux mots et aux énoncés ;*
- 3- *l’évaluation du message et son analyse critique à partir d’inférences”*³⁸.

Cette méthode se concentre plus distinctement sur certaines parties du message que l’auditeur est en train d’écouter. Elle est mieux que les autres parce qu’elle nous aide de comprendre que la compréhension est un processus interactif, entre le message et le locuteur.

2.2. Modèles en langue étrangère

En partant des informations précédentes concernant la langue maternelle, nous allons maintenant jeter un coup d’œil sur les modèles proposés pour l’enseignement de la compréhension orale en langue étrangère. Pour se faire, nous avons particulièrement choisi deux modèles d’entre eux qui conviennent le plus à notre contexte; ce sont les suivants :

2.2.1. Modèle de Nagle et Sanders

Pour démontrer la complexité du processus de la compréhension orale, citons le modèle de compréhension orale de Nagle et Sanders (1986), un des plus connus et des plus complets en ce qui concerne une langue étrangère. Il s’agit d’un modèle séquentiel, avec des retours en arrière effectués au cours de diverses activités cognitives d’une situation d’écoute.

Ce modèle incorpore les composantes ;

- du registre sensoriel,
- de la mémoire à court terme, du « centre de commande »,
- de l’objectivation constante,
- et de la mémoire à long terme ajoutés aux connaissances et aux expériences d’un individu.

³⁸ CORNAIRE, Claudette (1998): *Ibid*, .p.39

La compréhension est, selon Nagle et Sanders, le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, des démarches ascendantes et descendantes durant les quelles l'apprenant fait appel à l'apport langagier ainsi qu'à ses connaissances et à son expérience.

2.2.2. Modèle de Lhote

Quant à la spécificité de la langue française comme langue étrangère, Lhote (1995) constate que la segmentation du discours est la première difficulté rencontrée par un apprenant.

Lhote parle du secret de la langue;

Il faut associer un ensemble de mots dans un groupe rythmique. La connaissance de la fonction du groupe rythmique aide l'apprenant à découvrir les unités de sens du discours.

Pour comprendre un discours en français parlé il faut porter l'attente vers la fin du groupe rythmique alors que l'écoute dans une langue à accent de chaque mot demande de focaliser l'attention sur des syllabes accentuées. Pour un apprenant-auditeur de FLE, il est nécessaire d'apprendre à ancrer le décodage perceptif sur les sommets d'information.

CHAPITRE 3

ENSEIGNANT ET APPRENANT

Il est évident que dans l'enseignement d'une langue, le rôle de l'enseignant est capital. Il doit transmettre son savoir théorique acquis lors de sa formation. La forte dimension cognitiviste ne doit pas nous faire oublier la dimension affective d'un apprentissage basé sur une relation humaine.

La compréhension orale, est une des quatre composantes de la capacité de communication développée tout au long du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'après les théoriciens linguistes de l'approche communicative, il est important d'utiliser des énoncés dans des « actes de communication », qui ressemblent souvent à ceux qu'ils existent dans la vie courante.

Selon D. Bailly, *“la compréhension orale relève d'une mise en oeuvre de la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques/phonologiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical”*³⁹.

Le rôle de l'enseignant, selon M. Quivy et C. Tardieu, s'organise autour de la nécessaire maîtrise de compétences disciplinaires (incluant linguistique, culture et didactique), relationnelles et institutionnelles. J.-P. Narcy y ajoute trois fonctions distinctes:

*“organisateur et gestionnaire de la formation, conseiller des apprenants et interlocuteur de ces derniers”*⁴⁰.

Toutes ces définitions nous montrent l'importance de compétences scientifiques précises, elles contiennent la partie organisationnelle et prennent en considération la dimension humaine.

³⁹ Consulté en ligne le 7 janvier 2009:
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>

⁴⁰ Consulté en ligne le 7 janvier 2009:
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>

Pourtant, dans l'éducation cognitiviste actuelle qui est basée sur la connaissance, on fait une confusion entre la relation apprenant-savoir et celles entre enseignant et apprenant ou enseignant et savoir. Cette situation montre l'importance des savoirs dans les activités proposées aux apprenants; on utilise de nombreuses compétences pour qu'ils développent et maîtrisent la compréhension orale à l'aide de leur enseignant.

“Le rôle de celui-ci est souvent considéré, par la didactique institutionnelle, comme primordial dans la transmission de savoirs et savoir-faire, ce qui nous amène à poser le problème des nombreuses compétences théoriques, pratiques, mais aussi comportementales que celui-ci doit maîtriser”⁴¹.

L'effet enseignant implique sa personnalité, qui va jouer un rôle moteur et capital dans sa relation avec l'apprenant dans une classe de langue.

3.1. Enseignement traditionnel des langues

3.1.1. Méthode de grammaire-traduction

Apprenant

L'apprenant est chargé de mémoriser la conjugaison des verbes et autant de mots de vocabulaire. Il doit obéir à l'enseignant, il doit faire tout ce que l'enseignant dit, c'est à dire, l'apprenant n'a aucune initiative.

Enseignant

Le rôle de l'enseignant est très important. Il est dans le centre de l'apprentissage. Il est vu comme le maître de la classe par les étudiants. Ils le voient comme quelqu'un qui donne de bonnes réponses à leurs questions et qui assure l'autorité dans la classe.

3.1.2. Méthode des séries

Apprenant

Dans l'ouvrage de Gouin, le rôle de l'apprenant est, pas question. Il doit enseigner la totalité du vocabulaire, c'est à dire tout le contenu d'un dictionnaire. D'après Gouin, l'enseignant doit reposer sur l'oreille et non sur l'oeil. Comme l'oral est primordial, la

⁴¹ Consulté en ligne le 7 janvier 2009:
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>

prononciation des mots aussi sont très importants. Les apprenants en répétant les mots en partant des mêmes sons, apprennent mieux la prononciation.

Enseignant

Pour Claude Germain les tâches que l'enseignant doivent avoir sont:

“c’est à l’enseignant que revient la tâche de voir au degré d’assimilation des séries, il suggère à l’enseignant régulier, pour se faire aider dans l’enseignement du langage subjectif, de recourir à des locuteurs natifs adultes, appelés hospites. Il appartient également à l’enseignant non seulement d’adapter le matériel pédagogique au niveau de ses élèves, mais encore de savoir, à l’occasion, s’en dégager”⁴².

Il doit enseigner la totalité du vocabulaire, c’est à dire tout le contenu d’un dictionnaire. Il doit toujours trouver des propositions simples. D’après Gouin, l’enseignant doit reposer sur l’oreille et non sur l’oeil. Comme l’oral est primordial, la prononciation des mots aussi est très importante.

3.2. Méthode directe

Apprenant

L’apprenant a un rôle très important parce qu’il doit être actif pendant l’apprentissage, il doit participer à son apprentissage en répondant aux questions de l’enseignant et en posant d’autres questions. Comme dans la méthode grammaire-traduction, il ne mémorise pas de longues listes de mots, les utilise dans des phrases complètes.

Enseignant

L’enseignant n’a pas la tâche de traducteur, et n’explique pas non plus. C’est une méthode active, les enseignants visent à donner un apprentissage qui repose sur des jeux de questions-réponses et donc une interaction entre le professeur et les étudiants se réalise. C’est à cause de cela, qu’il y a une grande interaction entre l’enseignant et les apprenants.

⁴² GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*, p.118.

Il dirige les activités mais il ne prend pas toute l'initiative puisqu'il donne la parole aux apprenants aussi. Il doit bien savoir la langue qu'il enseigne parce qu'il est un modèle linguistique pour les apprenants.

3.3. Courant intégré

3.3.1. Méthode audio-orale

Apprenant

Il apprend par la méthode de la répétition sous la forme d'automatisme syntaxique. Il doit répondre aux questions de l'enseignant sans penser, c'est à dire d'une façon automatique, il doit être capables d'imiter ce qu'il dit afin qu'il soit compris. Il doit faire une série d'exercices structuraux et de grammaire pour automatiser les structures et certains points grammaticaux de la leçon.

Par cette méthode, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique. Les apprenants gagnent les habitudes et des automatismes. Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter des modèles enregistrés sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale.

Enseignant

Dans ce modèle, l'enseignant sert de modèle parfait. Il sert de modèle de prononciation mais, quand il n'est pas natif, on enseigne surtout par les enregistrements sur bande magnétique.

“L'enseignant est comme un chef d'orchestre: il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants”⁴³.

Il s'occupe des corrections au laboratoire de langue. La correction est l'un des rôles principaux de l'enseignant.

⁴³ LARSEN-FREEMAN, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, p.41.

3.3.2. Méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Apprenant

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.

Claudette Cornaire précise que *Voix et images de France(VIF)* est une mise en pratique des principes de l'approche.

Chacune des leçons de *VIF* comprend quatre grandes parties:

- *“On donne des films fixes où il y a des situations. Les apprenants répètent et mémorisent d'abord les énoncés ensuite ils composent le dialogue.*
- *Les apprenants réutilisent les éléments appris dans des contextes qui sont peu différents du contexte de départ.*
- *Les apprenants réutilisent les structures grammaticales sous la forme d'exercices structuraux que le professeur a enseigné pendant le cours.*
- *Les apprenants réutilisent le vocabulaire et les structures des conversations dirigées ou libres, de constructions de dialogues en partant d'un récit, etc.”*⁴⁴.

D'après Germain, ces dialogues ne répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants. Parce que les apprenants imitent l'intonation et le rythme du message. Ils prennent juste modèle, même si l'enseignant pose beaucoup de questions différentes et donnent des exercices divers sur la compréhension du message.

Enseignant

Il sert le modèle linguistique en insistant sur le rythme et l'intonation mais en n'oubliant pas la grammaire. Son rôle primordial est de corriger les erreurs de prononciation et de grammaire. Il aide les apprenants à dépasser les habitudes de leur langue maternelle. L'explication qui est faite par l'enseignant vise à faciliter la compréhension qui est globale au début et qui devient analytique plus tard. Il fait un rappel de la connaissance des personnages, leur rôle, des différentes situations et des

⁴⁴ CORNAIRE, Claudette (1998): *Op. Cit.*, p.18.

contextes et enfin ce qui est le plus important; le rôle de l'image. Claude Germain précise que:

*“L’enseignant est censé composer de nouvelles situations à l’aide de la grammaire et du vocabulaire appris. Au cours de la phase de l’exploitation de ce qui vient d’être appris, l’enseignant agit surtout comme un animateur, soucieux de favoriser l’expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité ”*⁴⁵.

Pendant leurs cours, ils utilisent le magnétophone et le projecteur. Dans les livres qu’ils utilisent il y a les images des dialogues, sans aucune référence à l’écrit.

3.3.3. Approches intégrées

Apprenant

L’apprenant joue un rôle actif parce qu’il a plusieurs rôles, parfois il est guide, parfois il partage son travail avec un partenaire ou avec un petit groupe.

Enseignant

L’enseignant a beaucoup de rôles importants;

Il organise le matériel pédagogique, il motive les apprenants, il explique des points nouveaux ou difficiles, il crée les conditions nécessaires pour que les apprenants trouvent l’occasion de s’exprimer le plus possible, il doit adapter le matériel aux niveaux et aux besoins des apprenants.

3.4. Courant linguistique

3.4.1. Méthode situationnelle

Apprenant

L’apprenant n’a pas beaucoup d’initiatives. Il écoute l’enseignant. Il répète ce qu’il dit. Il répond aux questions de l’enseignant. D’après la théorie de Palmer, d’abord, l’apprenant connaît le matériel, ensuite, il la fixe dans sa mémoire et enfin, il l’utilise dans la pratique.

Enseignant

⁴⁵ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.156.

Il est un modèle pour ses apprenants. Il enseigne des structures et après il applique les situations nécessaires pour qu'ils fassent du pratique, ensuite, donne de nouvelles structures à répéter.

Il est dans le centre de l'enseignement comme un chef d'orchestre. Il pose des questions et donne des directives. Pour ses cours, il utilise surtout les images et les posters puisque les matériels visuels tiennent une place importante. Il n'a pas de tolérance pour les erreurs, ni pour la prononciation, ni pour la grammaire.

3.4.2. Approche communicative

Apprenant

L'apprenant a le devoir de former des règles qui lui permette de produire de nouveaux énoncés. Il arrête de répéter et il commence à penser pour pouvoir découvrir des règles de formation des énoncés. Il participe aux cours. Il est considéré comme un être actif.

On peut dire qu'il est un communicateur. C'est lui qui est responsable de son apprentissage et pas l'enseignant. Dans cette approche, on donne la priorité au processus, plutôt qu'au produit de la communication.

Enseignant

Son rôle varie selon les didacticiens. D'après certains, il est à la fois: un modèle, un facilitateur, un organisateur des activités de la classe, un conseiller, un analyste des besoins et intérêts des apprenants, un co-communicateur, etc.

Les rôles de l'enseignant de L2, suivant le programme de FL2 du ministère de l'Education du Québec, sont:

- Il doit développer une attitude positive chez l'apprenant pour qu'il apprenne et emploie mieux la L2,
- Il doit encourager l'apprenant pour qu'il prenne des risques,
- Il doit proposer un milieu linguistique qui est riche et varié pour que l'apprenant puisse créer des hypothèses sur le fonctionnement de L2,
- Il doit être un modèle, un facilitateur et un guide,

- Faire un apprentissage en donnant de l'importance à l'âge, aux intérêts, et aux besoins des apprenants.

Au contraire des autres courants qu'on a vu jusqu'à maintenant, les activités sont les jeux de rôle, les résolutions de problème et pas les exercices structuraux ou les exercices de répétition.

Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins des apprenants et non plus selon un ensemble de structures linguistiques. Donc, il faut traiter les documents authentiques comme les articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées. C'est sûr qu'ils sont plus motivants et plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie.

Les activités doivent être nombreuses et variées en favorisant l'expression libre, les échanges, le besoin réel de savoir, etc.. Il s'agit de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens.

3.5. Courant psychologique

3.5.1. Méthode communautaire

Apprenant

L'apprenant devient responsable de leur apprentissage, il apprend à apprendre. Il est en interaction par l'enseignant et par les autres apprenants. La collectivité gagne de l'importance puisqu'il peut prendre de l'aide et il peut aider les autres apprenants lui-aussi, c'est à dire, l'apprentissage n'est plus un acte individuel.

Enseignant

L'enseignant est surtout un conseiller et son rôle est très important pour la création d'un bon environnement qui peut faciliter l'apprentissage. Il aide les apprenants à faire leurs activités et à trouver la solution à leurs problèmes.

Dans cette méthode, la seule priorité n'est pas seulement donnée à l'enseignant, on l'a donnée à l'apprenant aussi. L'enseignant et l'apprenant doivent avoir confiance l'un en l'autre.

Il ne doit pas intimider l'apprenant, c'est pour cela, il se tient souvent derrière lui au lieu de se tenir devant la classe. Il doit tenir compte des réactions physiques et des désirs d'apprendre de l'apprenant pour créer une atmosphère de liberté et de relaxation.

3.5.2. Méthode par le silence

Apprenant

Tout d'abord, il doit apprendre à apprendre, surtout son autonomie et sa responsabilité. Il doit trouver son pouvoir et son potentiel. L'apprenant doit découvrir la langue au lieu de répéter et imiter l'enseignant. Il est responsable de ses propres productions. Il doit se concentrer sur sa tâche d'apprentissage.

Enseignant

L'enseignant reste pour la plupart de temps "silencieux", c'est-à-dire qu'il fonctionne seulement comme facilitateur pour l'apprenant, au lieu d'être un modèle. C'est l'apprenant qui doit retenir la nouvelle langue par la concentration, la contemplation, et une organisation mentale intensive.

Avec des règles de couleur et différents tableaux de correspondance, l'enseignant présente les idées aux apprenants pour qu'ils puissent exercer leur indépendance, leur autonomie, et leur responsabilité en L2.

“L'enseignant est comme un auteur dramatique qui écrit le scénario, choisit les décors et le ton, désigne les acteurs, et critique les performances”⁴⁶.

3.5.3. Approche naturelle

Apprenant

Il n'est pas obligé de parler quand il ne se sent pas prêt. D'abord, il écoute l'enseignant sans se sentir obligé de parler. Il peut répondre physiquement aux ordres donnés, c'est à dire quand on lui a dit de se lever, il utilise cet ordre. Quand il commence à améliorer sa langue, il répond aux questions, en utilisant des mots simples. Et avec le temps, il

⁴⁶ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.236.

peut participer aux jeux de rôles pour trouver l'occasion d'exprimer ses pensées et ses opinions. Il doit écrire dans son cahier personnel, les nouveaux mots écrits au tableau.

Enseignant

Dans cette méthode, la période silencieuse était respectée; l'enseignant devrait attendre jusqu'au moment où l'apprenant se sentait prêt pour donner sa performance. Il ne doit jamais le forcer à parler.

Comme c'est une méthode qui doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants, l'enseignant utilise le plus souvent des documents authentique provenant des médias comme journaux, revues, enregistrements d'émissions de radio et de télévision. Alors, on utilise un maximum d'activités de compréhension en donnant beaucoup d'importance au vocabulaire.

Il fait des activités qui concernent la compréhension orale et écrite. Il doit trouver des sujets qui répondent à leurs besoins. Pour ne pas les gêner, les erreurs ne sont jamais corrigées par l'enseignant.

3.5.4. Méthode par le mouvement

Apprenant

Un des buts de cette méthode, est de créer un climat sans stress, c'est à l'apprenant de parler quand il se sent prêt à le faire. Il écoute l'enseignant et prend des notes. Pendant les jeux de rôle, il donne des ordres aux autres apprenants et à l'enseignant.

Enseignant

Dans la méthode par le mouvement, l'enseignant est comme un metteur en scène, il donne des directives et les apprenants réalisent ses directives. C'est lui, qui donne des rôles à jouer. Il doit créer un environnement sans stress parce que celui-ci peut bloquer l'apprentissage. L'apprentissage devient meilleur lorsque le stress est moins important.

Pour éviter de créer un atmosphère d'anxiété, il ne force jamais l'apprenant à parler et c'est aussi pourquoi il ne corrige pas non plus les erreurs linguistiques au début de l'apprentissage.

3.5.5. Méthode suggestopédique

Apprenant

L'apprenant crée un autre monde. Chaque apprenant se donne une nouvelle identité, c'est à dire il crée un autre personnage en donnant un nouveau nom et un nouvel emploi. Cette méthode lui permet de faire la fantaisie, c'est à dire rêver. Il parle au sujet de sa vie fictive.

Enseignant

Il assure l'autorité, les apprenants doivent le respecter. Il met une musique de fond pendant le cours pour que l'apprentissage soit plus plaisant et pour enlever les barrières psychologiques. Les apprenants ferment les yeux pendant qu'il lit un texte à voix haute. Il met des affiches et des posters agréables pour créer une décoration plaisante.

3.5.6. Approche axée sur la compréhension

Apprenant

Chaque apprenant trouve ses propres stratégies pour les situations de communication, et puis il les utilise pour améliorer ses habiletés. L'accent est mis non pas sur les exercices spécifiques, mais sur la compréhension. En début d'apprentissage, l'apprenant écoute d'abord des ordres donnés par le professeur, s'il les comprend, on pense qu'il sera correctement exécuté. D'après Claudette Cornaire :

“le bon apprenant est celui qui sait mettre en oeuvre des stratégies pour gérer efficacement son apprentissage, tout en essayant de résoudre certains difficultés inhérentes à des tâches pédagogiques”⁴⁷.

Elle ajoute que :

“L'apprenant doit reconnaître trois bases de contextes:

- Un contexte linguistique (l'environnement verbal d'un énoncé)*
- Un contexte situationnel (les cadres spatial et temporel, les participants, etc..)*
- Un contexte interactionnel qui se crée durant les échanges verbaux”⁴⁸.*

⁴⁷ CORNAIRE, Claudette (1998): *Ibid.*,p.24.

⁴⁸ *Ibid.*,p.26.

Il faut dire aussi que cette approche donne une attention spéciale aux intérêts et aux besoins de l'individu qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage. Le bon apprenant est celui qui sait mettre en oeuvre des stratégies en essayant de résoudre certains difficultés.

Enseignant

Enseigner une langue prépare l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrites en mettant l'accent sur les formes linguistiques et prépare en même temps à la production et non à faire acquérir des automatismes.

Dans les classes, les enseignants avancent selon la capacité des participants; ils sont capables de définir leurs capacités, et à construire un contexte d'interaction commun ou pas. Les enseignants aussi ont un grand rôle dans cette approche. Quand ils donnent l'importance et consacrent du temps aux programmes qu'ils préparent, les cours deviennent plus interactifs et cela crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l'apprentissage de la langue.

CHAPITRE 4

PROFILS ET FORMATIONS DE L'ENSEIGNANT

4.1. Profils d'enseignants

4.1.1. Enseignant natif et non natif

S'il est nécessaire de distinguer les enseignants, on peut dire qu'il y a deux sortes d'enseignants; l'enseignant natif et non natif. Quand on fait une comparaison entre les deux; c'est sûr que le premier a l'avantage d'acquérir au mieux la langue qu'il enseigne, en raison de ses compétences de prononciation, de finesse d'emploi syntaxique et lexical.

Pour les enseignants non natifs, un perfectionnement linguistique et culturel est en général indispensable puisqu'il n'a pas trop de contacts avec les pays francophones et le français. La connaissance de la langue et de la culture française varie selon l'enseignant non natif. Mais on peut dire qu'il y en a des enseignants non natifs qui possèdent une compétence linguistique et culturelle très proche de ceux des natifs.

4.1.2. Types d'enseignants

Comme il y a plusieurs types d'apprenants, on peut dire qu'il y a aussi plusieurs types d'enseignants.

Avant, l'enseignant se voyait comme un transmetteur de savoir mais avec le temps, on a vu que cette pensée était démodée. Mais depuis longtemps, il a changé sa vision par une autre conception, il commence à se voir comme un accoucheur de savoir. Le maître accoucheur de savoir est comme l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur. Aujourd'hui, grâce à l'approche communicative et aux théories cognitives, la conception de l'enseignant devient plus éclatée.

Selon J-P.Cuq et Isabelle Gruca,

“Dans cette conception, le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. Il est conçu comme une coconstruction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies

déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant. Selon Jean Paul Narcy, le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être: organisateur et gestionnaire de formations, conseiller des apprenants, et interlocuteur des apprenants’’⁴⁹.

4.2. Formation de l'enseignant

Il est évident que chaque enseignant prend déjà des cours de formation pédagogique lors de ses études universitaires mais après être diplômé de l'université, c'est à dire, quand il est commencé à travailler comme professeur de FLE n'importe où, il lui faut des formations continues durant toute sa vie professionnelle pour qu'il ait la possibilité de réorganiser sa méthodologie et de mieux réguler son programme d'enseignement. Pour toutes ces raisons, le métier du professorat nécessite différentes formations pour les professeurs. Alons maintenant les étudier brièvement.

Par rapport à autrefois, la formation des enseignants n'a pas perdu son importance. Mais malheureusement, les enseignants de l'enseignement supérieur sont en général, les seuls qui ne reçoivent aucune formation professionnelle parce qu'ils n'en sentent pas besoin. Elle doit être à la fois linguistique et littéraire puisque ces deux points font partie intégrante de la langue.

Comme un enseignant s'adresse aux étudiants et vient d'une culture, à ce point-là, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie sont nécessaires aussi pour sa formation, et il ne faut pas oublier les composantes de l'interculturel.

“Si vous voulez enseigner les mathématiques à John, dit la célèbre phrase de Stuart-Mill, il faut certes connaître les mathématiques, mais il faut à tout prix connaître John’’⁵⁰.

4.2.1. Formation continue

Bien sûr que la formation continue n'est pas obligatoire pour les enseignants. Ils peuvent suivre une formation continue selon leur volonté. Sinon, il y a des stages qui sont organisés pour eux s'ils veulent participer.

4.2.2. Formation initiale

⁴⁹ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op.Cit*, p.140.

⁵⁰ PORCHER, Louis (1995): *Le Français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, p.15.

“Le plan de formation professionnelle initiale permet la construction de l’ensemble des compétences attendues. Parce qu’ils font l’objet d’une convention entre l’université et les autorités académiques, les stages sont les seules modalités de formation décrites dans la présente circulaire”⁵¹.

Quand on est jeune, on met au premier rang la compétence académique, c’est à dire le savoir dans la matière considérée. Pourtant Louis Porcher précise que;

“cette compétence elle-même se modifie simplement parce que les savoirs dans le domaine progressent, évoluent, bougent. Les professeurs sont censés connaître d’emblée tout ce qu’il faut pour les quarantes années qui suivent. Rien ne les pousse non plus à améliorer leurs connaissances académiques, sauf éventuellement leur bonne volonté et la conscience qu’ils prennent personnellement que, même à ce sujet, ils doivent se tenir informés”⁵².

4.2.2.1 Nature et Objectifs des stages de formation initiale

C’est vrai que tous les étudiants ont la conscience du métier vers lequel, ils vont s’orienter plus tard. C’est pourquoi il y a des stages qu’ils doivent faire. Quels sont ces sortes de stages et leurs objectifs?

4.2.2.1.1. Stages d’observation en milieu scolaire

Ces stages donnent la possibilité de vivre la première expérience d’être dans un milieu scolaire comme enseignant. A cette occasion, ils peuvent juger tous les aspects du métier envisagé en travaillant avec les élèves et avec les autres professeurs.

4.2.2.1.2. Stage à l’étranger

Les étudiants se rendent dans un des pays où la langue parlée est pareille à celle qu’ils vont enseigner. Le premier objectif de ce stage est d’améliorer la pratique de la langue qu’il va enseigner. Et le deuxième est de découvrir un autre système éducatif.

4.2.2.1.3. Stage en responsabilité

⁵¹ Consulté en ligne le 10 février 2009: <http://pedagogie.ac-amiens.fr/philosophie/PAF/formationinitiale.html>

⁵² PORCHER, Louis (1995): *Op. Cit*, p.93.

Le stage en responsabilité est l'élément qui structure l'ensemble de la formation. Le stagiaire enseigne dans une classe avec le soutien du maître-formateur ou du conseiller pédagogique. Il participe aux activités de l'établissement scolaire. Dans l'établissement, il rencontre les différents partenaires avec qui il continuera à travailler dès l'année suivante.

Les objectifs du stage en responsabilité sont:

- animer et conduire une classe: faire preuve d'autorité, communiquer, réagir en situation conflictuelle, développer la participation et la coopération entre élèves,
- exercer la responsabilité totale d'une ou plusieurs classes,
- mettre en œuvre les programmes et les instructions officielles,
- concevoir, préparer et mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées à un public et à un objectif,
- élaborer des outils d'évaluation pour la classe et évaluer les résultats obtenus,
- prendre en charge et conduire la classe en prenant en compte la spécificité du public,
- exercer sa responsabilité dans une école ou un établissement,
- s'intégrer dans une équipe pédagogique,
- participer au suivi et à l'orientation des élèves, aux relations avec les parents,
- agir dans le cadre du projet d'école ou d'établissement,
- participer à l'ensemble des activités de l'école ou de l'établissement (concertations, conseils...),
- rencontrer les différents partenaires ou instances avec lesquels le professeur sera amené à travailler en tant que titulaire (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, secteur médico- social...),
- devenir un fonctionnaire du service public d'éducation nationale,
- rechercher et recevoir des informations sur les aspects des droits et des devoirs du fonctionnaire de l'éducation nationale,
- se préparer, le cas échéant pour les professeurs des lycées et des collèges, à la construction de compétences relevant d'une autre discipline.

4.2.3. Principes de la formation initiale et continue

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir des établissements scolaires rénove la formation initiale des maîtres. En pleine connaissance des orientations de la Nation en matière d'éducation, ainsi que du projet académique qui les décline, tout professeur doit:

- Agir de façon éthique et responsable,
- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale,
- Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement,
- Organiser le travail de la classe,
- Prendre en compte la diversité des élèves,
- Evaluer les élèves,
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication,
- Travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de la classe,
- Se former et innover⁵³.

La formation initiale et continue permet aux professeurs de connaître les dispositifs relevant de l'éducation prioritaire et de contribuer à la prise en charge des étudiants à besoins éducatifs particuliers. Selon Michel Dabène, les formations initiale et continue devraient comprendre:

- une formation disciplinaire. Mais, ajoute-t-il, se pose alors le problème des frontières de cette discipline. Outre la maîtrise de la langue qui doit être à la fois langagière et linguistique, faut-il aussi être spécialiste de la littérature, de la civilisation, de l'histoire, etc. de la communauté ou des communautés de référence?;
- une formation sur la discipline, réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés, etc.;
- une formation en didactique des disciplines;
- une formation professionnelle au métier d'enseignant: techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation;

⁵³ Consulté en ligne le 15 mai 2009:

<http://pedagogie.acamiens.fr/philosophie/PAF/formationinitiale.html>

- une formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves⁵⁴.

4.2.4. Théorisation de la formation

Louis Porcher est l'un des didacticiens qui juge la nécessité d'une véritable formation que les enseignants doivent prendre. Il parlait dans son article des fondements de la formation générale des maitrises du FLE:

- *“Une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie;*
- *Une connaissance des théories de l'apprentissage;*
- *D'abord, sur le plan linguistique des modes de description d'une langue, avec un privilège à accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, aux notions de compétence de communication, de réception et de production écrite”*⁵⁵.

⁵⁴ DABENE.M. (1998): *“Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues(1968-1988)”*, Crédif-Hatier p.193.

⁵⁵ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit*, p.144.

CHAPITRE 5

STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Il est possible de dire qu'aucun enseignement ne peut pas atteindre son objectif sans l'utilisation de certaines psychologies. L'apprenant de langue étrangère, plus particulièrement les débutants sont dépourvus des stratégies. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant en tant que guide et médiateur devient assez important pour que l'apprenant puisse développer pour lui ses propres stratégies. Elles constituent une grande diversité, nous pouvons proposer les plus efficaces qui conviennent au profil de nos étudiants.

5.1. Stratégies de l'enseignant

La stratégie majeure de l'enseignant est d'organiser d'une manière cohérente le programme de toute l'année, et de trouver des outils nécessaires. Il doit bien utiliser la durée qui lui est consacrée. L'apprenant apprend. L'enseignant forme.

Le rôle de l'enseignant est de chercher les meilleures stratégies pour « faciliter » la tâche de l'apprenant. Donc en réalité, le rôle de l'enseignant est d'organiser les situations d'apprentissage, adaptant sa pédagogie aux stratégies des apprenants.

Tout n'apprend pas de la même façon. On peut chercher, comme Piaget, des lois universelles valables pour tous les apprenants. Mais on doit faire l'inverse. On doit rechercher les différences et en quoi chaque apprenant est différent des autres.

5.1.1. Cohérence, progression, variété

La cohérence est la première stratégie de l'enseignant, c'est à dire le lien entre ses cours successifs. Pour fortifier cette cohérence, on a besoin de la progression, c'est à dire une avancée calculée dans les connaissances qui contient toute l'année. Cette progression peut être unique, qui réalise le programme fixé des instructions officielles ou bien cela peut être une progression éclatée, par laquelle il trouve son propre rythme et forme son parcours vers le but.

Il doit distribuer des activités qui sont conformes aux apprenants. En les choisissant, l'enseignant doit être très attentif puisque ces activités ne doivent pas être choisies par hasard. Elles doivent être variées et orientées vers un but pour qu'elles soient à la fois efficaces et amusantes. Pour que les apprenants ne s'ennuient pas, il doit faire des activités différentes comme le travail collectif ou les jeux de rôles.

Il peut utiliser l'internet, les images, les journaux pour tenir toujours vivant l'atmosphère de la classe.

5.1.2. Réactualisation permanente

Un des devoirs de l'enseignant, est de faire participer l'apprenant le plus possible aux cours. D'après Louis Porcher, une stratégie enseignante de qualité consiste:

“à construire et à consolider sans cesse dans la classe une solidarité, une aide mutuelle, une attention individuelle et collective toujours dirigée vers le même but pour l'aider à se placer sur ses propres rails et à marcher vers l'autonomisation”⁵⁶.

5.1.3. Priorités

La compréhension surtout orale est plus difficile que la production, en plus, elle est plus importante. Elle est plus difficile parce qu'on est obligé de s'habituer au rythme de quelqu'un d'autre, on est obligé de le suivre. Donc, l'enseignant doit se montrer attentif aux capacités de compréhension de chacun.

Pendant longtemps, l'oral n'avait pas beaucoup d'importance parce qu'on ne donnait pas non plus d'importance à la communication. Mais avec le temps, comme la communication gagnait de la valeur, alors, on a saisi qu'une langue est d'abord une réalité orale. Mais l'enseignant doit trouver une équilibre entre l'écrit et l'oral.

5.1.4. Ecléctisme

L'enseignant est chargé d'appliquer une technique qui correspond à la personnalité de chaque apprenant. Il doit trouver des matériels différents qui sont conformes à sa classe.

⁵⁶ PORCHER, Louis (1995): *Op.Cit.*,p.43.

“Il butine, grappille, mélange, met éventuellement ensemble ce qui est censé être incompatible, c’est à dire, fabrique sa propre cuisine pédagogique”⁵⁷.

5.2. Stratégies de l’apprenant

Des chercheurs ont démontré que les apprenants qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

L’acquisition de stratégies d’apprentissage est la clé vers une grande autonomie de l’apprenant. Bien que ces stratégies soient à utiliser individuellement par l’apprenant, les formateurs jouent un rôle important dans la sensibilisation aux stratégies d’apprentissage et de là, une mise en pratique efficace de ces mêmes stratégies.

Les stratégies d’apprentissage sont des actions entreprises par l’apprenant pour l’aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. L’utilisation des stratégies d’apprentissage permettra à l’apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus agréable, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations.

Avant tout, l’apprenant doit être désireux d’apprendre. Il doit se servir des outils différents comme les consignes et les explications de l’enseignant. Pour Louis Porcher,

“un bon apprenant est celui qui est conscient des résultats qu’il atteint, des moyens qu’il a utilisés pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir entre ceux-ci et les objectifs de l’enseignant”⁵⁸.

Il doit être capable de voir ses erreurs, il doit trouver les raisons de ces fautes et il doit tracer une voie pour ne pas les refaire. Comme ça, il peut trouver l’occasion de s’améliorer. Il doit être conscient de faire ce qu’il veut faire, c’est à dire avoir l’autonomie. J-P Cuq et Isabelle Gruca précisent leurs idées, sur l’autonomie, en disant;

⁵⁷ PORCHER, Louis (1995): *Ibid*, p.44.

⁵⁸ *Ibid*, p.46.

“L’objectif naturel de l’enseignement est de rendre l’apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère”⁵⁹.

L’apprenant doit être en harmonie avec l’enseignant et avec les autres apprenants. Pour Daniel Véronique, l’apprenant est;

“un locuteur pourvu de (stratégies) qui lui permettent d’alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère”⁶⁰.

D’après Paul Cyr, le modèle idéal d’un bon apprenant est:

- *“le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d’apprentissage;*
- *le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un système qu’il essaie de découvrir;*
- *le bon apprenant reconnaît que la langue cible est un instrument de communication;*
- *le bon apprenant sait prendre en compte la dimension affective inhérente à apprendre d’une L2;*
- *le bon apprenant surveille sa performance”⁶¹.*

Il n’y a pas d’apprenant non intelligent, il n’existe que des apprenants démunis des bons gestes mentaux, parce qu’ils n’ont pas eu l’occasion de se les construire. Ses gestes mentaux, ses outils mentaux ou ses stratégies lui permettant d’apprendre, de mémoriser, de se motiver plus facilement.

5.3. Classifications des stratégies d’apprentissage

5.3.1. Typologie d’Oxford

Oxford classe les stratégies en deux grandes catégories: directes et indirectes.

⁵⁹ CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): *Op. Cit.*,p.118.

⁶⁰ VERONIQUE, Daniel (2000): “Recherches sur l’apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères”, *Etudes de linguistique appliquée*, n:120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l’acquisition*, p. 408.

⁶¹ CYR,Paul (1998): *Les stratégies d’apprentissage*, Clé International, Paris, p.25.

5.3.1.1. Stratégies directes

5.3.1.1.1. Stratégies mnémoniques

- révision régulière,
- association d'un mot à une action ou un mouvement,
- utilisation des images et des sons,
- création de liens mentaux par le regroupement de mots, l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases.

5.3.1.1.2. Stratégies cognitives

- Pratiquer : répéter, pratiquer les sons de différentes façons, utiliser des formules, combiner des éléments connus afin de produire des séquences plus longues, pratiquer le nouveau vocabulaire dans des contextes authentiques.
- Comprendre des messages : utiliser les techniques de la lecture rapide en vue d'une compréhension globale et de la lecture sélective pour la compréhension des messages.
- Analyser et raisonner : analyser des expressions ou des mots en les décomposant, raisonner et déduire en appliquant les règles générales dans la langue cible, comparer les éléments de la langue cible avec les éléments de la langue maternelle, transférer des structures de la langue maternelle vers la langue cible, traduire.
- Créer une structure par la prise de notes, en résumant et par la mise en évidence de certains passages.

5.3.1.1.3. Stratégies compensatoires

- Deviner intelligemment en utilisant des indices linguistiques ou non linguistiques.
- Dépasser ses limites dans la production en passant à la langue maternelle, par la demande d'aide, par l'utilisation de gestes, de paraphrases et par l'adaptation du message à son niveau de langue.

5.3.1.2. Stratégies indirectes

5.3.1.2.1. Stratégie métacognitives

- Accorder une attention particulière à la matière à effectuer ;
en examinant à l'avance les points sur lesquels se focaliser, et en ne se dépechant pas pour la production, la laisser après la compréhension.
- Planifier et aménager ses apprentissages;
 - a. *“en découvrant comment une langue s’apprend,*
 - b. *en s’organisant,*
 - c. *en se fixant des buts,*
 - d. *en identifiant l’objet d’une tâche langagière,*
 - e. *en planifiant l’exécution d’une tâche langagière,*
 - f. *en recherchant des occasions de pratiquer la langue”⁶².*
- Auto-évaluer ses progrès dans chaque compétence langagière.

5.3.1.2.2. Stratégies affectives

- Utiliser les techniques de relaxation, utiliser la musique et l’humour pour diminuer l’anxiété.
- S’encourager, prendre des risques calculés et se récompenser.
- Se détendre, tenir un journal intime, partager ses sentiments.

5.3.1.2.3. Stratégies sociales

- Poser des questions pour vérifier et obtenir des explications.
- Coopérer avec d’autres apprenants, coopérer avec des locuteurs natifs.
- Avoir de l’empathie, c’est à dire essayer de comprendre les pensées et les sentiments des autres.

5.3.2. Typologie de O’Malley et Chamot

Ce modèle était plus facile et plus utilisable pour la compréhension. Si on fait une comparaison avec les précédents, il était plus rigoureux et synthétique.

⁶² CYR,Paul (1998): *Ibid*, p.33.

D'après O'Malley, les stratégies d'apprentissages peuvent être groupées en trois parties.

5.3.2.1. Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont d'ordre plus général et applicables à de nombreuses tâches. Elles sont capitales dans la conduite de l'apprentissage d'une tâche complexe. Dans cette perspective, l'enseignant doit ;

- activer les connaissances métacognitives des apprenants,
- favoriser le développement par modelage des stratégies,
- encourager les démarches de conscientisation,
- et apporter son soutien dans la pratique de la tâche en fonction des besoins, en diminuant ses interventions au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences.

L'accent est mis sur la dimension sociale des apprentissages et sur les réflexions collectives destinées à enrichir les connaissances métacognitives des apprenants. Il est évident que cette approche concerne essentiellement les niveaux intermédiaires et avancés de l'apprentissage linguistique.

Ces stratégies sont la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à acquérir une certaine connaissance de son fonctionnement.

- L'attention sélective est la focalisation de certains aspects des tâches d'apprentissage ou de l'intrant (input), comme par exemple la décision de porter une attention spécifique lors d'une écoute aux mots-clés, aux noyaux de sens ou aux connecteurs.
- La planification est une stratégie qui se divise en deux : l'organisation préalable pour les tâches de compréhension et la planification organisationnelle pour les tâches de production quand l'apprenant planifie son discours, prévoit son objectif et son intention de communication.
- L'autorégulation : l'apprenant vérifie et corrige sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Il y a plusieurs sous-catégories :
 - a. vérifier et corriger sa compréhension ou sa production,

- b. faire confiance à son oreille ou à son œil pour prendre des décisions,-
vérifier ou corriger en s'appuyant sur son style d'apprenant,
 - c. tenir compte de l'efficacité d'une stratégie ou d'un plan pendant
l'exécution de la tâche.
- L'autoévaluation : vérifier le résultat de la compréhension après l'exécution d'une
activité langagière de réception, ou évaluer la production langagière après sa
réalisation.
 - L'autogestion : compréhension des conditions dans lesquelles on apprend le mieux et
faire en sorte que ces conditions soient réunies, c'est-à-dire que l'apprenant recherche
les occasions de pratiquer la langue cible.
 - L'identification du problème : recherche du point central d'une tâche ou un aspect de
cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante
(comprendre le but d'une tâche ou d'un exercice, par exemple).

5.3.2.2. Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont spécifiques par rapport à une tâche donnée et supposent la manipulation directe du matériel à apprendre. Les stratégies cognitives sont des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques.

Ces stratégies sont la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à acquérir une certaine connaissance de son fonctionnement.

Les stratégies cognitives sont les suivantes :

- Répétition : répéter des noms ou des phrases(faire des répétitions).
- Regroupement : grouper ou classer des mots suivant des critères sémantiques ou syntaxiques.
- Inférence : utilisation de l'information disponible pour deviner le sens d'éléments inconnus ou de combler le manque d'information dans le but de suppléer aux lacunes de la maîtrise du code linguistique ou de faciliter la réception.

- Dédution / Induction : appliquer des règles apprises ou supposées par l'apprenant pour produire et comprendre la langue étrangère.
- Elaboration : relier la nouvelle information à la connaissance préalable, faire des associations interlinguales, ou faire des associations personnelles avec l'information nouvelle.
- Prise de notes : écrire les mots-clés ou concepts de graphique, verbale ou numérique pendant l'écoute ou la lecture.
- Utilisation de ressources : recours aux matériels de référence de la langue étrangère (dictionnaire, grammaire,...) pour résoudre un question donnée.
- Traduction : utilisation de la langue maternelle comme une base pour la compréhension et / ou pour la production en langue étrangère.
- Résumer : résumer ce qu'on a écouté pour être sûr que l'information a été comprise.
- Substitution.
- Transfer des connaissances.

5.3.2.3. Stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec d'autres apprenants, pour faciliter l'appropriation de la langue étrangère. O'Malley et Chamot en distinguent deux types :

- Coopération : travailler avec les autres pour résoudre un problème, partager des informations, mettre en commun les capacités, obtenir un retour sur une activité orale ou écrite.
- Demande de clarification/vérification : solliciter l'enseignant pour obtenir une répétition, des explications, une reformulation, des exemples, une vérification, etc.

On peut ajouter aussi les stratégies en rapport avec le domaine affectif personnel de l'apprentissage comme :

- L' autosuggestion ou « self-talk » qui est un auto- contrôle mental pour que l'apprenant se rassure et qu'il ne craigne pas de faire des erreurs ou de prendre des risques.

- L'autorenforcement.

5.3.3. Typologie de Rubin

En 1989, Rubin propose une classification des stratégies d'apprentissage d'une L2, qui reflète trois processus. Le but pour l'apprenant est de saisir, comprendre, mettre dans la mémoire et utiliser ce qu'il a appris. Les trois processus de Rubin sont :

5.3.3.1. Processus de compréhension ou de saisie des données

- Stratégies de clarification et de vérification.
- Stratégies de devinement ou d'inférence.
- Stratégie de raisonnement déductif.
- Stratégies de ressourcement.

5.3.3.2. Processus d'entreposage ou de mémorisation

- Stratégies de mémorisation : associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe, utiliser des mots clés et des cartes sémantiques, utiliser des moyens mécaniques afin d'emmaganiser l'information, centrer son attention sur un détail spécifique, mettre en contexte les mots nouveaux, utiliser des images, pratiquer la langue en silence et différer la production.

5.3.3.3. Processus de récupération et de réutilisation

- Stratégies de pratique : répéter, réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases, appliquer consciemment des règles, imiter, répondre silencieusement aux questions posées à d'autres, s'exposer à la langue à l'extérieur de la classe, se parler à soi-même dans la langue cible, faire des exercices de mécanisation ou de systématisation.
- Stratégies d'autorégulation : définir le problème, déterminer les solutions, s'autocorriger.
- Stratégies sociales indirectes : se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2, demander de l'aide à des amis, rechercher des occasions de pratiquer la langue, travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations.

5.4. Utilités des stratégies d'apprentissages

L'apprentissage des langues a connu un changement de paradigme ces dernières années. On peut donner trois raisons principales pour justifier l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage :

- Des chercheurs ont démontré que, parmi les apprenants, ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées, ont mieux réussi leurs cours.
- Une autre raison, c'est que, les apprenants doivent être autonomes dans leurs apprentissages. Pour pouvoir être autonomes, ils doivent connaître et utiliser des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles portent les études.
- Enfin, il faut dire que les stratégies d'apprentissage acquises par les apprenants leur seront utiles pour apprendre tout au long de leur vie.

5.5. Activités de la compréhension orale

Pour que la compétence de compréhension orale doive s'exercer, il faut d'abord choisir les discours et les situations de communication. La compréhension des médias, d'un film ou d'une conférence ne nécessite pas les mêmes compétences de la compréhension d'un interlocuteur face à face. De même, la compréhension du discours d'un journaliste pris dans une presse et qui peut contenir nombreuses termes implicites et la compréhension du discours d'un spécialiste dans un domaine qui n'est pas trop loin de nous, n'offre pas la même difficulté. Donc, il faut choisir les discours parmi les intérêts et les objectifs des apprenants.

5.6. Faciliter la compréhension orale

Pour faciliter la compréhension orale, il nous faut:

- *“La connaissance du domaine d'expression.*
- *La perception des éléments extra-linguistiques de la communication (attitudes, gestualité, mimiques), ce qui n'est pas possible qu'avec un document vidéo.*
- *Les schémas intonatifs qu'on est capable d'interpréter.*

*-La connaissance du lexique que l'on peut reconnaître ou inférer.
(L'inférence joue un rôle majeur aussi bien à l'oral qu' à l'écrit).
-La capacité à découper "des blocs de sens", grâce à l'intonation,
l'accentuation et les pauses.
Ce sont des marqueurs importants pour la compréhension de l'oral''⁶³.*

5.7. Pratiques générales

Les pratiques générales qui permettent de développer la compréhension de l'oral sont:

- Ecoute et réécoute

Il faut écouter plusieurs fois un document donné, puisqu'on saisie seulement un sens partiel pendant la première écoute, de nouvelles écoutes apportent de nouveaux sens. Grâce à chaque écoute, on peut éclairer les passages non compris. Alors, pour mieux comprendre, quatre ou cinq écoutes doivent être nécessaires.

- Pratique interactive de compréhension

A la fin de chaque écoute, dire à son voisin le sens compris et prendre de l'aide de lui sur les sens incompris est une pratique qui donne le sentiment de sécurité et le désir de continuer.

- Utilisation différée de la transcription en écoute solidaire

Chez soi, d'abord, en prenant l'aide de la transcription qui permet de repérer des sons et des passages incompris, 2 ou 3 écoutes solidaire peut faciliter la compréhension. Ensuite on réécoute sans l'aide de la transcription.

- En classe, partager avec les autres de ce qui a été compris.

⁶³ COURTILLON, Janine et GUYOT-CLEMENT, Christine (2005):*Campus 4*, Clé International, Paris, p.9.

5.8. Types d'écoute

Il y a deux types d'écoute ; les activités d'écoute sont primordiales pour le besoin de compréhension. On peut citer deux finalités différentes pour ce besoin:

- *“on peut écouter pour comprendre et retransmettre le contenu général.*
- *on peut écouter pour repérer des passages comportant des points ou des idées précises et saisir leur formulation linguistique. Il s'agit dans ce cas d'écoute dirigée”⁶⁴.*

Pour le premier cas, ce qui est important, c'est trouver des principaux mots-clés ou porteurs de sens. Le second cas, vise à donner l'importance sur les indices qui intéressent aux apprenants.

Pour un apprentissage sérieux de l'écoute, il faut utiliser une alternance et, selon les besoins, les pratiques et les ces deux types d'écoute décrits.

⁶⁴ COURTILLON, Janine et GUYOT-CLEMENT, Christine (2005): *Ibid*, p.9.

CHAPITRE 6

EVALUATION

6.1. Définition

L'évaluation est un processus très complexe où beaucoup de facteurs humains et pédagogiques jouent un rôle très important. Le mot évaluation et l'enseignement sont presque deux choses inséparables pour une progression observable et continue de la compréhension orale. Il faut que l'apprenant de langue étrangère ait conscience de ce qu'il a appris ou pas. L'évaluation sert à mesurer les acquis des apprenants et elle donne une idée générale à l'apprenant et l'enseignement.

Pour définir l'évaluation, on peut dire que; l'évaluation est examiner la connaissance ou la compétence de quelqu'un à travers des questions.

6.2. Histoire de l'évaluation

Depuis des années, on s'est beaucoup intéressé par l'évaluation. De nouvelles techniques d'enseignement et apprentissage ont pris la place des modèles anciens, mais cependant, comme les professeurs traditionnels ne voient pas l'importance de ce changement, ils n'ont pas changé leurs outils d'évaluation. Un changement qui contient de la planification, la préparation, la recherche de matériel d'actualité demande en effet, un grand effort, du temps et de la motivation. Les méthodes et les activités sont renouvelées par des nouvelles approches d'enseignement du FLE.

L'approche communicative, l'orientation éclectique et le constructivisme forment la base théorique des tendances appliquées. Elles nous offrent une alternative d'enseignement, en plus, les étudiants et professeurs sont plus motivés pendant ce processus d'enseignement apprentissage parce que le but est d'obtenir de meilleurs résultats.

Chaque approche offre de différentes idées pour améliorer les outils et les ressources des professeurs faisant de l'évaluation un reflet de ces activités.

“Ces nouvelles techniques d’enseignement du FLE soulignent l’importance de quelques principes pour le processus d’enseignement apprentissage: l’étudiant n’est plus passif, mais il accomplit un rôle actif. A propos de l’évaluation, les nouvelles tendances ont modifié la façon d’évaluer les étudiants. Cependant l’évaluation des compétences orales a toujours été difficile en ce qui concerne quoi, comment, et quand elle devrait être faite”⁶⁵.

6.3. Rôle de l’évaluation dans différentes méthodes

Dans cette étude on précise le rôle de l’évaluation dans les différentes méthodes jusqu’à aujourd’hui surtout pour l’évaluation orale.

Les outils qui ont une valeur primordiale sont le portfolio, l’auto-évaluation et la co-évaluation, non seulement pour le professeur et aussi pour l’étudiant puisque le professeur peut évaluer le progrès pendant le cours, et l’étudiant peut se rendre compte de ce qu’il a appris, il peut observer ses erreurs d’un point de vue différent de celui offert par le professeur.

La communication est une partie intégrante des méthodes et des approches récentes: les dialogues appris par cœur, les modèles et les «drills» ne sont plus appris. Le système d’évaluation avait besoin d’être changé parce qu’on a ajouté des nouveaux critères comme la fluidité, la compréhension, le vocabulaire, l’expression et la créativité. Les critères anciens comme la grammaire, la prononciation et l’intonation ne sont plus les seuls. Néanmoins, comment un professeur peut-il évaluer? Quels sont les critères les plus importants à considérer: la grammaire, la prononciation ou la fluidité? Quand devrait-on évaluer? Quel type d’évaluation: formative ou sommative? Laquelle devrait être la plus importante? Les deux?

6.4. Parcours méthodologique

Avec ces méthodes et ces approches, on peut comprendre pourquoi et comment les étudiants sont devenus importants dans le processus d’apprentissage. Cependant, l’évaluation orale n’est pas prise en compte d’une façon sérieuse.

⁶⁵ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l’évaluation des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

6.4.1. Méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction, utilisée à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, était unique: il y avait de longues explications de grammaire, des listes de mots à mémoriser, la traduction de la langue maternelle à la langue étrangère et vice-versa, entre autres. Les professeurs donnaient des cours en langue maternelle et il ne fallait pas que le professeur maîtrise parfaitement la langue étrangère.

Evidemment la prononciation et les tâches communicatives n'étaient pas importantes, l'évaluation orale n'était donc pas nécessaire à cette époque-là.

6.4.2. Méthode directe

D'autre part, dans les années quatre-vingt, De Sauzé et Berlitz ont créé la méthode Directe qui se centrait sur l'immersion dans la langue.

Les dialogues étaient contextualisés pour permettre à l'étudiant une immersion dans le pays où la langue étrangère était parlée. Ces cours se caractérisaient par un nombre réduit d'étudiants, des professeurs natifs, et une visée à une prononciation native. La grammaire n'était pas explicite, et le syllabus était progressif, on commençait par des tâches les plus simples, et on allait vers les plus compliquées.

Pendant tous les cours on notait l'évaluation et on voyait plus clairement si l'étudiant pouvait réussir.

6.4.3. Méthode audio-orale

Pendant la seconde guerre mondiale (1936-1945), on a utilisé une méthode qui a changé la façon d'apprendre les langues: la méthode audio-orale, basée sur l'approche structuraliste.

Par cette méthode les langues étaient mieux apprises à travers des modèles pour la formation d'habitudes. Les répétitions étaient toujours importantes et le but principal était accordé aux compétences orales: écouter et parler.

L'évaluation orale consistait à la répétition constante et presque exacte des phrases proposées, en négligeant la production libre.

6.4.4. Méthode SGAV

Dans la méthode SGAV, on fait une évaluation continue en insistant sur la correction de la prononciation et de la grammaire.

6.4.5. Approches intégrées

L'enseignant fait une évaluation en prenant comme exemple certains principes des guides pédagogiques. On pense que, les tests préfabriqués qui sont faits par les auteurs des manuels, ne peuvent pas prendre la place du travail d'adaptation de l'enseignant parce que ces tests ne sont pas toujours convenables aux conditions de l'établissement scolaire. Claude Germain donne ses idées sur l'évaluation des approches intégrées en disant:

“On accord une place importante à l'observation des élèves dans des tests informels, mais on encourage les enseignants à donner quelques tests formels qu'ils élaborent eux-mêmes, en tenant compte de ce qui a réellement été enseigné”⁶⁶.

La fonction principale de ces tests, c'est d'encourager les étudiants pourqu'ils fassent des révisions.

6.4.6. Méthode situationnelle

L'enseignant fait des tests de contrôle parmi les niveaux des apprenants.

6.4.7. Approche naturelle

Krashen et Terrell ont créé l'approche naturelle en 1977 qui a développé cinq hypothèses à propos de l'apprentissage d'une langue. Dans cette méthode, la période silencieuse était respectée; les professeurs devaient attendre jusqu'au moment où l'élève se sentait prêt pour donner sa performance. L'évaluation orale était appliquée quand les étudiants réussissaient à communiquer.

⁶⁶ GERMAIN, Claude (1993): *Op. Cit.*,p.171.

6.4.8. Autres méthodes non-conventionnelles

D'autres méthodes, telles que la suggestopédie, l'apprentissage en communauté et l'approche globale sont des méthodes humanistes où l'étudiant devient le composant le plus important du processus.

Le premier but de ces méthodes est de motiver les étudiants en réduisant leur anxiété, pour que l'apprentissage soit facile et en donnant aux étudiants la responsabilité de leur performance.

Comme l'objectif est de ne pas angoisser l'étudiant, l'évaluation orale n'était pas appliquée comme un test.

6.5. Tendances actuelles

Dans l'actualité, de nouvelles théories ont pris la place des méthodes anciennes, et elles sont très répandues dans l'enseignement du FLE: l'approche communicative, l'orientation éclectique et le constructivisme.

6.5.1. Approche communicative

Premièrement il y a l'approche communicative qui est développée dans les années quatre-vingts, et qui a été utilisée pendant les deux décades suivantes.

6.5.1.1. Objectifs généraux de l'approche communicative

Son but est d'atteindre la compétence communicative en donnant de l'importance aux besoins des étudiants. Le travail en groupe et en couple prend la place des exercices de grammaire, et on donne d'information visant la recherche des solutions aux problèmes posés.

Une nouvelle terminologie vient changer l'évaluation: les fonctions qui déterminent le but de la langue, le pourquoi de l'activité communicative, accompagnées par les notions et le vocabulaire. Ce qui est important dans cette approche est le désir qu'ont les élèves pour le fait communicatif. On a vu que les étudiants qui suivent cette approche ont plus d'opportunités de produire des conversations plus libres, puisqu'ils

prennent les exemples de la vie quotidienne. De plus, le rôle des professeurs change: ils deviennent des guides, des conseillers, ils ne sont plus le centre actif du processus. En revanche, les étudiants deviennent plus actifs parce que le processus est centré sur eux. Ce qui aide au développement de ce type d'approche est également le syllabus qui n'est plus linéaire mais cyclique, ce qui favorise la reprise des fonctions et structures pour une meilleure maîtrise chez les étudiants.

Désormais, on évalue les mêmes activités pratiquées en classe, la grammaire est toujours implicite dans l'utilisation des fonctions et la traduction est quelque fois acceptable lorsque la compréhension n'est pas très évidente.

Le matériel authentique c'est-à-dire, le matériel de la vie réelle est utilisé, au lieu du matériel avec des buts pédagogiques. De cette façon l'étudiant travaille directement avec les documents qu'il utilisera un jour dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Dans cette approche, on peut donner l'exemple de l'examen de connaissance du français, le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française). La partie orale de cet examen traite des exposés autour d'un thème, suivi d'un entretien avec un jury.

Un autre examen, c'est l'élaboration et dramatisation d'un dialogue: les étudiants disposent d'un quart d'heure pour développer un thème, et après ils doivent faire un dialogue avec le jury. Ce type d'examens est noté sur une échelle de 20 points, divisée de la manière suivante:

a. Capacité de communication

- Compréhension de la tâche : / 2 pts.
- Contenu approprié : / 4 pts.
- Capacité de répondre aux demandes de l'interlocuteur : / 3 pts.

b. Capacité linguistique

- Phonétique, prosodie, fluidité : / 3 pts.
- Compétence morphosyntaxique : / 3 pts.
- Vocabulaire : / 3 pts.

c. Créativité d'expression

C'est un exemple des paramètres que les professeurs utilisent pour les examens DELF, mais, est-ce qu'ils sont vraiment objectifs? Pour la première fois, le jury rencontre l'étudiant, et comme ils ne se connaissent pas, ils ne connaissent pas les compétences des élèves non plus, en plus tout est mesuré en quinze minutes, et le filtre affectif est très élevé.

L'évaluation des compétences orales reste toujours difficile à cause de l'importance donnée aux fautes. Combien de points devrait avoir un étudiant tenant compte de sa performance? Est-ce que les évaluations orales sont vraiment nécessaires, ou un registre quotidien est suffisant pour évaluer la performance d'un étudiant? Ces questions et d'autres seront précisées plus tard, après avoir présenté les deux autres approches utilisées en FLE.

6.5.2. Orientation éclectique

L'orientation éclectique tient compte des méthodes antérieures, ayant en commun la base de l'approche communicative. C'était presque naturel de développer une approche sous la base des autres d'une façon planifiée et consciente.

Cependant une nouvelle terminologie vient remplacer d'autres concepts: l'apprentissage coopératif, l'éducation globale, le programme basé sur tâches, sur le contenu, etc.

6.5.2.1. But de l'orientation éclectique

L'apprentissage coopératif empêche la compétition puisqu'il repose sur l'idée d'une coopération entre camarades à l'aide des techniques et activités.

On donne la priorité à l'éducation globale faisant référence à l'étude de la langue globalement et non pas divisée en parties. Le programme basé sur des tâches est l'apprentissage d'une langue à l'aide des tâches ou des activités que les étudiants doivent accomplir. L'évaluation va dépendre des activités que le professeur applique en classe et de ce qu'il veut développer chez les étudiants. Étant donné que l'orientation éclectique est communicative, l'évaluation sera semblable à celle

appliquée sous l'approche communicative. Mais on continue à poser les mêmes questions;

comment va-t-on évaluer les compétences orales?

Quel type de paramètres de correction pourrait-on appliquer?

Est-ce que la fluidité est plus importante qu'un bon usage de la grammaire?

Si c'est ainsi, quel sera leur poids dans un test oral?

6.5.3. Constructivisme

Dans le constructivisme, on développe un individu intégral, les étudiants apprennent comment apprendre, ils travaillent entre camarades, comme ça ils trouvent l'occasion de développer leurs compétences.

Les étudiants construisent leurs connaissances à partir des connaissances préalables; or il est nécessaire de partager et de construire une nouvelle théorie.

On pense que l'individu peut mieux faire lorsqu'il travaille avec quelqu'un d'autre, c'est la distance entre le niveau de développement réel et le niveau du développement potentiel.

6.5.3.1. But du constructivisme

Le constructivisme est loin de l'idée que l'apprentissage significatif peut modifier la structure mentale de chaque étudiant, ce qui lui permet de construire un nouveau niveau d'organisation et de complexité.

Grâce à cette conception, l'étudiant gagne un nouveau rôle actif, en prenant comme exemple de nouvelles stratégies et le développement d'un nouvel apprentissage à travers l'interaction avec le monde, les pairs et les professeurs.

L'impact du constructivisme dans l'évaluation est donné par le fait que la valorisation part du processus d'apprentissage, pour que les étudiants participent dans le jugement de leur progrès. L'évaluation est plus qualitative et intégrée, puisqu'elle fait partie du

processus d'apprentissage: l'utilisation des ressources telles que le portfolio est une nouvelle stratégie d'évaluation.

L'évaluation qualitative souligne l'importance du contenu du programme, la qualité des ressources, en opposition à l'évaluation quantitative, qui tient compte de la performance de l'étudiant sous forme de chiffres. D'après les théories constructivistes, le rôle de l'évaluation change: les étudiants ne sont pas évalués par une note, mais par leur effort dans le processus global.

6.5.4. Points communs des trois tendances actuelles

Ces trois approches ont des points communs; tout d'abord les étudiants sont le centre de l'enseignement, en plus l'interaction entre eux est importante, ainsi que l'opportunité qu'ils ont de s'auto-évaluer et d'évaluer les autres.

6.5.5. Aspects importants

La prononciation, la structure de la phrase, le bon usage de la grammaire et le lexique sont des aspects importants de l'évaluation orale qui sont tous des aspects de la communication.

6.5.6. Paramètres

On peut donner un exemple de grille de paramètres pour valoriser la prononciation, la fluidité, la compétence intégrée, la connaissance socio-linguistique et culturelle, la grammaire et le vocabulaire. Cette méthode d'évaluation n'offrait pas de bons paramètres d'évaluation parce qu'il y avait plein de confusion quand on valorisait l'étudiant. Nous pouvons donner l'exemple d'une grille qui pourrait être utilisée; c'est la grille à cinq niveaux, divisée en six catégories différentes (Tableau 1).

Tableau 1. Grille à cinq niveaux

	Grammaire	Vocabulaire	Compréhension	Fluidité	Prononciation	Tâche
1						
2						
3						
4						
5						

Brown, 2001⁶⁷

Si un étudiant obtient entre 1 et 2 dans toutes les catégories, cela signifie qu'il a un mauvais niveau de langue. Si l'étudiant obtient une note de 3, cela signifie que l'étudiant a des lacunes qui l'empêchent d'avoir une expression et une compréhension parfaite mais il peut se faire comprendre quand même. Une note entre 4 et 5 signifie qu'il a un bon niveau de langue et qu'il peut s'exprimer comme un natif.

Un autre exemple est celui de l'échelle globale de valorisation. (Tableau 2).

⁶⁷ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

Tableau 2. Echelle Globale de Valorisation

Score Description

- 0 L'étudiant a un mauvais usage des mots, pas de compréhension
- 1 L'étudiant est capable de transmettre des idées élémentaires. Il y a beaucoup d'hésitations et la prononciation empêche la compréhension du message
- 2 L'étudiant transmet des idées élémentaires. La prononciation présente des erreurs de temps en temps et il y a un mauvais usage des structures grammaticales ce qui empêche la communication.
- 3 L'étudiant transmet ses idées assez clairement. Il y a toujours des hésitations et les fautes de grammaire sont moins nombreuses. Cependant l'étudiant peut être compris.
- 4 L'étudiant parle assez bien, montrant une habileté de communication pas trop troublée.
- 5 L'étudiant parle avec fluidité avec très peu d'erreurs.

Harmer, 2001⁶⁸

D'après ce tableau, on voit clairement qu'on donne beaucoup d'importance à la prononciation. En plus, on ne peut pas déterminer ce qui devrait être significatif; le message avec quelques erreurs de grammaire, ou la bonne structure avec quelques problèmes de prononciation.

Le modèle de Tableau 3 analyse la note de l'étudiant avec plus de détails.

⁶⁸ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale, des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

Tableau 3. Profil Analytique

Critères	Note
Fluidité	
Usage du vocabulaire	
Usage de la grammaire	
Compréhension	
Compétence d'auto-évaluation	
Tâche	
Harmer, 2001 ⁶⁹	

On montre une autre manière d'évaluer la compétence orale par ce tableau. Ce modèle est plus objectif que les autres. On utilise le modèle de note de 0 à 5 donc 5 est la meilleure note.

Un dernier tableau qu'on pourrait utiliser est celui de Salomé. Il y a quatre aspects: la grammaire, la prononciation, la compréhension et l'expression, qui sont notées de 1 à 3 alors que 1 est excellent et 3 n'est pas suffisant. Ce tableau est moins complet que les autres, et pourrait être modifié selon les besoins de chaque cours (Tableau 4).

Tableau 4. Tableau d'observation

Étudiant	Prononciation	Grammaire	Compréhension	Expression	Difficultés
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	

Adapté de Salomé, 1998.⁷⁰

⁶⁹ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale, des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

⁷⁰ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale, des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

Ce n'est pas seulement ses 5 modèles qu'on a créé. Il y en a plusieurs autres. Mais il y a toujours un aspect important qui était manquant, c'était les catégories de base qu'on doit valoriser, à savoir: la prononciation-intonation, la grammaire, le vocabulaire, la fluidité, la précision et la compréhension.

Les professeurs doivent être très attentifs quand ils examinent la fluidité et la précision. Si l'activité est sur la pratique d'un point spécifique, en ce cas là les professeurs devraient évaluer la précision. Mais, si l'activité vise la communication, alors c'est la fluidité qui devrait être prise plus en compte.

En vérité, dans les activités communicatives, il faut examiner la fluidité et la précision, toutes les deux, ensemble puisque la première reflète la maîtrise de la langue, et la seconde c'est l'adéquation de la langue. C'est pour cela que la valorisation informelle est nécessaire du fait que la performance d'un étudiant n'est pas la même en classe que pendant un entretien; la valorisation informelle permet ainsi d'évaluer l'étudiant pendant le processus et non seulement à la fin des cours.

Pour cela, quand on parle de valorisation informelle, il faut qu'on explique ce que l'évaluation alternative veut dire, et comment elle pourrait être intégrée dans nos cours.

L'évaluation alternative est un terme désigné par Brown (2001) pour différencier les nouvelles activités d'évaluation de celles qui sont traditionnelles. L'évaluation alternative implique une innovation dans l'évaluation, en tenant compte de l'auto-évaluation et de la co-évaluation. Dans le tableau 5 on peut apprécier les deux types d'évaluation.⁷¹

⁷¹ DI PIERRO, Janina (2006): *Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale, des compétences de production orale*, Synergies Venezuela N° 2, pp. 242-257. Consulté en ligne le 10 avril 2009 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>

Tableau 5. L'évaluation traditionnelle et alternative

Évaluation traditionnelle	Évaluation alternative
Examens standardisés	Évaluation continue
Tests QCM	Formats de réponse libre
Items non contextualisés	Tâches communicatives contextualisées
Les notes suffisent pour le feedback	Le feedback est formatif et interactif
Privilégie la réponse correcte	Privilégie la créativité des réponses
Sommative	Formative
Orientée sur le produit	Orientée sur le processus
Motivation instrumentale	Motivation intégrée

Source: Brown, 2001 (traduction de l'auteur).

D'après l'évaluation traditionnelle, on donne une note finale pour des contrôles sommatifs qu'on a fait à la fin des cours, donc il est impossible de prendre en considération tous les efforts de l'étudiant.

Les tests sont basés sur la grammaire, comme on examine la compétence orale, on pose des questions du type: Quelle est la conjugaison du verbe aller au passé composé? Mais ce type de questions limite la vision de l'élève, coupe sa créativité, favorise la mémorisation des structures de la langue, et n'offre pas d'opportunité pour un vrai usage de la langue dans des situations de communication.

Par contre, l'évaluation alternative vise à motiver l'étudiant pour qu'il utilise la langue d'une façon créative et à jouer avec les expressions et structures apprises d'une manière fonctionnelle.

6.6. TESTS ET EXAMENS

6.6.1. Leur but

Les tests ont le but de mesurer la performance et la compétence de l'étudiant, cette définition donne une idée des exercices par rapport aux tests. L'examen est une technique qui permet au professeur de mesurer mathématiquement, la performance d'un étudiant.

6.6.2. Types des examens

Il y a plusieurs types d'examens qui ont un différent but. Ces types d'examens sont : examen de connaissance, diagnostique, de niveau, et d'aptitude.

Les tests de connaissance vérifient la personne qui maîtrise d'une langue étrangère. Des exemples de ce type de tests sont le TOEFL (Test of English as a Foreign Language) et le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française).

- Les tests diagnostiques sont appliqués au début d'un cours pour vérifier les connaissances des étudiants.
- Les tests de niveau sont appliqués pour vérifier le niveau de connaissance d'une personne.
- Les tests d'aptitude mesurent la compétence d'une personne pour apprendre les langues étrangères.

6.7. TYPES D'EVALUATION

6.7.1. Portfolio

Ces dernières années, les professeurs emploient pour l'évaluation alternative un nouvel outil qui s'appelle "le portfolio".

6.7.1.1. Définition

Il est un bilan des savoir-faire, des certifications ou des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues. Les portfolios sont des collections des

travaux des étudiants qui représentent une sélection de la performance de l'étudiant pendant le cours.

6.7.1.2. Objectifs de portfolio

Grâce au portfolio, on trouve l'occasion d'examiner plus objectivement les travaux de l'étudiant. Le portfolio est un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes.

On distingue facilement les efforts et les progrès qu'ils font ou bien les difficultés qu'il vivent en apprenant. Ils trouvent l'occasion de voir leurs lacunes ou leurs défauts et cela les aide à faire une auto-appréciation et auto-évaluation de leurs compétences.

Au moment de l'apprentissage, le portfolio donne un rôle actif à l'étudiant pour qu'il construise son apprentissage. Il favorise les travaux de groupe, c'est à dire la coopération puisqu'ils montrent leur travail aux autres, et il y a un échange d'opinions.

Dans l'évaluation orale, les portfolios permettent l'enregistrement des dialogues et des exposés, pour que l'étudiant voie lui-même sa performance et puisse y réfléchir. De plus, cela permet aussi au professeur d'avoir un registre dès le début jusqu'à la fin.

6.7.2. Auto-évaluation

Un autre type d'évaluation alternative est donnée par l'auto-évaluation.

6.7.2.1. But de l'auto-évaluation

Grâce à l'auto-évaluation, l'étudiant trouve l'occasion de prendre des responsabilités sur son apprentissage qui l'aide à voir lui-même ses faiblesses et ses points forts. En les voyant et en les prenant en compte, il développe des stratégies qui pourraient améliorer sa performance.

6.7.3. Co-évaluation

Si on parle de la co-évaluation, dans cette activité les étudiants voient la performance de leurs camarades. C'est pour cela on peut vraiment dire que c'est une activité

inconciente. Dans cette activité, un autre étudiant complète ce que l'autre n'arrive pas dire ou faire. La tâche du professeur est alors d'expliquer comment évaluer et valoriser le travail d'un camarade à l'aide des certains paramètres.

CHAPITRE 7

APPLICATION

7.1. Enquête destinée aux étudiants du département de didactique du FLE

Chers étudiants,

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questionnaires de l'enquête destinée aux étudiants en vue d'avoir une idée générale sur l'enseignement de la compréhension orale qui vise à mettre en évidence les conditions influençant la réussite et l'échec, d'avoir une idée globale sur les stratégies d'apprentissage quand vous écoutez un enregistrement. Vos réponses auront une grande utilité pour notre mémoire de "yüksek lisans=master 2" intitulé l'enseignement de la compréhension orale en classe de FLE dans le département de didactique du FLE de l'Institut de Science de l'Education de l'Université de Marmara.

Quand vous répondez aux questions, mettez une croix dans la case correspondante. Essayez autant que possible de répondre sincèrement à toutes les questions.

Précisons que le questionnaire sera complètement anonyme.

Connaissances personnelles:

Sexe:

Age:

Section:

Classe:

Langues parlées:

Etablissement :

TOUJOURS	SOUVENT	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	---------	----------	--------

Avant de commencer à écouter un enregistrement en français:

1. JE LIS ATTENTIVEMENT LES QUESTIONS CONCERNANT LA CONSIGNE.					
2. J'essaie de comprendre les questions, et le contenu.					
3. J'observe les questions en détail et essaie de réfléchir à ce que je dois répondre.					
4. Je n'insiste pas beaucoup sur les questions.					

Pour pouvoir répondre aux questions en écoutant un enregistrement en français:

1. J'ECOUTE SANS PRENDRE LA NOTE. JE PENSE QUE LA PRISE DE NOTE M'INFLUENCERA NEGATIVEMENT LORS DE L'ECOUTE.					
2. Je note les points important.					
3. J'essaie de comprendre exactement le sujet et de me focaliser seulement sur l'écoute.					
4. Je ne note que quelques remarques brèves.					
5. Je note tout ce que j'entendais, sous prétexte que je les oublierais.					
6. Lors de l'écoute, j'essaie de créer des liens logiques entre le contenu de l'enregistrement et les questions.					
7. J'essaie de répondre aux questions en même temps que je les écoute.					
8. Je trouve et je note les mots clés de l'enregistrement et je réponds aux questions dans la logique du contexte.					

A votre avis, comment influencent-ils les facteurs ci-dessous au réussite:

	TOUJOURS POSITIF	SOUVENT POSITIF	PARFOIS POSITIF	POSITIF RAREMENT	NÉGATIF
1. Le fait que le milieu soit assez calme et loin du bruit.					
2. La qualité de l'enregistrement.					
3. L'accent du locuteur sur les mots.					
4. L'articulation du locuteur.					
5. Niveau convenable de voix de l'appareil.					
6. Le fait que le locuteur parle assez lente et d'une façon compréhensible.					
7. Le fait que l'enregistrement ne soit pas trop long.					
8. Le bruitage et les conversations au fond.					

7.2 Constats

Dans cette partie, les recherches sont prises dans le sens des domaines statistiques, les résultats des résolutions, les constats obtenues et les interprétations.

Dans la partie constat, d'abord, on a donné lieu à la présentation de fréquence et à la répartition des pourcentages des groupes d'exemples généraux.

Les autres recherches sont valorisées parmi les buts de recherches et parmi le rang de la présentation de ces buts.

7.2.1. Fréquences et pourcentages de la structure générale du groupe

Pendant la recherche, selon les données démographiques reçues, les répartitions de pourcentage et de fréquence de 121 étudiants constituant le groupe d'exemple, différenciés par leur classe, leur sexe, leur section, leur âge, leurs langues parlées et leur établissement d'apprentissage des langues parlées, sont comme ci-dessous:

7.2.1.1. Répartition des étudiants selon leur classe

Tableau 1: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur classe

Classe	<i>f</i>	%	<i>Valable %</i>	<i>Cumulatif %</i>
Préparatoire	61	50,40	50,40	50,40
Première année	60	49,60	49,60	100,00
Total	121	100,00	100,00	

La répartition des étudiants selon leurs classes dans lesquelles ils poursuivent leurs études se trouve dans le tableau ci-dessus. Il est possible de voir que la répartition des classes où ils font leurs études sont très proches (se référer au tableau 1).

Les étudiants qui suivent leurs études dans les classes préparatoires constituent 50,40% de l'exemple, par contre les étudiants de première année sont l'exemple de 49,60%.

7.2.1.2. Répartition des étudiants selon leur sexe

Tableau 2: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur sexe

Sexe	<i>f</i>	%	<i>Valable %</i>	<i>Cumulatif%</i>
Fille	74	61,20	61,20	61,20
Garçon	47	38,80	38,80	100,00
Total	121	100,00	100,00	

Quand nous regardons la répartition des étudiants par rapport à leurs sexes, nous voyons que 61,20% sont des filles, 38,80% sont des garçons, et donc 2/3 des étudiants d'exemple sont construits de filles.

7.2.1.3. Répartition des étudiants selon leur département

Tableau 3: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur département

Section	<i>f</i>	%	<i>Valable %</i>	<i>Cumulatif %</i>
Science politique	101	83,50	83,50	83,50
Professorat	20	16,50	16,50	100,00
Total	121	100,00	100,00	

Quand nous examinons la répartition des étudiants participant à la recherche, par rapport à leur département (tableau 3), nous voyons que; 83,5% des étudiants appartiennent à la section de Science Politique, et 16,50% à la section de Professorat.

7.2.1.4. Répartition des étudiants selon leur âge

Tableau 4: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur âge

Age	<i>f</i>	%	Valable %	Cumulatif %
18 ans	5	4,10	4,10	4,10
19 ans	32	26,40	26,40	30,60
20 ans	41	33,90	33,90	64,50
21 ans	26	21,50	21,50	86,00
22 ans	10	8,30	8,30	94,20
23 ans	1	0,80	0,80	95,00
24 ans	6	5,00	5,00	100,00
Total	121	100,00	100,00	

La majorité des étudiants participant à la recherche, ont, entre 19 et 21 ans.

Les étudiants de 18 ans font parties de 4,1% de l'exemple,

Les étudiants de 23 ans font parties de 0,8% de l'exemple,

Et les étudiants de 24 ans font parties de 5% de l'exemple.

7.2.1.5. Répartition des étudiants selon leurs langues parlées

Tableau 5: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leurs langues parlées

Langues parlées	<i>f</i>	%	Valable %	Cumulatif %
Anglais	10	8,30	8,80	8,80
Français	11	9,10	9,60	18,40
Anglais et Français	85	70,20	74,60	93,00
Français et Allemand	1	0,80	0,90	93,90
Anglais et Allemand	7	5,80	6,10	100,00
Total	114	94,20	100,00	
Pas de réponse	7	5,80		
Total général	121	100,00		

Répartition des étudiants, sachant une langue étrangère et participant à la recherche, est résumé au tableau 5.

Comme 7 étudiants n'ont pas répondu à la question de connaissance de langue, "la colonne de valable" n'a pas été valorisée.

Par rapport à cela, le plus grand groupe est de 70,20%, est produit par les étudiants qui parlent l'anglais et le français.

Le groupe le plus petit est de 0,8%, est produit par les étudiants qui parlent français et allemand.

7.2.1.6. Répartition des étudiants selon leur établissement d'apprentissage

Tableau 6: Répartition de pourcentage et de fréquence des étudiants selon leur établissement d'apprentissage

Etablissement d'apprentissage	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Valable %</i>	<i>Cumulatif %</i>
Au lycée	52	43,00	50,00	50,00
A l'université	21	17,40	20,20	70,20
Au lycée et à l'université	31	25,60	29,80	100,00
Total	104	86,00	100,00	
Pas de réponse	17	14,00		
Total général	121	100,00		

Par rapport aux réponses de la question sur l'établissement d'apprentissage de la langue étrangère, nous voyons que;

Ceux qui ont appris une langue étrangère au lycée sont de 50%,

Ceux qui ont appris une langue étrangère à l'université forment 20,2%,

et ceux qui l'ont apprise au lycée et à l'université sont de 29,8%.

14% des étudiants ayant participé à la recherche, n'ont pas répondu à cette question.

7.3. Niveau de langue des étudiants en compréhension orale

Dans cette partie, nous avons examiné le niveau de langue de 121 étudiants de classe préparatoire et de première année qui doivent écouter un enregistrement en français et répondre à des questions en compréhension orale.

L'enquête est composée de 21 questions et de 3 différentes parties.

Dans la première partie, il y a 4 questions, dans la deuxième partie, il y a 8 et dans la troisième partie, il y a 9 questions.

Dans les parties, il y a les réponses des étudiants de préparatoire, de première année et en général (qui comprend tous les étudiants). Tous ces réponses sont résumées dans les tableaux et juste en dessous il y a les graphiques.

7.3.1. Première partie de l'enquête

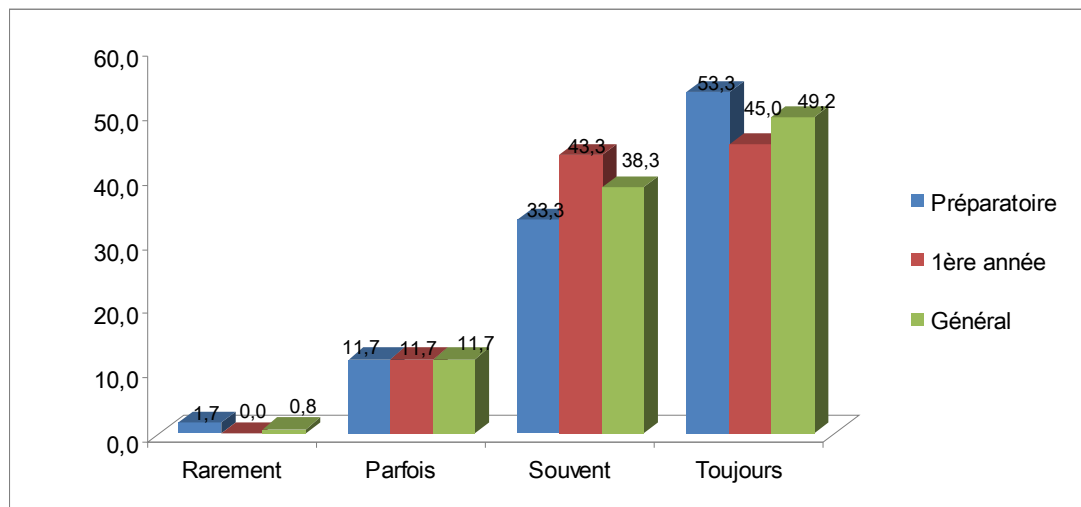
Avant de commencer à écouter un enregistrement en français:

a. Première question de la première partie

Tableau 7 : Répartition en pourcentage et en fréquence de la première question

1. je lis attentivement les questions concernant la consigne		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Rarement	<i>f</i>	1	0	1
	%	1,7	0,0	0,8
Parfois	<i>f</i>	7	7	14
	%	11,7	11,7	11,7
Souvent	<i>f</i>	20	26	46
	%	33,3	43,3	38,3
Toujours	<i>f</i>	32	27	59
	%	53,3	45,0	49,2
Total	<i>f</i>	60	60	120
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 1: Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de l'enquête



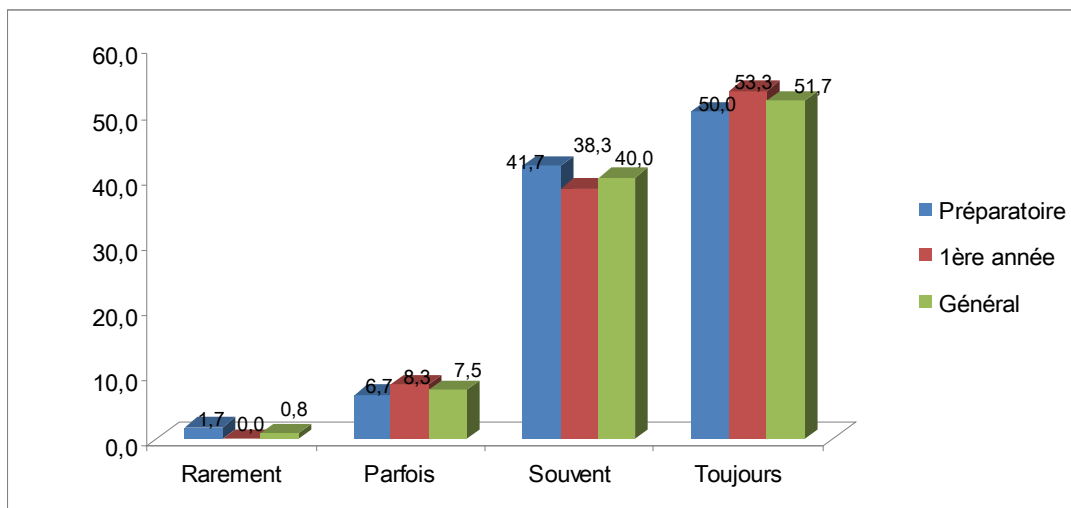
Comme nous pouvons voir sur le tableau 7 et sur la graphique 1, la plupart des étudiants ont choisi l'option "souvent" et "toujours" à la question "je lis attentivement les questions concernant la consigne".

b. Deuxième question de la première partie

Tableau 8: Répartition en pourcentage et en fréquence de la deuxième question

2. J'essaie de comprendre les questions, et le contenu.	Classe		Général
	Préparatoire	Première année	
Rarement	<i>f</i> 1	0	1
	% 1,7	0,0	0,8
Parfois	<i>f</i> 4	5	9
	% 6,7	8,3	7,5
Souvent	<i>f</i> 25	23	48
	% 41,7	38,3	40,0
Toujours	<i>f</i> 30	32	62
	% 50,0	53,3	51,7
Total	<i>f</i> 60	60	120
	% 100,0	100,0	100,0

Graphique 2: Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de l'enquête.



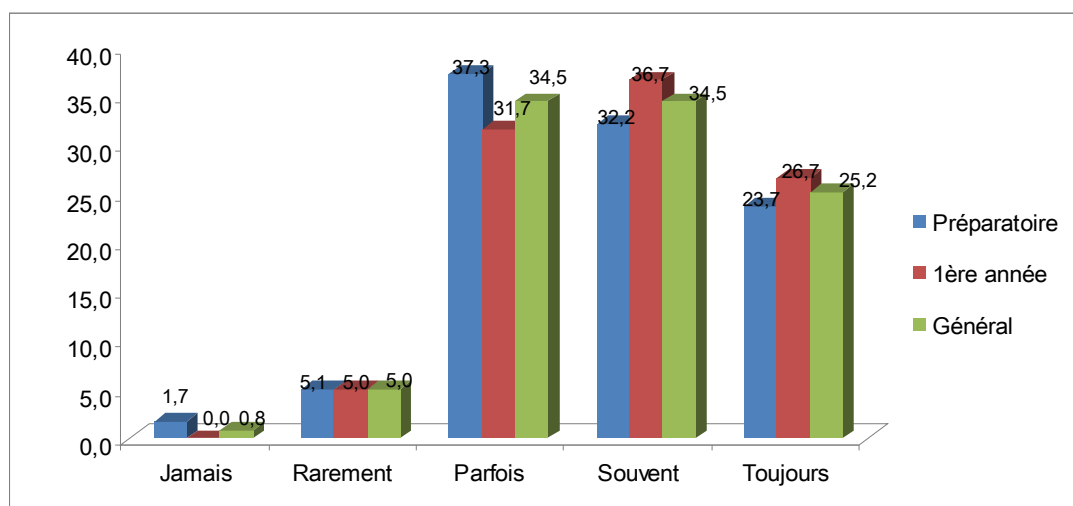
Avant d'écouter un enregistrement; la plupart des étudiants de préparatoire et de première année a répondu à la question "j'essaie de comprendre les questions et le contenu" par "souvent" et "toujours". Par contre, 1,7% des étudiants de préparatoire ont répondu par "rarement" à cette question.

c. Troisième question de la première partie

Tableau 9: Répartition en pourcentage et en fréquence de la troisième question

3. J'observe les questions en détail et essaie de réfléchir à ce que je dois répondre.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	1	0	1
	%	1,7	0,0	0,8
Rarement	<i>f</i>	3	3	6
	%	5,1	5,0	5,0
Parfois	<i>f</i>	22	19	41
	%	37,3	31,7	34,5
Souvent	<i>f</i>	19	22	41
	%	32,2	36,7	34,5
Toujours	<i>f</i>	14	16	30
	%	23,7	26,7	25,2
Total	<i>f</i>	59	60	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 3: Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 9 et la graphique 3, encore la plupart des étudiants ont répondu à la question “J’observe les questions en détail et essaie de réfléchir à ce que je dois répondre”, en général par “souvent” et “toujours”.

Par contre, nous appercevons que la réponse “parfois” a aussi une grande pourcentage;

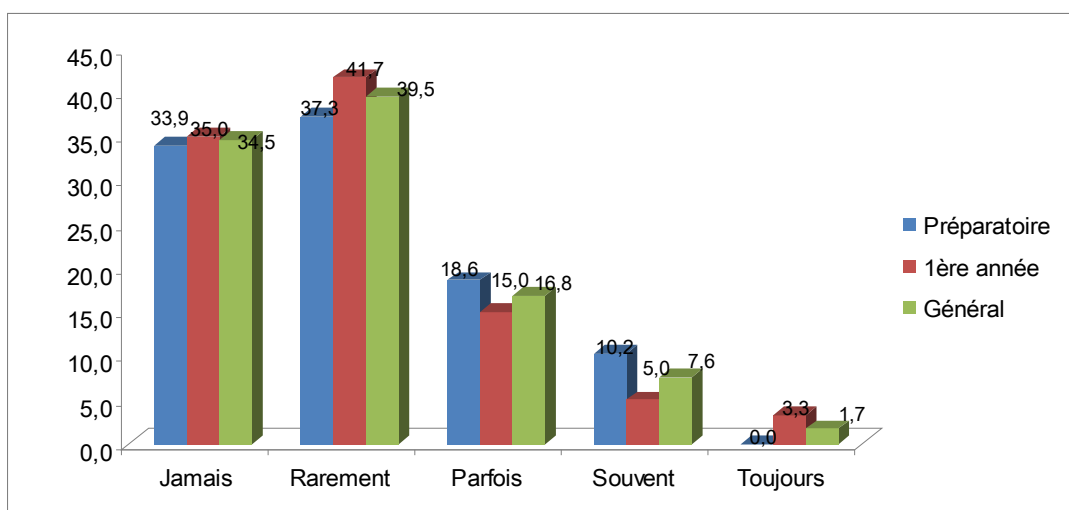
37,3% des étudiants de préparatoire, 31,7% de première année, y compris 34,5% du total général des étudiants, ont choisi l’option “parfois” pour cette question.

d. Quatrième question de la première partie

Tableau 10: Répartition en pourcentage et en fréquence de la quatrième question

4. Je n'insiste pas beaucoup sur les questions.	Classe		Général
	Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i> 20	21	41
	% 33,9	35,0	34,5
Rarement	<i>f</i> 22	25	47
	% 37,3	41,7	39,5
Parfois	<i>f</i> 11	9	20
	% 18,6	15,0	16,8
Souvent	<i>f</i> 6	3	9
	% 10,2	5,0	7,6
Toujours	<i>f</i> 0	2	2
	% 0,0	3,3	1,7
Total	<i>f</i> 59	60	119
	% 100,0	100,0	100,0

Graphique 4: Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de l'enquête.



Avant d'écouter un enregistrement; nous apercevons que les étudiants n'ont pas participé à la question: "je n'insiste pas beaucoup sur les questions". Ils ont répondu à

cette question par “jamais” ou “rarement” (tableau 10 et graphique 4). Ces trois réponses sont cohérentes avec les valorisations.

7.3.2. Deuxième partie de l'enquête

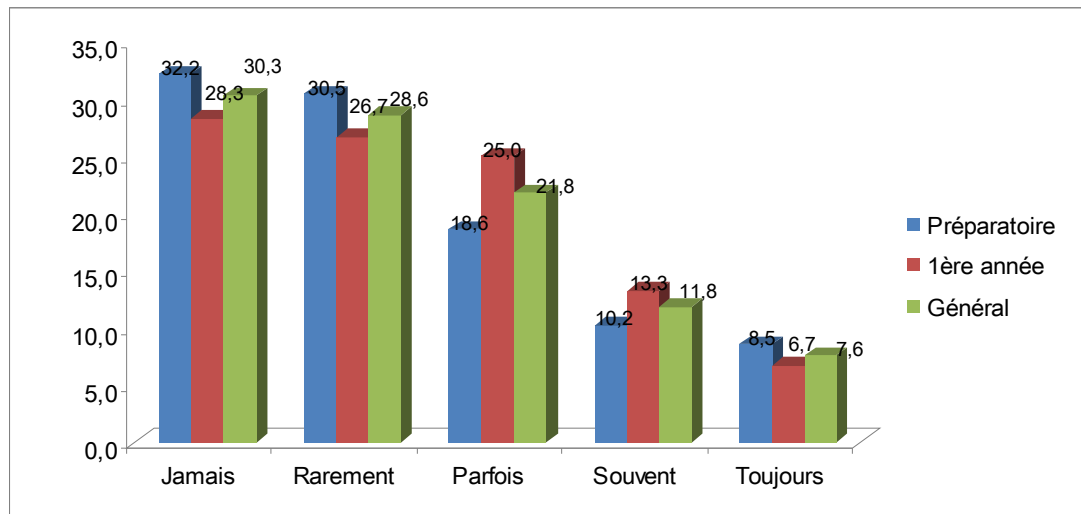
Pour pouvoir répondre aux questions en écoutant un enregistrement en français:

a. Première question de la deuxième partie

Tableau 11: Répartition de pourcentage et de fréquence de la première question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

1. J'écoute sans prendre la note. Je pense que la prise de note m'influencera négativement lors de l'écoute.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	19	17	36
	%	32,2	28,3	30,3
Rarement	<i>f</i>	18	16	34
	%	30,5	26,7	28,6
Parfois	<i>f</i>	11	15	26
	%	18,6	25,0	21,8
Souvent	<i>f</i>	6	8	14
	%	10,2	13,3	11,8
Toujours	<i>f</i>	5	4	9
	%	8,5	6,7	7,6
Total	<i>f</i>	59	60	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 5: Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de la deuxième partie de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 11 et la graphique 5, la plupart des étudiants n'ont pas participé à la question; "j'écoute sans prendre la note. Je pense que la prise de note m'influencera négativement lors de l'écoute."

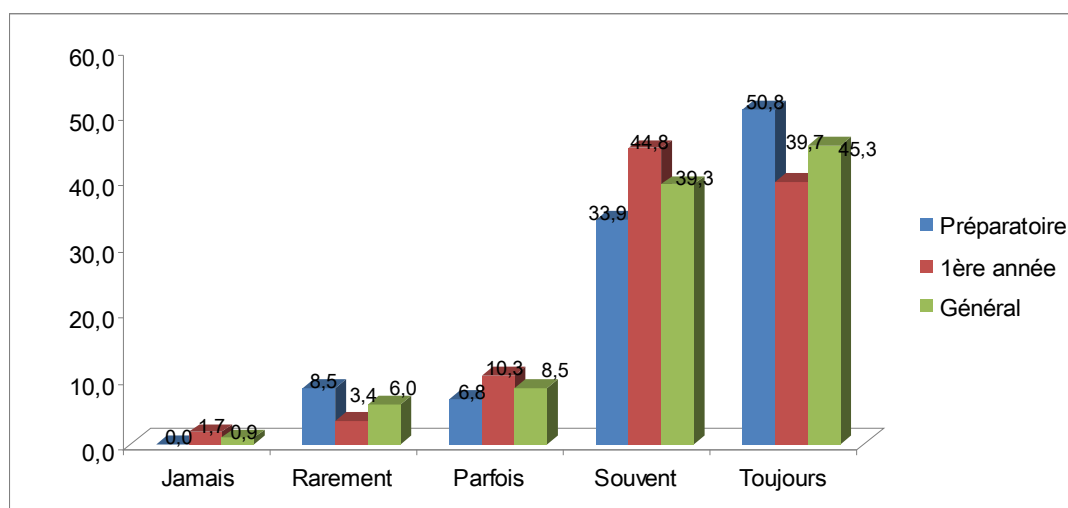
Même si une grande majorité n'ont pas participé à la question, il y en a quelqu'uns qui y participent quand même: 11,8% des étudiants ont répondu "souvent" et 7,6% ont répondu "toujours".

b. Deuxième question de la deuxième partie

Tableau 12: Répartition de pourcentage et de fréquence de la deuxième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

2. Je note les points importants.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	0	1	1
	%	0,0	1,7	0,9
Rarement	<i>f</i>	5	2	7
	%	8,5	3,4	6,0
Parfois	<i>f</i>	4	6	10
	%	6,8	10,3	8,5
Souvent	<i>f</i>	20	26	46
	%	33,9	44,8	39,3
Toujours	<i>f</i>	30	23	53
	%	50,8	39,7	45,3
Total	<i>f</i>	59	58	117
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 6: Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de la deuxième partie de l'enquête.



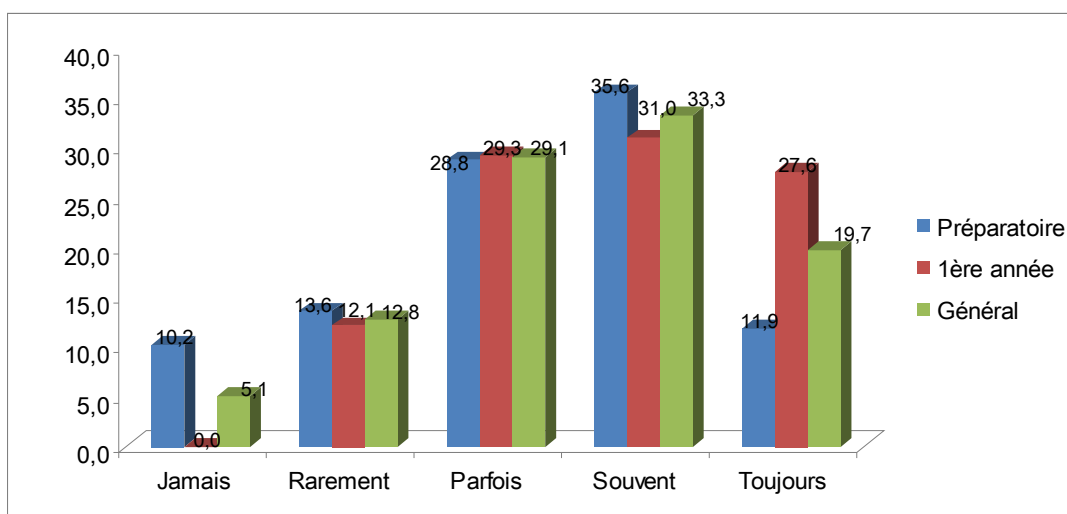
Comme nous voyons sur le tableau 12 et la graphique 6, la plupart des étudiants ont répondu à la question “Je note les points important”, par “souvent” et “toujours”.

c. Troisième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 13: Répartition de pourcentage et de fréquence de la troisième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

3. J'essaie de comprendre exactement le sujet et de me focaliser seulement sur l'écoute.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	6	0	6
	%	10,2	0,0	5,1
Rarement	<i>f</i>	8	7	15
	%	13,6	12,1	12,8
Parfois	<i>f</i>	17	17	34
	%	28,8	29,3	29,1
Souvent	<i>f</i>	21	18	39
	%	35,6	31,0	33,3
Toujours	<i>f</i>	7	16	23
	%	11,9	27,6	19,7
Total	<i>f</i>	59	58	117
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 7: Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de la deuxième partie de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 13 et la graphique 7, la plupart des étudiants ont répondu à la question “J’essaie de comprendre exactement le sujet et de me focaliser seulement sur l’écoute” par “souvent” et “toujours”.

Mais, une grande majorité a répondu aussi à cette question en disant “parfois”:

28,8% des étudiants de préparatoire, 29,3% des étudiants de première année, et 29,1% des étudiants en général, ont y répondu par “parfois”.

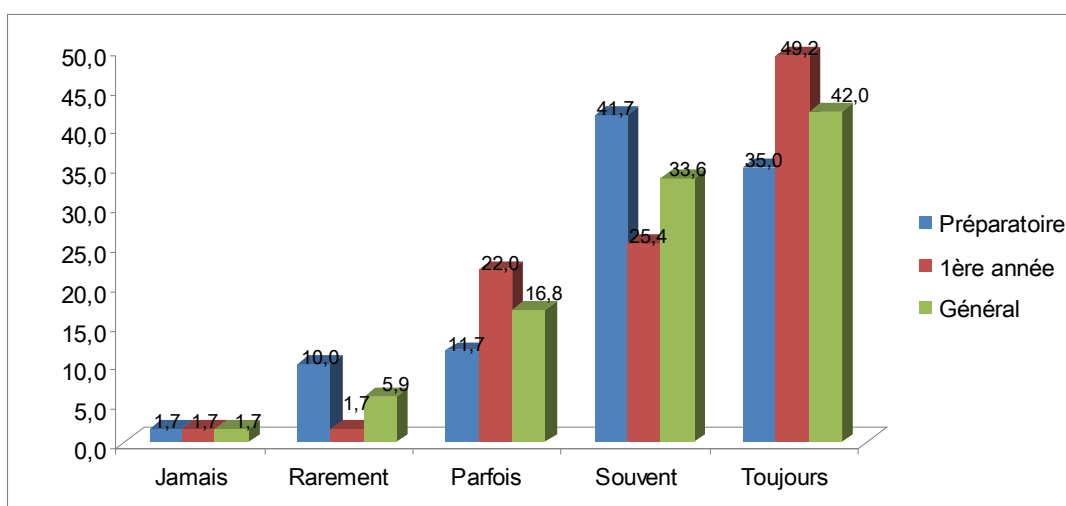
Toujours les étudiants de préparatoire, avec 10,2% ont y répondu par “jamais”.

d. Quatrième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 12: Répartition de pourcentage et de fréquence de la quatrième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

4. Je ne note que quelques remarques brèves.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	1	1	2
	%	1,7	1,7	1,7
Rarement	<i>f</i>	6	1	7
	%	10,0	1,7	5,9
Parfois	<i>f</i>	7	13	20
	%	11,7	22,0	16,8
Souvent	<i>f</i>	25	15	40
	%	41,7	25,4	33,6
Toujours	<i>f</i>	21	29	50
	%	35,0	49,2	42,0
Total	<i>f</i>	60	59	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 8: Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de la deuxième partie de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 14 et la graphique 8, la plupart des étudiants ont répondu à la question “Je ne note que quelques remarques brèves” par “souvent” et “toujours”.

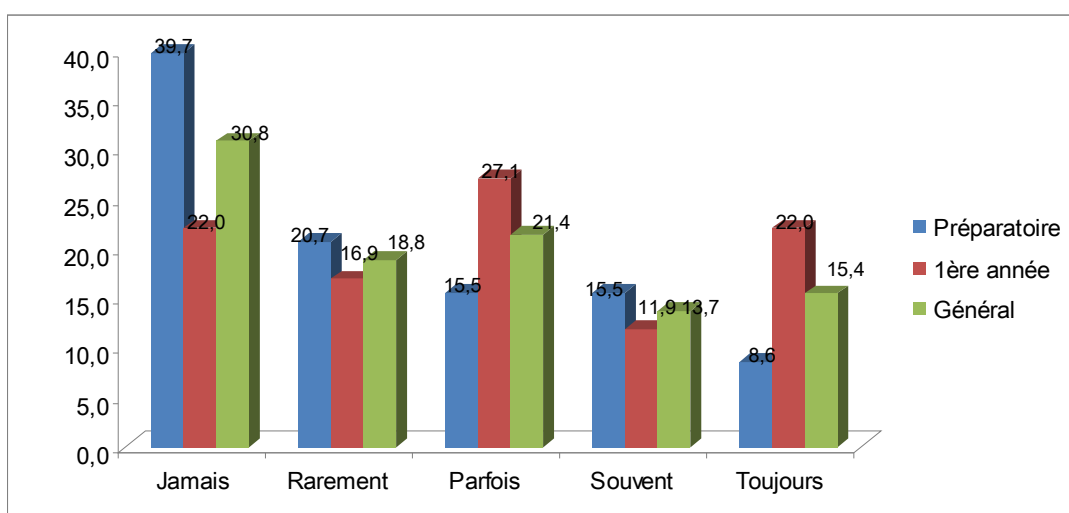
35% des étudiants de préparatoire, 49,2% des étudiants de première année, et 42% des étudiants en général, ont y répondu par “toujours”.

e. Cinquième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 15: Répartition de pourcentage et de fréquence de la cinquième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

5. Je note tout ce que j'entendais, sous prétexte que je les oublierais.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	23	13	36
	%	39,7	22,0	30,8
Rarement	<i>f</i>	12	10	22
	%	20,7	16,9	18,8
Parfois	<i>f</i>	9	16	25
	%	15,5	27,1	21,4
Souvent	<i>f</i>	9	7	16
	%	15,5	11,9	13,7
Toujours	<i>f</i>	5	13	18
	%	8,6	22,0	15,4
Total	<i>f</i>	58	59	117
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 9: Pourcentage des réponses des étudiants à la cinquième question de la deuxième partie de l'enquête.



Les réponses de la question “Je note tout ce que j’entendais, sous prétexte que je les oublierais” ne sont pas cohérentes comme les réponses des autres questions.

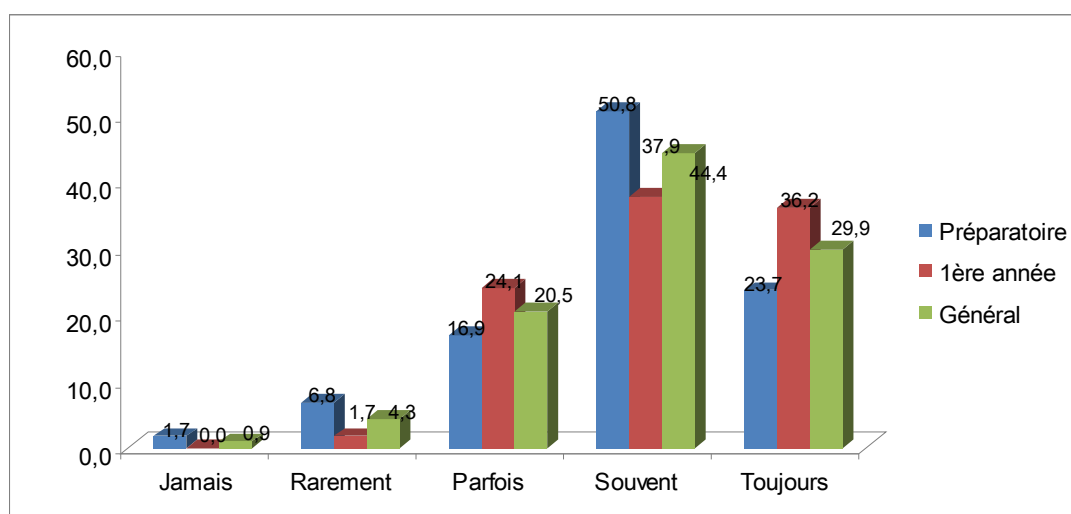
30,8% des étudiant en général, ont répondu à cette question par “jamais”, 16,9% par “rarement”, 21,4% par “parfois”, 11,9% par “souvent” et 15,4% par “toujours”.

f. Sixième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 16: Répartition de pourcentage et de fréquence de la sixième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

6. Lors de l'écoute, j'essaie de créer des liens logiques entre le contenu de l'enregistrement et les questions.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	1	0	1
	%	1,7	0,0	0,9
Rarement	<i>f</i>	4	1	5
	%	6,8	1,7	4,3
Parfois	<i>f</i>	10	14	24
	%	16,9	24,1	20,5
Souvent	<i>f</i>	30	22	52
	%	50,8	37,9	44,4
Toujours	<i>f</i>	14	21	35
	%	23,7	36,2	29,9
Total	<i>f</i>	59	58	117
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 10: Pourcentage des réponses des étudiants à la sixième question de la deuxième partie de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 16 et la graphique 10, la plupart des étudiants ont répondu à la question “Lors de l’écoute, j’essaie de créer des liens logiques entre le contenu de l’enregistrement et les questions.” par “souvent” et “toujours”.

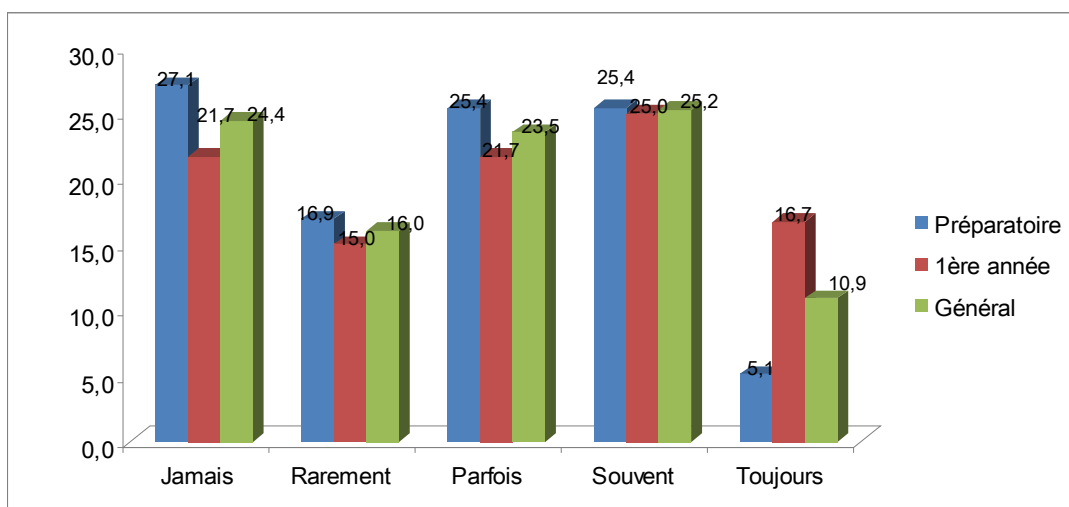
Mais 16,9% des étudiants de préparatoire, 24,1% des étudiants de première année, et 20,5% des étudiants en général, ont répondu à cette question par “parfois”.

g. Septième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 17: Répartition de pourcentage et de fréquence de la septième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

7. J'essaie de répondre aux questions en même temps que je les écoute.		Classe		Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>F</i>	16	13	29
	%	27,1	21,7	24,4
Rarement	<i>F</i>	10	9	19
	%	16,9	15,0	16,0
Parfois	<i>F</i>	15	13	28
	%	25,4	21,7	23,5
Souvent	<i>F</i>	15	15	30
	%	25,4	25,0	25,2
Toujours	<i>F</i>	3	10	13
	%	5,1	16,7	10,9
Total	<i>f</i>	59	60	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 11: Pourcentage des réponses des étudiants à la septième question de la deuxième partie de l'enquête.



Comme nous voyons sur le tableau 17 et la graphique 11, les réponses de la question “J’essaie de répondre aux questions en même temps que je les écoute” sont très différentes.

Quand on jette regard général sur les réponses, nous voyons que;

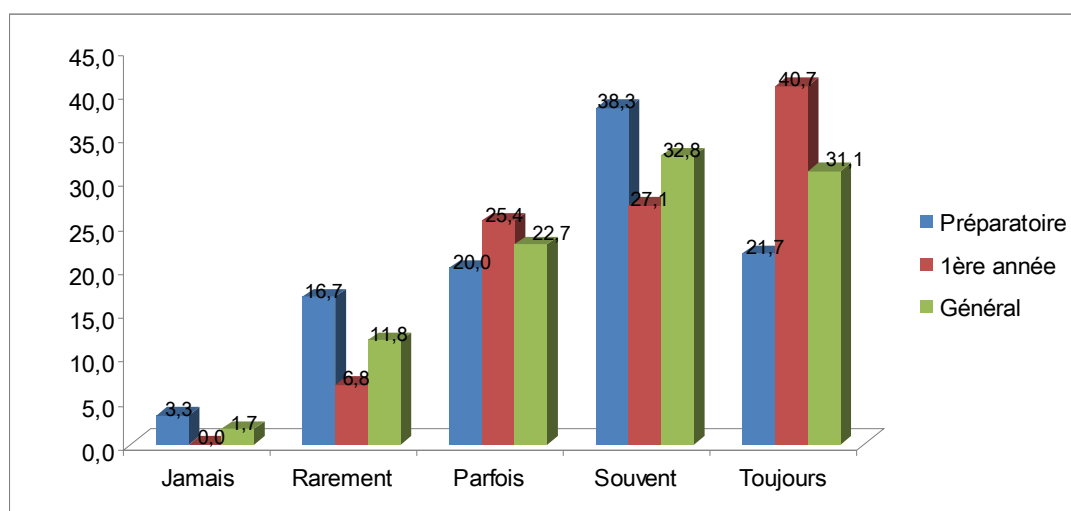
24,4% des étudiants ont répondu “jamais”, 16% “rarement”, 23,5% “parfois”, 25,2% “souvent”, et seulement 10,9% ont répondu cette question par “toujours”.

h. Huitième question de la deuxième partie de l'enquête

Tableau 18: Répartition de pourcentage et de fréquence de la huitième question de la deuxième partie de l'enquête destinée aux étudiants

8. Je trouve et je note les mots clés de l'enregistrement et je réponds aux questions dans la logique du contexte.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Jamais	<i>f</i>	2	0	2
	%	3,3	0,0	1,7
Rarement	<i>f</i>	10	14	24
	%	16,7	6,8	11,8
Parfois	<i>f</i>	12	15	27
	%	20,0	25,4	22,7
Souvent	<i>f</i>	23	16	39
	%	38,3	27,1	32,8
Toujours	<i>f</i>	13	24	37
	%	21,7	40,7	31,1
Total	<i>f</i>	60	59	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 12: Pourcentage des réponses des étudiants à la huitième question de la deuxième partie de l'enquête.



Les étudiants ont répondu à la question suivante :

“je trouve et je note les mots clés de l’enregistrement et je réponds aux questions dans la logique du contexte”, en choisissant les réponses “souvent” et “toujours”.

Mais, 16,7% et 6,8% des étudiants de la première année et 11,8% en générale des étudiants ont y répondu “rarement”.

7.3.2. Troisième partie de l'enquête

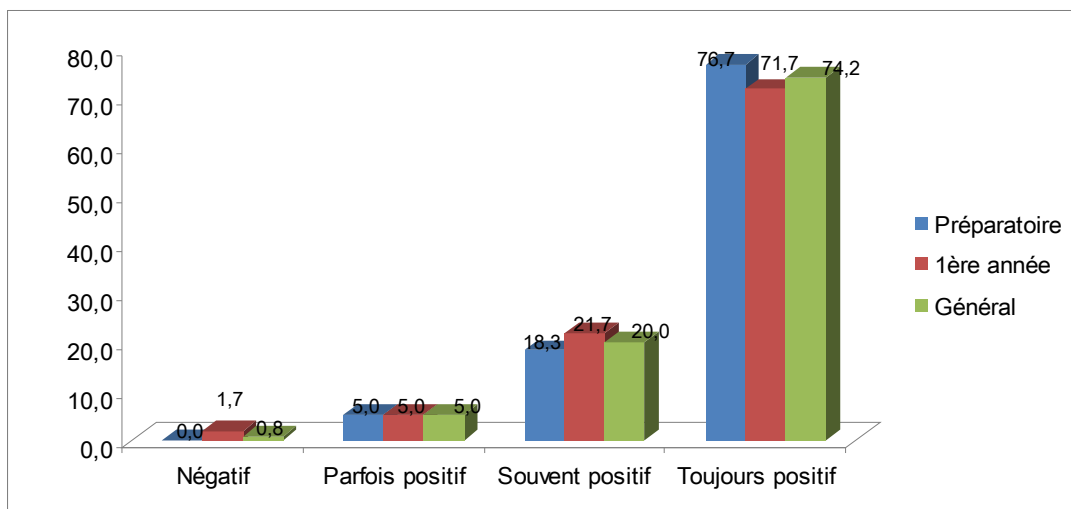
A votre avis, à quel point les facteurs ci-dessous influencent-ils la réussite en compréhension orale:

a. Première question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 19: Répartition de pourcentage et de fréquence de la première question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

1. Le fait que le milieu soit assez calme et loin du bruit.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	0	1	1
	%	0,0	1,7	0,8
Parfois positif	<i>f</i>	3	3	6
	%	5,0	5,0	5,0
Souvent positif	<i>f</i>	11	13	24
	%	18,3	21,7	20,0
Toujours positif	<i>f</i>	46	43	89
	%	76,7	71,7	74,2
Total	<i>f</i>	60	60	120
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 13: Pourcentage des réponses des étudiants à la première question de la troisième partie de l'enquête.



Comme on voit sur le tableau 19 et sur la graphique 13;

Selon la plupart des étudiants, “le fait que le milieu soit assez calme et loin du bruit” joue un rôle “toujours positif” sur la compréhension orale.

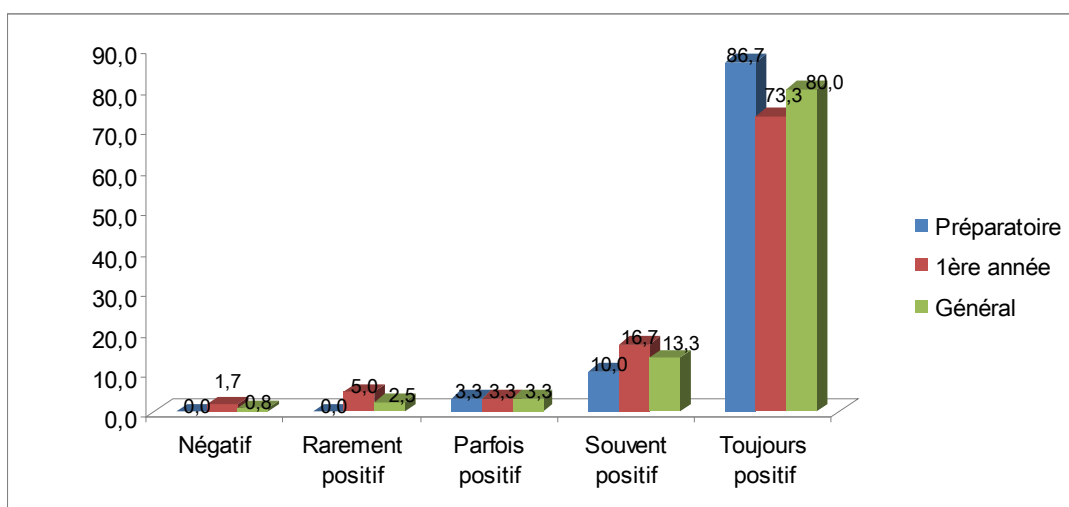
76,7% des étudiants de préparatoire, 71,1% de première année, et 74,2% des étudiants en général ont choisi la réponse “toujours positive”.

b. Deuxième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 20: Répartition de pourcentage et de fréquence de la deuxième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

2. La qualité de l'enregistrement.	Classe		Général
	Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i> 0	1	1
	% 0,0	1,7	0,8
Rarement positif	<i>f</i> 0	3	3
	% 0,0	5,0	2,5
Parfois positif	<i>f</i> 2	2	4
	% 3,3	3,3	3,3
Souvent positif	<i>f</i> 6	10	16
	% 10,0	16,7	13,3
Toujours positif	<i>f</i> 52	44	96
	% 86,7	73,3	80,0
Total	<i>f</i> 60	60	120
	% 100,0	100,0	100,0

Graphique 14: Pourcentage des réponses des étudiants à la deuxième question de la troisième partie de l'enquête.



Comme on voit sur le tableau 20 et sur la graphique 14;

Selon à peu près tous les étudiants, “la qualité du son de l’enregistrement” joue un rôle “toujours positif” sur la compréhension orale.

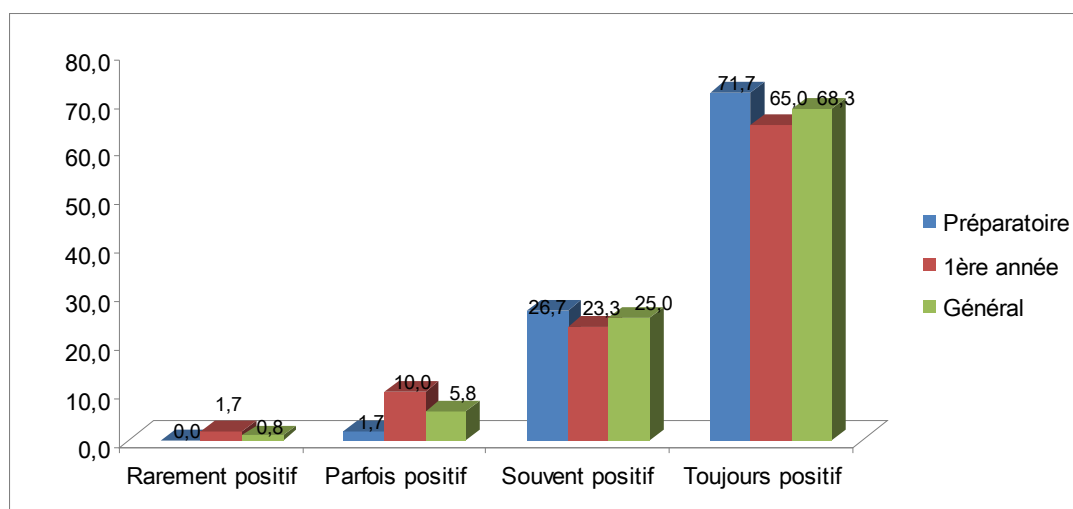
86,7% des étudiants de préparatoire, 73,3% de première année, et 73,3% des étudiants en général ont choisi la réponse “toujours positive”.

c. Troisième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 21: Répartition de pourcentage et de fréquence de la troisième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

3. L'accent du locuteur sur les mots.	Classe		Général
	Préparatoire	Première année	
Rarement positif	<i>f</i> 0	1	1
	% 0,0	1,7	0,8
Parfois positif	<i>f</i> 1	6	7
	% 1,7	10,0	5,8
Souvent positif	<i>f</i> 16	14	30
	% 26,7	23,3	25,0
Toujours positif	<i>f</i> 43	39	82
	% 71,7	65,0	68,3
Total	<i>f</i> 60	60	120
	% 100,0	100,0	100,0

Graphique 15: Pourcentage des réponses des étudiants à la troisième question de la troisième partie de l'enquête.



Comme on voit sur le tableau 21 et la graphique 15;

La plupart des étudiants pensent que “l’accent du locuteur sur les mots” joue un rôle “souvent positif” et “toujours positif” sur la compréhension orale.

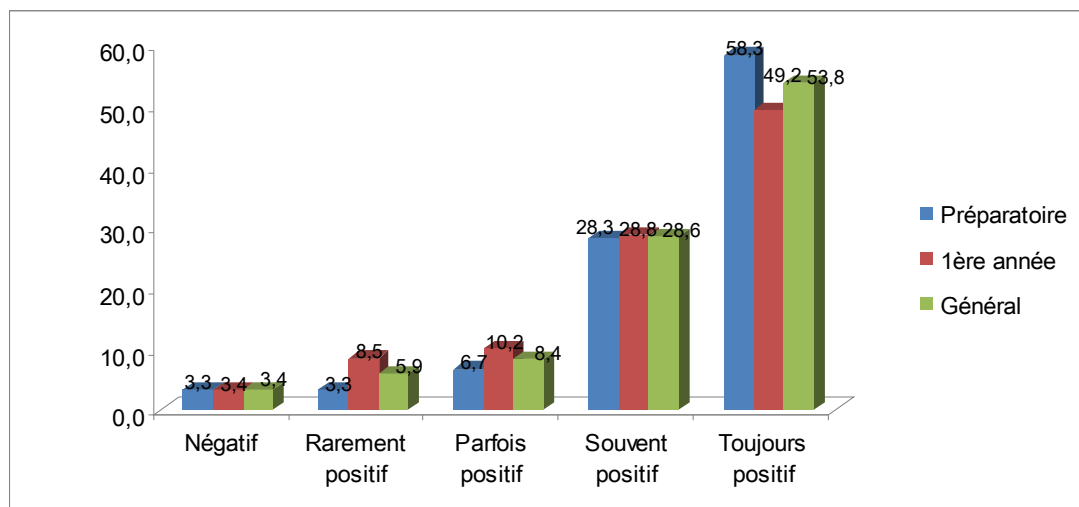
71,7% des étudiants de préparatoire, 65% de première année, et 68,3% des étudiants en général ont choisi les réponses “souvent positives” et “toujours positives”.

d. Quatrième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 22: Répartition de pourcentage et de fréquence de la quatrième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

4. L'articulation du locuteur.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	2	2	4
	%	3,3	3,4	3,4
Rarement positif	<i>f</i>	2	5	7
	%	3,3	8,5	5,9
Parfois positif	<i>f</i>	4	6	10
	%	6,7	10,2	8,4
Souvent positif	<i>f</i>	17	17	34
	%	28,3	28,8	28,6
Toujours positif	<i>f</i>	35	29	64
	%	58,3	49,2	53,8
Total	<i>f</i>	60	59	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 16: Pourcentage des réponses des étudiants à la quatrième question de la troisième partie de l'enquête.



Comme on voit sur le tableau 22 et sur la graphique 16;

Selon la plupart des étudiants, “l’articulation du locuteur” joue un rôle “souvent positif” et “toujours positif” sur la compréhension orale.

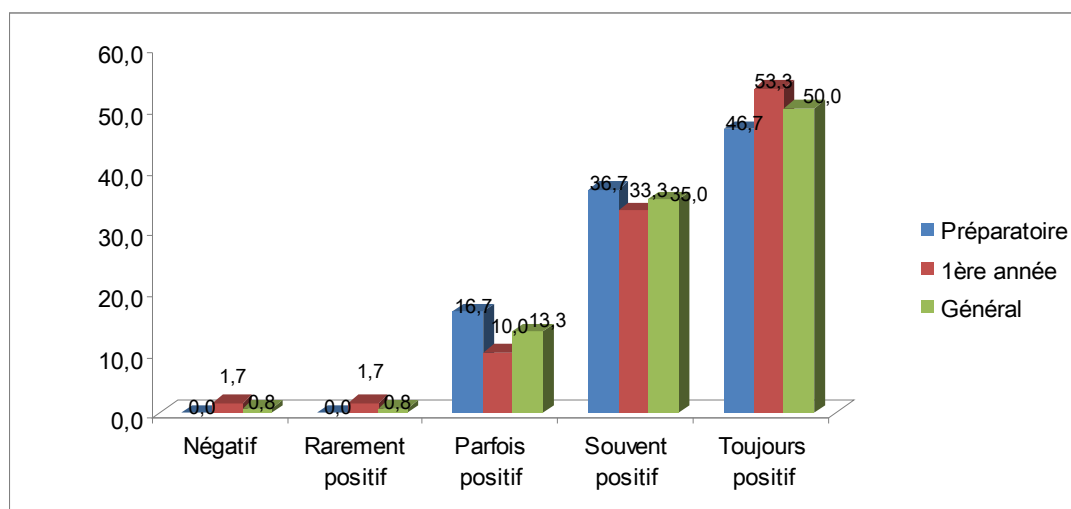
58,3% des étudiants de préparatoire, 49,2% de première année, et 53,8% des étudiants en général ont choisi les réponses “souvent positives” et “toujours positives”.

e. Cinquième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 23: Répartition de pourcentage et de fréquence de la cinquième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

5. Niveau convenable de voix de l'appareil.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	0	1	1
	%	0,0	1,7	0,8
Rarement positif	<i>f</i>	0	1	1
	%	0,0	1,7	0,8
Parfois positif	<i>f</i>	10	6	16
	%	16,7	10,0	13,3
Souvent positif	<i>f</i>	22	20	42
	%	36,7	33,3	35,0
Toujours positif	<i>f</i>	28	32	60
	%	46,7	53,3	50,0
Total	<i>f</i>	60	60	120
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 17: Pourcentage des réponses des étudiants à la cinquième question de la troisième partie de l'enquête.



Selon les données que nous pouvons voir sur le tableau 23, et la graphique 17;

La plupart des étudiants pense qu' "un niveau convenable de voix de l'appareil" a des effets positifs(souvent et toujours positifs) sur la compréhension orale.

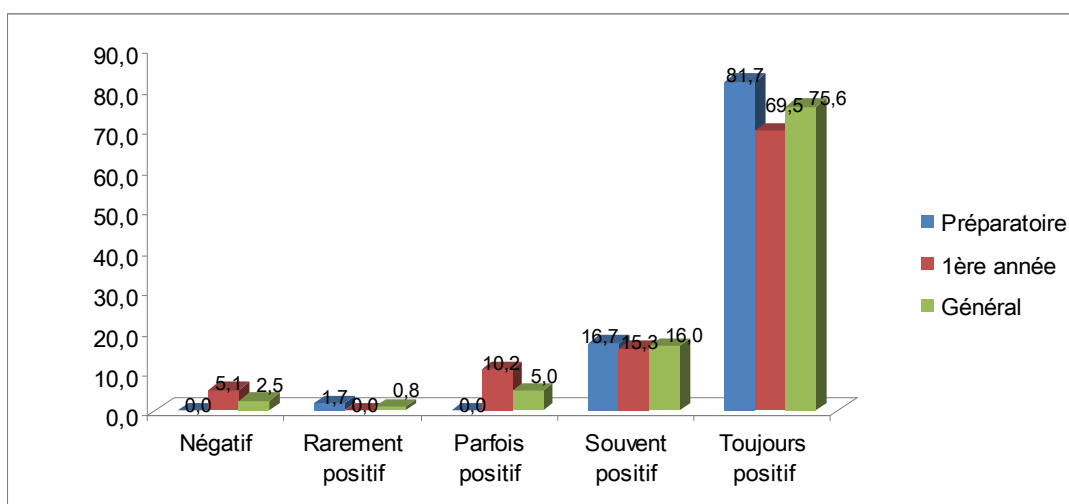
46,7% des étudiants de préparatoire, 53,3% de première année, et 50% des étudiants en général, ont choisi les réponses "souvent positives"et "toujours positives".

f. Sixième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 24: Répartition de pourcentage et de fréquence de la sixième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

6. Le fait que le locuteur parle assez lente et d'une façon compréhensible.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	0	3	3
	<i>%</i>	0,0	5,1	2,5
Rarement positif	<i>f</i>	1	0	1
	<i>%</i>	1,7	0,0	0,8
Parfois positif	<i>f</i>	0	6	6
	<i>%</i>	0,0	10,2	5,0
Souvent positif	<i>f</i>	10	9	19
	<i>%</i>	16,7	15,3	16,0
Toujours positif	<i>f</i>	49	41	90
	<i>%</i>	81,7	69,5	75,6
Total	<i>f</i>	60	59	119
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0

Graphique 18: Pourcentage des réponses des étudiants à la sixième question de la troisième partie de l'enquête.



Selon les données que nous pouvons voir sur le tableau 24, et la graphique 18;

La plupart des étudiants pense que “le fait que le locuteur parle assez lente et d’une façon compréhensible” a des effets “toujours positifs” sur la compréhension orale.

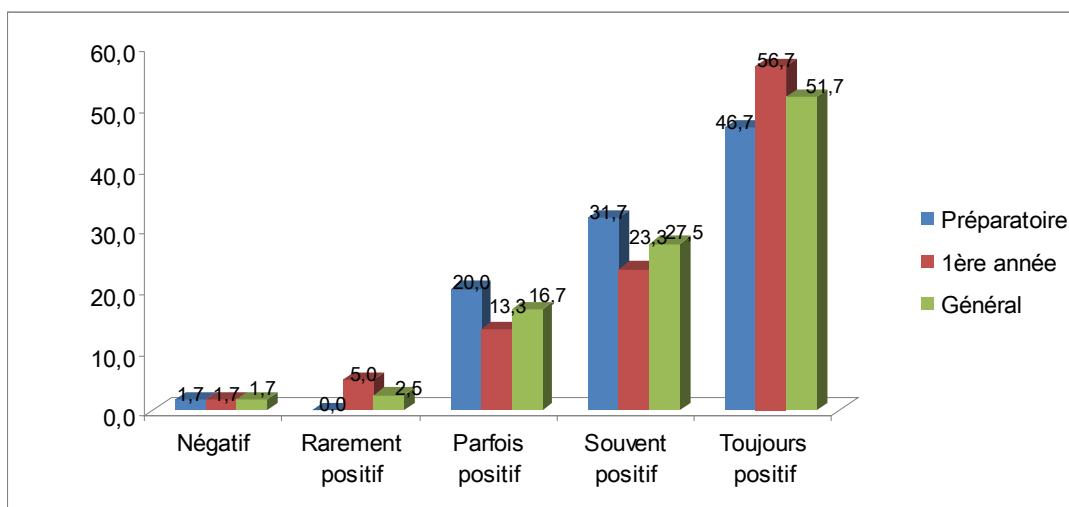
81,7% des étudiants de préparatoire, 69,5% de première année, et 69,5% des étudiants en général, ont choisi la réponse “toujours positive”.

g. Septième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 25: Répartition de pourcentage et de fréquence de la septième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

7. Le fait que l'enregistrement ne soit pas trop long.	Classe		Général
	Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i> 1	1	2
	% 1,7	1,7	1,7
Rarement positif	<i>f</i> 0	3	3
	% 0,0	5,0	2,5
Parfois positif	<i>f</i> 12	8	20
	% 20,0	13,3	16,7
Souvent positif	<i>f</i> 19	14	33
	% 31,7	23,3	27,5
Toujours positif	<i>f</i> 28	34	62
	% 46,7	56,7	51,7
Total	<i>f</i> 60	60	120
	% 100,0	100,0	100,0

Graphique 19: Pourcentage des réponses des étudiants à la septième question de la troisième partie de l'enquête.



Comme on peut constater sur le tableau 25 et la graphique 19, une grande majorité des étudiants affirment que “le fait que l’enregistrement ne soit pas trop long” a un effet “souvent positif” et “toujours positif” sur la compréhension orale.

Pourtant, à la différence des autres facteurs, un nombre important des étudiants trouvent ce facteur “parfois positif”.

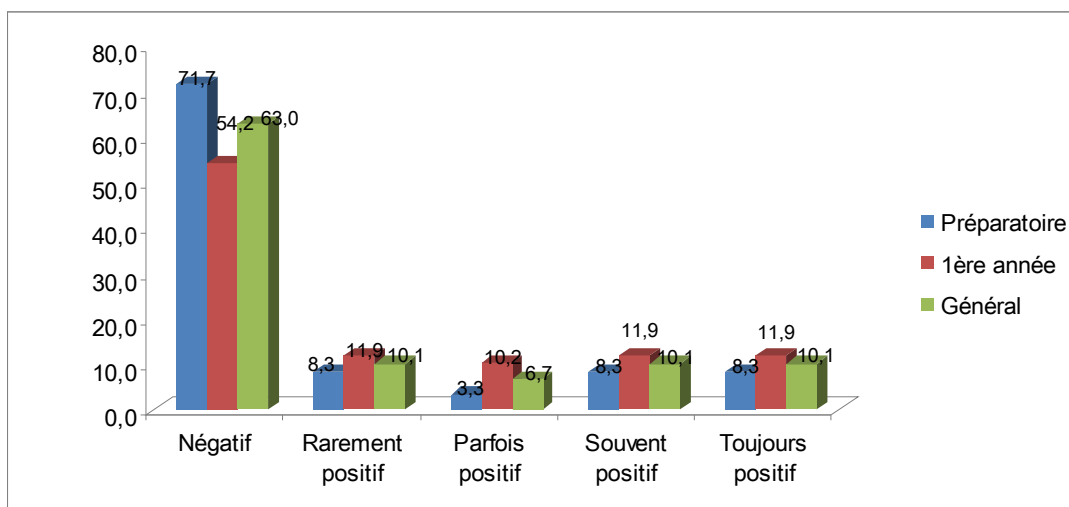
20% des étudiants de préparatoire, 13,3% de première année, et 16,7% des étudiants en général, ont choisi la réponse “parfois positif”.

h. Huitième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 26: Répartition de pourcentage et de fréquence de la huitième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

8. Le bruitage et les conversations au fond.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	43	32	75
	%	71,7	54,2	63,0
Rarement positif	<i>f</i>	5	7	12
	%	8,3	11,9	10,1
Parfois positif	<i>f</i>	2	6	8
	%	3,3	10,2	6,7
Souvent positif	<i>f</i>	5	7	12
	%	8,3	11,9	10,1
Toujours positif	<i>f</i>	5	7	12
	%	8,3	11,9	10,1
Total	<i>f</i>	60	59	119
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 20: Pourcentage des réponses des étudiants à la huitième question de la troisième partie de l'enquête.



Selon les données que nous pouvons voir sur le tableau 26, et la graphique 20;

La plupart des étudiants pense que “Le bruitage et les conversations au fond” ont des effets négatifs sur la compréhension orale.

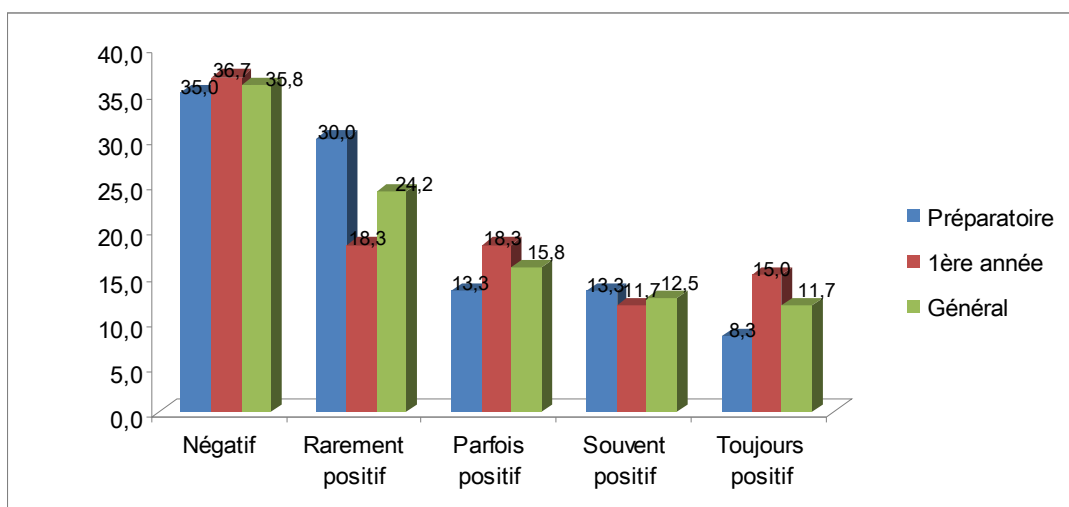
71,7% des étudiants de préparatoire, 54,2% de première année, et 63% des étudiants en général, ont choisi la réponse “négative”.

i. Neuvième question de la troisième partie de l'enquête

Tableau 27: Répartition de pourcentage et de fréquence de la neuvième question de la troisième partie de l'enquête destinée aux étudiants

9. Une conversation qui se déroule entre plus de deux personnes.	Classe			Général
		Préparatoire	Première année	
Négatif	<i>f</i>	21	22	43
	%	35,0	36,7	35,8
Rarement positif	<i>f</i>	18	11	29
	%	30,0	18,3	24,2
Parfois positif	<i>f</i>	8	11	19
	%	13,3	18,3	15,8
Souvent positif	<i>f</i>	8	7	15
	%	13,3	11,7	12,5
Toujours positif	<i>f</i>	5	9	14
	%	8,3	15,0	11,7
Total	<i>f</i>	60	60	120
	%	100,0	100,0	100,0

Graphique 21: Pourcentage des réponses des étudiants à la neuvième question de la troisième partie de l'enquête.



Selon les données que nous pouvons voir sur le tableau 27, et la graphique 21:

Généralement, les étudiants ayant participé à l'enquête pensent qu'“une conversation se déroulant entre plus de deux personnes nuit à la compréhension de l'oral” a un effet “négatif” ou “rarement positif” sur la compréhension orale. Cependant, contrairement aux autres facteurs, pour ce facteur-là, les étudiants se dispersent.

Nous pouvons tout de même constater que la grande majorité se regroupe sous le jugement “négatif”(35% des étudiants de préparatoire, 36,7% de première année, et 35,8% des étudiants en général).

7.4. Résultats de l'enquête

En examinant les résultats de l'enquête que nous avons effectuée auprès des étudiants, nous remarquons que les étudiants de classe préparatoire sont plus attentifs en compréhension orale que ceux de licence. Nous pensons que cela provient du fait qu'ils ne sont pas assez expérimentés en cette compétence.

Au fur et à mesure que le nombre des activités réalisées en classe augmente, il est possible de remarquer que les étudiants de première année se sentent plus à l'aise en compréhension orale. Cependant, quand nous analysons les réponses des étudiants concernant l'ambiance de la classe (silence, bruit), la qualité de l'enregistrement, le ton de la voix du locuteur (de celui/celle qui parle), le débit, le rythme, la prosodie, l'articulation et la prononciation, et l'accentuation de ce dernier sur les mots, signalons que ce sont surtout les étudiants de classe préparatoire qui s'influencent le plus de tous ces facteurs extérieurs. C'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à se concentrer et se focaliser longtemps comme il faut sur l'activité. Contrairement à cela, les étudiants de première année ne s'influencent pas des facteurs extérieurs ce dont nous avons expliqués précédemment comme ceux de classe préparatoire. De plus, leur capacité de concentration est plus forte / élevée qu'à celle des étudiants de classe préparatoire. Cela est dû à leur expérience.

Ayant étudié les résultats de la 1^{ère} étape (l'étape avant le déroulement de l'écoute) de notre enquête, nous voyons que tous les deux groupes ont étudié et analysé

attentivement les questions concernant le sujet. Autrement dit, tous ont bien compris toutes les questions.

En passant à la 2^{ème} étape de notre enquête (l'étape après le déroulement de l'exercice d'écoute), nous constatons que les étudiants de première année se sont plus focalisés sur le contenu de l'enregistrement que ceux de classe préparatoire. Plus ils deviennent expérimentés, plus ils peuvent mieux se concentrer sur l'activité de compréhension orale. Tous les groupes donnent l'importance à la prise de note de certains détails qui attirent leur attention (qui leur paraissent importants). En écoutant l'enregistrement, ils essaient en même temps de répondre aux questions. Mais le taux de réussite est plus élevé chez les étudiants de 1^{ère} année.

Le pourcentage relatif à la prise de note de certains points importants (de certaines remarques) est très élevé chez les deux groupes d'étudiants, mais précisons qu'ils ne préfèrent jamais noter mot à mot tous ce qu'ils entendent.

Les étudiants de première année ne se limitent pas à seulement à écouter l'enregistrement, mais en même temps ils tentent de créer des liens logiques entre l'enregistrement et les questions lors de l'écoute. Nous pouvons voir qu'ils sont plus conscients, et avec le temps, ils atteignent progressivement vers le niveau fixé à l'avance. De même, les étudiants de première année ne se limitent pas seulement à écouter l'enregistrement, ils essaient également de répondre aux questions lors qu'ils écoutent. Mais, en classe préparatoire, ce taux est inférieur à celui de la première année de licence. Cependant, ce qui est remarquable le plus pour nous, c'est qu'ils ne sont pas encore capables de réaliser toutes les deux activités (écouter et répondre aux questions) en même temps.

7.5. Propositions pédagogiques et didactiques

Il y a deux aspects ; on peut classer les étudiants dans des différentes groupes. Il s'agit d'une classe homogène, on peut diviser les étudiants en groupe et leur proposer des activités selon leur connaissance. Cette proposition convient à l'esprit d'une évaluation formative.

Il peut réorganiser sa classe selon les diverse intelligences.

Tous les professeurs doivent prendre en considération cette différenciation afin que l'enseignement de la classe préparatoire puisse soutenir celui de licence sans interrompre la continuité.

Pendant la correction, on peut faire la vérification avec la transcription que l'apprenant parvient à saisir des parcelles de sens, seul et avec l'aide de ses condisciples.

On peut leur proposer de réagir dans le cadre de discussions ou de mini-débats pour donner leurs opinions.

L'enseignant doit écouter des chansons pour que les étudiants apprennent dans un climat amusant.

Pendant les cours, au lieu de répondre aux questions, les apprenants peuvent faire le résumé de l'écoute.

Selon le contenu de l'écoute, ils peuvent réaliser un mini dialogue ou bien, un interviews avec leurs camarades.

On peut réaliser des jeux de rôles, parce que ceux-ci augmentent la créativité et sont très motivants.

On peut faire écouter des débats radiophoniques pour qu'ils construisent des stratégies d'écoute et de s'informer, pour repérer de nouvelles manières de dire.

On peut leur donner les exercices de dictée pour qu'ils entendent leur voix et leur prononciation. Avant de commencer à l'exercice, ils doivent enregistrer leur voix et après ils l'écoutent pour pouvoir écrire. Ce type de travail, leur donne l'occasion de voir plus clairement leurs fautes et l'occasion de les corriger.

Avant l'entrée, on peut organiser un concours qui évalue les talents des étudiants envers la langue étrangère, pour pouvoir faire des classes équilibrées.

CONCLUSION

Tout au long de notre recherche sur l'enseignement de la compréhension orale, nous avons remarqué que c'est une compétence qui pose un grand problème pour le profil de nos apprenants turcs. De même, cette recherche nous a montré que les activités pour développer la compréhension orale ne sont pas assez suffisantes; il s'agit généralement du manque des outils pédagogiques tels que la vidéo, le magnétophone de bonne qualité, l'ordinateur, les CD roms, le laboratoire multimédia, les cassettes audio et vidéo, etc. qui influencent, à notre avis, négativement l'enseignement de la compréhension orale.

Dans le premier chapitre du présent travail, nous avons observé que la compréhension orale tient une place aussi importante et privilégiée dans les méthodes classiques que dans l'approche communicative. Cette priorité accordée à la compréhension orale vient du fait qu'on apprend une langue étrangère pour communiquer.

Dans le deuxième chapitre, les modèles pour la compréhension orale en langue maternelle et étrangère sont presque identiques et nécessitent les mêmes outils didactiques et pédagogiques. Cela nous montre que l'interaction et le locuteur natif ont une grande importance pour améliorer la compréhension orale.

Le troisième chapitre de cette recherche nous a aidé à revoir la place et le rôle de l'apprenant et de l'enseignant lors du processus d'apprentissage de la compréhension orale. Nous pensons qu'il faut souvent une interaction entre langue française et entre les deux, pour qu'on puisse atteindre les objectifs fixés à l'avance et se proposer dans *le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*.

A travers le quatrième chapitre, nous avons accentué le rôle et les conditions qui peuvent changer d'après les profils et les formations de l'enseignant. La formation continue pour les enseignants devient indispensable afin qu'ils puissent aider les apprenants à se perfectionner en compréhension orale.

Dans le cinquième chapitre, nous avons constaté que les différentes stratégies d'apprenant amènent l'apprenant à la réussite. Grâce à ces stratégies, l'apprenant aura

la possibilité de s'auto-évaluer et s'auto-corriger. Elles lui offriront une grande confiance qui sera une motivation.

Dans le sixième chapitre, nous avons compris que l'évaluation de la compréhension orale est nécessaire, voire indispensable, pour que l'apprenant ait une bonne estime de soi et d'avoir une idée générale sur ce propos acquis de compétence. Tous cela l'aidera à mieux se connaître et à développer ses propres stratégies d'apprentissage.

Le dernier et le septième chapitre, concernant l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête réalisée auprès de notre public d'étudiant, nous a donné une idée globale par l'intermédiaire desquels. Nous avons pu proposer quelques stratégies et pistes méthodologiques, pour promouvoir l'enseignement de la compréhension orale, non seulement dans notre département mais aussi dans les autres institutions où l'enseignement se réalise en français en FLE.

Par conséquent, à l'ère de l'approche communicative, cette recherche nous a montré à quel point la compréhension orale est importante pour communiquer en une langue étrangère.

Si cette recherche contribue à l'enseignement du FLE et particulièrement à celui de la compréhension orale dans notre université ainsi que dans notre pays, en Turquie, nos objectifs de départ seront réalisés.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages consulté

Lokman DEMİRTAŞ, Tilda SAYDI ve Hüseyin GÜMÜŞ (2007) : Les fonctions de l'évaluation dans l'apprentissage du Fle : Tout va bien ! 1-2, Unesco Mevlana yılında : Uluslararası VII. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu : 02-05 Mayıs 2007, Bildiri Kitabı II, Konya, Selçuk Üniversitesi Basımevi, s.135-142.

Lokman DEMİRTAŞ, Tilda SAYDI ve Hüseyin GÜMÜŞ (2008) : L'intérêt didactique du texte théâtral dans le cadre de l'approche communicative en classe de Fle, 5. Ulusal Frankofoni Kongresi (25-26 Ekim 2007), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, s. 277-286.

2. Ouvrages de référence

COURTILLON, Janine et GUYOT-CLEMENT, Christine (2005): Campus 4, Clé International, Paris.

CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2002): Cours de Didactique du français langue étrangère et secondes, Universitaires de Grenoble, Grenoble.

CUQ, Jean-Pierre (1991): Le Français langue seconde, Hachette, Paris.

Universitaires de France, Paris.

CYR, Paul (1998): Les stratégies d'apprentissage, Clé International, Paris.

DABENE.M. (1998): "Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues(1968-1988)", Crédif-Hatier.

GERMAIN, Claude (1993): Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Clé International, Paris.

GOUIN, François (1880): L'art enseigner et d'étudier les langues, Librairie Fischbacher, Paris.

LARSEN-FREEMAN, Diane (1986): Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press, Oxford.

LHOTE, Elisabeth (1995): Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre. Hachette "F" Autoformation, Paris.

MARTINEZ, Pierre (2002): La didactique des langues étrangères, Presses

PORCHER, Louis (1995): Le Français langue étrangère, Hachette Education, Paris.

VERONIQUE, Daniel (2000): "Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères", *Etudes de linguistique appliquée*, n:120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*.

3. Méthodes de FLE

COURTILLON, Janine et GUYOT-CLEMENT, Christine (2005) : Campus 1,2,3,4, CLE International, Paris.

AUGE, H (2004) : Tout va bien 1,2,3, CLE International, Paris.

QUINTON, Poisson (2005) : Festival 1-2, CLE International, Paris.

DELAISNE, Pierre (1998) : Café Crème 1, Hachette, Paris.

4. Dictionnaires

Le Robert Micro (1994), Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Rédaction dirigée par Alain Rey, Paris.

SARAÇ, T. (1994) : Fransızca-Türkçe Okul Sözlüğü, İstanbul, Adam.

5. Thèses et Mémoires

DI PIERRO, Janina (2006): Tendances actuelles dans l'évaluation des compétences de production orale, Synergies Venezuela N° 2.

6. Sitographie des ressources en ligne

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>

<http://pedagogie.ac-amiens.fr/philosophie/PAF/formationinitiale.html>

<http://www.edufle.net/Le-comportement-des-participants>.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-15.htm>