

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Faculté des lettres, des langues et des arts
Ecole Doctorale de Français
Pôle Ouest
Antenne d'Oran

Mémoire de magister
Spécialité : Didactique

Intitulé

La compréhension de l'oral au collège

Présenté par :
BENSEMICHA Chahira

Sous la Direction de :
M. FARI BOUANANI Gamal El Hak

Membres du jury :

Présidente : Mme MEHADJI Rahmouna, Maître de Conférences, Université d'Oran.
Examinatrice : Mme HAMIDOU Nabila, Maître de Conférences A, Université d'Oran.
Rapporteur : M. FARI BOUANANI Gamal El Hak, Maître de conférences A, ENSET d'Oran.

Année universitaire : 2011-2012

Dédicace

A mon père, qui aurait été heureux de voir ce travail

A ma mère, pour son amour et son soutien indéfectible

Je dédie ce travail

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Monsieur Fari Bouanani Gamal El Hak, mon directeur de recherche, pour sa patience, sa disponibilité permanente et les judicieux conseils qu'il m'a prodigués tout au long de la réalisation de ce travail.

Je lui dois beaucoup.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Madame Mehadji Rahmouna, présidente du jury, qui m'a toujours encouragée à aller de l'avant.

Mes remerciements vont aussi à Madame Hamidou Nabila, membre du jury, qui, malgré ses nombreuses préoccupations, a accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Un grand merci enfin à tous ceux, famille et amis, qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

Sommaire

Introduction générale	06
PREMIERE PARTIE : La compréhension de l'oral au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?	13
I- La compréhension de l'oral : concepts et définitions	14
II- La compréhension de l'oral, d'hier à aujourd'hui	22
III- La compréhension de l'oral en classe de langue	37
DEUXIEME PARTIE : L'enseignement de la compréhension de l'oral dans les textes officiels	44
I- Le français dans le système scolaire algérien	45
II-La place de la compréhension de l'oral dans les documents officiels	54
III-La compréhension de l'oral et les manuels scolaires	69
TROISIEME PARTIE : La compréhension de l'oral, de la théorie aux pratiques de classe	75
1. Le questionnaire	75
2. Présentation et analyse des résultats	77
Conclusion générale	112
Bibliographie	117
Table des matières	122
Annexes	124

*Ceux qui se taisent ne sont pas toujours des gens
qui n'ont rien à dire, c'est même souvent le contraire*

Evelyne Charmeux

Introduction générale

La compréhension de l'oral est l'une des cinq activités langagières¹ telles que définies par le C.E.C.R.L.². Elle figure également parmi les compétences qui conduisent à l'acquisition d'une langue étrangère comme nous pouvons le lire dans le programme de 1^{ère} AM (2005) : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/ écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives* »

Comme le souligne cet extrait des textes officiels, comprendre est une habilité fondamentale à faire acquérir à l'apprenant. Or, dans une perspective communicative d'apprentissage d'une langue étrangère, on commence à comprendre avant de produire, tel que précisé par Desmond *et al* (2008 : 26) : « *La compréhension de l'oral est un objectif d'apprentissage qui précède, souvent, la prise de parole* ». Sa maîtrise est capitale. « *A quoi sert en effet de pouvoir parler et se faire comprendre si l'on ne comprend pas l'autre ?* » (Asselineau, 1999)³. Et parce que comprendre relève des quatre compétences de la communication, parce que pour produire, il faut comprendre et parce qu'un enfant apprend à parler avant d'apprendre à écrire, « *la compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro* » (Ducrot, 2005).

Mais si dans le champ didactique, cette compétence, longtemps délaissée, a acquis en quelques années le statut de préoccupation première dans l'apprentissage des langues étrangères grâce notamment à l'apport de la psychologie cognitive et les hypothèses de Krashen (1981) ainsi qu'aux nombreux travaux qui ont été conduits

¹ Les cinq activités langagières définies par le CECRL (2000 : pp.26-27) sont : écouter-lire-écrire-prendre part à une conversation- s'exprimer oralement en continu.

² C'est l'abréviation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, créé par le Conseil de l'Europe pour permettre un apprentissage efficace de la langue basé sur une démarche actionnelle en précisant et déterminant les compétences à acquérir selon des niveaux précis.

³ Il s'agit d'un article en ligne qui ne comporte pas de numéro de page. Ainsi en est-il pour les autres références qui seront présentées, tout au long de ce travail, sans numéro de page.

dans le domaine (Morley, 1984 ; Brown et Yule ; 1983 ; Le Blanc 1986 ; O'Malley et al. (1989) ; Champagne-Muzar (1992) ; Rubin (1994), cités par Cornaire, 1998), dans le champ scolaire, elle fait encore figure de parent pauvre. C'est « *une aptitude oubliée* » affirment Gremmo et Holec (1990 :30), « *le parent pauvre de l'enseignement en langue étrangère* » assure Oxford (1993, citée par Poussard, 2000 : 77), « *la cendrillon de l'enseignement des langues étrangères* », dit enfin Cornaire (1998 : 199). Le fait est qu'on avait l'impression que l'élève en position d'écoute était passif et qu'il suffisait de lui faire entendre un texte pour qu'il comprenne peu à peu ce texte, la compétence de la compréhension de l'oral ayant longtemps été considérée comme un savoir-faire qui s'acquiert au creux d'autres activités. Aujourd'hui, beaucoup croient encore que la compréhension de l'oral est une compétence transversale qui s'acquiert automatiquement lors des premières années d'apprentissage, même si les recherches menées au cours de ces trente dernières années ont souligné le caractère complexe du processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Certes, les didacticiens reconnaissent que la compréhension n'a pas éveillé jusqu'ici suffisamment d'attention comme l'explique Cornaire. Il reste qu'elle est au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qu'elle est reconnue comme une compétence à part entière, indépendamment de l'acte de s'exprimer comme le note Gremmo et Holec (1990 : 40) : « *Comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer. Comprendre, c'est construire du sens et non des formes linguistiques. (...) Comprendre n'est ni antérieur ni postérieur à dire. Comprendre est différent* ». Par conséquent, il est essentiel que l'apprenant soit exposé à diverses situations d'écoutes dès qu'il entre en contact avec la langue cible car « *Comment acquérir cette compétence, sinon en écoutant, en mémorisant et observant des dialogues ?* » (Desmond et al, 2008 : 27). D'après Day (2001 : 20) : « *pour apprendre à parler, tout enfant doit d'abord écouter parler* ». Autrement dit, le développement de l'écoute est le premier pas vers l'apprentissage d'une langue étrangère. De même que tout apprentissage d'une langue doit commencer par une phase de réception.

Mais pourquoi un sujet sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral au collège ? Lors d'un séminaire de coordination des inspecteurs de l'enseignement fondamental des langues étrangères (2008) sur la pratique de l'oral

dans la classe de langue⁴, les travaux des ateliers, qui ont par ailleurs mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la compréhension de l'oral, notamment pour le développement de la production écrite, ont tous abouti à des constats selon lesquels la compréhension de l'oral était difficile à installer dans les classes des différents cycles car les enseignants, installés dans les pratiques anciennes de l'enseignement-apprentissage de l'oral, ne possédaient pas de véritables modèles qui leur permettraient d'introduire cette compétence en classe. Pourtant comme nous pouvons le lire dans la communication donnée par Azeradj Lahlou (2008) : « *L'entraînement systématique à la compréhension de l'oral est nécessaire pour l'acquisition progressive de stratégies d'écoute. Il doit faire l'objet d'un travail régulier, ordonné et actif à partir de documents sonores variés (productions orales de natifs), de complexité et de durée progressives. Cet entraînement vise à assurer la compréhension de ces documents au travers d'un certain nombre d'activités* ».

Tel a été notre point de départ.

Voulant en savoir plus sur une compétence, somme toute, pivot dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais difficile à introduire en classe, nous avons décidé de travailler sur la compréhension de l'oral comme phénomène méritant l'attention en premier lieu et par rapport auquel la production orale serait seconde. Mais dans notre ambition de vouloir privilégier cette compétence, nous n'avons nullement voulu en faire une situation isolée, mais plutôt étudier les éléments susceptibles de rendre son enseignement-apprentissage efficace. Et si dans une situation de communication naturelle, il est difficile, voire impossible, de dissocier les phases de compréhension et d'expression, dans une situation de classe, le processus de compréhension de l'oral, à la fois complexe et spécifique, mérite d'être traité en tant que tel, comme une forme isolée devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage spécifique et nécessitant tout un travail sur l'écoute, la mémorisation et les structures ainsi que souligné par Oxford (1993 : 205, citée par Cornaire, 1998 : 154) : « *La*

⁴ Le séminaire a eu lieu au lycée Hassiba Ben Bouali, à Alger le 11 et 12 novembre 2008. Les conclusions que nous avons citées relèvent de la communication de Azeradj Lahlou, IEF, intitulée : « Introduction d'une pratique raisonnée de l'oral en classe de langue étrangère ».

compréhension, la plus fondamentale des habiletés, peut être et devrait être enseignée ».

Le choix du collège n'est lui aussi guère fortuit car il s'agit de la dernière étape de l'enseignement obligatoire⁵ qui prépare l'élève à rejoindre l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou la vie active tel que le précise le Référentiel Général des Programmes⁶. Par ailleurs, la moyenne d'âge des apprenants, se situant entre 11 et 15 ans, est fort propice à la compréhension et à l'apprentissage.

Dans notre volonté de conduire une réflexion sur la place de la compréhension de l'oral au collège, nous avons été confrontée à plusieurs interrogations dont voici les plus importantes : Les enseignants savent-ils introduire cette compétence en classe ? Si oui, quelles méthodes utilisent-ils et surtout ont-ils le moyen de le faire : supports, formation, etc. ? Les stratégies enseignantes sont-elles adéquates avec les démarches proposées par les didacticiens? Et surtout quelle place occupe cette compétence dans les programmes et les manuels scolaires ?

Ces questions nous ont permis de formuler la problématique suivante autour de laquelle tout notre travail a été construit : Entre programmes, contenus de manuels, méthodes utilisées par les enseignants et moyens mis à leur disposition, quelle place occupe l'enseignement-apprentissage de l'oral dans les classes du moyen et comment cette compétence est-elle enseignée?

La conduite d'une pré-enquête⁷ auprès d'un groupe d'enseignants du cycle moyen nous a apporté quelques éléments de réponses qui nous ont aidée à affiner notre constat et à construire notre problématique. Les résultats de cette pré-enquête, qui a permis de nous donner un aperçu sur la condition de la compréhension de l'oral dans

⁵ L'enseignement obligatoire et gratuit, d'une durée de 9 ans, concerne les enfants âgés entre 6 et 16. Il comprend l'enseignement primaire et moyen.

⁶ C'est un document officiel qui détermine les principes organisateurs des programmes. Il est le cadre général qui sert de guide à l'écriture des programmes de chaque discipline. Ce document présente les axes essentiels autour desquels s'articulent les objectifs, les contenus et les activités dans chaque programme et pour chaque discipline.

⁷ Pour mener notre pré-enquête, nous avons eu recours à deux sites d'entraide pédagogiques : www.oasisfle.com et www.khouasweb.123.fr, où nous avons posé plusieurs questions qui ont initié un débat sur la compréhension de l'oral. A l'instar des autres membres, nous avons dû utiliser un surnom « Chachy » pour participer aux débats. Ce surnom nous a été demandé lors de notre inscription sur les forums. Des extraits de ce débat se trouvent en annexe.

les classes de français, ont fait état d'un constat peu reluisant sur l'enseignement-apprentissage de ce processus. Lequel constat laisse entrevoir une compétence qui serait « oubliée » par les enseignants et apparemment difficile à mettre en place. Non que les enseignants occultent sciemment l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral, le fait est que, forts d'une tradition pédagogique qui repose sur l'écrit, ces derniers ne savent probablement pas toujours comment aborder ce processus. Mais est-ce de leur responsabilité ? Les enseignants ont-ils les moyens qui leur permettent de rester au dispo des nouvelles évolutions pédagogiques et didactiques ?

La problématique formulée ci-dessus nous a orienté vers les deux hypothèses de recherche suivantes:

- La compréhension de l'oral est occultée par les enseignants du cycle moyen parce qu'il n'existe pas dans les programmes et les manuels une méthodologie inhérente à l'enseignement-apprentissage de cette compétence.
- Les enseignants ne possèdent pas la formation adéquate et les moyens matériels pour introduire la compétence de la compréhension de l'oral en classe.

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous allons dresser un état des lieux sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral dans le cycle moyen, tous paliers confondus. Aussi avons-nous opté pour deux méthodes de travail : une lecture attentive des programmes du collège, de leurs documents d'accompagnement et des manuels scolaires et une enquête par questionnaire, la finalité étant d'interroger la place conférée, par l'enseignement au moyen, à la compétence de la compréhension de l'oral. Mais d'abord, nous allons poser les soubassements théoriques de notre recherche afin de nous doter d'un cadre de référence scientifique qui nous permettra d'éclairer notre objet d'étude. Nous avons en outre construit notre travail autour de trois parties :

Une première, intitulée : « La compréhension de l'oral au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? », dans laquelle nous avons tenté d'éclairer le concept de compréhension avec toutes ses facettes et dans toutes ses dimensions. De même que nous avons essayé de comprendre les principales raisons qui rendent l'enseignement-apprentissage de cette habileté, capital et le rôle que joue l'enseignant dans la réussite d'un tel processus. Dans cette partie, nous avons également passé en revue les principales méthodes qui ont jeté la lumière sur l'importance de la compréhension de l'oral et nous avons ensuite fait le point sur les modèles proposés dans le domaine de la compréhension de l'oral ainsi que sur les travaux marquants qui ont conduit à placer cette habileté au cœur du processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette partie nous a doté d'outils d'analyse qui nous ont permis d'aborder notre deuxième et troisième partie.

Une deuxième partie portant sur « l'enseignement de la compréhension de l'oral dans les textes officiels », dans laquelle nous avons fait une lecture analytique des documents officiels afin de voir si, oui ou non, la compréhension de l'oral y avait sa place. L'analyse des programmes a été suivie d'une lecture succincte des manuels scolaires des quatre années du collège afin d'y situer l'intérêt qu'ils accordent à ce processus. A travers cette partie, nous voulions savoir si les documents proposés à l'enseignant lui donnaient les moyens de mettre en place un enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

Nous avons intitulé notre troisième partie : « La compréhension de l'oral, de la théorie aux pratiques de classe ». Cette dernière partie a été consacrée à l'analyse de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants du cycle moyen. Il s'agissait, dans un premier temps, d'explicitier les objectifs et la mise au point de notre questionnaire qui tournait autour de quatre axes, en l'occurrence, le manuel scolaire, les moyens matériels, la formation des enseignants et les pratiques de classe. En second lieu, nous avons présenté les résultats de notre enquête qui devaient nous permettre de nous rendre compte des méthodes utilisées pour enseigner la compétence de la compréhension de l'oral et de la nature des difficultés rencontrées par les enseignants pendant la mise en place des activités de réception de l'oral.

Dans notre conclusion, nous avons résumé les résultats du présent travail, lesquels devaient aboutir à la validation de nos hypothèses, tout comme ils pouvaient les compléter ou apporter un autre éclairage à nos propos.

Première partie

La compréhension de l'oral au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?

Introduction

Notre présente recherche porte sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension du français oral. Aussi, nous tenterons, dès le premier chapitre, de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce que comprendre, comprendre l'oral et comment fonctionne le processus de compréhension de l'oral ?

Dans le deuxième chapitre, nous ferons une synthèse des principales recherches qui ont conduit, directement ou indirectement, à reconnaître l'importance de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage des langues. Notre but sera de tenter de comprendre comment l'évolution de la didactique des langues étrangères a permis de faire avancer la notion de la compréhension de l'oral, pour pouvoir aborder notre troisième chapitre consacré à l'enseignement de cette habileté, aujourd'hui perçue par de nombreux didacticiens comme une voie obligée pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Chapitre I

La compréhension de l'oral : concept et définitions

1.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Dans un esprit purement lié à la situation de classe, le terme comprendre recouvre la capacité d'accéder au sens fondamental d'un énoncé, qu'il soit lu ou écouté. Cela veut dire que l'acquisition de la compétence de compréhension passe par un travail sur le contenu et non sur des mots ou des phrases isolées. C'est le résultat de tout un travail qui va du repérage à l'accès au sens, comme le précise Moirand (1982 :130) : « *Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* ».

D'après le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (Robert, 2008 : 40), « *en didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale du décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue [...] et s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture* ».

Or, d'un point de vue pédagogique, Le Dictionnaire actuel de l'Education (LeGendre, 1993) définit la compréhension comme : « *Un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte* »

A la lumière de cette dernière définition, il devient évident qu'en termes d'activités de classe, la compréhension est le résultat d'un ou d'une série d'exercices ; c'est un outil qui permet de tester le niveau des apprenants dans un domaine bien déterminé.

Or, d'un point de vue psychologique, la compréhension est perçue comme une activité complexe qui requiert la présence d'un certain nombre d'éléments pour se

mettre en place et fonctionner. D'après Rost (1990, cité par Cornaire, 1998 :195), il subsiste encore des hésitations quant à la définition qu'on devrait donner au concept de compréhension même si les chercheurs s'accordent à dire « *qu'il s'agit d'un processus actif au cours duquel l'individu construit la signification d'un message* » (Ibid.). La compréhension est en effet une démarche consciente et volontaire entreprise par l'apprenant -lecteur ou auditeur-, et qui requiert la maîtrise de certaines connaissances linguistiques, sémantiques et culturelles.

« *Comprendre consiste donc à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte* » (Poussard, 2000 : 41), mais pas seulement car pour comprendre, l'apprenant doit utiliser certaines stratégies qui l'aident dans son travail de reconstruction du sens comme l'indique Cornaire (1998 : 65) : « *La compréhension naît de la mise en présence de l'apport langagier et des connaissances (...). Mais comme le soulignent O'Malley et al. (1989), ce face à face, cette mise en présence ne donne que très rarement les résultats attendus, et c'est la raison qui explique le recours aux stratégies pour faciliter, en quelque sorte, cette rencontre entre le texte et le sujet* ».

« *Comprendre "c'est interpréter" selon H. Widdowson, comprendre c'est "appréhender et échanger", c'est "interpréter avec la mémoire et l'imagination" comme l'ont respectivement exprimé C. Mata et G. Brown* » affirme Poussard (2000 : 39), qui ajoute que la compréhension est un savoir-faire langagier qui a été longtemps considéré comme un acte passif dans la didactique des langues étrangères où la tradition voulait qu'on assimile réceptif à passif. Mais grâce au développement des recherches en psychologie, on reconnaît aujourd'hui la participation active de l'apprenant à toute activité de compréhension. En somme, l'acte de compréhension est le résultat d'une suite d'opérations cognitives par lesquelles le sujet parvient à produire de la signification. Mais qu'est ce qui fait la spécificité de cet acte à l'oral ?

1.2. Qu'est-ce que comprendre l'oral ?

Le Dictionnaire de didactique des langues définit la compréhension de l'oral comme une « *opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet (...) à*

un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores», (Galisson et Coste, 1976 :110). De son côté, Cornaire (1998 :196) qualifie la compréhension de l'oral d'« *habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens* ».

Par ailleurs, le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (Robert, 2008 : 42) explique que « *dans la théorie de la communication, la compréhension orale est la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio, chanson, etc.* ». Une définition partagée par C. Parpette (2008 : 222), qui affirme que « *le terme "compréhension orale" recouvre essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, l'accès au sens des énoncés* ».

Comme nous pouvons le voir, la compréhension de l'oral est à la fois un processus et le résultat de ce processus. C'est une opération mentale qui permet à l'auditeur de reconstruire la signification du message entendu et en même temps cette capacité de comprendre, résultat d'une série d'opérations cognitives, une compétence que l'apprenant-auditeur d'une langue étrangère doit acquérir au terme de son apprentissage. Cette acquisition passe par l'écoute qui est, selon Garcia et Jambin, (2009), « *le domaine qui désoriente le plus les élèves (hors du champ de leur pratique quotidienne) ; le plus paradoxal des domaines d'activité langagière, il est souvent le plus difficile alors même que l'expression orale est perçue a priori comme telle (...)* une terra incognita ».

De ce fait, la capacité de compréhension à l'oral requiert, additivement aux connaissances que nous avons citées plus haut (linguistiques, sémantiques et culturelles), la maîtrise du système phonologique et de la prosodie car pour comprendre oralement, l'apprenant-auditeur doit être en mesure de repérer des sons, des mots, des suites de mots, du rythme, des intonations, etc. ; éléments qu'il va devoir réorganiser pour construire du sens. En d'autres termes, il doit être capable de discriminer les sons. Mais si cette opération semble accessible en langue première, il en va autrement en langue seconde ou étrangère comme l'explique J. Courty (2003,

citée par Robert, 2008 : 42) : « *Entrer dans un texte oral est une opération délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la LC (langue cible) peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au pal graphique* ».

Aujourd'hui, les didacticiens reconnaissent, comme « *un fait établi que la parole dans une langue étrangère reste marquée par les habitudes motrices acquises en langue maternelle. Il est moins bien connu que la langue maternelle laisse son empreinte sur la façon d'écouter* » affirment Lhote et Llorca (2001 : 161) qui expliquent que l'enfant développe, lors de la construction de la langue première, un comportement d'écoute qui est fortement influencé par le rythme et l'intonation de cette langue. C'est pourquoi, lors du passage à une autre langue, l'apprenant-auditeur doit modifier son comportement d'écoute afin de saisir le sens du message : « *apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue* » affirme Lhote (1995 : 26) qui ajoute en page 46 : « *Ecouter dans une langue, c'est écouter selon un certain rythme* ». Il faut dire que comme tout apprentissage, la compréhension de l'oral en langue étrangère est une activité qui requiert beaucoup d'efforts de la part de l'auditeur en raison de l'empreinte que laisse la langue maternelle sur ses habitudes. Ajoutons à cela une autre difficulté et non des moindres. Il s'agit de la particularité de l'oral liée à son caractère éphémère.

A l'écrit, on peut effectivement relire un texte pour le comprendre. A cet égard, « *le texte est le lieu du pouvoir du lecteur* » explique Parpette (2008 : 220). A l'oral cependant, toute action est réalisée en temps réel : « *c'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention* » (Parpette, 2008 : 221). L'écrit dure, la parole est évanescence⁸. Certes, en situation de classe, on peut toujours recourir aux répétitions, mais en situation réelle, ce n'est pas toujours aussi simple. L'auditeur reçoit la parole telle qu'elle est produite, notamment quand il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio ou à la télévision. Nulle possibilité

⁸ Du proverbe latin « Verba volant, scripta manent ». En français, « les paroles s'envolent, les écrits restent ».

pour lui d'arrêter le temps. « *Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue* » explique Parpette (Ibid.), qui poursuit : « *Un discours mal compris n'est en effet que très partiellement rattrapable. C'est instantanément que la mobilisation cognitive doit produire ses effets pour que la compréhension ait lieu, et que la communication puisse s'installer* ». Ce n'est que lorsqu'il s'agit d'un discours en face à face que le récepteur peut intervenir pour arrêter ou faire répéter son interlocuteur. « *Mais ce type de réception, qui donne un pouvoir d'intervention à l'auditeur, ne représente qu'une part limitée des situations de réception orale* », conclut Parpette (ibid.).

A vu de ce qui précède, nous pouvons conclure que le système oral exige la maîtrise de plusieurs paramètres qui relèvent du discours et de la situation de communication. Mais comment fonctionne le processus de réception de la parole ?

1.3. La description du processus

Pour Guimbretière (1994 : 57), « *le décodage passe par trois paliers : l'analyse auditive, puis l'analyse phonétique, qui permet ensuite d'accéder à l'analyse linguistique, c'est-à-dire la signification du message* ». Dans le premier palier, l'apprenant perçoit une chaîne sonore, soit un ensemble continu de sons : « *C'est l'audition* » affirment Desmond *et al* (2005 : 26), qui est définie par Guimbretière (1994 : 36, ibid.) comme « *la capacité physique de l'oreille à entendre* ». Cette phase correspond à la réception physique du message. L'auditeur passe ensuite à l'analyse des différents sons qu'il perçoit, en les segmentant et en les confrontant avec ce qu'il sait déjà pour accéder au sens. Selon Desmond *et al* (Ibid.), il s'agit de « *la perception* » soit l'« *interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif* ». La troisième étape correspond enfin à la détermination de la signification globale du message. Ce n'est qu'au terme de ces trois phases que le récepteur saisit le sens du message et que la compréhension est effective.

L'accès au sens est donc une opération complexe qui implique l'intervention de la mémoire et de l'attention et pendant laquelle un nombre incalculable de processus mentaux se mettent en place, faisant intervenir tour à tour la mémoire, la sélection des

informations, leur mise en relation, etc. D'après Carette (2001 : 126), pour aborder la compréhension de l'oral, la plupart des chercheurs s'appuient sur le processus décrit par Gremmo et Holec (1990), en l'occurrence, une conception selon laquelle la construction du sens suit deux cheminements, l'un sémasiologique⁹, c'est-à-dire qui va de la forme au texte et l'autre onomasiologique¹⁰, soit du sens à la forme.

1.3.1. Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle, l'auditeur procède à une discrimination des sons en isolant la chaîne phonique du message, après quoi il passe à la phase de segmentation en délimitant les mots et les groupes de mots pour aboutir à l'interprétation du message en associant un sens aux mots, groupes de mots et phrases, et donc à la construction du sens. Cette démarche accorde en conséquence la priorité aux formes du message ; et la compréhension qui y résulte dépend étroitement de cette discrimination faite au départ par l'auditeur, ce qui pourrait donner une signification erronée du message comme le précisent Gremmo et Holec (1990 : 31) : « *tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un "vide" de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens* ». De plus, la signification du message se transmet en sens unique, soit du texte à l'auditeur, même si ce dernier n'est pas totalement passif. Et pour cause, en reconnaissant des formes connues lors des phases de discrimination et de segmentation, c'est lui qui, lors de la phase d'interprétation, attribue un sens aux formes. Toujours est-il que l'incapacité de ce modèle de compréhension à rendre compte de la plupart des situations de compréhension a poussé les chercheurs en psycholinguistique à fabriquer un second modèle de procédure, dite onomasiologique.

1.3.2. Le modèle onomasiologique

Dans ce modèle, le processus de compréhension fonctionne suivant une logique inverse. Ainsi « *l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose [...] et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement* » comme l'expliquent Gremmo et

⁹ dit aussi ascendant.

¹⁰ dit aussi descendant.

Holec (1990 : 32), qui classent les connaissances pouvant permettre à l'auditeur d'anticiper sur la signification du message comme suit :

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

Aux hypothèses sur le contenu du message dites sémantiques, s'ajoutent d'autres hypothèses formelles sur les structures des signifiants. L'auditeur procède par la suite à la vérification de ses hypothèses au moyen d'indices qui vont conduire à confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques. La dernière étape du processus va dépendre de la qualité des hypothèses émises au départ par l'auditeur mais aussi par le résultat de la vérification. Ainsi si les hypothèses sont confirmées, la signification du message est construite. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur va aller à la recherche d'autres indices qui l'aideront dans la construction de la signification. Si enfin les hypothèses sont infirmées, l'auditeur devra choisir entre deux démarches : soit il reprend tout à zéro en établissant de nouvelles hypothèses suivant le modèle sémasiologique, soit il abandonne l'opération, ce qui signifie échec de la compréhension. Dans ce deuxième modèle décrit par Gremmo et Holec, la priorité est accordée à l'opération créative de la pré-construction de la signification, la place conférée aux formes du message (signifiant) étant secondaire. Selon Carette (2001 :127), l'auditeur utilise, dans la majorité du temps, la démarche onomasiologique qui cède le pas à la démarche onomasiologique si elle se révèle inopérante.

1.3.3. Le modèle interactif

Plus récemment, Rost (2002, cité par Ferroukhi, 2009 : 276) a parlé d'un autre modèle qui combine les qualités des modèles descendants et ascendants : « *La*

compréhension de l'oral n'est pas un traitement soit descendant soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message ». La compréhension va dépendre en effet des capacités linguistiques et culturelles de chacun des auditeurs, mais aussi des objectifs de compréhension fixés au départ. C'est en fonction de cela que ceux-ci vont activer l'un ou l'autre modèle, mais souvent ils ont recours au troisième modèle pour reconstruire le message.

Le modèle interactif, n'étant pas unidirectionnel, offre donc l'avantage de saisir le sens de différents énoncés dans des situations différentes. Il serait, par voie de conséquence, intéressant, pour l'enseignant, de connaître le fonctionnement de ce processus pour le mettre en œuvre à l'intérieur de sa classe.

Carette (2001) met l'accent sur la relation étroite qui existe entre le fonctionnement du processus de compréhension de l'oral et les pratiques des enseignants et des apprenants. Ainsi, selon elle, *« les pratiques observées restent marquées par des conceptions erronées sur l'acquisition et sur le processus de compréhension : on peut constater une confusion entre les apprentissages des différentes aptitudes, l'absence de précision des objectifs et des consignes, une surexploitation des documents, la non-distinction de fait entre l'entraînement et l'évaluation des savoir-faire, etc. »* (Carette, 2001 : 126). La connaissance du fonctionnement du processus de compréhension permet donc de mieux maîtriser les techniques et les moyens qui permettent d'acquérir cette compétence et donc de mieux enseigner cette activité, comme le précise Cornaire (1998 : 53) : *« Examiner comment il est possible d'apprendre permet, par extension, de savoir comment enseigner une habileté, dans le cas présent, la compréhension orale »*.

Dans le chapitre qui va suivre, nous allons tenter de comprendre comment cette compétence, au début méconnue, est passée en quelques années du statut de compétence secondaire à celui de compétence fondamentale.

Chapitre II

La compréhension de l'oral, d'hier à aujourd'hui

2.1. L'évolution de la notion de compréhension de l'oral sous l'influence des différentes méthodologies

Depuis le XIXe siècle, le champ de la didactique des langues étrangères a été marqué par l'apparition de différentes méthodologies, les unes en rupture des méthodologies précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société et pas toujours d'une manière chronologique car certaines de ces méthodes ont cohabité pendant un certain temps avant que l'une ne s'impose par rapport à celle qui l'a précédée. Mais dans cette partie, notre but n'est pas de faire un panorama des méthodologies de la didactique des langues étrangères. En effet, afin de mieux délimiter notre cadre d'étude, nous n'aborderons ici que celles qui ont contribué à faire avancer les travaux sur la compréhension de l'oral.

L'enseignement du français langue étrangère s'est longtemps appuyé sur les méthodes dites grammaire-traduction. Mais à partir de la deuxième moitié du XXe siècle, de nouvelles approches ont vu le jour. Certaines d'entre elles ont eu un impact direct sur l'évolution de la notion de la compréhension de l'oral. Cornaire (1998 : 29), en s'appuyant sur l'analyse donnée par Germain (1993), évoque les grandes méthodes qui ont marqué cette évolution et qui s'insèrent dans trois grands courants. Il s'agit des courants *intégré*, *linguistique* et *psychologique*. Dans le premier, on trouve les méthodes qui donnent un intérêt à la fois à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. Aussi pouvons-nous citer la méthode audio-orale et la méthode SGAV : deux méthodes qui ont cassé l'empire de la méthode grammaire-traduction et marqué l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues car, pour la première fois, une importance sans précédent est accordée à l'oral. Le deuxième courant, lui, regroupe les approches centrées sur la nature de la langue comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative. Enfin, le courant psychologique englobe les méthodes qui se basent sur une théorie psychologique de l'apprentissage.

On y trouve l'approche naturelle et les approches axées sur la compréhension : des théories qui, selon Cornaire (1998 : 28), « *ont fait avancer, parfois de façon considérable, la cause de la compréhension, une habileté qui est maintenant perçue par de nombreux chercheurs et didacticiens comme une voie obligée pour l'apprentissage des langues étrangères* ».

Le boom des méthodes orales

Il faut dire que jusqu'aux années 1950, on enseignait une langue par et pour sa littérature et sa culture. Mais l'avènement de la méthode audio-orale, dite MAO, et un an plus tard, de la méthode structuro-globale audio-visuelle, connue sous le nom de méthode SGAV, ont inversé cette conception. La forme orale jusque-là négligée devient prédominante.

Née aux États-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale, la MAO est destinée à apporter une formation rapide et efficace à l'armée américaine en langues étrangères. Elle sera par la suite étendue à l'enseignement général des langues en remplacement à la méthodologie traditionnelle en raison de l'intérêt qu'elle provoque dans le champ didactique. Dans cette méthode, qui s'inspire du modèle structuraliste de Bloomfield et des théories behavioristes de Skinner, l'apprentissage est mécanique car reposant sur des dialogues préalablement établis en fonction d'une progression prédéterminée. « *Il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur la bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale* » (Cornaire, 1998 : 16). Par ailleurs, le vocabulaire limité et les consignes strictes données aux élèves ne favorisent guère l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Germain (1993, cité par Cornaire, *ibid.*) évoque le problème de « *l'absence du transfert hors de la salle de classe, de ce qui avait été acquis en classe* ». Autrement dit, l'apprenant est incapable de réutiliser ce qu'il a appris dans une situation de communication réelle. Ces manipulations mécaniques qui, malgré tout, ont révélé l'importance de l'écoute et permis l'introduction du magnétophone dans l'enseignement des langues, seront fortement critiquées par Chomsky, qui remet en question « *l'aspect taxinomique de la linguistique structurale de l'époque en lui*

reprochant de négliger l'importance du sens [et] refuse l'explication "mécaniste" de l'apprentissage des langues. Pour lui, tous les êtres humains 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 » (Cornaire, 1998 : 17). D'ailleurs, ce sont les premiers traités linguistiques de Chomsky qui ont conduit à la reconnaissance du sens dans l'enseignement-apprentissage des langues.

L'intérêt pour la compréhension est également mis en exergue par les recherches menées à l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb en ex-Yougoslavie, qui donneront naissance à la méthode SGAV. En effet, dans cette méthode les exercices de compréhension de l'oral sont nombreux, l'enseignement repose sur des dialogues enregistrés accompagnés de films et les élèves doivent répéter et mémoriser chacun des énoncés. Seulement, là encore se pose le problème de l'imitation de l'intonation et du rythme au détriment de la compréhension du message, ce qui est loin de répondre aux besoins d'une communication véritable entre apprenants. Cependant, on reconnaît aux fondateurs de cette méthodologie, et notamment à l'un d'eux, Petar Guberina, le mérite d'avoir souligné l'importance de la rééducation de l'audition dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour lui, *«Tout être qui apprend une langue étrangère est véritablement sourd à certains sons de cette langue, et particulièrement à ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle.»* (Renard, 1965 : 51, cité par Rézeau, 2001 : 84).

Les chercheurs de Zagreb vont également mettre au point une nouvelle méthode fondée sur la correction phonétique. Il s'agit de la méthode verbo-tonale : un système de correction phonétique qui, partant de la nécessité de réadapter l'audition à la nouvelle langue donne des résultats fort satisfaisants. A ce propos, Rézeau (2001 : 85) trouve regrettable qu'*«on n'ait pas conservé les précieux acquis de la rééducation verbo-tonale lorsque la méthodologie SGAV est tombée en discrédit et en désuétude »*.

Cornaire (1998 : 19) distingue également une troisième méthode qui, selon elle, a eu un impact sur l'évolution de la notion de la compréhension de l'oral, en raison de l'intérêt particulier qu'elle accorde à l'écoute. Il s'agit de la méthode situationnelle, dont les bases sont jetées par les linguistes britanniques Palmer et Hornby. Cette

méthode repose également sur les théories béhavioristes et le structuralisme britannique et met l'accent sur l'oral et sur les structures syntaxiques. L'écoute y a son importance « *même s'il ne s'agit pas vraiment d'apprendre à comprendre* » (Ibid. : 20). Mais même si une importance est accordée à l'oral, l'enseignement de la langue étrangère reste mécanique et la dimension cognitive du langage est exclue.

Ce qu'on peut enfin reconnaître aux méthodes citées plus haut, c'est d'avoir mis au grand jour l'importance de l'écoute dans l'apprentissage des langues étrangères et d'avoir introduit de nouvelles technologies en cours de langues. Néanmoins, on leur reproche le fait de privilégier le travail sur les structures au détriment du sens. Cette tendance sera reconsidérée par les tenants de l'approche communicative qui vont provoquer d'importants changements dans le monde pédagogique et didactique.

Vers la reconnaissance du sens ?

D'après Germain (1993, cité par Cornaire, 1998 : 20), « *les origines de l'approche communicative s'expliquent par la remise en question de certains principes de l'approche situationnelle vers la fin des années soixante* ». En effet, alors que les autres théories semblent avoir atteint leurs limites, l'approche communicative apparaît pour répondre aux besoins d'une société en pleine mutation tel que souligné par Martinez (1996 : 47) : « *la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères puise ses racines dans l'histoire des besoins de la communication sociale* ». Parallèlement à cela, le développement de la théorie linguistique fonctionnaliste va changer le regard que la didactique des langues a jusque-là jeté sur l'enseignement des langues étrangères. Dorénavant, la langue ne sera plus perçue comme un système structural isolé mais comme un outil de communication et d'interaction sociale. L'apprenant actif devient acteur de son apprentissage et il joue un rôle dans la négociation du sens, l'expression est plus libre et les contenus d'enseignement sont basés sur les documents authentiques choisis en fonction des besoins des apprenants. Pour Martinez (1996 : 75), « *la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale, les tâches et les modes de relation entre les participants sont redéfinis sur un fond de théorie d'apprentissage où le sujet réapparaît, en rupture avec le schéma béhavioriste* ».

Dans le domaine de la compréhension de l'oral, l'objectif n'est plus de faire entendre des sons, des mots ou des phrases isolées, mais d'amener l'apprenant à une compréhension globale de son interlocuteur dans le cadre d'une communication réelle. Pour Bailly et Cohen (S.D.)¹¹, « *l'Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte* ». Toujours est-il que les réflexions qui ont accompagné cette approche ont eu un impact réel sur le développement de la notion de compréhension de l'oral, considérée jusque là comme une compétence secondaire.

La naissance de la psychologie cognitive

Mais la véritable révolution vient des recherches en psychologie dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition. Ainsi, pouvons-nous citer les travaux de Gouin, (fin du XIXe siècle) qui a été le premier à s'interroger sur le processus d'apprentissage. Ce dernier met en exergue le rapport qui existe entre les besoins de l'homme de communiquer avec d'autres hommes venus d'autres horizons et l'apprentissage des langues. C'est pourquoi, pour lui, l'enseignement de l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage. Gouin privilégie également le recours à la langue usuelle, suivant l'ordre dans lequel l'enfant apprend sa langue maternelle et met la lumière sur le rôle que joue l'enfant dans son apprentissage en ajoutant de nouvelles connaissances à son acquis personnel. Ainsi, l'oreille étant l'organe réceptif du langage, l'apprenant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. « *Pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot* » (Seara Rodrigues, 2001).

Les hypothèses de Krashen

Citons également les travaux de Krashen (1983, cité par Cornaire, 1998 : 22), qui a tenté, dans sa méthode dite naturelle et conçue avec l'aide d'un professeur de

¹¹ Article mis en ligne sans date sur le site de « Tourdetoile.index », TICE, langue et culture françaises sur Internet.

langue espagnole, Terrel, de placer la compréhension au cœur du processus d'apprentissage. En effet, selon ce chercheur, pour apprendre une langue étrangère, il suffirait de réunir en classe les conditions nécessaires qui se rapprochent d'une langue naturelle et il suffirait de varier les activités d'écoute et de lecture. « *Il est nécessaire que l'élève soit exposé à des activités signifiantes de compréhension* » dit Krashen (Ibid.) qui conçoit l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère en fonction de cinq hypothèses : l'intrant compréhensible -ou l'input 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.

Tout comme Chomsky, Krashen soutient qu'il existe un dispositif inné d'acquisition de la langue chez l'être humain, avec la différence que ce dispositif l'accompagne même dans sa vie d'adulte. Selon lui, un adulte apprend une deuxième langue de la façon dont il a acquis sa langue maternelle étant enfant. Seulement, l'adulte possède un autre moyen que l'enfant n'a pas : c'est l'apprentissage. Le chercheur fait de cette façon la distinction entre acquisition et apprentissage : deux dispositifs distincts et indépendants qui ont tous les deux un rôle dans le développement d'une compétence en langue étrangère, mais qui interviennent différemment dans ce processus. Ainsi, si l'acquisition est innée, l'apprentissage, lui, serait conscient.

Krashen s'attaque par ailleurs aux aspects formels de la langue. Selon lui, il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser une langue étrangère. En effet, « *contrairement au point de vue de la pédagogie traditionnelle, selon lequel l'apprenant commence par apprendre des structures, puis les pratique afin de développer sa compétence de communication, cette hypothèse [l'input compréhensible] nous dit que l'acquisition procède de la compréhension à l'expression, du sens à la forme* » (Rézeau, 2001 : 105). « *C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* » affirme Krashen (Ibid.), qui rejoint par là les conclusions des tenants de l'approche communicative.

Bien que très critiquées à l'époque, car considérées comme « *des simplifications trop hâtives qui posent d'importants problèmes théoriques et expérimentaux* »

(Bibeau, 1983 ; McLaughlin, 1987 ; Gaonac'h, 1987 ; Ellis, 1992, cités par Cornaire, 1998 : 23), les hypothèses de Krashen et le développement de la psychologie cognitive ont radicalement changé la vision de la didactique des langues sur le processus d'apprentissage et amené de nombreux chercheurs à s'intéresser de près au processus de réception de l'oral, car il faut leur reconnaître une qualité précieuse, « *celle d'avoir dynamisé la compréhension, de lui avoir ouvert une voie dans laquelle elle est aujourd'hui résolument engagée* » (Cornaire, *ibid.*).

Une approche axée sur la compréhension

Pourtant, l'intérêt pour la compréhension est un peu plus ancien, selon Germain (1993, cité par Cornaire, 1998 : 23), qui cite Palmer (1917) qui a adopté une démarche allant de la compréhension à la production ou encore Asher (1965) qui a conçu une méthode dite *méthode par le mouvement*, laquelle accorde une attention particulière à la compréhension et à l'écoute. Cependant, bien que ces chercheurs aient favorisé la naissance d'une approche axée sur la compréhension, ils ne se sont jamais vraiment attardés sur son fonctionnement, leur but ultime étant la production orale.

C'est incontestablement grâce à l'émergence de la psychologie cognitive dans les années soixante-dix et quatre-vingt, qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage, que cette dernière acquiert son statut de préoccupation première dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, eu égard aux recherches qui vont voir le jour. Parmi elles, les cours axés sur les habiletés réceptives qui se sont tenus à l'université d'Ottawa. En fait, il s'agit d'un programme d'étude qui fut mis sur pied, en 1986, par un groupe de professeurs de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa, pour répondre aux besoins des étudiants des facultés des arts et des sciences sociales, qui avaient besoin d'être formés rapidement en langue. Selon Cornaire (1998 : 24), c'est cette expérience menée à l'institut d'Ottawa qui a favorisé la mise en œuvre de l'approche axée sur la compréhension.

Dans cette approche, une attention particulière est accordée à l'apprenant de langue qui devient acteur de son apprentissage en prenant part à la résolution de certaines tâches inhérentes à des tâches pédagogiques. De même que l'enseignement

d'une langue ne repose plus sur l'acquisition d'automatismes. Au contraire, il consiste « à préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrits, l'accent portant davantage sur la signification que sur les formes linguistiques » (Ibid.).

Germain (1986, cité par Cornaire, 1998 : 25) précise que dans une approche axée sur la compréhension, les mots possèdent d'abord un *sens de base*, tel qu'il apparaît dans les dictionnaires, auquel il faut ajouter un *sens contextuel*. Le sens de base et le sens contextuel peuvent être teintés d'un *sens situationnel* car dorénavant il est admis que comprendre des mots ou des phrases isolées n'apporte que très peu de résultats, comme l'explique Brown (1987, cité par Cornaire, 1998 : 26) : « *le plus profond bouleversement des années soixante-dix en matière d'enseignement des langues a été de montrer que le contexte joue un rôle important en compréhension orale* ».

En tout état de cause, nous pouvons dire que dans la perspective d'un enseignement basé sur la compréhension, il n'est plus question de faire entendre ou de faire comprendre tel ou tel mot, mais d'arriver à une compréhension globale. Kramsh (1992, cité par Cornaire, ibid.) redéfinit la compréhension en fonction du contexte, qu'il considère comme un outil essentiel permettant d'atteindre le sens : « *La compréhension en salle de classe est basée sur la capacité des participants à définir, à construire et à manipuler un contexte d'interaction commun* ». Cornaire (1998 : 27) évoque par ailleurs le rôle de l'enseignant dans la mise en place et la réussite d'une approche axée sur la compréhension. Elle explique : « *le succès de l'approche dépend en grande partie du temps et de l'effort que l'enseignant voudra consacrer à la préparation d'un programme* ».

2.2. Les recherches dans le domaine de la compréhension de l'oral

En s'appuyant sur la synthèse effectuée par Witkin (1990), Cornaire (1998 : 33) fait le point sur les principaux travaux menés dans le domaine de la compréhension de l'oral, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Parmi eux, il y a lieu de citer les travaux sur l'attention conduits par Oakland et Williams (1971), qui ont porté sur l'habileté de l'auditeur à reconnaître les différents

sons d'une chaîne sonore ; ceux sur la mémoire et son fonctionnement dans les activités de traitement de l'information, initiés par Sanders (1977) et Bostrom et Waldhart (1988) ainsi que les travaux en thérapie de la communication au moyen d'observations portant sur l'écoute empathique, l'engagement mutuel, le feedback et les concepts d'authenticité et de présence dans les échanges, menés par Thomlison (1987). Ces travaux constituent de précieux apports dans le domaine des habiletés réceptives et ont permis aux chercheurs de construire différents modèles dont certains ont très vite montré leurs limites, tandis que d'autres ont permis de comprendre comment fonctionne le processus de compréhension de l'oral. Witkin (Ibid.) souligne que *« les nombreux modèles de compréhension élaborés depuis une quarantaine d'années sont redevables aux travaux menés par les cognitivistes et autres chercheurs qui se sont penchés sur le phénomène de l'attention, du décodage auditif, le mode d'organisation de la mémoire, les qualités de l'auditeur, le rôle joué par les connaissances antérieures »*.

Dans un premier temps, nous survolerons les modèles de compréhension de l'oral en langue maternelle mais étant donné notre cadre d'études, nous nous arrêterons sur les modèles proposés en langue étrangère afin de situer leurs rôles dans la compréhension du fonctionnement du processus de compréhension de l'oral.

2.2.1. Les modèles théoriques de compréhension de l'oral

2.2.1.1. Les modèles en langue maternelle

Plusieurs chercheurs ont tenté de faire une classification des modèles du processus de compréhension de l'oral. Parmi eux, Wolvin (1986, cité par Cornaire 1998 : 35) et sa tentative d'analyse de douze modèles conçus entre 1960 et 1980 dont le modèle Mills (1974) intitulé « Master », de Barker (1971) ou de Lundsteen (1979). Mais la plupart de ces modèles n'ont pas été validés bien que certains d'entre eux demeurent intéressants notamment pour les étapes du traitement de l'information. En fait, ce qu'on reproche à ces modèles, c'est que dans sa quête du sens, l'auditeur est contraint de respecter scrupuleusement l'ordre de certaines étapes pour atteindre son

but, ce qui ne correspond pas aux descriptions que l'on donne aujourd'hui du processus de compréhension.

Rost (1990, cité par Cornaire, 1998 : 37), quant à lui, tente une autre classification en regroupant les modèles de compréhension de l'oral en deux grands types : les modèles descriptifs, qui s'intéressent aux compétences linguistiques nécessaires au traitement de l'information et les modèles séquentiels, qui proposent des étapes très marquées de la prise d'information par le sujet. Parmi ces modèles, citons ceux de Demyankov (1983), de Clark et Clark (1977) et de Goss (1982). Mais là encore, les deux premiers modèles offrent une description linéaire du processus de compréhension de l'oral, ce qui est contradictoire avec le fonctionnement de ce processus, comme le précise Cornaire (1998 : 38) : « *il est clair qu'un modèle linéaire ne rend pas compte de la démarche mise en œuvre par l'auditeur, qui peut faire des retours en arrière sur certains éléments du message* ». De plus, le modèle de Clark et Clark ne tient pas compte du contexte et du rôle qu'il peut avoir dans le décodage du message.

Seul le modèle de Goss peut se présenter de façon non linéaire. De même qu'il « *demeure pertinent car il nous laisse entrevoir que la compréhension est un processus non seulement récursif, mais également interactif, entre le message et le locuteur* » (Cornaire, 1998 : 39). Ce dernier modèle met l'accent sur certaines habiletés de l'auditeur et suppose un niveau de compréhension plus profond, qui dépend essentiellement des capacités intellectuelles du sujet.

2.2.1.2. Les modèles en langue étrangère

Le modèle de Nagle et Sanders

D'après Cornaire (1998 : 40), il s'agit du modèle le plus connu et le plus complet pour la langue étrangère car il incorpore la plupart des études faites sur le processus en langues maternelle et étrangère. De même qu'il résume plusieurs recherches marquantes menées durant une vingtaine d'années dans les domaines de l'acquisition d'une langue étrangère et de la psychologie cognitive.

Conçu initialement pour des apprenants adultes, le modèle de Nagle et Sanders s'inspire des travaux sur le traitement de l'information d'Atkinson et Shiffron (1968), Lamendella (1977), Bialystok (1978), Selinker et Lamendella (1978) et McLaughlin et *al.* (1983). Tout comme le modèle de Goss, ce modèle est non linéaire car permettant des retours en arrière au cours des activités cognitives d'une situation d'écoute. Les informations sont captées sous forme d'images sonores par le registre sensoriel qu'on appelle aussi la réserve sensorielle. Elles sont ensuite acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités significatives -mots ou énoncés- en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. *« Les fragments d'informations (mots, énoncés) sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en restituent chaque fois, à la fin du processus, une synthèse. Ces synthèses sont ensuite dirigées vers le centre de commande qui procède alors à une ultime vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme. C'est ainsi que certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, devront subir un second traitement (le sujet devra peut-être réécouter une partie du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits). La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande »* (Cornaire, 1998 : 43).

Pour arriver à la compréhension, l'apprenant fait appel à ses connaissances linguistiques, culturelles et son expérience en suivant deux cheminements : un ascendant et un descendant. Il a recours ainsi à des processus contrôlés, connus aujourd'hui sous le nom de stratégies¹². Enfin, ce modèle reconnaît l'importance des facteurs affectifs et du contexte dans le processus de compréhension et met l'accent sur l'intérêt des écoutes multiples dans le développement des compétences de compréhension.

¹² « Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». P. Cyr Les stratégies d'apprentissage (1998 : 4).

Le modèle de Lhote

Plus récent que le premier, le modèle de Lhote, phonéticienne de formation, tient compte de la variété des constituants de l'environnement sonore des échanges verbaux (voix, bruits, rythmes, intonation, ton, silences). Il s'agit donc d'un modèle paysagiste¹³ conçu à partir de trois fonctions de l'écoute active, en l'occurrence l'ancrage, le repérage et le déclenchement.

Selon Lhote, chaque langue possède son propre paysage sonore¹⁴ et chaque auditeur a un comportement d'écoute qui est conditionné par des paysages qui lui sont familiers, ceux de sa langue maternelle et de son environnement. « *Dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant observateur néophyte, entend et reconnaît des voyelles, des consonnes et des syllabes : il perçoit des unités phonétiques mais il ne les associe pas à du sens ; il ne comprend pas, et par voie de conséquence, il ne peut pas produire de lui-même ces nouveaux paysages sonores* » (Lhote, 1995 : 26), d'où l'intérêt d'adopter une écoute active lorsqu'on est face à une langue étrangère. « *L'écoute paysagiste correspond à un traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine* » (Ibid. : 53). Mais comment fonctionne une écoute paysagiste ?

Lors d'une situation d'écoute active, un processus dynamique est engagé afin d'aboutir à la compréhension. Ainsi pour traiter les informations qu'il perçoit en langue étrangère, l'apprenant-auditeur fait appel à deux fonctions qui vont s'exercer en même temps : les fonctions d'ancrage et de repérage. Durant la fonction d'ancrage, l'auditeur sélectionne certains éléments en consultant sa mémoire mais s'il bute sur un mot, le temps d'ancrage devient alors excessif et gêne le travail de repérage. Durant la fonction de repérage, l'auditeur émet certaines hypothèses et en choisit celle qui lui paraît le mieux correspondre à ses attentes. Les hypothèses sont enfin validées en

¹³ Il est dit paysagiste parce qu'il oriente l'approche de l'oral sur la façon dont l'auditeur traite le paysage sonore.

¹⁴ Cette notion a été introduite par le compositeur canadien R. Schafer, Dans *the New Soundscape* (1979), qui déjà à l'époque avait souligné la corrélation qui existe entre l'écoute et l'environnement acoustique de l'homme.

fonction des suites sonores perçues (sons, intonation), du sens du message et des connaissances de l'auditeur stockées en mémoire. La fonction d'ancrage permet à l'auditeur de comparer et de choisir les hypothèses adéquates mais elle peut l'induire en erreur si elle est utilisée de façon exclusive car l'auditeur ne pourra pas vérifier certains indices via la fonction d'ancrage. C'est pourquoi « *un bon auditeur sait équilibrer le jeu des deux fonctions, chacune étant toujours indispensable à l'autre* » (Ibid. : 55). Le résultat de cette mise en œuvre simultanée des fonctions d'ancrage et de repérage se traduit par la compréhension juste ou erronée du message. Il s'agit de la fonction de déclenchement.

L'intérêt de ce modèle, d'après Lhote (Ibid. : 56), « *réside dans sa souplesse et dans son applicabilité à la situation d'apprentissage de la langue étrangère* ». Pourtant, Cornaire précise qu'il n'apporte rien de nouveau par rapport à ce qui se savait déjà.

2.2.2. Vers la validation des modèles

Au cours de ces dernières années, des chercheurs comme Wolf, Van Patten, Lund ou encore Conrad (cités par Cornaire, 1998 : 46-47) ont mené plusieurs expériences pour essayer de valider les modèles théoriques de compréhension de l'oral, mais surtout pour essayer de mieux comprendre comment les auditeurs en langue étrangère construisent la signification d'un document. Utilisent-ils des modèles du haut vers le bas (descendants) ou du bas vers le haut (ascendants) ?

Ainsi, Wolf (1987), qui a mené ses expériences auprès d'apprenants en anglais langue étrangère âgés entre 12 et 18 ans, soit de niveaux faux débutants et intermédiaire faible, est arrivé à la conclusion que les deux modèles sont utilisés simultanément par les apprenants quand ils sont face à un texte facile, tandis qu'en présence d'un texte difficile, ils suivent plutôt une démarche descendante.

Van Patten (1989), lui, a tenté d'explicitier la relation qui existe entre le niveau de compétence et les modèles ascendants et descendants en expérimentant des activités de compréhension de l'oral avec des étudiants en espagnol de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Les résultats ont montré que pour comprendre un texte, les

débutants s'appuient plus sur les éléments chargés de sens que sur les morphèmes grammaticaux, utilisant ainsi une démarche descendante alors que les plus avancés font appel à la fois aux deux modèles : ils s'appuient sur le sens et savent isoler les morphèmes grammaticaux utilisant ainsi un modèle interactif (à la fois descendant et ascendant).

De son côté, Lund (1991), à la suite d'expériences menées en allemand avec des lecteurs et des auditeurs de différents niveaux, conclut que les sujets font appel à un modèle descendant. Pourtant Conrad (1985), qui a travaillé avec des étudiants en anglais à l'université, pense que plus le niveau de compétence est bas, plus les étudiants ont tendance à s'appuyer davantage sur des indices syntaxiques que sémantiques. O'Malley et *al.* (1989) et Bacon (1992) aboutissent à des conclusions assez semblables, à savoir que les auditeurs utilisent des modèles du bas vers le haut pour comprendre un texte difficile.

Il ressort de ce qui a été décrit plus haut, que les résultats des expériences changent d'un contexte à l'autre. Ce constat pourrait avoir pour origine le choix des méthodes et d'instruments d'analyse, différents d'une expérience à l'autre d'où l'importance de la standardisation des méthodes utilisées pour aborder ce processus comme le suggère Cornaire (1998 : 48) : « *ces difficultés nous amènent à penser que des efforts d'uniformisation sur le plan des méthodes de recherche se révèlent nécessaires, si l'on veut comparer et surtout continuer les recherches amorcées dans ce domaine* ».

Pour mieux éclairer ce domaine en perpétuelle fluctuation, d'autres chercheurs se sont intéressés à des apprentissages plus restreints pour mieux aborder la compréhension de l'oral. Ainsi en est-il des recherches sur les stratégies d'apprentissage et d'écoute, les caractéristiques des interlocuteurs et les caractéristiques textuelles qui ont permis de comprendre comment se fait l'apprentissage de cette habileté. Ces études ont révélé l'importance de la participation active de l'apprenant et les stratégies qu'il met en œuvre grâce au guidage de l'enseignant qui doit, à son tour, en maîtriser le fonctionnement afin de choisir les méthodes, les tâches et les moyens adéquats. Le rôle des faits phonétiques dans

l'apprentissage des langues, longtemps négligé, a été reconnu grâce aux travaux de Le Blanc (1986), Champagne-Muzar (1992) ou Rubin (1994) qui ont souligné le lien étroit qui existe entre l'introduction d'une pratique phonétique et le développement de la compréhension de l'oral. Le texte, lui, a également fait l'objet de plusieurs expériences qui ont abouti à la reconnaissance de l'importance du choix du document (sa nature, sa longueur, son degré de difficulté, la vitesse de son déroulement, le débit, les pauses, les hésitations) dans l'activité de compréhension. Enfin les caractéristiques des interlocuteurs, et notamment celles des auditeurs, ont été également largement étudiées. En effet, des caractéristiques comme l'habileté langagière, la personnalité, l'affectivité, l'âge, le sexe, les connaissances antérieures, la dimension socioculturelle, etc., permettent, à des degrés différents, de départager les auditeurs et distinguer l'auditeur novice de celui plus expérimenté surtout que « *la composante auditeur est cruciale, puisque c'est lui qui construit le sens du message* » (Cornaire, 1998 : 79).

Chapitre III

La compréhension de l'oral en classe de langue

3.1. Enseigner la compréhension de l'oral : pourquoi ?

Selon Ducrot (2005), « *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* ». En effet, en situation de classe, l'objectif de l'enseignement de cette habileté n'est pas de tout faire comprendre à l'apprenant inexpérimenté qui a tendance, notamment dans les premières années d'apprentissage, à vouloir comprendre tous les mots qu'il entend. Naturellement, il faut que l'apprenant-auditeur arrive à saisir le sens global du message entendu. Mais au-delà de ce but, la compréhension permet de développer l'écoute chez l'apprenant et lui permet grâce à des activités adéquates et des tâches graduées choisies par l'enseignant de faire appel à différentes stratégies qui vont lui permettre d'acquérir une autonomisation dans la compréhension des documents oraux, et par voie de conséquence, d'apprendre la langue étrangère. En effet, l'autonomie dans l'apprentissage est le but ultime de tout apprentissage. Ainsi, l'enseignement de cette compétence va permettre poursuit Ducrot (Ibid.) de « *former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement* ». De cette façon, « *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'élève à mieux comprendre les français natifs* ».

De même que cette compétence va être le médium pour acquérir d'autres compétences qui vont faciliter l'apprentissage de la langue cible comme l'explique Ducrot (Ibid.), « *les activités de compréhension orale les aideront [les apprenants] à découvrir du lexique en situation, découvrir différents registres de langue en situation, découvrir des faits de civilisation, découvrir des accents différents, reconnaître des sons, repérer des mots-clés, comprendre globalement, comprendre en détails, reconnaître des structures grammaticales en contexte, prendre des notes...* ».

Par ailleurs, ces activités de compréhension vont permettre également de développer d'autres savoir-faire telle que la discrimination auditive. Effectivement, en langue étrangère, l'apprenant est exposé à un langage nouveau, étranger, déstabilisant qui présente certaines difficultés, notamment à l'oral où le décodage d'un message doit s'effectuer en même temps que sa mise en mémoire comme l'explique Lhote (1995 : 26) : « *Dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant observateur néophyte, entend et reconnaît des voyelles, des consonnes et des syllabes : il perçoit des unités phonétiques mais il ne les associe pas à du sens ; il ne comprend pas, et par voie de conséquence, il ne peut pas produire de lui-même ces nouveaux paysages sonores* ». Un enseignement efficace de cette habileté devrait donc rendre l'apprenant capable de mieux maîtriser ce savoir-faire en lui donnant les outils nécessaires pour se repérer dans la jungle des sonorités étrangères. Ainsi, celui-ci va-t-il apprendre peu à peu à reconnaître les phonèmes, les syllabes et les frontières de mots. Il apprendra également à repérer les courbes mélodiques au moyen d'exercices sur la prosodie et même les dimensions affectives du discours.

A ce propos Gremmo et Holec (1990 : 38) insistent sur le rôle central que joue l'auditeur dans ce processus de compréhension qu'ils définissent comme étant : « *une activité très individualisée, puisqu'elle est la résultante de l'interaction entre un individu, différent de tous les autres, et une situation, différente, de toutes les autres* ». L'apprenant-auditeur doit donc être au centre du processus de compréhension dans toutes les activités proposées. C'est pourquoi, expliquent-ils, « *il est fondamental que les activités proposées comportent un objectif de compréhension clairement défini avant la réalisation de l'activité. Cet objectif sera la plupart du temps l'objectif de l'activité : il faut donc que l'apprenant connaisse cet objectif de travail* » (Ibid.). Le fait est que pour progresser en compréhension de l'oral, il faut savoir utiliser ses connaissances dans des situations variées. Cette variété doit donc nécessairement se retrouver dans l'enseignement/apprentissage car « *proposer à l'apprenant toujours les mêmes activités revient à le renfermer dans son savoir, puisqu'il ne peut évaluer l'évolution de ses savoir-faire.* » (Gremmo & Holec : 37).

Mais si l'objectif premier de toute activité de compréhension et d'augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant de façon à l'emmener vers une

compréhension proche de celle des natifs, il reste que la compréhension permet également à l'apprenant de bien parler car « *il faut reconnaître que la production se mettra plus aisément en place si elle a été bien préparée par une activité de conceptualisation des phénomènes prosodiques essentiels* » Guimbretière (2001 : 157). En effet, la compréhension de l'oral n'est pas un but en soi. C'est un moyen, un chemin obligatoire, par lequel l'apprenant d'une langue étrangère doit passer, pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère. « *Comprendre aide à parler* » précise Lhote (1995 :7) ; « *Nul ne peut prétendre parler une langue s'il n'est pas capable de la comprendre* » ajoute (Perrin 1999) ; « *pour apprendre à parler, tout enfant doit d'abord écouter parler* » affirme Day (2001 : 20). A la lumière de ces citations, il paraît évident que la compréhension de l'oral est une condition sine qua non pour apprendre à parler une langue étrangère car c'est la première activité langagière qui éveille l'élève aux traits d'oralité. « *Il peut paraître provocateur de dire que parler, c'est écouter. Et pourtant, c'est en commençant par écouter, écouter encore et encore, bien avant de prononcer quoi que ce soit, que le jeune enfant construit son langage dans sa langue maternelle.* » (Lhote & Llorca, 2001 : 161).

3.2. Enseigner la compréhension de l'oral : comment ?

Depuis une vingtaine d'années, les manuels de FLE abordant l'enseignement de la compréhension de l'oral fleurissent. Ainsi, pouvons-nous citer *Espaces, Campus, Connexions, Tout va bien, Alors, Latitudes, Écho*, etc. Des revues comme *Le français dans le monde* proposent des fiches pédagogiques sur la compréhension auditive sur la base de documents authentiques. Mieux encore, l'espace pédagogique a vu l'émergence de méthodes spécialisées sous forme de livres à l'exemple de *Bien entendu!*, *Paroles, Écoute, écoute, Oral-Écrit, À l'écoute des sons, Exercices d'oral en contexte, Compétences de Compréhension orale 1 à 4*. D'un autre côté, le développement des nouvelles technologies a conféré à l'enseignement de cette activité de nouvelles saveurs liées notamment à l'émergence de nouveaux produits et de logiciels ludiques. Le problème avec cette catégorie de matériaux pédagogiques c'est l'exigence de mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles le recours à l'ordinateur devient un passage obligé ce qui est loin d'être facile dans nos classes de

langue, le manque de moyens obligeant les enseignants de se rabattre sur des outils plus classiques.

Mais en règle générale, « *la démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour faire élaborer des hypothèses (1^{ère} écoute), les vérifier (2^{ème} écoute), les confirmer ou les infirmer (3^{ème} écoute)* » (Robert, 2008 : 43). Voilà ce qui ressort des différentes méthodes :

- La phase de pré-écoute : c'est une étape nécessaire si l'on veut focaliser l'attention des apprenants sur ce qu'ils doivent repérer. « *Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute* » (Ducrot, 2005). Il s'agit d'une préparation à l'écoute qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le document et avec la situation de communication. « *Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document* » (Gruca, 2006). Des activités de remue-méninges (questions qui touchent le thème ou les aspects culturels) peuvent être programmées. Cette étape permet enfin à celui qui écoute de faire des hypothèses qu'il vérifiera lors de l'étape suivante.

- La première écoute : après une première écoute, les apprenants vont devoir répondre aux questions que l'enseignant aura posées avant de leur faire écouter le document.

- La deuxième écoute : plusieurs démarches peuvent être suivies (vérification des hypothèses, question de structuration du discours, repérage des marqueurs, des connecteurs logiques, des modélisateurs, etc. Les questions vont varier en fonction des objectifs arrêtés.

-La troisième écoute : il s'agit généralement de la dernière écoute, celle qui va permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées au début de la séance.

S'agissant des activités qui doivent accompagner l'écoute, elles se présentent sous forme d'exercices variés qui vont des exercices les plus guidés aux questions les plus globales. Parmi les plus utilisées, on trouve : les questions à choix multiples (QCM), questions fermées, questions ouvertes, exercices à trous, tableaux à compléter, exercices d'appariement, puzzle, activités ludiques, etc. Ces exercices ont tous pour objectifs, « *la découverte de mots, de structures grammaticales, des registres de langue, de différents accents, de faits de civilisation ; la discrimination de sons et, notamment de sons voisins ou inconnus aux apprenants ; l'acquisition de stratégies (repérer les principales composantes de la situation de communication, repérer les mots-clés)* » (Robert, 2008 : 43). C'est pour cette raison que Ducrot (2005) et Gruca (2006) suggèrent de diversifier les formes d'exercices de compréhension car cela permet d'être en cohérence avec différentes formes de documents et de maintenir l'intérêt des apprenants qui risquent de s'ennuyer à terme. Or, comme nous le savons, l'ennui tue la motivation.

3.3. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans ce cadre est de pouvoir justement créer des situations suffisamment diverses qui « *canalisent l'attention de l'apprenant, aiguillent sa perception auditive et l'aident à devenir plus autonome et responsable de son apprentissage* » (Cornaire, 1998 : 198). L'enseignant joue un grand rôle dans ce développement de l'autonomie. C'est lui qui doit choisir et mettre en place la méthodologie qui permettra à l'apprenant de mobiliser ses stratégies, c'est à lui que revient le choix des activités, du document et c'est lui qui doit guider l'apprenant pas à pas vers la compréhension au moyen d'exercices, de consignes et de tâches précises. Une erreur de sa part, et les objectifs de compréhension sont faussés.

Or la tâche de l'enseignant n'est guère aisée. L'enseignant se situe en effet entre les exigences de l'institution en termes de résultats scolaires et de réalisation des objectifs fixés par l'apprentissage ; et son souci de convaincre les apprenants de l'importance de l'apprentissage de la compréhension de l'oral qui, faut-il le préciser, n'a pas sa place dans les évaluations de fin d'année dans notre pays et les amener en même temps à percevoir et à mettre en place les stratégies qui leur permettront

d'acquérir cette compétence pivot dans tout apprentissage d'une langue étrangère. D'après le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (Robert, 2008 : 43) : « *Apprendre à comprendre un document sonore revient d'abord à rassurer les apprenants débutants [...]. Apprendre à comprendre un document sonore revient ensuite à apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances (linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles), à distinguer les sons mais surtout à utiliser des stratégies d'écoute* ».

Le rôle de l'enseignant est d'autant plus ardu que l'enseignement de cette activité nécessite des savoirs et des savoir-faire importants, qu'on ne trouve pas toujours dans la formation initiale, d'où l'importance de la formation continue.

Conclusion

Comme l'affirme Cornaire (1998 : 153), « *l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale a été subordonné à différentes théories ou à des ensembles de conceptions d'ordre psychologique, linguistique et sociologique* ». A ce jour, même si les chercheurs ne s'accordent pas sur un modèle unique pour enseigner cette habileté, il n'en demeure pas moins que les approches qui sous-tendent cet enseignement ont été grandement bénéfiques à la reconnaissance de cette compétence comme étant au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs les orientations pédagogiques qui ont été révélées par les différentes expériences menées dans des contextes didactiques différents ont servi de leviers aux différents manuels qui y puisent des conseils pour construire les activités adéquates susceptibles d'amener l'apprenant à la construction du sens.

Dans cette première partie, nous avons tenté de poser les soubassements théoriques de notre travail en abordant la compréhension de l'oral avec ses différentes conceptions. Nous avons en effet tenté de comprendre le fonctionnement de cette notion qui d'emblée n'est pas directement observable. D'abord activité de classe, la compréhension de l'oral est également la première compétence langagière qui devrait être acquise par l'apprenant de langue. C'est un processus complexe qui fait appel à divers éléments pour fonctionner. C'est enfin un objectif d'apprentissage qui mérite d'être traité en tant que tel. Ceci nous permettra d'aborder notre deuxième partie qui concernera la place réservée à la compréhension de l'oral par les textes officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale.

Partie II

L'enseignement de la compréhension de l'oral dans les textes officiels

Introduction

Notre désir d'interroger la condition de la compréhension de l'oral dans les collèges algériens est né des avis, certes enrichissants mais mitigés, que nous avons relevés lors de notre pré-enquête. Les enseignants, en réponse à nos interrogations qui portaient sur la place réservée à l'enseignement/apprentissage de cette activité par les documents officiels, n'avaient pas la même perception des choses. En effet, au moment où certains ont répondu que la compréhension de l'oral était occultée par l'ensemble des programmes du cycle moyen, d'autres ont soutenu qu'au contraire cette compétence existe bel et bien dans les programmes, où elle figure en première place parmi les compétences langagières visées par les objectifs de l'enseignement moyen. De même que son apprentissage est recommandé, au début de chaque séquence, par les documents d'accompagnement. Pourtant, lors de ce même débat, l'accent est mis sur un point essentiel, car déterminant dans les pratiques de classe : il s'agit de la discordance qui existerait entre les textes officiels et les manuels scolaires. Ainsi, selon un enseignant, à aucun moment du déroulement de la séquence, il n'est fait référence à cette activité alors qu'un autre explique qu'il s'agit d'un moment dans le cadre de la compréhension de l'écrit ou de l'expression orale.

Etant dans un travail scientifique qui ne peut se limiter à quelques réponses données sur des forums d'enseignants, nous avons décidé de faire une lecture attentive des documents officiels afin d'y chercher l'intérêt qui est alors accordé à la compréhension de l'oral. Mais tout d'abord, il nous semble important de situer la place consacrée à l'enseignement du français en Algérie, notamment après la réforme du système éducatif, puisque les documents qui constituent notre objet d'étude s'inscrivent dans cette refonte pédagogique.

Chapitre I

Le français dans le système scolaire algérien

D'après le Référentiel Général des Programmes (2005 : 47) « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* ». Dans le système éducatif algérien, le français est enseigné durant les trois cycles d'enseignement répartis comme suit : le primaire, le moyen et le secondaire. Dans ce chapitre, nous allons tenter de situer la place occupée par le français dans le système éducatif algérien à travers un bref aperçu de l'évolution de son enseignement depuis 1976, date de l'introduction de l'école fondamentale, à ce jour, en passant par la réforme de 2002 qui a donné naissance à de nouveaux textes officiels.

1.1. Le français entre langue étrangère et seconde

Contrairement aux autres langues étrangères enseignées en Algérie, le français jouit d'un statut particulier et ce, en dépit de tous les efforts d'arabisation déployés par le gouvernement algérien notamment depuis la mise en place de l'école fondamentale, en 1976. En effet, cette année-là, le français, alors langue seconde après avoir été langue officielle durant l'ère coloniale, devient officiellement langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol avec un objectif fondamental, celui de « *permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.*» (Article 25 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976).

L'enseignement, toutes matières confondues, est alors assuré en langue arabe standard, tel que stipulé par l'article 8 de la même ordonnance : « *L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines* ». Ce texte met donc fin officiellement à un bilinguisme, certes non assumé, mais parfait.

Deux ans plus tard, date effective de l'application de l'école fondamentale, des changements commencent à se produire à l'intérieur de l'école et le bilinguisme cède le pas à une arabisation grandissante. Pendant les années qui vont suivre, plusieurs décisions seront prises au profit de la généralisation de la langue arabe classique. L'enseignement de la langue française est alors reporté à la troisième année primaire, puis à la quatrième avec une réduction considérable du volume horaire consacré à l'enseignement du français : 5 heures par semaine pour le deuxième palier et 6 heures par semaine pour le troisième. En 1989, hormis les langues étrangères, toutes les matières sont enseignées en arabe. Dès lors, le français n'est plus considéré comme langue d'enseignement mais comme une matière à enseigner. Seul l'enseignement supérieur continue de dispenser le savoir en langue française pour les filières scientifiques et techniques.

La réforme de 1991 décide encore une fois de reporter le français à la cinquième année avec une nouveauté cette fois : le libre choix de la première langue étrangère, à savoir le français ou l'anglais. Mais cette décision est très vite annulée car la majorité des parents d'élèves choisit pour ses enfants le français comme première langue étrangère. De même que le volume horaire réservé à l'enseignement du français dans les différents cycles reste supérieur à celui consacré aux autres langues étrangères ; et aux examens on lui attribue un coefficient relativement élevé.

En dehors de l'école, le français continue d'occuper une place fondamentale dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Dans l'administration, il demeure essentiellement la langue de travail et de communication, en dépit de la loi sur l'arabisation et des efforts entrepris par l'Algérie pour arabiser les entreprises. Dans les milieux intellectuels et aisés, la langue française garde tout son prestige, cohabitant ainsi avec l'arabe classique, l'arabe dialectal et le berbère avec ses variantes (*kabyle, mozabite, chaoui, tamachek, etc.*), souvent sous le mode du *code-switching* ou l'alternance codique. Dans les médias : presse écrite, radio et télévision, le français est très présent, surtout depuis l'avènement du satellite. Comble du paradoxe, la télévision algérienne crée, en 1994, une chaîne satellitaire, Canal Algérie, qui émet ses programmes entièrement en français.

De ce qui précède, il apparaît nettement que le français a toujours occupé une place privilégiée en Algérie. Et si officiellement, le français est langue étrangère, dans la réalité, il oscille entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée. Ce constat est d'autant plus vrai qu'en 2000, l'Algérie décide de reconsidérer l'enseignement des langues étrangères et celui du français en particulier, dans le cadre d'une réforme globale de son système éducatif ainsi que le précise le Président Bouteflika lors de l'installation de la Commission Nationale chargée de la Réforme du Système Educatif (CNRSE), dite Benzaghou¹⁵ :

« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur .»¹⁶

1.2. Le français et la réforme scolaire

La réforme du système éducatif est entrée en vigueur en 2003. Cette réforme a touché la réécriture des programmes scolaires pour les trois cycles (primaire, moyen et secondaire) mais aussi la durée de l'enseignement. Ainsi, mis à part l'enseignement secondaire qui s'étale toujours sur 3 ans, l'enseignement primaire est passé de 6 à 5 ans alors que le moyen a eu droit à 4 ans au lieu de 3. Pour l'enseignement du français, des propositions concrètes ont été faites par la CNRSE, en l'occurrence, l'introduction du français à partir de la deuxième année primaire et la préconisation de la pédagogie du projet.

¹⁵ Commission Benzaghou, du nom de son président, Benali Benzaghou, mathématicien et recteur d'université. Cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile.

¹⁶ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>.

Avant cette date, « *les langues étrangères étaient considérées comme les parents pauvres de l'enseignement. Cela se vérifiait dans les pratiques au sein des établissements où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants les qualifiaient familièrement de "matières bouche-trous"* » (Ferhani, 2006 : 12). Néanmoins, explique celle-ci, le français jouissait d'un statut privilégié. Son enseignement débutait en quatrième année primaire tandis que l'anglais n'était introduit qu'en deuxième année de collège et l'allemand ou l'espagnol, en deuxième année de lycée. « *La réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : un usage répandu du français dans l'économie et la société algériennes, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres* » (Ibid.).

Sur le terrain, la décision d'enseigner le français dès la deuxième année primaire est annulée par le ministre de l'Éducation Nationale B. Benbouzid, qui repousse cet enseignement d'une année. Alors que les recherches actuelles soulignent l'importance de l'enseignement précoce des langues étrangères, Benbouzid déclare : « *On a constaté que la décision d'enseigner le français en deuxième année devait être rectifiée, puisque l'élève doit pendant les deux premières années du primaire se familiariser avec sa langue nationale* »¹⁷. Toujours est-il que le français n'est introduit qu'en troisième année primaire avec un volume horaire équivalent à trois heures hebdomadaires puis à quatre heures par semaine, à compter de la quatrième année.

Au collège, les élèves ont droit à cinq heures par semaine de français durant les quatre années alors que dans le secondaire, seules les filières littéraires bénéficient d'un volume horaire similaire, les filières scientifiques et techniques n'ayant droit qu'à trois heures de français par semaine. Compte tenu de ce volume horaire, nous pouvons constater que, sur le plan quantitatif, la réforme n'a pas apporté grand-chose à l'enseignement du français. Mais ce n'est pas tant le volume horaire qui compte que la qualité des méthodes. Et ce « mieux-enseigner » n'a heureusement pas échappé à cette

¹⁷ Cette déclaration est faite pendant un entretien qu'il accorde à la chaîne 1 de la radio nationale. Elle est rapportée par le Quotidien indépendant « Le Soir d'Algérie », le 31 mai 2006.

refonte pédagogique qui, sur le plan qualitatif, a fait appel à des concepts qui ont fait leurs preuves ailleurs.

En effet, le nouveau programme a été élaboré selon le principe de l'approche par les compétences et s'inspire des travaux du socioconstructivisme¹⁸. Selon le Ministre de l'Education, « *le choix de cette approche constructiviste, qui place l'élève au cœur du processus d'enseignement/apprentissage et l'associe à la construction de ses savoirs n'est pas sans incidence sur la méthodologie de l'élaboration des programmes, sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de sa fonction* » (Benbouzid, 2012). Des concepts comme la pédagogie de projet, les nouvelles technologies de l'information et de la communication trouvent également leur place dans ce nouveau programme. « *Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant-enseigné qui, depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral-application, cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves.* » (Ferhani, 2006 : 15). Par ailleurs, il est également question de revaloriser l'enseignement de l'oral de façon à lui accorder une importance presque égale à l'écrit et d'introduire l'évaluation formative, tout en conservant leurs places aux évaluations diagnostique et sommative.

L'autre volet important de la réforme a trait à la formation des enseignants tant sur le plan initial que continu. Les critères de recrutement du personnel enseignant sont en effet revus à la hausse et le " bac +3 " est désormais exigé pour les enseignants du primaire, le "bac+4 " pour ceux du moyen et le " bac+5 " pour les enseignants du secondaire. Par ailleurs, un programme de mise à niveau de 120 000 enseignants¹⁹ du primaire et du moyen est lancé par le Ministère de l'Education Nationale sous le mode d'une formation à distance.

¹⁸ Dans cette théorie, l'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions (programme de 1^e AM, 2010).

¹⁹ Ce chiffre est donné par F. Ferhani (2006) : « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ».

Si nous nous sommes arrêtée sur la réforme du système éducatif en Algérie, c'est parce que les documents officiels que nous allons analyser, dans le deuxième chapitre, s'inscrivent dans cette réforme. En ce qui nous concerne, c'est l'intérêt conféré à l'oral et à tout ce qui facilite son apprentissage (documents authentiques, documents sonores, multiplication des activités de l'oral, TICE...) qui nous intéresse le plus dans cette refonte pédagogique, non parce que nous jugeons les autres axes moins importants, mais parce que notre travail porte sur l'enseignement de la compréhension de l'oral. Sur ce point, Ferhani (2006 : 16) explique : « *Les prescriptions du nouveau programme se traduisent par la quasi-équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit et permettent aujourd'hui d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrements audio d'émissions, chansons, discussions...), ouvrant à la découverte des variantes orales de la langue, à la meilleure compréhension des accents, etc. Par ailleurs, l'apprentissage du français -comme des autres langues, nous le rappelons- n'est plus figé dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qu'il ne concédait que pour des réponses à ses questions. La prise de parole spontanée ou sollicitée, les échanges au sein de binômes ou de groupes, l'exposé, les jeux de rôles et, d'une manière générale, l'expression des élèves et entre élèves sont préconisés* ». Dans le deuxième et troisième chapitre, nous allons mesurer à quel point les programmes et les manuels du collège traduisent les orientations de la CNRSE et quelle est la part accordée à la compréhension de l'oral en tant que compétence d'abord, et comme activité faisant l'objet d'un enseignement/apprentissage spécifique, ensuite. Mais avant toute chose, nous allons rappeler les objectifs de l'enseignement du français au collège.

1.3. Le français au collège

« *L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler, lire/écrire) permet à l'apprenant de*

construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation » (programme de 1^e AM, 2003 : 24)²⁰

Comme nous venons de le voir, les objectifs d'apprentissage du français au collège s'inscrivent dans le cadre des finalités globales de l'Education consacrées dans la loi d'orientation sur l'Education nationale du 23 janvier 2008, tel que stipulé dans l'article 4 de la dite loi : « *En matière d'instruction, l'école [...] doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde, d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et civilisations étrangères* ».

Selon le Référentiel Général des Programmes, l'enseignement moyen, d'une durée de quatre ans, constitue la deuxième étape du cycle fondamental²¹ et la dernière étape de l'enseignement obligatoire. Il est sanctionné par un examen final dit brevet d'enseignement moyen et prépare l'élève à rejoindre l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou la vie active. Par ailleurs, l'enseignement du français au collège est en continuité avec celui dispensé pendant le cycle primaire et dont l'objectif principal est d' « *amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication* » (Programme de 1^e AM, 2010 : 3). En effet, « *l'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif*» (Ibid.).

Au collège, l'élève devra renforcer ses acquis au moyen de diverses activités de langue : oral, lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire, écrit, etc. Activités qui viseront l'acquisition de compétences -transversales²², globales²³ et terminales²⁴- tant à

²⁰ Par souci de commodité, nous avons opté pour les abréviations suivantes : 1^e AM, 2^e AM, 3^e AM, 4^e AM pour désigner la première année, deuxième année, troisième année et quatrième année moyenne.

²¹ L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire.

²² Ce sont des compétences qui sont développées à travers toutes les disciplines et durant toute la scolarité; Elles appartiennent à quatre ordres : intellectuel, méthodologique, de la communication, personnel et social. (Cf. le programme de 1^e AM, 2010 : 10)

²³ La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus (programme de 1^e AM, 2010 : 6).

l'oral qu'à l'écrit et que l'élève développera à travers quatre paliers, tel que nous pouvons le lire dans le programme de 1^e AM (2010), en l'occurrence : le palier d'*homogénéisation* et d'*adaptation* qui correspond à la 1^e AM et qui permet à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes informatifs, explicatifs et prescriptifs ; le palier de *renforcement* et d'*approfondissement* qui se déroule durant la 2^e et la 3^e AM et permet à l'apprenant de développer des compétences susceptibles d'élever son niveau culturel et de lui permettre de faire face à diverses situations de communication, à travers la compréhension et la production de textes narratifs, et le palier d'*approfondissement* et d'*orientation* qui vient au terme du cycle moyen pour renforcer l'ensemble des compétences acquises durant les années précédentes, à travers la compréhension et la production de textes argumentatifs.

A l'instar des autres cycles, les programmes de français pour le moyen s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif et s'appuient sur l'approche par les compétences. Selon le Référentiel Général des Programmes, « *l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* ». De ce fait, les objectifs d'apprentissage, à tous les niveaux, sont déclinés sous forme de compétences à atteindre, soit un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts ultimes de l'enseignement/apprentissage du français au collège. Le choix de la démarche pédagogique s'est arrêté sur la résolution de situations problèmes²⁵ à travers la réalisation de projets. Une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'apprenant et lui procure les moyens de surmonter le problème en le poussant à aller à la recherche de solutions en agissant, en construisant des modèles et à les échanger

²⁴ La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape (Ibid.).

²⁵ « *La situation-problème est une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements)* » (programme de 1^e AM, 2010 : 7).

avec d'autres pour construire son savoir. Et le projet sera justement « *le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages à l'oral et à l'écrit prennent tout leur sens.* » (Programme de 1^e AM, 2010 : 8).

La pédagogie de projet, une approche qui occupe le devant de la scène des systèmes éducatifs de certains pays tel que le Canada, trouve ses fondements dans le constructivisme et le socioconstructivisme : deux conceptions qui permettent à l'apprenant de prendre part à la construction de son savoir. Impliqué dans le projet, il devient acteur de son apprentissage. Quant à l'enseignant, il agit comme médiateur et permet à l'apprenant d'atteindre les objectifs d'apprentissage qui sont liés aux quatre compétences langagières écouter/parler et lire/écrire.

Chapitre II

La place de la compréhension de l'oral dans les documents officiels

Dans ce chapitre, nous allons voir comment la compréhension de l'oral est présentée dans les textes officiels à travers une lecture détaillée des programmes des quatre années du cycle moyen. Mais d'abord, il convient de préciser que ces programmes dits « programmes de la réforme » ont été édités suite à la mise en œuvre de la réforme du système éducatif, soit à partir de 2003. Seulement, à partir de l'année 2010, de nouveaux programmes ont commencé à voir le jour. Ces programmes sont le prolongement des anciens mais ils ont été revus et sont surtout plus détaillés. De même qu'ils ont vu l'introduction de concepts novateurs tels que les compétences transversales, compétences globales et terminales et une nouvelle réorganisation de l'enseignement moyen par paliers avec des objectifs à la fois distincts et complémentaires visant *l'homogénéisation des niveaux*.

Notre analyse concernera les programmes des quatre années, actuellement en vigueur, soit les programmes de 1^e AM (2010) (appliqué dès l'année scolaire 2010-2011), de 2^e AM (2010) (appliqué à partir de l'année scolaire 2011-2012), de 3^e AM (2004) et de 4^e AM (2005). Mais nous nous appuierons beaucoup plus sur les programmes de 1^e et 2^e AM compte tenu de leur nouveauté et de leur richesse, surtout qu'un nouveau programme de 3^e AM est prévu pour l'année scolaire 2012-2013 et un autre de 4^e AM, pour l'année scolaire 2013-2014.

2.1. Les programmes

Pourquoi les programmes ? Parce que les pratiques de classe sont en grande partie conditionnées par les programmes établis, directives et attentes de l'établissement. L'enseignement en Algérie rend en effet le passage par les textes officiels obligatoire. On y trouve les profils d'entrée et de sortie des élèves, les principales orientations pédagogiques, les objectifs d'enseignement/apprentissage, les compétences à développer, les démarches préconisées, les rôles respectifs de

l'enseignant et de l'apprenant, les ressources proposées, les modalités et les critères d'évaluation, etc. Selon N. Hamidou (2008 : 115), « *le programme est généralement perçu comme un document traduisant les finalités tracées dans le référentiel général des programmes qui définit la langue française comme première langue étrangère* ». Une lecture attentive des programmes du collège nous permettra de savoir quelle est la part accordée à l'enseignement de la compréhension de l'oral durant les quatre années du cycle moyen.

L'enseignement du français au collège est en continuité avec celui du cycle primaire, c'est à dire qu'il existe une cohérence spiralaire entre un programme et le suivant qui part des acquis du niveau précédent pour l'enrichir avec de nouveaux savoirs au moyen d'autres projets. De ce fait, l'enseignement du cycle moyen vise en premier lieu le renforcement et la consolidation des savoirs acquis par l'apprenant, à l'école primaire, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, dans les nouveaux programmes de français, il est question d'assurer pour chaque élève un socle de compétences liées aux quatre aptitudes écouter/parler et lire/écrire. En d'autres termes, les quatre savoir-faire langagiers, en l'occurrence, la compréhension de l'oral et de l'écrit et l'expression orale et écrite devraient être développés par l'apprenant tout au long de son cursus, soit de la 3^e AP qui correspond à la première année d'apprentissage du français à la 4^e AM, qui est une année charnière dans l'enseignement de cette discipline puisqu'elle sonne la fin de l'enseignement obligatoire et devrait donc fournir à l'apprenant les outils nécessaires pour intégrer l'enseignement post-obligatoire. « *Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/ produire à l'oral et à l'écrit des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif* » (Programme de 1^e AM, 2010 : 4). Comme nous pouvons le voir, la compréhension de l'oral et l'une des compétences majeures que l'apprenant doit atteindre à la fin de son apprentissage. C'est même la première compétence langagière à acquérir par l'apprenant de français au terme de chaque année.

Il faut dire que dans le cadre d'une approche par les compétences, les activités de langue comme le vocabulaire, la grammaire ou l'orthographe ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Elles deviennent des outils pour atteindre les objectifs d'apprentissage tracés par les programmes. De même que l'apprenant devient acteur de son apprentissage et participe à la construction de ses savoirs et savoir-faire. L'enseignement du français au collège est justement conçu selon cette logique car d'une part, « *l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même* » (Programme de 4^eAM, 2005 : 32) et d'autre part, il est destiné à amener à une utilisation progressive de la langue orale et écrite tant en réception qu'en production comme l'explique le programme de 1^eAM (2003 : 24) : « *L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/ écrire). Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation* ».

Le fait est que le français langue étrangère, siglé FLE, est enseigné en tant qu'outil de communication, ce qui implique l'acquisition de la compétence de communication laquelle ne peut aboutir sans la maîtrise des compétences orales. Or, dans une perspective communicative, l'enseignement/apprentissage du français devrait « *privilégier la communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) pour faciliter la prise de parole [et] viser à développer les compétences de compréhension de l'oral et d'expression orale par des activités ciblées* » (Document d'accompagnement de la 2^e AM, 2011 : 20). Cela suppose la mise en place et le développement de certains savoir-faire langagiers qui permettent à l'apprenant de prendre part à des interactions verbales. « *Le défi est [donc] de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines* » (Programme de 1^e AM, 2003 : 26). In fine, l'apprenant de langue devrait, entre autres, devenir un bon auditeur capable de réutiliser ce qu'il a appris dans des situations scolaires et des situations authentiques de communication.

2.1.1. Des finalités de l'enseignement aux profils de sortie

Afin de réaliser cet objectif final, l'apprenant devra être capable d'acquérir des compétences de divers ordres et à plusieurs niveaux²⁶, chaque compétence étant conçue pour atteindre un certain nombre d'objectifs d'apprentissage liés à la réception de l'oral et chaque objectif d'apprentissage devant permettre d'atteindre un niveau de compétence bien déterminé. Prenons l'exemple du 1^{er} palier qui correspond à la 1^e AM. Au terme de ce palier, comme pour les autres, l'élève doit acquérir une compétence globale : être « [...] capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif » (Programme de 1^e AM, 2010 : 13). Les compétences globales sont sensiblement les mêmes pour les autres paliers à la seule différence que la compréhension et la production concernent des textes relevant du narratif pour le 2^e palier et de l'argumentatif pour le 3^e, le tout pour arriver à l'acquisition de la compétence globale du cycle moyen telle que déclinée dans les programmes de 1^e et 2^e AM (2010 : 12 & 4) : « Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication ». L'atteinte des compétences globales passe incontestablement par l'atteinte des objectifs tracés pour chaque palier -*Homogénéisation et Adaptation, Renforcement et Approfondissement, Approfondissement et Orientation*-, qui pour leur part passent par l'acquisition de compétences terminales prévues pour chaque palier et liées aux quatre savoir-faire langagiers. Celles-ci dépendent de plusieurs objectifs d'enseignement/apprentissage spécifiques en rapport avec la compétence langagière en question, l'objectif de chaque palier et la nature du texte retenu pour le palier, le but final étant de correspondre au profil²⁷ de sortie et donc de réaliser l'objectif

²⁶ Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite. (Programme de 1^e AM, 2010 :6).

²⁷ «Un profil de sortie est l'ensemble des grandes compétences (mobilisation des connaissances, habilités et attitudes), attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'études». (Le Boeuf, 1996).

d'apprentissage final. Ainsi un élève sortant de la 2^e AM devra être capable, en compréhension de l'oral, de « *se positionner en tant qu'auditeur et retrouver les composantes essentielles* » (Programme de la 2^e AM, 2010 : 8). A cet effet, il devra acquérir la compétence terminale 1 qui est « *comprendre et produire oralement un récit de fiction* ». (Ibid. : 9). Mais pour cela, il devra d'abord atteindre les objectifs d'apprentissage suivants : « *Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit ; être en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits ...) ; identifier le cadre spatio-temporel du récit, les différents personnages et leur statut (héros, personnages principaux, personnages secondaires) ; distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages, retrouver les passages descriptifs dans une narration, distinguer le vraisemblable du merveilleux, retrouver le schéma narratif: situation initiale, déroulement des événements, situation finale* » (Ibid.). Le fait est que chaque type et/ou niveau de compétence correspond à une étape d'apprentissage, à commencer par le profil d'entrée jusqu'aux compétences transversales en passant par les compétences terminales, les profils de sortie et les compétences globales, la finalité étant d'atteindre les objectifs généraux de l'enseignement du français contenus dans le Référentiel Général des Programmes (2005 : 47) à savoir, « *permettre aux apprenants algériens l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures* ».

2.1.2. De l'écoute d'un document à l'apprentissage de l'écoute

Concernant les objectifs d'apprentissage, il y a lieu de préciser qu'ils diffèrent d'une année à l'autre, en fonction de la situation de communication. Mais jusqu'à 2010, leur but était incontestablement le même pour les quatre années: « *Ecouter pour réagir dans une situation scolaire/de communication* » et « *construire du sens à partir d'un message oral/ écouté* », (Programmes de 1^e AM, 2003 ; 2^e AM, 2003 ; 3^e AM, 2004 ; 4^e AM, 2005). Depuis, des compétences terminales sont apparues. Ainsi en 1^e et 2^e AM (2010), les compétences citées plus haut ont cédé la place aux compétences suivantes : « *L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent [...], qui expliquent [...] et qui prescrivent.*» (Programme de 1^e AM, 2010 : 13) et

« *Comprendre/ produire oralement un récit de fiction* » (Programme de 2^e AM, 2010 : 9). Mais à notre humble avis, seuls les mots ont changé car il s'agit d'arriver au même objectif final : acquérir la compétence de la compréhension de l'oral.

Par ailleurs, à la lecture des programmes, il apparaît clairement que les objectifs d'enseignement/apprentissage appartiennent à deux catégories : la compréhension des textes et l'apprentissage de l'écoute. Ainsi, dans la première catégorie, ces objectifs partent du simple repérage d'un objet, d'une information ou d'un thème pour arriver à l'identification des paramètres d'une situation de communication ou l'interprétation du point de vue de l'énonciateur. En voici quelques exemples : « *Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages* », « *Retrouver le schéma narratif* » (Ibid.) ; « *Repérer les passages explicatifs* », « *Extraire les différentes informations qui constituent l'explication* » (Programme de 3^e AM, 2004 : 25) ; « *Identifier l'opinion défendue* », « *Interpréter le point de vue de l'énonciateur* » (Programme de 4^e AM, 2005 : 38). Cette catégorie d'objectifs est destinée à la compréhension des textes et des documents afin de les reproduire dans « *un récit cohérent et compréhensible* » (programme de 2^eAM, 2010 : 10), la finalité étant de permettre à l'apprenant de « *prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs* » (programme de 4^eAM, ibid.), comme l'expliquent Garcia et Jambin (2009) : « *Je parle mieux quand j'écoute bien, quand je reçois* ». L'écoute est de ce fait au service d'autres objectifs et permet à l'apprenant d'intégrer une situation d'apprentissage et de réaliser diverses activités pour apprendre la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire la conjugaison, etc. En somme, il s'agit d'une boucle d'apprentissage qui ne peut aboutir sans la présence de tous les éléments : les activités développent l'écoute et l'écoute permet de réaliser ces activités.

Mais la deuxième catégorie est celle qui nous intéresse le plus, car elle concerne des objectifs destinés au développement de l'écoute et de la compréhension. La compétence de compréhension devient un objectif d'apprentissage à part entière. Ainsi des objectifs comme : « *Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit* », « *Etre en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits)* » (Programme de 2^eAM, 2010 : 9) ; « *Ecouter en fonction d'une consigne donnée* », « *Réagir à une sollicitation* » (Programmes de 3^e AM, 2004 : 25 & 4^e AM

2005 : 38) concourent tous pour permettre à l'apprenant de « *se positionner en tant qu'auditeur* » (Profil de sortie de 2^e AM, 2010 : 8).

Il faut dire que depuis la mise en place de la réforme du système éducatif, une importance particulière est accordée à l'oral « *comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole. Cet apprentissage se poursuivra de la première à la dernière année d'enseignement moyen* » (programme de 1^e AM, 2003 : 40). Le développement de l'écoute fait désormais partie intégrante des objectifs de l'enseignement du français au collège eu égard à son rôle dans l'acquisition des compétences prosodique, phonétique et discursive, nécessaires à l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Par ailleurs, si l'aptitude à entendre est innée, l'écoute, elle, doit pouvoir s'éduquer comme le précise Lhote (1995 : 52) : « *L'écoute est un processus volontaire au cours duquel l'auditeur mobilise sa capacité d'attention, réactive toutes ses connaissances et sollicite toutes ses compétences* ». Cornaire (1998 : 196) ajoute : « *on sait aujourd'hui que la qualité de la compréhension passe par la perception des sons, et l'apprenant auditeur en langue étrangère doit changer ses habitudes acquises en langue maternelle* ». L'apprentissage de l'écoute est d'autant plus exigeant que l'écoute en langue étrangère est filtrée par notre langue maternelle comme l'explique Troubetzkoy (cité par Guberina, 1991 : 69) : « *Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue* » car « *l'une des défenses essentielles de la langue maternelle [...], c'est le refus d'entendre correctement les phonèmes des langues étrangères* ». Certes, l'apprenant algérien est confronté à la langue française dès son plus jeune âge, mais cela ne concerne pas tous les milieux comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre. De plus, les programmes de la réforme ont été conçus suivant les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et en rapport avec les orientations du CECRL. Mais qu'en est-il des contenus de ces programmes ?

2.1.3. Des objectifs d'apprentissage au choix des contenus

« *Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral*

(écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives » (programme de 1^eAM, 2003 : 40). Au collège, comme pour les autres cycles, ce sont les compétences retenues dans les programmes qui déterminent les choix méthodologiques. Car désormais, « *la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives* » (Ibid. : 41). De ce fait, l'ensemble des contenus proposés dans les programmes du cycle moyen sont en relation avec les compétences programmées. Des activités, des thèmes, des supports et des projets sont retenus pour chaque niveau d'apprentissage et mis au service des compétences. Ainsi, si l'on en croit les concepteurs des programmes, « *les activités d'apprentissage proposées sont distribuées, de façon équilibrée, en réception et en production, à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi la mise en place progressive des apprentissages* » (Programmes de 3^e AM, 2004 : 32 & 4^e AM, 2005 : 42).

Dans les programmes étudiés, les activités de réception de l'oral sont toujours programmées en début d'apprentissage - ce qui semble logique puisque dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit- et visent l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. Ainsi, dans des activités comme : « *Ecouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle* », « *Ecouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication* » ou encore « *Ecouter une explication en vue de la reformuler* » (programme de 1^e AM, 2010 : 18), l'activité d'écoute permet de réaliser des objectifs comme *extraire l'information, identifier le thème d'une explication* ou *reformuler*. Le même principe est retenu pour les autres paliers, où l'écoute d'énoncés narratifs (pour le deuxième palier) et argumentatifs (pour le troisième palier) permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage arrêtés. Ces activités permettent également d'organiser le déroulement d'un projet et se feront dans le cadre de situations d'apprentissage bien définies. A ce propos, il convient de préciser que les activités de réception sont intégrées dans deux situations de communication, tel que préconisé dans les programmes. La première met l'apprenant en relation directe avec un texte : celui-ci écoute un document oral puis le reconstitue, la deuxième permet à l'apprenant de prendre sa place dans un dialogue, une conversation à deux ou plusieurs interlocuteurs. Celui-ci écoute via une interaction : il est à la fois émetteur et récepteur.

Pour ce qui est des supports, il y a lieu de préciser qu'ils varient en fonction du type de l'énoncé retenu pour le palier. Néanmoins, les programmes du collège privilégient le recours aux documents authentiques et courts : « *Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B. D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots)* ». (Programme de 2^e AM, 2010 : 16). S'agissant des moyens matériels mis à la disposition de l'enseignant, nous remarquons que les programmes citent le magnétophone, le lecteur de cassettes, les cassettes, le manuel de l'élève et le fonds documentaire. De même qu'ils parlent de l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui sont des outils intéressants pour préparer les apprenants « *à développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC ; à acquérir les compétences permettant un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale* » (Programme de 1^e AM, 2010 : 6).

Dans la troisième partie, nous verrons si oui ou non le matériel adéquat existe au sein des établissements scolaires et si oui ou non les enseignants l'utilisent dans leurs classes. Mais avant cela, nous devons voir si les textes officiels parlent de la manière dont les activités liées à la réception de l'oral doivent être mises en œuvre dans la classe de langue et s'ils offrent à l'enseignant une méthodologie pour enseigner la compréhension de l'oral. Pour cela, nous irons chercher notre réponse dans les documents d'accompagnement²⁸ aux programmes du cycle moyen. Nous nous appuierons plus particulièrement sur ceux de la 2^e AM (2010) et de la 4^e AM (2005), deux documents qui sont représentatifs des quatre années et présentant les mêmes points et les mêmes pistes de travail, les principes d'enseignement et d'apprentissage étant les mêmes tout au long du cycle moyen.

²⁸ Un document d'accompagnement est un complément du programme scolaire. Il est destiné aux enseignants et éventuellement aux concepteurs des manuels scolaires. Il permet une meilleure lisibilité du programme et facilite sa mise en œuvre par la présentation d'exemples, de suggestions et de pistes de travail susceptibles de favoriser la mise en place de situations d'apprentissage variées.

2.2. Les documents d'accompagnement

« *En classe, malgré son caractère éphémère, l'oral est prédominant. Pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est par l'oral que l'apprenant découvre les sonorités et la prosodie de la langue cible* » (Document d'accompagnement de 2^e AM, 2011 : 21). Voilà en effet quelques années que l'oral est sous les feux des projecteurs. L'examen des programmes du cycle moyen nous a permis de comprendre cette importance accordée aux compétences de l'oral en général, et à celui de la compréhension de l'oral, en particulier. En effet, l'enseignement/apprentissage au collège doit être en mesure d'« *entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître et (re)produire les caractéristiques phonologiques, prosodiques et syntaxiques de la langue étrangère à partir d'une variété de supports oraux de préférence authentiques ; à analyser, interpréter et présenter les informations contenues dans des supports iconographiques ; à mémoriser des morceaux choisis dans des textes narratifs, présentant des situations motivantes pour une mise en voix ou une mise en scène ; à acquérir des compétences linguistiques pour pouvoir dire de manière compréhensible et audible* » (Ibid.).

A la lumière de cet extrait des documents officiels, il s'en dégage trois remarques : la première est que l'importance de l'entraînement à l'écoute est désormais reconnue comme indispensable dans l'apprentissage du FLE ; la deuxième est que le choix de documents oraux et authentiques est prédominant, ce qui permet à l'apprenant d'entendre, entre autres, des accents, des intonations et des rythmes différents comme le suggèrent Gremmo et Holec (1990 : 39) : « [...] *les documents utilisés dans les activités d'apprentissage de compréhension orale, doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques* » ; la troisième est la reconnaissance de l'apprentissage de l'écoute dans la construction de la parole, « *L'élève doit apprendre à écouter pour mieux dire* » (Document d'accompagnement de 2^e AM, 2011 : 21). Les concepteurs des programmes suggèrent par ailleurs de varier les écoutes et les consignes en fonction des objectifs d'apprentissage fixés car de cela dépend la compréhension du message. Et pour cause, « *on écoute différemment selon que l'on doit écouter pour apprendre, pour écrire une leçon, pour noter une*

consigne d'exercice, pour écrire un texte sous la dictée, pour mémoriser un texte, une poésie, pour se préparer à répondre, à participer à un dialogue, à un échange » (Ibid.). Ces recommandations rejoignent ceux de Gremmo et Holec (1990 : 38), qui soulignent : « *La simple consigne «écoutez» ne place pas l'apprenant dans une position d'auditeur puisqu'elle ne lui permet pas de savoir pourquoi il doit écouter. Il faut donner à l'apprenant, ou lui demander de choisir, une bonne raison d'écouter* ». Ces deux auteurs distinguent quatre grands types d'écoutes : *l'écoute sélective* (l'auditeur cherche quelque chose de précis dans le texte et n'écoute que les passages pouvant l'intéresser) ; *l'écoute globale* (l'auditeur écoute tout le texte pour en découvrir la signification générale) ; *l'écoute détaillée* (l'auditeur écoute le texte pour le reconstituer) et *l'écoute de veille* (elle est mise en œuvre lorsqu'on écoute sans vraiment prêter attention à l'élément écouté, ex : écouter la radio en travaillant). « *Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute* » (Gremmo & Holec : 35).

Poursuivant dans le même sens, les instructions officielles prônent également le recours à *des documents sonores audibles, clairs et bien structurés*, afin de faciliter la compréhension du message (Document d'accompagnement de 2^e AM, 2011), à *des tâches courtes, des consignes précises* et au *magnétophone* qui est un outil indispensable pour développer les capacités orales (Documents d'accompagnement de 2^e AM, 2003 & 3^e AM, 2004).

S'agissant de la conduite des activités de réception de l'oral, nous remarquons que le document d'accompagnement au programme de la 4^e AM (2005 : 40) décrit la manière dont il faut questionner un texte écrit ou oral, où plutôt, il parle de la nature des questions et des consignes qu'il faut choisir pour guider l'apprenant dans la compréhension du texte et lui permettre de trouver les bonnes stratégies pour s'impliquer dans son apprentissage. A aucun moment pourtant, il n'est dit comment, ni de quelle manière, il faut procéder pour atteindre le but escompté. De surcroît, la compréhension de l'oral et de l'écrit sont présentées ensemble sans aucun cloisonnement. Certes, une mise en parallèle est opérée en didactique des langues entre ces deux activités mais il est établi aujourd'hui que les deux aptitudes se développent

différemment²⁹ compte tenu de leur fonctionnement cognitif et communicatif distinct, l'un s'appuyant sur l'écrit, l'autre sur l'oral tel que précisé par Parpette (2008 : 220) : « *Un discours oral est un évènement unique et fugace qui exige de la part de l'auditeur une attitude de réception très différente de celle de la réception écrite* ». De leur côté, Gremmo et Holec (1990 : 38) expliquent que « *le processus de compréhension s'appuie sur la spécificité de la situation : d'une part, situation d'oral et non d'écrit, d'autre part, situation de compréhension et non d'expression. Cette spécificité doit se retrouver dans l'enseignement/apprentissage. Il faut donc envisager un enseignement/apprentissage spécialisé par aptitude, qui tienne justement compte de cette spécificité* ».

Dans le document d'accompagnement au programme de la 2^e AM (2011 : 21), qui est le plus récent des quatre, les concepteurs des programmes présentent à l'enseignant des indications méthodologiques pour conduire une séance d'oral. Celle-ci « *prend appui sur un texte oral de départ ou sur toute autre forme de support, oral et/ou iconographique pour maintenir ou relancer la parole des élèves* » et elle est faite de moments de réception et d'autres consacrés à la production, soit : « *une phase de découverte des supports oraux et/ou iconographiques, une phase d'analyse des documents et de systématisation des éléments verbaux et non-verbaux [et] une phase de fixation par l'application et le réemploi* » (Ibid. : 22). Cette méthode d'enseignement rejoint celle préconisée par les tenants de l'approche communicative qui ne conçoivent jamais la compréhension sans production : celles-ci sont en interaction incessante et continue. L'expression orale intervient en effet lors des étapes de l'activité de compréhension de l'oral : au début, lors de la pré-écoute et de la première écoute ; au milieu, pendant le travail d'anticipation et à la fin, pendant la vérification de la compréhension du message. Dans une perspective communicative, l'activité de compréhension finit toujours par un moment de production, pendant lequel les apprenants reconstituent le message. « *La démarche [conduite d'une séance d'oral] se traduira par des actions de répétition, de substitution, de commutation, de*

²⁹ Cf. Chantal Parpette, *De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger*, Les Cahiers de l'Acedle, numéro 5, 2008

« systématisation, de réemploi, de mémorisation pour produire des énoncés cohérents » (Ibid.). *« La compréhension d'un message oral est donc un but en soi, mais elle peut et elle doit en même temps être un véritable support d'expression personnelle des élèves »* Day (2001 : 20).

Nous sommes donc ici dans une procédure didactique qui conçoit l'enseignement de la compréhension de l'oral selon une approche intégrée (idée que production et compréhension ne sont pas cloisonnées dans la communication) et qui privilégie l'apprentissage de la parole dans le cadre d'une conversation, donc une interaction entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Cette thèse est défendue par Lhote, Abecassis et Amrani (1998) qui se réfèrent à la situation naturelle pour aborder l'oral et préconisent un apprentissage intégré de l'oral, *« c'est-à-dire prenant en compte en même temps, dans le temps et dans le traitement, des propriétés diffuses propres à ce que nous appellerons l'oralité du langage et de la communication »*. L'intérêt d'une telle approche, d'après eux, est qu'elle permet à l'apprenant d'aborder la situation de communication dans sa globalité et lui donne le moyen de développer une oralité efficace. Or *« l'oralité ne se résume ni à des sons, ni à des intonations, ni à des gestes...elle est faite de mises en situation de formes parlées, de corrélations que l'individu « parlant » est capable (ou non) de faire entre ce qui est dit/ ce qui est vu/ ce qui est compris/ ce qui s'est passé/ ce qui peut se passer... »* (Ibid.).

Ce point de vue n'est cependant pas partagé par Oxford (1993, citée par Poussard, 2000 :77) qui bien qu'elle trouve que dans une situation de communication naturelle, l'écoute est liée à l'expression, elle fait remarquer que *« dans certaines circonstances (conférence, théâtre, radio), l'écoute est isolée. [...] Elle insiste pour que la compréhension de l'oral soit traitée spécifiquement en tant que telle, car elle lui semble être le parent pauvre de l'enseignement en LE »*. Poussard défend pour sa part une approche séparée de l'enseignement de cette compétence car elle trouve illusoire de revenir sans arrêt à la situation naturelle, surtout, pense-t-elle, que la communication ne se limite pas à la conversation. Elle est plutôt multiple. Par ailleurs, travailler cette compétence à l'intérieur de la classe mérite de se pencher sur les spécificités qu'offre cette situation afin de les exploiter pleinement : *« La*

compréhension est le premier pas pour interagir en langue étrangère. A ce titre, nous défendons l'idée qu'elle peut faire l'objet d'un entraînement.» (Ibid.).

En tout état de cause, en dehors du fait que les programmes et les documents d'accompagnement semblent s'inscrire dans la première logique, ils demeurent très généraux et très évasifs quant à la manière d'enseigner l'activité de compréhension de l'oral. Et au lieu d'offrir à l'enseignant une méthodologie pour *apprendre à comprendre*³⁰, ils se contentent de lui fournir des indications pédagogiques et méthodologiques et des suggestions ; ils lui présentent des exemples dans lesquelles les deux aptitudes écouter/parler sont en perpétuelle interaction.

La seule nouveauté sera peut être introduite avec le nouveau programme de la 3^e AM (2011) qui sera mis en œuvre dès la rentrée scolaire 2012/2013. Nous avons en effet parcouru ce programme, pas encore en vigueur, ainsi que son document d'accompagnement (2011) et nous avons constaté que, pour la première fois depuis le réaménagement des programmes, un document officiel parle ouvertement de l'entraînement à l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Jusque-là, les documents officiels parlaient d'apprentissage de l'écoute. Or, si l'écoute est le premier pas vers la compréhension, elle n'est pas la compréhension, cette dernière étant un processus complexe qui passe par plusieurs phases, comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre travail.

Dans le document en question, les concepteurs de programmes parlent des objectifs de la compréhension de l'oral, du choix des supports de travail qui requiert *un travail de préparation pré-pédagogique* de la part de l'enseignant et enfin de la démarche, ou plutôt d'une partie de la démarche, retenue par la plupart des manuels du FLE pour enseigner cette activité. Le document décrit la phase de pré-écoute et des écoutes répétées (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} écoute) et du travail qui les accompagne, celui du questionnement de départ qui permet de familiariser l'apprenant avec le document qu'il va écouter, et de la vérification de la compréhension qui suit les écoutes, tout cela en travail individuel ou mieux encore en groupe. « *Par sa nature, le travail en groupes convient au développement des compétences communicatives et réceptives des élèves.*

³⁰ Expression utilisée par Gremmo et Holec (1990) pour désigner l'enseignement de la compréhension.

[...] *Il est donc recommandé de travailler en groupes* » peut-on lire dans le document d'accompagnement au programme de la 3^e AM (2011 : 17). Le dit document ne donne toutefois aucune indication sur les exercices qui devront suivre la phase d'écoute. Est-ce que c'est une façon de dire que le travail de la compréhension de l'oral s'arrête là et qu'il ne faut pas lui donner plus d'importance ou, tout simplement, une manière de laisser le soin des détails aux concepteurs des manuels et aux enseignants ? La suite de notre travail nous éclairera sur ce point.

Chapitre III

La compréhension de l'oral et les manuels scolaires

De ce qui précède, il semble évident que l'enseignement de la compétence de compréhension de l'oral est préconisé dans les programmes, à tous les niveaux du cycle moyen. Mais qu'en est-il de sa traduction effective dans les manuels scolaires ?

Dans ce chapitre, il n'est pas dans notre propos de faire un examen microscopique des manuels. Cela ne relève nullement de nos objectifs de travail. De plus, ce sont les recommandations, compétences et objectifs d'apprentissage déclinés dans les programmes et sur lesquels nous nous sommes arrêtée plus haut qui nous intéressent tout particulièrement. Ajoutons à cela, les documents d'accompagnement qui constituent des livres de référence auxquels se réfèrent les enseignants pour construire leurs cours. Pour nous, le manuel scolaire, communément appelé « le livre de l'élève »³¹, n'est qu'un moyen auquel a recours l'enseignant pour faire son cours, un outil de travail parmi d'autres comme le précise H. Besse (2005), « *Un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignement et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend* ». Certes, il s'agit d'un outil de base dans l'apprentissage scolaire, car très utilisé par les enseignants. Mais « *ce qui se passe dans une classe relève moins du manuel utilisé que de l'art qui le met pédagogiquement en œuvre, art analogue parfois à celui d'un artiste, le plus souvent à celui d'un artisan* » (Besse, 2010 : 21). C'est pourquoi, pour nous, le manuel ne peut pas être plus, ou aussi, important que les programmes et les documents d'accompagnement. Aussi allons-nous nous contenter d'une lecture en diagonale des manuels des quatre années³² pour situer la place qu'ils réservent à l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral.

³¹ Il s'agit de l'ancienne appellation qui était donnée au manuel scolaire

³² Depuis la mise en œuvre de la réforme du système éducatif, plusieurs manuels ont vu le jour. Aussi allons-nous faire référence aux manuels les plus récents qui circulent actuellement dans les collèges. Il s'agit du manuel de français de 1^e AM (2010), qui est entré en vigueur pour l'année scolaire 2010-2011 ; le manuel de 2^e AM

3.1. Le manuel de 1^e AM (2010)

Dans le manuel de 1^e AM, organisé autour de trois projets, chaque projet comportant plusieurs séquences, la compréhension de l'oral semble totalement occultée. Ainsi, dans le tableau de répartition des activités par projet (pp. 5-7), nous sommes tout de suite frappée par l'absence d'activités liées à l'écoute, alors que le programme de 1^e AM considère la compréhension de l'oral comme la première compétence devant être développée au début de chaque séquence : « *L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent* » (compétence terminale 1). Plusieurs objectifs d'apprentissage correspondent à cette compétence dont celui qui nous intéresse, à savoir : « *Ecouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle* ». Pourtant, dans le manuel correspondant, cette étape semble oubliée car toutes les séquences commencent par l'expression orale avec des consignes correspondantes : « *se présenter ; présenter quelqu'un ; présenter un lieu* » (Projet 1), « *Faire connaître un animal ; Expliquer un phénomène naturel* » (Projet 2), « *Expliquer les règles d'un jeu ; Expliquer l'attitude à suivre pour éviter un danger ; Expliquer le fonctionnement d'un appareil* » (Projet 3) et visant toutes le développement de la compétence de l'expression orale. Les autres activités énumérées dans le tableau de répartition des activités ont toutes trait à la compétence de l'écrit (compréhension de l'écrit, lecture entraînement, vocabulaire, grammaire, atelier d'écriture, etc.). On pourrait supposer que la compréhension de l'oral entre dans le cadre de la partie réservée à l'expression orale programmée au début de chaque séquence. Seulement là encore, nous remarquons que toutes les questions qui s'y trouvent invitent l'apprenant à s'exprimer oralement. C'est donc l'expression orale qui est présentée dans le manuel de première année, construite sur la base de supports iconiques.

(2011), mis en circulation pour l'année scolaire 2011-2012 ; le manuel de 3^eAM (2005), appliqué dès l'année scolaire 2005-2006 et le manuel de 4^e AM (2006), mis en œuvre pour l'année 2006-2007. Les 4 manuels ont été édités par l'ONPS.

3.2. Le manuel de 2^eAM (2011)

Dès la page 3, le manuel de 2^e AM nous donne un aperçu de ce que sera le traitement de l'oral tout au long du livre. « *Oral en images* » est donc le nom qui est donné à la rubrique consacrée à l'apprentissage de l'oral. Elle est annoncée avec deux consignes globales : « *J'observe et j'analyse des images* » et « *A mon tour de m'exprimer* ». D'emblée, nous pouvons deviner que les activités liées à l'oral seront introduites par le biais de supports iconographiques. Tout au long du livre de l'élève, des parties sont donc réservées à l'oral au début de chaque séquence sous l'appellation : « *Expression orale* », à l'instar de celles programmées pour la 1^e AM. Néanmoins, l'apprenant est guidé par des consignes qui ont trait à l'activité de compréhension de l'oral. Ainsi dans la première séquence (p. 8), nous trouvons les consignes suivantes : « *J'écoute et j'analyse le début d'un conte* », accompagnées de consignes pour orienter l'écoute : « *Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte* ». L'apprenant est invité à prendre connaissance des questions qui lui sont posées avant de passer à la phase d'écoute. Il devra ensuite écouter deux fois le conte de Grimm, *Aladin et la lampe magique*. Cette démarche lui permettra de porter son attention sur des passages bien précis : ceux qui vont l'aider à répondre aux questions. Nous sommes donc dans *l'écoute orientée*. Mais avant cela, l'apprenant doit observer des illustrations et répondre à des questions d'ordre général. Cette *analyse des images*, pour reprendre les mots du manuel, est une mise en entrée dans le conte. C'est ce que Parpette (2008) appelle *la phase de contextualisation* qui constitue le premier pas vers la compréhension du message.

Ce qui ressort, c'est que le manuel de 2^e AM n'occulte pas la compétence de compréhension de l'oral qui est prise en charge dans le cadre de l'expression orale. Cependant, en dehors des consignes citées plus haut et des questions qui visent beaucoup plus la compréhension du document proposé, lequel se trouve à la fin du manuel (là encore rien n'est dit à propos de la manière dont ce document devra être abordé : lecture simple par l'enseignant, enregistrement d'un Cdrom...), aucune activité visant l'apprentissage de l'écoute ne figure dans ce manuel. Aucune démarche n'est à proprement dit recommandée dans ce sens. Ajoutons à cela l'absence de

supports sonores et audio-visuels, très prisés par les méthodes du FLE, parce qu'ils sont un atout précieux pour améliorer la compréhension de l'oral et si en plus, ils sont enregistrés par des natifs, ils seront doublement intéressants car ils mettent l'apprenant en contact avec des voix, des rythmes et des accents que lui-même devra comprendre et apprendre.

3.3. Le manuel de 3^e AM (2005)

Dans le manuel de 3^e AM, nous trouvons, dès la page 4, une rubrique consacrée à l'oral sous le nom : « *Oral en images/en questions* » avec des informations données à l'apprenant : « *Dans ces pages consacrées à l'oral, tu apprendras à écouter tes camarades, à éclairer tes idées avec eux, à t'exprimer sur divers sujets* ». Ce qui nous vient tout de suite à l'esprit, c'est qu'une place sera réservée, dans ce manuel, à l'apprentissage de la compréhension de l'oral à travers *l'écoute*, qui se fera dans le cadre d'un échange avec les autres (*écouter tes camarades*), suivie d'une phase consacrée à l'expression orale (*t'exprimer sur divers sujets*). Mais en réalité, il n'en est rien. Certes, les objectifs énoncés dans le programme, liés à la compétence de compréhension de l'oral (*Écouter pour réagir dans une situation de communication et Construire du sens à partir d'un message écouté*) sont repris fidèlement par le manuel mais ce qui suit est complètement différent.

En fait, ce qui est ciblé dans la rubrique « *orale en images/questions* » et les sous-divisions qui la composent : « *J'observe* », « *J'échange avec mes camarades* », « *Je pose une question* », et enfin « *je vais vers l'expression écrite* », c'est de développer la compétence liée à l'expression orale : « *Prendre sa place dans un échange* » et celle relative à l'expression écrite : « *Produire des textes explicatifs variés* ». Une compétence qui, nous pensons, n'a pas sa place dans cette rubrique. Cette focalisation sur l'écoute que nous trouvons dans le programme de 3^e AM (2004) n'est pas prise en charge par le manuel. Sur ce point, le programme et le manuel semblent totalement en inadéquation.

3.4. Le manuel de 4^e AM (2006)

« *Ce manuel prend en charge les choix et recommandations du nouveau programme de français. Il a pour but de développer tes compétences à l'oral et à l'écrit par l'étude de l'argumentation* » (Avant-propos du manuel de la 4^e AM : 3). Tout comme le manuel de la 3^e AM, celui-ci reprend fidèlement les compétences énoncées dans le programme et, tout comme ce dernier, il semble oublier la compétence principale qui devrait mener vers toutes les autres, en l'occurrence la compréhension de l'oral. Celle-ci est en effet complètement occultée. Quant à la partie « *Oral en images/ en questions* » qui se trouve placée entre la partie « *Questionner le texte* » et celle portant « *Grammaire pour lire et écrire* », elle a pour but de développer la compétence de l'expression orale et écrite. Construit sur le même modèle que celui de la 3^eAM, ce livre n'offre lui aussi aucune activité réelle, ni aucune démarche susceptibles de développer la compétence de la compréhension de l'oral.

Pour résumer ce qui a été dit dans les lignes précédentes, nous pouvons conclure que pour les concepteurs des manuels, la compréhension de l'oral ne semble être qu'une activité secondaire qui est traitée comme sous-jacente à l'expression orale. En effet, excepté le manuel de la 2^e AM, où cette activité est prise en charge dans le cadre de l'expression orale, la compréhension de l'oral est complètement occultée. Les activités de réception ne sont pas aussi importantes que celles réservées à l'expression. De même que nous remarquons une certaine confusion entre la compréhension de l'oral et de l'écrit, car de fait d'activités de réception, une bonne partie est liée aux activités de lecture. Les supports demeurent écrits ou iconographiques quoique pour la plupart authentiques. On pourrait, à ce propos, s'interroger sur l'introduction des TIC dans l'enseignement du français en Algérie et se demander pourquoi les manuels ne suivent pas. Quant à l'apprentissage de l'écoute, préconisé dans les programmes, disons qu'il n'a pas vraiment sa place dans les manuels scolaires.

Conclusion

L'introduction de la compétence de compréhension de l'oral dans les programmes est pertinente. Néanmoins, les manuels scolaires ne lui accordent pas le même intérêt. Peut-être parce qu'ils pensent que cette activité est secondaire, qu'elle est difficile à enseigner, que nos établissements manquent de moyens qui permettent de l'introduire en classe ou qu'elle serait plus appropriée au lycée comme le pensent d'aucuns (pendant notre pré-enquête nous avons relevé certains avis qui vont dans ce sens). Quelles soient les raisons qui peuvent se cacher derrière de telles décisions, il n'en demeure pas moins que cette situation est susceptible d'entraîner une négligence de cette activité par les enseignants, même si ceux-ci ne sont pas astreints à utiliser le manuel d'une manière exclusive. En effet, la pédagogie de projet donne la latitude aux enseignants de recourir à des moyens autres que le manuel afin de réaliser les objectifs arrêtés par les programmes.

Dans la troisième partie de notre travail, nous allons mesurer le degré de conformité des pratiques de classe avec les objectifs énoncés par les textes officiels et les orientations préconisées par les manuels de FLE pour enseigner la compréhension de l'oral à travers l'analyse de notre enquête par questionnaire que nous avons réalisée auprès des enseignants du cycle moyen.

Partie III

La compréhension de l'oral, de la théorie aux pratiques de classe

Introduction

Dans cette partie, notre objectif est double : d'une part, nous cherchons à mesurer le degré d'application des enseignants des instructions officielles et leurs dépendances aux programmes et aux manuels et d'autre part, nous voulons savoir si les enseignants du cycle moyen possèdent les outils intellectuels, pédagogiques et matériels qui leur permettent de mettre en place les activités de réception, pour aboutir à la description de leurs pratiques sur le terrain.

1. Le questionnaire

Notre choix méthodologique s'est arrêté sur l'enquête par questionnaire que nous avons menée dans des établissements scolaires du cycle moyen. Pourquoi le questionnaire ? Il s'agit d'abord d'un moyen très efficace de collecte d'informations qui offre une meilleure représentativité et constitue, pour nous, l'outil idéal pour répondre aux questions que nous nous posons concernant la formation des enseignants, les moyens dont ils disposent, leurs pratiques de classe et leurs représentations de la compréhension de l'oral.

Notre corpus se compose de 27 items qui vont du général au particulier, du neutre à l'engageant, répartis sur quatre axes : le manuel, les moyens pédagogiques, la formation et les pratiques de classe. Si nous avons organisé notre questionnaire en parties, c'est pour offrir une meilleure lisibilité et une meilleure compréhension aux enquêtés afin de les aider à trouver les réponses adéquates qui permettent de répondre à nos interrogations et c'est ce qui justifie aussi le nombre important des questions posées. En effet, pour le lecteur, le questionnaire peut paraître long. Mais pour nous, ce fut indispensable pour obtenir une description détaillée de la réalité du terrain

compte tenu de la distance qui nous sépare du monde de l'éducation. Pour ce faire, nous avons élaboré notre corpus autour de questions pour la plupart fermées de type binaire, à échelle ou à choix multiple en limitant tant que possible les questions ouvertes- nous avons une seule question ouverte et six questions semi-ouvertes - qui, à notre avis, ne permettent pas toujours d'obtenir les résultats escomptés³³. De même que les questions fermées, quoique plus difficiles à préparer, sont plus aisées à comprendre et il est, à notre avis, plus facile d'y répondre. Elles orientent aussi les enquêtés et leur permettent de donner des réponses aux questions auxquelles ils n'ont probablement pas songé.

Mise au point du questionnaire

Afin d'élargir le mieux possible notre échantillon, nous avons diffusé une cinquantaine de questionnaires³⁴ sur des établissements du cycle moyen situés dans les deux wilayas d'Oran et de Sidi Bel Abbes en essayant de diversifier les régions. Mais dans notre analyse nous n'allons pas tenir compte de la région d'exercice, vu que tous les enseignants sous soumis aux mêmes exigences et aux mêmes problèmes qui souvent inhibent leur esprit d'initiative. L'élargissement du questionnaire n'ayant qu'un seul but, celui de réaliser une enquête la plus exhaustive possible, le tableau de répartition des collèges par région sera donné à titre indicatif³⁵. Notre analyse s'appuiera sur une mise en confrontation des réponses données par les enseignants avec les théories de l'enseignement-apprentissage et les objectifs d'apprentissage fixés par les programmes du collège. Les conclusions de la première et de la deuxième partie nous serviront donc de référence pour l'analyse des résultats de l'enquête.

Toujours est-il que les enseignants, qui par ailleurs ont mis du temps pour répondre, n'ont pas tous rempli les questionnaires de sorte que nous n'avons pu en recueillir que 27, ce qui a réduit sensiblement notre échantillon de départ. Ajoutons à cela le fait que les enquêtés n'ont pas tous répondu à toutes nos questions. Ainsi, si les

³³ La suite de notre travail nous donnera raison car aux questions ouvertes, nous avons obtenu très peu de réponses.

³⁴ Le questionnaire complet se trouve en annexe.

³⁵ Cf. tableau de répartition des collèges par région qui se trouve en Annexe.

questions fermées ont toutes trouvé écho chez les enseignants, les cases, devant justifier leurs choix, sont restées, dans leur majorité, sans réponses.

2. Présentation et analyse des résultats

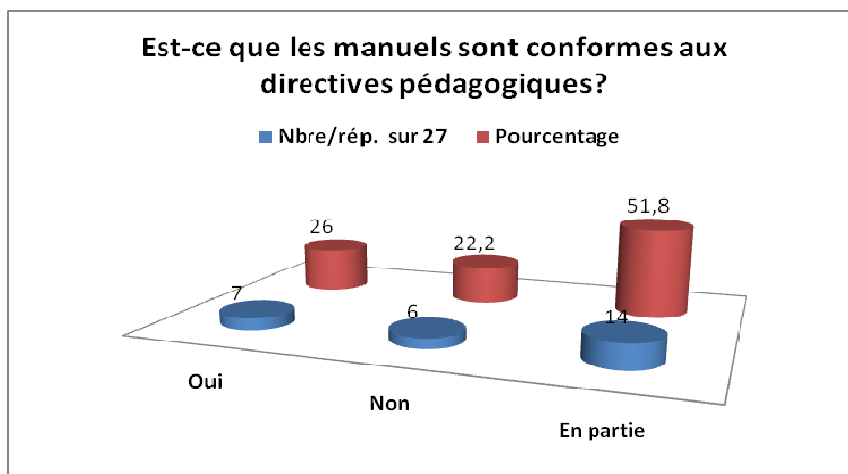
Axe I- Le manuel

Dans la culture scolaire, le manuel représente depuis des décennies l'outil de base sur lequel s'appuient les enseignants pour construire leurs cours. Cette culture est tellement ancrée dans les esprits que beaucoup d'enseignants le suivent à la lettre allant jusqu'à le confondre avec le programme. Cette situation a été engendrée au fil des années par le manque de moyens pédagogiques, la rareté des bibliothèques, la cherté du livre et le manque de formation. Certes, le manuel scolaire est le premier outil de travail mis à la disposition de l'enseignant pour l'aider dans sa tâche quotidienne, mais faut-il pour autant s'en contenter ? Toutes les nouvelles approches didactiques, dont celles qui sous-tendent le système scolaire algérien, insistent pour varier les outils de travail (documents, supports, démarches) pour mieux apprendre à apprendre. Les théories récentes sont plus souples, plus libératrices et permettent à l'enseignant de choisir, du moins en théorie, ses propres méthodes de travail en fonction des besoins de l'apprenant et des compétences qu'il doit installer chez lui.

Dans cette partie du questionnaire, il n'est pas dans notre propos de mesurer le degré de dépendance des enseignants au manuel. La réponse à cette question s'imposera d'elle-même au terme de l'analyse des différentes parties de notre corpus. Les questions intégrées dans cette partie ont été posées pour savoir si en termes d'activités de classe, les manuels scolaires répondent aux exigences des concepteurs des programmes. Les items 1, 2, 3, 4 et 5 permettront d'éclairer ces interrogations. L'item 6, lui, a été posé pour connaître l'avis des enseignants sur le rôle des ressources pédagogiques dans l'enseignement de la compréhension de l'oral.

Item 1 -Depuis la mise en place de la réforme scolaire en Algérie, un intérêt certain est porté à l’oral, et les concepteurs de programmes insistent sur une répartition équilibrée des activités de réception et de production dans les domaines de l’oral et de l’écrit. A votre avis, les manuels scolaires répondent-ils à ces directives ?

Histogramme 01

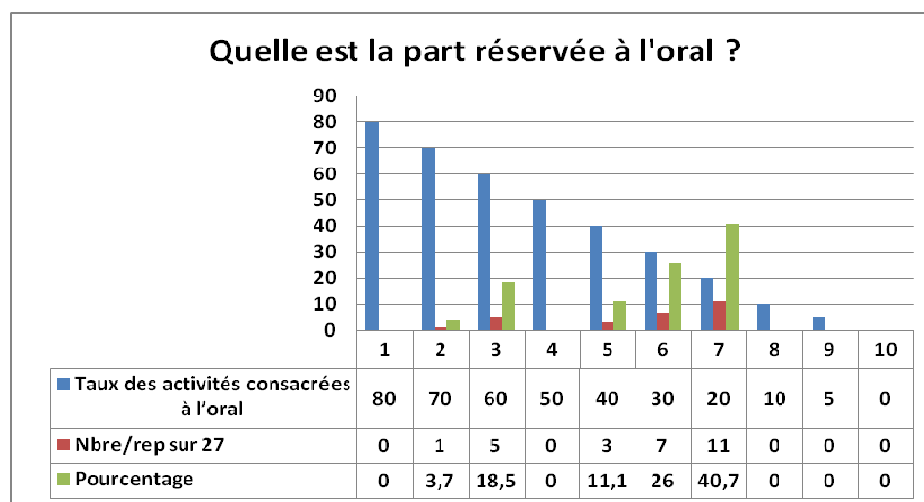


Nous avons voulu savoir, à travers cette question semi-ouverte, si les quatre skills, sur lesquels repose l’enseignement-apprentissage de la langue française au collège, bénéficient du même intérêt. Nous remarquons que seulement 26% des enseignants répondent par oui alors que la plupart, 51,8%, pensent que sur ce plan, les manuels ne répondent qu’en partie aux directives pédagogiques tel que nous pouvons le voir dans l’histogramme 1. A la question de savoir pourquoi, nous n’avons obtenu que 5 réponses, soit un taux de 18,5%, ce qui à notre avis est très faible et rejoint ce que nous avons dit plus haut à savoir que les enseignants répondent rarement aux questions ouvertes. Ainsi ceux qui ont coché la première case, ont expliqué que les manuels offraient un large choix d’activités *riches et variés* tant à l’oral qu’à l’écrit, *en particulier dans le manuel de 1^e AM*. Les trois autres réponses permettent de justifier le choix de la troisième suggestion : « En partie », qui a été cochée par près de 52% des enquêtés. Dans ces réponses, il est dit que « *le temps consacré à l’oral ne permet pas à l’enseignant d’exploiter les supports souvent inaccessibles* », tandis que

les deux autres réponses, pratiquement les mêmes,³⁶ parlent d'activités qui *ne répondent pas aux besoins des apprenants*. Aussi, si l'auteur de la première réponse, tente, peut être, de justifier un choix qui à la base a été opéré par les concepteurs des manuels scolaires, les deux autres enquêtés nous donnent des réponses sans rapport avec la question et que par conséquent nous ne pourrons prendre en compte dans cette analyse.

Item 2 -Par rapport au volume horaire réservé à l'enseignement du français au collège, que représente, en moyenne, celui consacré aux activités de pratique de l'oral ?

Histogramme 02



Notre objectif à travers cette question est de connaître la part réservée à l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le cycle moyen. Ceci nous permettra de mesurer l'importance qui est accordée à des compétences dont la maîtrise est indispensable dans un enseignement qui considère la langue comme un outil de communication, comme c'en est le cas dans l'approche par compétences, laquelle sous-tend le système éducatif algérien.

L'analyse des résultats fait ressortir que les enseignants interrogés ne sont pas tous d'accord sur le taux consacré aux activités de pratique de l'oral. Ainsi 40,7% d'entre eux affirment que l'oral ne représente que 20% du volume horaire global

³⁶ Nous pensons que ces deux réponses ont été faites d'une seule main car les deux questionnaires en question offrent exactement les mêmes réponses pour les 27 items et même pour les questions ouvertes. De même que les deux questionnaires ont été remplis par deux enseignants exerçant dans le même collège.

tandis que 26% disent que cette part équivaut à 30%. Il ressort donc que près de 67% des enquêtés estiment la part réservée à l'oral en deçà de la moyenne, ce qui rejoint les réponses à la première question où la majorité des enseignants pense que le manuel n'est pas totalement en adéquation avec les programmes quant à une répartition équilibrée des activités d'oral et d'écrit. Il n'en demeure pas moins que 18,5% des enquêtés estiment que l'oral occupe 60% du volume horaire consacré à l'enseignement du français. Comment expliquer cet écart entre les réponses qui par ailleurs ont été données par des enseignants soumis au même système scolaire?

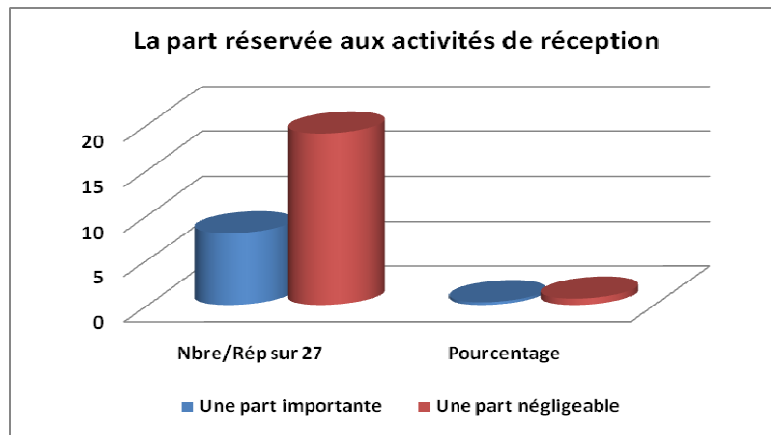
Nous pensons que cette dernière catégorie d'enseignants ne se contente pas uniquement des activités trouvées dans les manuels et essaye plutôt de chercher d'autres activités pour prolonger les séances d'oral et répondre ainsi aux orientations des textes officiels. D'ailleurs, lors de nos incessantes visites sur les réseaux d'enseignants de français en ligne, nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'enseignants venaient dans ces sites chercher des idées d'activités et des supports pédagogiques auprès de leurs collègues et ils les obtenaient facilement du fait que l'entraide pédagogique est grande³⁷. Dans les pages qui suivent, nous allons savoir si nos enquêtés font partie de cette tranche d'enseignants, à l'affût de nouveaux savoirs et de nouvelles expériences.

Ce que nous pouvons conclure au terme de l'analyse des réponses aux deux premières questions, c'est que l'oral existe dans les manuels, mais à moindre importance. Ceci reflète ce que Cuq (2003 :182) nous dit sur la situation réelle de l'oral dans l'enseignement du FLE : « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE (...) l'oral est référé à l'écrit* ».

Item 3 -Quelle est la part accordée aux activités d'écoute et de réception ?

³⁷ Parmi ces sites pédagogiques, citons Khouasweb, Oasisfle, el Hamidia FLE, Savoirfr.com

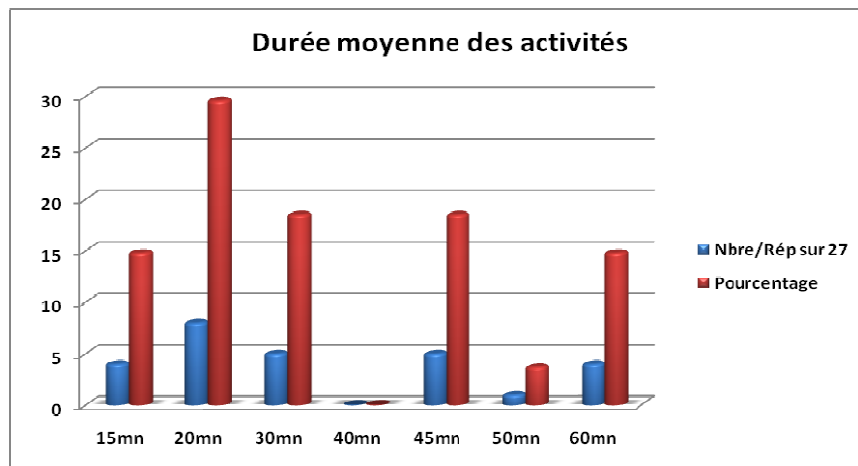
Histogramme 03



Cette troisième question permet de savoir si sur le volume horaire global consacré à l'enseignement-apprentissage de l'oral, celui ayant trait à la compréhension détient une part importante. Nous remarquons (histogramme ci-dessus) que seuls 30% des enquêtés ont choisi la première suggestion, ce qui constitue une minorité par rapport aux 70% restant, lesquels pensent au contraire que cette part est négligeable. Ce constat conforte les conclusions que nous avons faites au terme de notre lecture des manuels, qui ont révélé que les activités de réception étaient insignifiantes bien que fortement recommandées par les programmes. Les réponses à la question suivante nous donneront un aperçu sur la durée moyenne de ces activités.

Item 4 -Quelle est la durée moyenne de ces activités ?

Histogramme 04

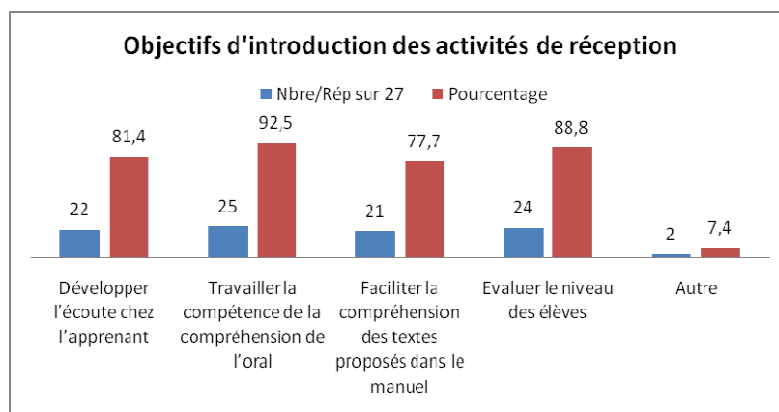


Cette quatrième question étant en continuité avec la précédente, elle a été posée pour connaître la durée moyenne des activités de réception considérées comme rares par la plupart des enseignants. A la lecture de l’histogramme ci-dessus, il ressort que les réponses sont variées allant de 15 à 60mn. Ainsi, 14,8% des enquêtés disent que le temps consacré à une activité de réception est de 15mn, 29,6% affirment qu’elles durent 20mn, 18,5%, 30mn et 18,5%, 45mn en moyenne. Autrement dit, près de 82% des enseignants interrogés estiment le temps consacré à l’enseignement-apprentissage de la compréhension de l’oral plus faible que la moyenne. Une partie d’entre eux, en l’occurrence 14,8%, indique toutefois que ces activités durent en moyenne une heure. Comment expliquer cette différence dans les réponses ?

Nous supposons que certains enseignants, conscients de l’importance de cette compétence, lui consacrent plus de temps que d’autres. Ainsi, nous constatons que les enseignants ayant coché la case 60mn ont de longues expériences dans l’enseignement allant de 26 à 38 ans. Par ailleurs, les autres enquêtés ont entre 02 et 07 ans d’expérience. Nous émettons l’hypothèse que compte tenu de son ancienneté, la première catégorie d’enseignants a compris l’importance de la compréhension de l’oral dans l’apprentissage d’une langue étrangère et lui consacre par conséquent une séance d’une heure alors que les jeunes enseignants se contentent de suivre les recommandations des concepteurs des manuels qui par ailleurs, quand ils prévoient cette activité, ne lui consacrent qu’une partie de la séance, souvent pour introduire le cours et réaliser d’autres objectifs d’apprentissage.

Item 5 – Et dans quel but sont-elles introduites ?

Histogramme 05



Cette question a été posée pour connaître le but de l'introduction des activités de réception en classe. Il s'agit d'une question fermée à choix multiple qui donne cependant la liberté à l'enquêté de cocher plusieurs réponses.

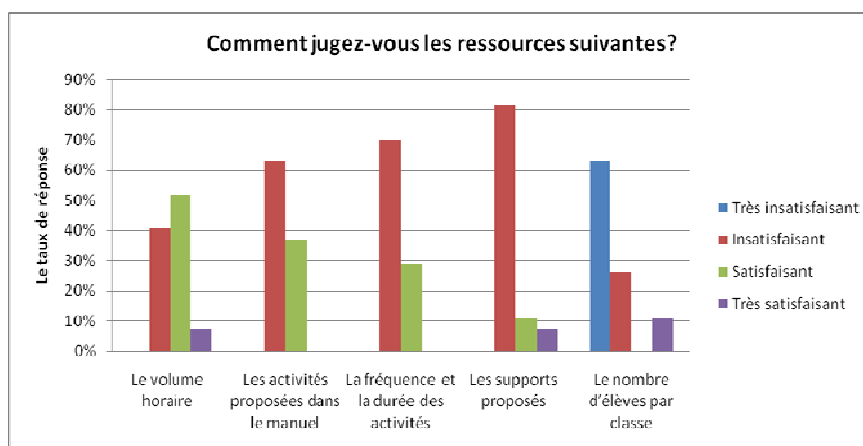
Le recueil de données fait ressortir que pour les enseignants interrogés, ces activités sont construites pour toutes les raisons citées (voir histogramme 05), mais surtout pour travailler la compétence de compréhension de l'oral avec 92,5%. En effet, toutes les méthodes de FLE qui abordent cet enseignement, visent avant tout l'acquisition de cette compétence qui « *est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable* » Gruca (2006), car plus qu'une simple activité de réception, « *la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication* » (Ibid.). C'est pourquoi comme le précise Desmond *et al* (2008 : 29) : « *Enseigner à comprendre signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un document, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire* ». Or, cet enseignement-apprentissage passe par l'écoute qu'il faut également développer en plaçant l'apprenant dans une situation d'écoute active afin de lui permettre de « *se positionner en tant qu'auditeur* » (Profil de sortie de 2^e AM, 2010 : 8). Cette idée est partagée par 81,4% des enquêtés.

La compréhension des énoncés est également le premier objectif d'apprentissage qui est fixé par les programmes, à tous les niveaux du collège. « *Ecouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle* » (Programme de 1^e AM, 2010 : 8) permet, entre autres, d'acquérir la compétence globale du cycle moyen, en l'occurrence : « *comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication* » (Ibid.). Nous remarquons ici que 77,7% des enseignants interrogés sont d'accord pour dire que les activités de réception facilitent la compréhension des textes. Par ailleurs, 88,8% des enquêtés pensent que celles-ci aident à évaluer le niveau des élèves.

En effet, plus qu'un objectif d'apprentissage, la compréhension est aussi un moyen qui permet de vérifier l'acquisition d'autres compétences telle que la compréhension des textes écrits, la grammaire, le lexique, l'expression orale, etc. Ce constat est confirmé par 7,4% des enseignants interrogés qui considèrent que les activités de réception permettent de développer l'expression orale et écrite, ce qui n'est pas faux car si la compréhension de l'oral est le premier objectif d'apprentissage d'une langue étrangère, elle constitue le meilleur moyen pour apprendre à parler une langue étrangère.

Item 6 -Comment jugez-vous les ressources suivantes dans le développement de la compétence de la compréhension de l'oral chez l'élève ?

Histogramme 06



Cette question à échelle n'a d'autres objectifs que de recueillir les avis des enseignants concernant les différentes ressources pédagogiques qui permettent de développer la compétence de la compréhension de l'oral. Il s'agit d'une question qui permet de mesurer le degré de satisfaction de l'enseignant quant aux moyens qui lui sont proposés. Ainsi allons-nous passer en revue les ressources une à une.

Pour ce qui est du volume horaire, nous remarquons que les enseignants interrogés sont partagés entre les propositions 2 et 3 avec des taux presque équivalents (satisfaisant : 52% et insatisfaisant : 50%). Nous pensons à cet égard que la première partie pense que les activités de réception ne requièrent pas beaucoup de temps, tel que nous le voyons dans les manuels tandis que la deuxième catégorie consciente de la

complexité du processus, juge le volume horaire hebdomadaire réservé à la discipline insuffisant, d'autant plus que la mise en place d'un enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral nécessite du temps et une mise en place particulière.

S'agissant des activités proposées dans le manuel, il ressort de l'analyse des réponses que 63% des enquêtés les trouvent insatisfaisantes, ce qui encore une fois nous conforte dans notre analyse des manuels. Il n'en demeure pas moins que les 37% restant les trouvent suffisantes à l'enseignement de cette activité. Ce résultat nous renvoie à la question 3 où 30% des enseignants ont trouvé que les activités de réception de l'oral présentées dans le manuel étaient importantes. Un examen rapide des questionnaires que nous avons récupérés, nous a montré que la plupart des enquêtés ayant coché, dans l'item 3, la première suggestion, ont par ailleurs estimé que les activités proposées dans les manuels étaient satisfaisantes.

Par ailleurs, plus de 70% des personnes questionnées trouvent la fréquence et la durée de ces activités insatisfaisantes, alors que tout le reste les trouve satisfaisantes. S'agissant des supports proposés à l'enseignant (documents oraux, images, documents sonores, documents authentiques ou fabriqués, livres, CD-Rom, magnétophone, data show, etc.), près de 82% des enquêtés les trouvent insatisfaisants contre plus de 7% qui les considèrent très satisfaisants.

Enfin 93% des enseignants interrogés estiment le nombre d'élèves par classe insatisfaisant. Il faut dire que l'enseignement-apprentissage des compétences orales nécessite la mise en place d'un cadre favorable, d'une mise en scène particulière (organisation des apprenants en groupes, binômes, etc.) mais compte tenu des effectifs chargés qui caractérisent les classes dans les établissements algériens, il y a peu de possibilités d'obtenir ce cadre. Limiter le nombre d'élèves par classe serait donc un bon moyen qui permettrait de mieux enseigner l'oral.

Axe II- Les moyens matériels

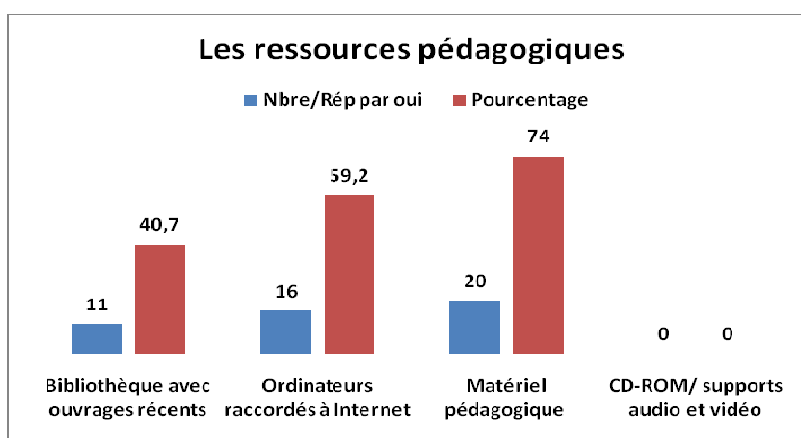
La compréhension de l'oral étant avant tout une activité qui repose sur l'écoute des documents sonores et audiovisuels, sa mise en place requiert la présence de moyens matériels adéquats (ordinateurs, magnétophone, magnétoscope, lecteur CD,

vidéoprojecteur, cédéroms, internet, etc.) qui permettent à l'enseignant de travailler avec ses élèves les accents, les intonations, les débits et la discrimination auditive. De même que l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans les langues étrangères a donné naissance à divers logiciels qui ont permis d'inventer de nouvelles façons pour travailler cette compétence. Mais, consciente que l'enseignement en Algérie n'en est pas encore là, nous avons préféré concentrer nos questions sur des moyens plus classiques.

L'intérêt de cette partie est de savoir si les établissements scolaires du cycle moyen mettent à la disposition de l'enseignant les moyens pédagogiques adéquats pour travailler une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Item 7 - Votre collège dispose-t-il de ?

Histogramme 07



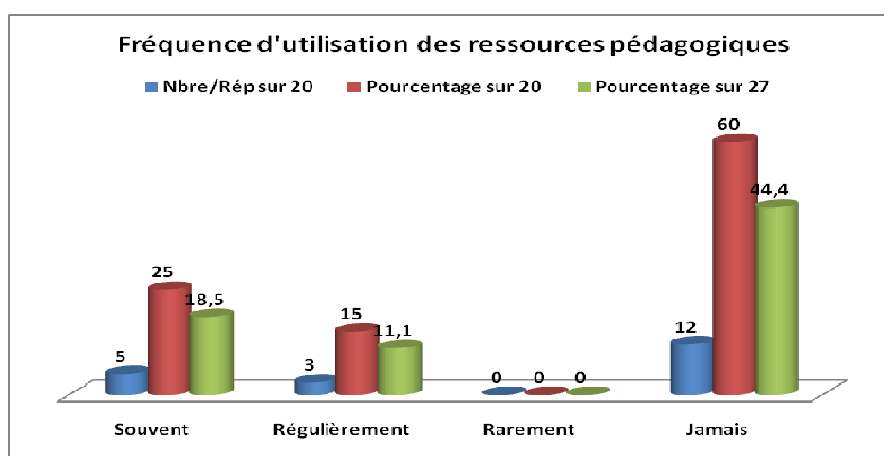
Le recueil de données nous a permis d'avoir un aperçu sur les moyens qui existent au niveau des collèges et nécessaires à l'introduction de l'activité de compréhension de l'oral en classe. Ainsi, il ressort que près de 74% des enseignants interrogés possèdent, au niveau de leurs collèges, du matériel pédagogique, composé pour la plupart de magnétophones et de rétroprojecteurs alors que 60% d'entre eux ont répondu qu'ils disposaient d'ordinateurs dans leurs établissements. Certes, une bonne partie des établissements scolaires a été dotée ces dernières années de matériel informatique suite aux orientations du Ministère de l'Education Nationale mais,

information prise sur place, ce matériel dont le nombre est réduit n'est pas utilisé en classe de français. Certains enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue, ont affirmé cependant que ces ordinateurs leur permettaient de préparer leurs fiches de travail. D'autres nous ont expliqué qu'ils ramenaient leurs propres ordinateurs portables pour leurs cours sur la compréhension de l'oral, qu'ils utilisaient avec le data-show du collège.

A la question de savoir si les collèges possèdent des bibliothèques avec documentation récente, près de la moitié a répondu par l'affirmatif. Mais pour ce qui est des CD-ROM et des supports audio et vidéo, l'histogramme ci-dessus nous montre qu'aucun des collèges où nous avons diffusé nos questionnaires ne dispose de ces supports qui constituent pourtant des outils de base dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

Item 8 - Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous ?

Histogramme 08



Avec cette question à échelle, notre objectif est de connaître la fréquence d'utilisation des supports pédagogiques cités dans l'histogramme plus haut par les enseignants du cycle moyen. De la lecture du graphique, il ressort que seulement 40% de notre échantillon utilisent ces ressources pédagogiques. 25% d'entre eux les utilisent souvent et 15% d'une manière régulière. A notre avis, l'inexistence des supports audio et vidéo ou numérique dans les collèges peut être l'une des raisons qui se cachent derrière un tel constat. Ajoutons à cela que les manuels présentent des

activités qui reposent sur le texte ou l'image. De même que l'usage des ressources pédagogiques nécessite du temps et parfois des connaissances que les enseignants ne possèdent pas toujours. La plupart d'entre eux n'ayant jamais été formés ou du moins initiés à l'utilisation des ressources multimédia.

Axe III- La formation des enseignants

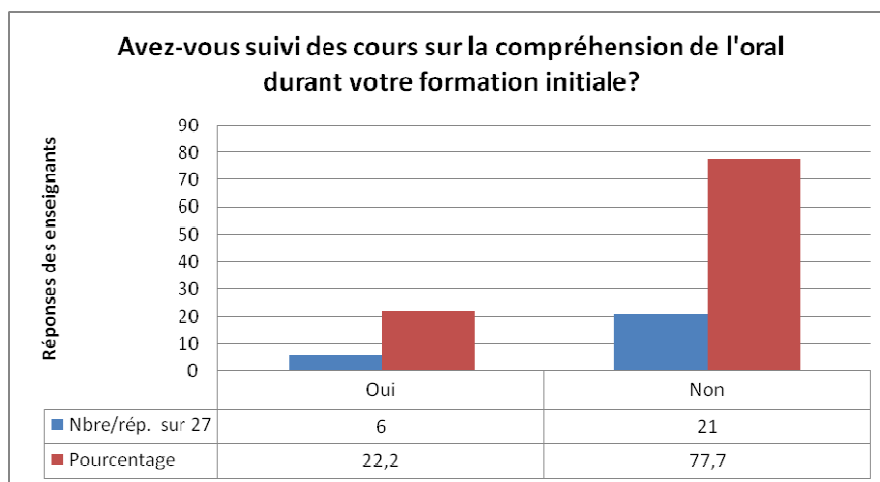
L'acquisition des compétences passe obligatoirement par la formation initiale dont le rôle est déterminant dans la formation du futur enseignant, mais pas seulement. La formation continue et la recherche personnelle constituent également de très bons moyens pour acquérir et renforcer ses compétences.

Théoriquement, toute réforme du système éducatif est accompagnée de formations de toutes sortes. Aussi, nous supposons que depuis la mise en place de la dernière réforme, en 2003, les enseignants du collège ont été formés afin de pouvoir répondre aux nouvelles exigences des programmes (gestion des savoir-faire langagiers, TICE, didactiques de l'oral et de l'écrit, etc.).

L'objectif de cette partie est de recueillir les données devant nous permettre de vérifier si oui ou non les enseignants ont tous bénéficié de formation, notamment pour ce qui est de l'enseignement des compétences orales et des nouvelles technologies. Des questions susceptibles de nous renseigner sur les connaissances acquises par les enseignants, lors de leur formation initiale et/ou continue ainsi que sur leurs actions en termes de recherche individuelle qui relève de l'auto-formation ont été également posées dans cette partie. Ceci est donc l'objectif des items 9, 10, 11, 12 et 13.

Item 9 -Avez-vous suivi, durant votre formation initiale, des cours sur les stratégies d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral ?

Histogramme 09

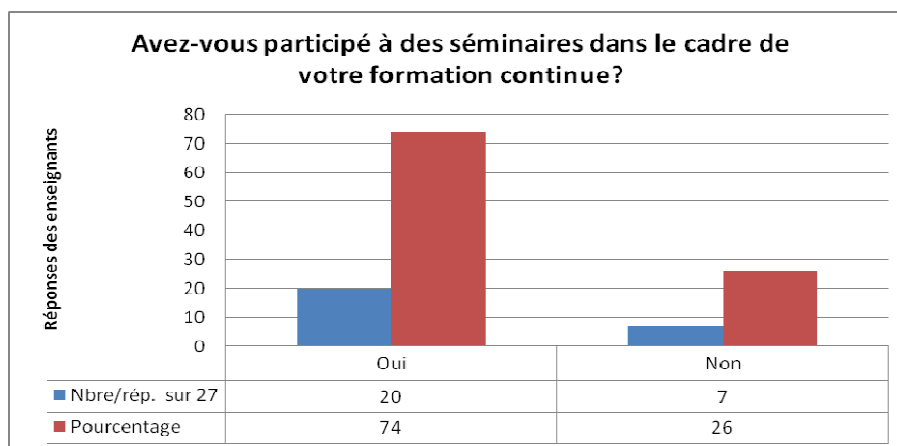


Cette question a été posée pour savoir si les enseignants ont été préparés, lors de leur formation initiale, à faire face à un tel enseignement qui rappelons-le, exige des stratégies d'enseignement-apprentissage particulières.

L'analyse des résultats (histogramme ci-dessus) a révélé que seulement 22,2% des enquêtés ont bénéficié d'un tel apprentissage, ce qui à nos yeux demeure négligeable eu égard à l'importance de la maîtrise du processus pour pouvoir mettre en place l'activité de compréhension de l'oral. En effet, une formation dans ce sens permet aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques la théorie du processus de compréhension de l'oral. Carette (2001) arrive au constat selon lequel le processus serait méconnu des enseignants, ce qui à la longue a créé un fossé entre théorie et pratique. De même que Rolland (2005 : 19) ajoute : « *Les élèves maîtrisent d'autant mieux la compréhension orale que leurs enseignants la privilégient, qu'ils l'intègrent bien dans leur progression et qu'ils prévoient la mise en place régulière de stratégies d'écoute formatrices. La compréhension orale relève d'un savoir-faire fondamental et prend appui sur des savoirs linguistiques, culturels et méthodologiques* ».

Item 10 -Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous participé à des séminaires et/ou stages pédagogiques ?

Histogramme 10

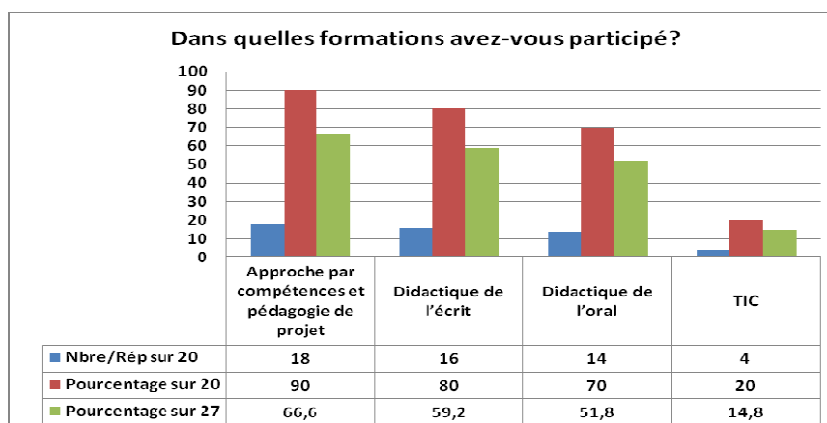


Parallèlement à la formation initiale, la formation continue constitue un levier de taille sur lequel s'appuient les enseignants pour acquérir de nouvelles qualifications, actualiser leurs connaissances et consolider leurs compétences. Les bénéfices de la formation continue sont en effet nombreux. Cette dernière forge l'individu sur le plan intellectuel, mène à l'élévation des compétences, permet au praticien de prendre de la distance par rapport à des rituels figés, de réfléchir à ses méthodes d'enseignement et de se remettre en question. Elle fait aussi naître chez lui le désir d'acquérir d'autres connaissances en le poussant vers la recherche personnelle.

A travers cette question, nous avons voulu savoir si les enseignants ont déjà pris part, au cours de leur carrière, à des formations (séminaires ou stages pédagogiques). De la lecture de l'histogramme ci-dessus, il apparaît clairement que la majorité des enseignants ont déjà bénéficié de formations. 26% des enquêtés n'ont cependant jamais participé à des séminaires ou à des stages pédagogiques. Pourtant, la formation continue constitue l'un des principaux axes de la réforme du système éducatif qui est entrée en vigueur en 2003. Neuf ans plus tard, des enseignants demeurent toujours sans formation.

Item 11 - Si oui, quels étaient les thèmes de ces formations ?

Histogramme 11



A cette question, dont le but est de connaître si au cours de leur formation continue, les enseignants interrogés ont pris part à des séminaires susceptibles de les aider à introduire des activités de réception de l'oral en classe, seuls 20 enseignants ont répondu à la question (il s'agit de ceux qui ont répondu oui à la question précédente), soit 74% des enquêtés. 90% d'entre eux, affirment avoir participé à des formations sur l'approche par compétences et la pédagogie du projet, ce qui nous semble logique puisque la mise en place de nouvelles approches théoriques dans un système scolaire s'accompagne presque toujours de formations.

59,2% de notre échantillon total ont dit avoir pris part à des séminaires sur la didactique de l'écrit contre 51,8%, pour la didactique de l'oral. Bien que l'écart ne soit pas grand entre les deux réponses, nous remarquons que l'apprentissage des compétences liées à l'écrit prend malgré tout le dessus. Une généralisation des formations sur les compétences orales à tous les enseignants aurait été fort intéressante car elle leur aurait permis de prendre connaissance des nouvelles méthodes de travail et des nouvelles approches des activités de l'oral.

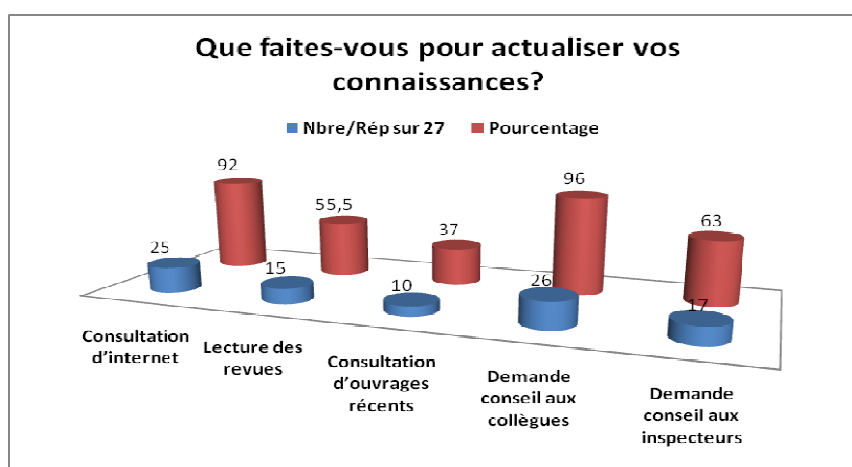
L'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral est partie intégrante de la didactique de l'oral. Initier les enseignants à une telle formation c'est leur apprendre à maîtriser le processus et leur donner les outils nécessaires qui leur permettent d'aborder les activités de réception. Une formation judicieuse initie également l'enseignant à l'exploitation des supports sonores, audiovisuels et multimédia, qui exigent un certain savoir car nécessitant une démarche à part. A

travers la question 13, nous allons savoir si les enseignants ont recours aux différents moyens pédagogiques qu'offre le monde moderne pour parfaire leurs savoirs.

Enfin, seulement 14,8% des réponses concernent des formations sur l'utilisation des TICE qui, selon P. Chevalier (2006 : 162), « offrent des possibilités considérables pour l'éducation [...] en tant qu'outils au service d'actions et de compétences ». En effet, « Les TICE permettent de mettre à la disposition de l'ensemble des enseignants et des élèves les documents et situations pédagogiques adaptés aux besoins et à l'esprit de la réforme » (Ibid. : 132). Mais pourquoi un tel écart entre ce qui est préconisé et la réalité du terrain ? Nous supposons que l'usage des TICE nécessite une réflexion et la mise en place d'une gestion appropriée qui requiert du temps, mais aussi l'acquisition de moyens matériels pas toujours disponibles (Cf. analyse de la question 7).

Item 12 – Que faites-vous pour actualiser vos connaissances ?

Histogramme 12



L'autoformation étant partie intégrante de la formation continue, nous avons voulu savoir ce que font les enseignants pour actualiser leurs connaissances et acquérir de nouveaux savoirs, notamment dans le contexte des mutations rapides des pratiques enseignantes imposées par des théories sans cesse renouvelées.

L'analyse des résultats (histogramme ci-dessus) montre que 92% de notre échantillon consultent Internet, devenu aujourd'hui, après l'école, l'outil essentiel par lequel arrivent les nouveaux savoirs. La toile est en effet un véritable réservoir de

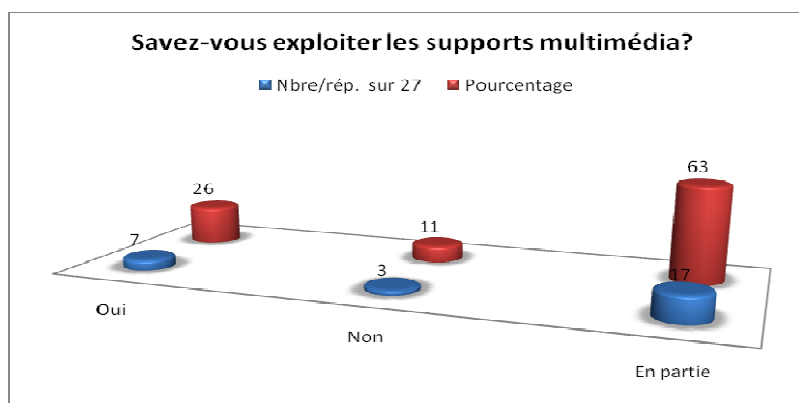
ressources qui met à la disposition de l'enseignant toute une nuée d'activités de compréhension, de documents sonores, authentiques ou didactisés, d'idées de projets, de conseils pédagogiques, de méthodes ainsi que de nombreuses informations à travers les ouvrages et les articles en ligne. 96% des enquêtés affirment par ailleurs demander conseils aux collègues alors que 63% d'entre eux se rapprochent des inspecteurs. Dans la culture scolaire, il est de coutume que les enseignants se demandent conseil mutuellement, partagent leurs expériences et se tiennent au courant des dernières nouveautés. Ce constat, nous l'avons fait sur les sites d'entraide pédagogique qui se trouvent sur le net où les enseignants inscrits partagent leurs expériences de classe et s'échangent des informations³⁸. De même que les enseignants aiment bien consulter les inspecteurs pour « *ne pas commettre des erreurs* », comme nous l'a précisée une jeune enseignante qui relève de notre échantillon et avec laquelle nous avons eu l'occasion de nous entretenir ; et enfin parce que ce sont les inspecteurs qui notent les enseignants.

La moitié des enseignants questionnés affirme lire des revues contre 37% seulement pour les ouvrages. A notre avis, les articles sont plus disponibles que les ouvrages. Le Web regorge d'articles et de revues alors que les ouvrages en ligne se font plus rares. En plus, les livres sont chers et souvent non disponibles. Quant aux bibliothèques des collègues, rappelons que seulement 40% des enseignants interrogés ont affirmé que leurs collègues étaient dotés de bibliothèques avec ouvrages récents (Cf. Histogramme 7). Plus de la moitié n'en possède donc pas. Enfin, nous supposons que les articles étant moins lourds que les ouvrages, ils sont donc plus faciles à lire et donc plus attirants.

Item 13 -L'exploitation des supports multimédia nécessite des connaissances, tant sur le plan technique que didactique. Possédez-vous ces connaissances ?

³⁸ Le nombre d'inscrits dans ces sites est très important. Ainsi, sur El Hamidia FLE, il existe 1291 inscrits, sur Khouasweb, qui par ailleurs possède également un compte facebook, nous trouvons 2309 membres, savoirfr.com compte 442 membres. Ce dernier site est encadré par un inspecteur de français.

Histogramme 13



Avec cette question qui vient parachever la troisième partie de notre questionnaire, nous voulons savoir si les enseignants du cycle moyen détiennent les connaissances nécessaires -techniques et didactiques- leur permettant d'exploiter les supports multimédia, très utilisés de nos jours dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral. Pourquoi le multimédia ? Parce qu'avec le développement des technologies nouvelles, les cassettes et les magnétophones laissent le pas petit à petit à l'ordinateur qui est de plus en plus utilisé par les enseignants comme support sonore ou visuel.

Le support multimédia est avant tout un document électronique composé de plusieurs composants (texte, images, sons, vidéo, animation). Son usage nécessite la maîtrise de certaines manipulations à l'exemple des débits, du volume, de l'image, etc. De même que son utilisation à des fins pédagogiques exige des connaissances supplémentaires car en classe, ce support devient un outil d'apprentissage qui permet à l'apprenant de progresser.

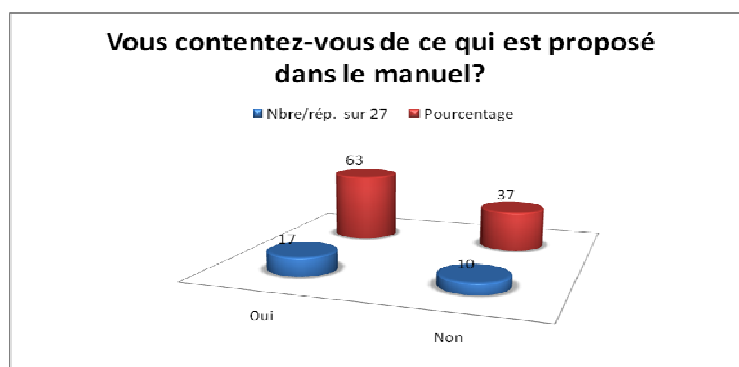
La lecture du graphique 13 fait ressortir que seulement 26% de notre échantillon affirment détenir ces connaissances alors que 63% des enquêtés affirment qu'ils ne les possèdent qu'en partie. A la lumière de ces résultats, nous pouvons déduire que très peu d'enseignants maîtrisent la manipulation des supports multimédia, ce qui à notre avis, est dû au manque de formations dans ce domaine (Voir histogramme 11).

Axe IV- Les pratiques de classe

Il s'agit pour nous de la partie clé de notre enquête car elle nous permettra de comprendre les choix opérés par les enseignants au moment d'aborder les activités de compréhension de l'oral. Les questions liées à cette partie sont inspirées de nos différentes lectures théoriques qui nous ont permis d'avoir un aperçu sur les orientations pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de cette compétence. Car « même si l'on n'adopte pas de modèle de référence unique » (Cornaire, 1998 : 153), il reste qu'il existe quelques lignes directrices qui permettent la mise en place du processus. Notre but est donc de savoir si oui ou non, celles-ci sont prises en compte dans les pratiques de classe. L'analyse des réponses fournies par les enseignants nous éclairera sur ce qui est fait dans ce domaine dans les collèges algériens.

Item 14– Pour développer la compétence de la compréhension de l'oral, vous contentez-vous des activités et des supports proposés dans le manuel ?

Histogramme 14



Cette question semi-ouverte a été introduite pour deux raisons : mesurer le degré d'attachement des enseignants du cycle moyen au manuel scolaire et voir si pour enseigner la compréhension de l'oral, ceux-ci vont chercher leurs supports ailleurs.

L'histogramme ci-dessus montre que 63% de notre échantillon affirment se contenter de ce qui est proposé dans le manuel. Pourtant, en réponse à la question 1, près de 60% de ce même échantillon ont trouvé, qu'en termes d'activités de classe, le manuel n'était pas totalement conforme aux directives pédagogiques. Mieux encore,

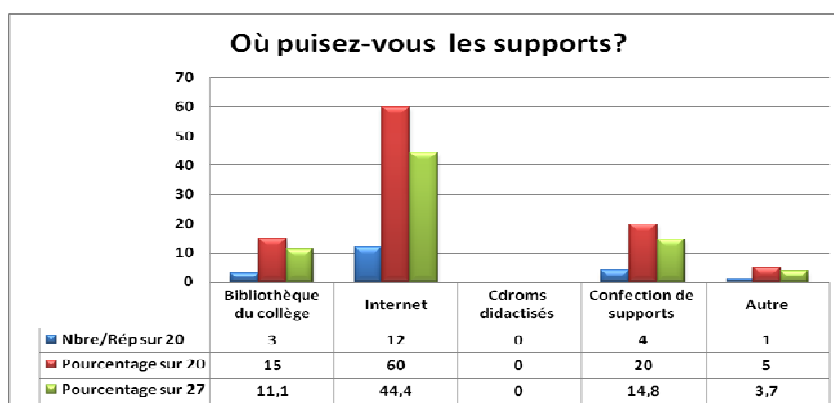
dans l’item 6, près de 82% des enquêtés ont trouvé les supports proposés insatisfaisants. Que faut-il en déduire ?

A la question pourquoi, 7,4% (2 réponses) seulement des enseignants interrogés ont justifié ce choix par la variété et la richesse des supports existant dans les manuels. Pour notre part, nous pensons qu’indépendamment de ce qu’ils affirment, les enseignants demeurent malgré tout attachés au manuel scolaire, bien que les programmes leur donnent la liberté du choix de leurs supports et de leurs activités comme nous pouvons le lire dans le programme de 1^e AM (2010 : 17) : «*Ces activités [...] sont données à titre indicatif. L’enseignant choisit les activités, dans les quatre domaines (oral/ réception, oral/production, écrit/réception, écrit/production) en fonction des compétences programmées. Il peut, par ailleurs, en fonction de la réalité de sa classe, faire éclater certaines activités en activités moins complexes ou en associer deux ou trois activités pour l’atteinte d’objectifs d’apprentissage supérieurs* ». A notre avis, la majorité des enseignants se contente de ce qu’elle a à proximité, c’est-à-dire « le manuel ». Choisir ses activités suppose faire des recherches, consacrer du temps à ces dernières,... et donc être autonomes et se libérer du manuel.

14,8% des enquêtés ayant répondu par non à la première partie de la question, ont justifié leur choix par la non-conformité des activités et des supports proposés avec les thèmes et les objectifs des programmes et la possibilité de trouver ailleurs des supports plus intéressants que ceux qu’offrent les manuels.

Item 15 –Si non, où les puisez-vous ?

Histogramme 15



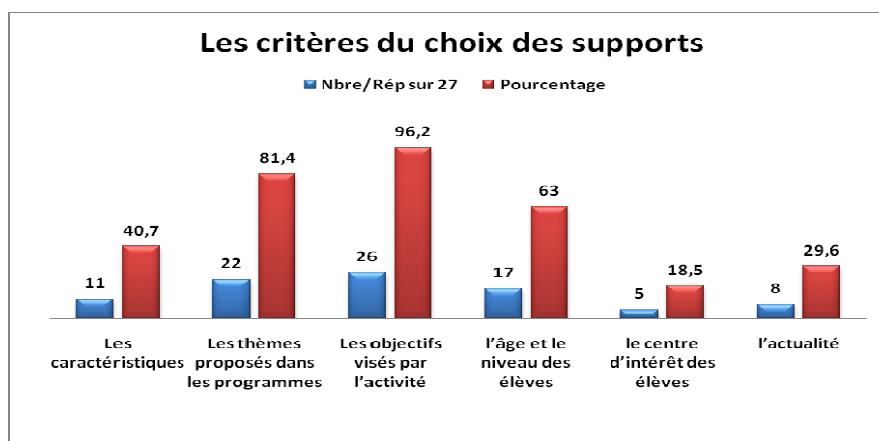
Pour cette question, nous avons obtenu 20 réponses sur 27. 7 enseignants interrogés ayant répondu par oui à la question précédente ont toutefois répondu à l'item 15. Suite aux résultats obtenus, nous pouvons déduire que l'outil Internet reste la source n°1 qui permet aux enseignants d'y trouver les supports et les activités désirés tel que nous l'avons expliqué en détail dans notre analyse de la question 12. Les taux détaillés ci-dessus montrent que la confection des supports arrive en deuxième position avec un pourcentage de 14,8% des réponses. Ce constat nous renvoie vers les forums d'enseignants que nous avons nous-mêmes fréquentés pendant une certaine période où, en plus d'activités toutes prêtes, des supports audio réalisés par des enseignants sont souvent proposés aux membres des forums en accompagnement de cours sur la compréhension de l'oral.

Précisons à ce propos que la confection de supports destinés à l'apprentissage de l'oral nécessite des efforts et un certain savoir-faire. Pour l'enregistrement, on peut recourir à la radio ou à internet pour y puiser des spots publicitaires, des chansons ou des dialogues ou faire ses propres enregistrements comme le propose Ducrot (2005), *« en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents... Il est possible ensuite de fabriquer ses propres exercices en fonction des objectifs à travailler »*.

La bibliothèque du collège n'a obtenu que 11,1% des sondages sans doute parce qu'on n'y trouve pas les supports désirés. Vient enfin la question relative aux CD-Rom didactisés qui n'a obtenu pour sa part aucune réponse bien que les sites de FLE en regorgent à condition de savoir les utiliser en classe. A la question *« autre »*, nous avons obtenu une seule réponse : recherche dans les documents pédagogiques anciens.

Item 16 -Vous choisissez vos supports en fonction de ?

Histogramme 16



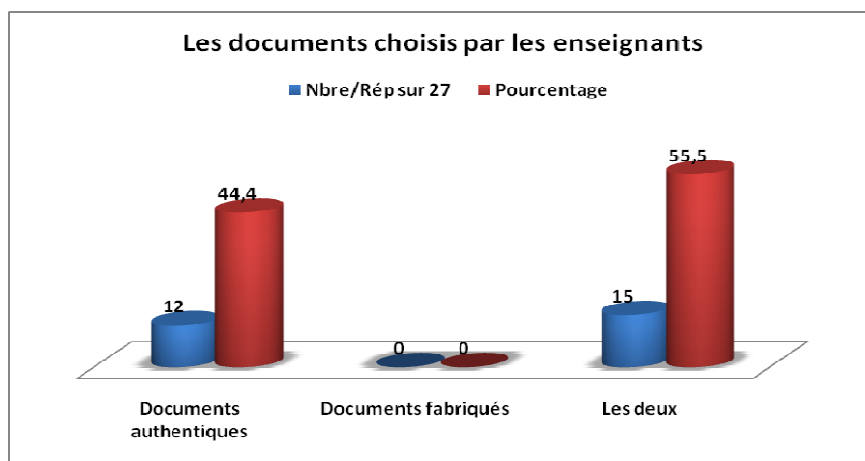
Cette question a été posée pour connaître les critères du choix des supports par les enseignants du cycle moyen. A la lecture du graphique ci-dessus, il apparaît clairement que la majorité des enseignants choisissent leurs supports de travail en fonction des objectifs tracés dans les programmes, puis en fonction des thèmes proposés. Ce choix nous paraît logique puisque les enseignants sont tenus de respecter ces paramètres pour réaliser les objectifs d'apprentissage énoncés dans les textes officiels, lesquels permettent l'installation des compétences terminales et globales. 40,7% de notre échantillon affirment, par ailleurs, prendre en considération les caractéristiques des documents pour opérer leur choix. Dans l'enseignement-apprentissage, le document qui doit servir à l'introduction de l'activité de réception en classe devrait être choisi judicieusement par l'enseignant. Avant tout, ce document doit être clair, compréhensible et adapté au niveau des élèves. Nous remarquons que, sur ce point, 63% des enseignants interrogés partagent cet avis alors que 40% seulement choisissent leurs supports en fonction de leurs caractéristiques. Le document doit en effet être attrayant, agréable à aborder et en rapport avec les intérêts des apprenants.

Pour ce qui est du document sonore, l'enseignant doit faire attention à la musique, aux voix, au bruit de fond, aux accents et au son. Le document doit être très perceptible pour permettre un travail sur la discrimination. Ducrot (2005) énumère les critères qui déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore ; il s'agit de « *la qualité du son, la présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop non plus) la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction du niveau des*

apprenants), le débit des locuteurs (qui doit être naturel) ». Comme l'explique l'auteur, ces critères sont à prendre en compte également lorsqu'il s'agit de créer ses propres supports.

Item 17 - Préférez-vous travailler avec :

Histogramme 17



Les programmes du collège insistent sur l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage de la discipline de français : « *Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves* » (Programme de 2^e AM, 2010 : 16). Une telle importance a été soulignée par l'approche communicative, qui s'est efforcée à faire entrer la réalité en classe de langue comme le souligne Cornaire (1998 : 128) : « *Avec l'avènement de l'approche communicative, il est devenu essentiel de proposer aux apprenants des "modèles de communication, du matériel puisé dans la vie réelle"* (Besse, 1980, p. 42), et désormais le matériel authentique devient omniprésent dans les cours de langues ».

Dans le domaine de la compréhension de l'oral, les avis sont partagés car comme le précise Cornaire (Ibid.), « *le document authentique n'a pas la faveur de tous les didacticiens, surtout lorsqu'ils ont affaire à des élèves en début d'apprentissage. Dans ce cas, ils donnent toujours la préférence aux documents simplifiés* ». Certes, la plupart des chercheurs préconisent le recours aux documents authentiques. C'est l'avis de Lhote (1995), qui préfère faire appel aux dialogues tirés de situations naturelles afin

de familiariser l'apprenant avec le paysage sonore de la langue cible. D'autres, comme Moirand (1990), suggèrent de travailler avec les documents authentiques ou fabriqués. Lebre-Peytard (1990, cité par Poussard, 2000 : 83), « *fait remarquer que les frontières entre documents authentiques et documents fabriqués sont maintenant bien floues, compte tenu des progrès techniques* ». En effet, l'évolution des TICE a permis de créer de très bons CD-Rom didactisés qui reposent sur un esprit d'authenticité car respectant les caractéristiques de la langue authentique³⁹.

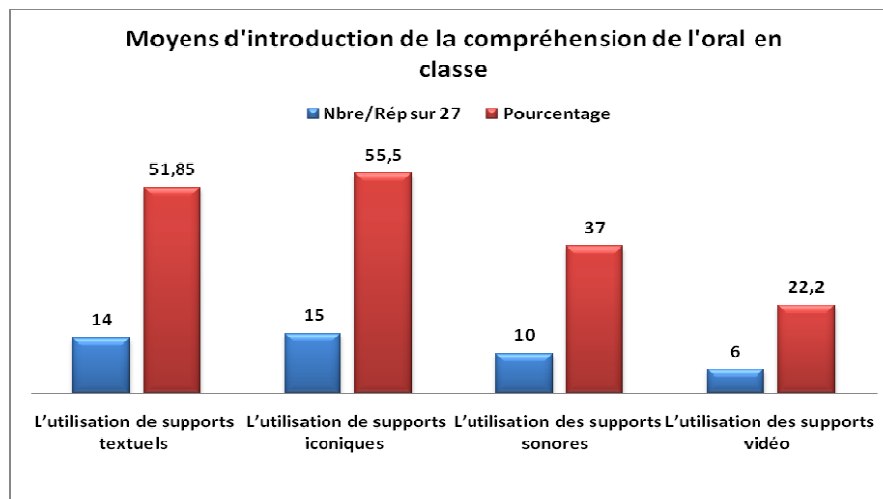
A travers notre présent item, nous avons voulu savoir ce que les enseignants du collège préfèrent. Les résultats de l'analyse montrent que près de la moitié préfère travailler avec les documents authentiques alors que tout le reste aime travailler avec les deux. Aucun des enseignants interrogés ne préfère cependant recourir à l'utilisation exclusive des documents fabriqués.

A la question de savoir pourquoi les enseignants préfèrent travailler avec tel ou tel document, nous avons obtenu six réponses seulement, partagés à presque égalité entre le choix de documents authentiques et celui des deux à la fois. Pour ce qui est du premier choix, nous pouvons lire que les documents authentiques facilitent la compréhension et la tâche des apprenants, sont plus explicites et leur utilisation fait suite aux consignes données par les inspecteurs. Par ailleurs, chez la catégorie préférant travailler avec les documents authentiques et fabriqués, il est dit que le recours à l'un des deux documents se fait en fonction du thème, du niveau et de l'objectif visé. De même que lorsque le document authentique s'avère difficile à aborder, on le remplace par un document fabriqué, qui s'avère souvent plus adapté au niveau des apprenants.

Item 18 - Quel est, pour vous, le meilleur moyen d'introduire la compréhension de l'oral en classe ?

³⁹³⁹ Expression utilisée par Oxford (1993, citée par Poussard, 2000 : 83).

Histogramme 18



Cette question a été posée pour connaître la nature des documents auxquels ont recours les enseignants pour introduire leurs activités de réception de l'oral. De l'analyse des résultats, il ressort que plus de la moitié de notre échantillon préfère l'usage des documents textuels écrits ou iconiques. L'utilisation des supports sonores ou vidéo n'emporte respectivement que 37 et 22% des sondages. Le choix des enseignants interrogés correspond à celui opéré par les concepteurs des manuels qui proposent des supports écrits et iconographiques dans les livres des quatre années du collège. Quant aux documents audio et vidéo, nous pensons qu'ils font fuir beaucoup d'enseignants car ils sont plus difficiles à aborder et exigent des moyens matériels alors que le texte et l'image sont plus gérables, plus classiques et plus sécurisants.

Pourtant, Lhote (1995 : 9) précise qu'« *il n'est pas aisé de transmettre avec la langue écrite les aspects acoustiques, visuels, émotionnels qui sont véhiculés par la parole* ». Par ailleurs, dans la quasi-totalité des manuels récents, le point de départ est un document sonore ou vidéo car le but est d'apprivoiser l'oreille et de développer l'écoute. Certes un document lu par le professeur peut également constituer un bon document oral mais l'intérêt avec un document sonore enregistré est de découvrir de nouvelles voix, de nouveaux accents et de nouvelles intonations, surtout si le document a été enregistré par des natifs. De même qu'un document iconique peut être utilisé en accompagnement d'un document sonore. Ducrot (2005) met en garde contre un éventuel remplacement du document audio par le document iconique car, dit-il, « *celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est*

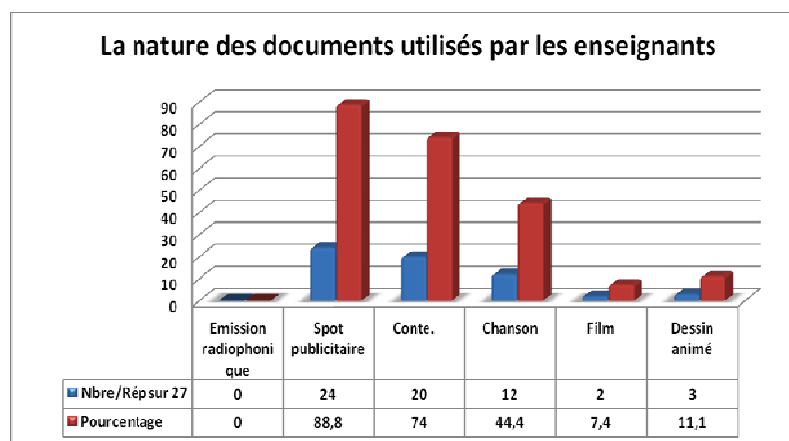
de faciliter la compréhension et non de remplacer l'explication ». L'image peut, en effet, aider les apprenants à identifier les personnages et les lieux et à construire leurs hypothèses.

A la question pourquoi, seuls 22,2% des enseignants interrogés ont donné des réponses. Ainsi, pour ce qui est de l'utilisation du document écrit, un enseignant explique que *la lecture donne les moyens à l'apprenant de réfléchir* alors qu'un deuxième dit tout simplement que c'est *le seul véritable document qui existe*. Un autre enseignant trouve, pour sa part, que les documents iconiques sont *plus attirants et plus explicites* tandis que les autres expliquent que les documents sonores et surtout vidéo sont plus ludiques, plus expressifs, plus intéressants et aident l'apprenant à comprendre.

A cet effet, soulignons que les avis des chercheurs sont partagés quant à l'utilisation de la vidéo dans le domaine de la compréhension de l'oral. Certes, dans l'enseignement des langues étrangères, l'image animée est de plus en plus utilisée dans les classes comme un facilitateur de la compréhension compte tenu des gestes non verbaux que le visuel laisse échapper : attitudes, gestes, mimiques des interlocuteurs, etc. L'image peut donc aider à comprendre mais à condition qu'elle n'entre pas en conflit avec le son. Car dans ce cas précis, elle peut au contraire ralentir le processus comme l'affirme L. M. Hartwell (2010) : *« L'écoute et l'observation impliquent l'interaction de processus fonctionnant simultanément, mais entrant parfois en conflit »* Elle ajoute : *« l'image n'aide pas toujours à comprendre, au contraire, elle peut être source de parasitage »*. En d'autres termes, les signes verbaux et non verbaux doivent concorder. De même que la vidéo ne doit pas empêcher l'apprenant de focaliser sa concentration sur l'image au détriment du son, car le processus de compréhension passe avant tout par un travail sur l'écoute.

Item 19– Avez-vous déjà utilisé avec vos élèves l'un des documents suivants ?

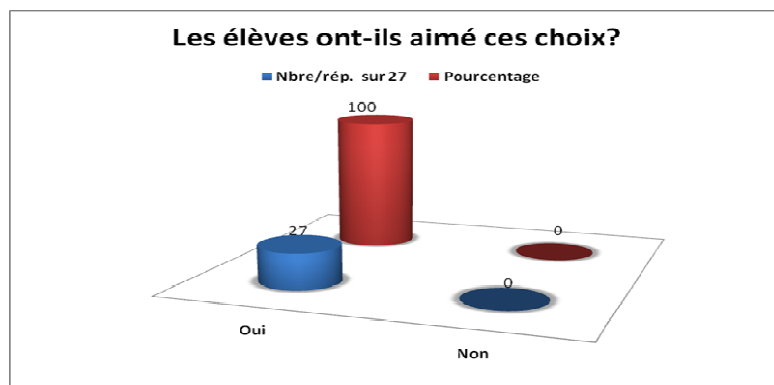
Histogramme 19



Avec cette question, nous voulons connaître la nature des documents utilisés par les enseignants du cycle moyen dans le cadre de la compréhension de l'oral. L'analyse des réponses (histogramme ci-dessus) montre que près de 90% de notre échantillon ont déjà utilisé un spot publicitaire. Le conte a été exploité par 74% d'entre eux et la chanson, par 44,4%. Le film et le dessin animé, qui constituent pourtant de très bons moyens d'introduire les activités de réception, car offrant le son et l'image, tel qu'expliqué dans l'item 18, ont recueilli des pourcentages très faibles. Enfin, aucun des enseignants interrogés n'a déjà eu recours à une émission radiophonique pour y puiser son support. Plusieurs raisons peuvent, à notre avis, expliquer cet état des lieux. Citons l'absence de documents audio et vidéo, le manque de moyens matériels, le nombre d'élèves par classe et le volume horaire. De même que nous pensons que le spot publicitaire a été présenté sous forme d'un support iconographique. Ceci peut paraître contradictoire étant donné que le spot est un film à la base. Mais dans les manuels, nous trouvons des images tirées de publicités connues qui sont présentées à l'élève avec leurs slogans. Dans ce cas là, le spot devient un support iconographique. L'exemple le plus concret se trouve dans le manuel de la 4^e AM ou nous trouvons, en page 124, des photos tirées des publicités des trois opérateurs téléphoniques activant en Algérie : « Mobilis », « Djezzy » et Nedjma». (Cf. Annexe)

Item 20 - Si oui, ont-ils aimé ?

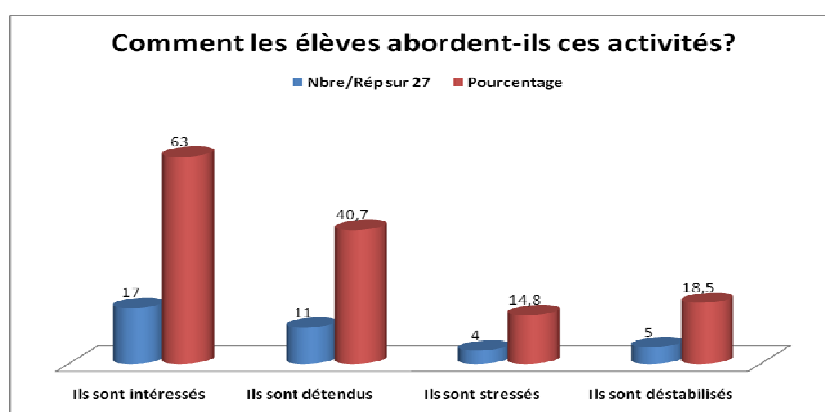
Histogramme 20



En réponse à cette question qui continue la première, les enseignants interrogés affirment, à l'unanimité, que leurs élèves ont aimé les documents qui leur avaient été présentés. Nous supposons donc que les apprenants aiment tout ce qui peut correspondre à leurs goûts et les sortir de la routine. Un spot publicitaire, un conte, un dessin animé ou un film charment les apprenants, les obligent à prêter attention, à percevoir, à écouter, à regarder, à comprendre et donc à apprendre.

Item 21 -Comment vos élèves abordent-ils les activités de compréhension de l'oral ? Pourquoi ?

Histogramme 21



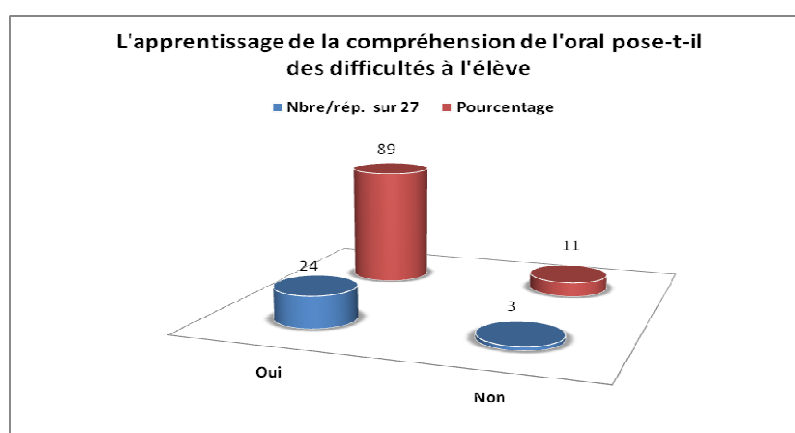
De la lecture de l'histogramme ci-dessus, il ressort que la majorité des apprenants sont intéressés et détendus face aux activités de compréhension de l'oral. Nous pouvons en déduire que la variété des supports que suppose toute activité de réception est source de joie et de détente pour l'apprenant qui trouve là une occasion de sortir du cadre routinier imposé par un système scolaire rigide. Ces réponses

confirment également les résultats de l'analyse de la question 20. Mais à côté de cela, une partie des enseignants interrogés choisit la troisième et la quatrième proposition.

A la question de savoir pourquoi les élèves adoptent telle ou telle attitude face à ces activités, nous avons obtenu différentes réponses. Ainsi, 14,8% des enseignants ont expliqué que ces activités étaient une occasion pour l'apprenant de s'exprimer et permettaient de le préparer à l'écrit.

Item 22 - Pensez-vous que l'apprentissage de la compréhension de l'oral pose des difficultés à l'élève ?

Histogramme 22



89% des enseignants questionnés pensent que l'apprentissage de la compréhension de l'oral pose des difficultés à l'élève contre 11% seulement qui ont répondu non. Pour connaître la nature de ces difficultés, nous avons accompagné cette question d'une autre dans laquelle nous demandons à notre échantillon de citer ces difficultés ainsi que les moyens qui leur permettent de les identifier.

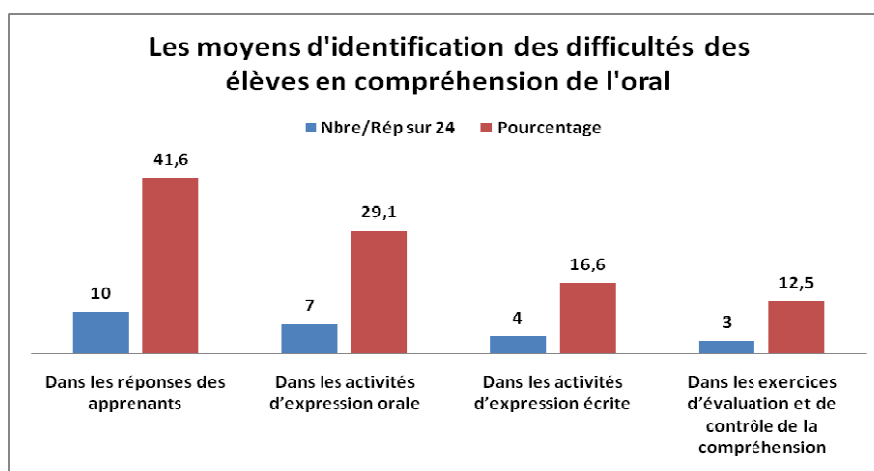
Item 23 -Si oui, lesquelles ? Et par quel moyen les identifiez-vous ?

Notre question se compose de deux parties : une première partie qui concerne la liste des difficultés que rencontrent les apprenants au moment d'aborder le processus de compréhension de l'oral et une deuxième, qui concerne les moyens qui permettent aux enseignants de les reconnaître.

Les 89% des enseignants qui ont répondu par oui à la question précédente ont également répondu à celle-ci. 83% d'entre eux disent que les difficultés recensées sont liées à l'expression orale. En d'autres termes, les élèves s'expriment mal, résultat donc d'une mauvaise compréhension, selon eux. Le reste des réponses concerne des difficultés liées à la phonétique et à la morphosyntaxe.

Pour ce qui est des moyens d'identification cités par notre échantillon, nous pouvons les résumer dans le graphique ci-dessous :

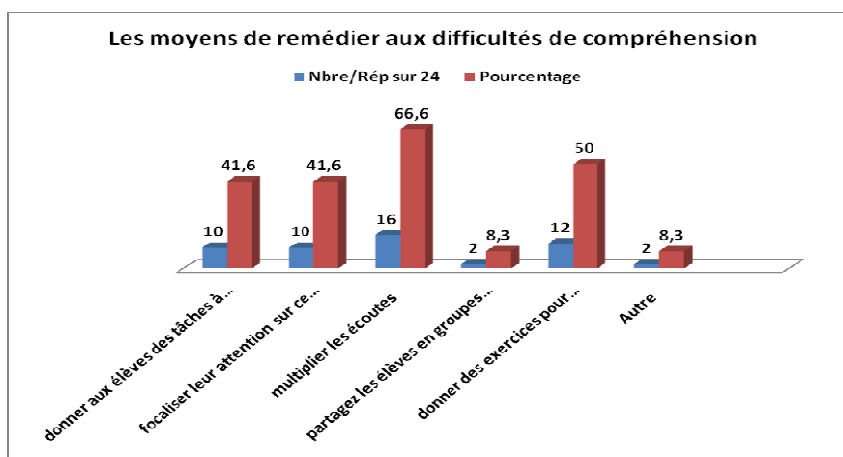
Histogramme 23



De la lecture de l'histogramme, il apparaît que près de la moitié des enseignants contrôle la compréhension au moyen de questions orales ou écrites. Et c'est au moment des réponses que celle-ci s'aperçoit des lacunes de compréhension rencontrées par les élèves. Une partie des personnes questionnées affirme par ailleurs que c'est lors d'activités d'expression orale ou écrite qu'elle identifie les problèmes liés à la compréhension. Cette réponse suit l'ordre de la démarche qui est préconisée par les manuels scolaires où les activités de réception de l'oral, lorsqu'elles existent, finissent par des exercices d'expression orale ou écrite. Enfin, une faible minorité de notre échantillon cite les exercices d'évaluation et de contrôle de la compréhension. Il s'agit pourtant du moyen le plus connu et le plus utilisé par les méthodes de FLE et par les enseignants des langues étrangères pour évaluer le niveau de compréhension de leurs élèves.

Item 24 -Que faites-vous pour y remédier ?

Histogramme 24



Cette question est posée pour savoir quels sont les moyens auxquels recourent les enseignants pour remédier aux difficultés liées à la compréhension de l'oral.

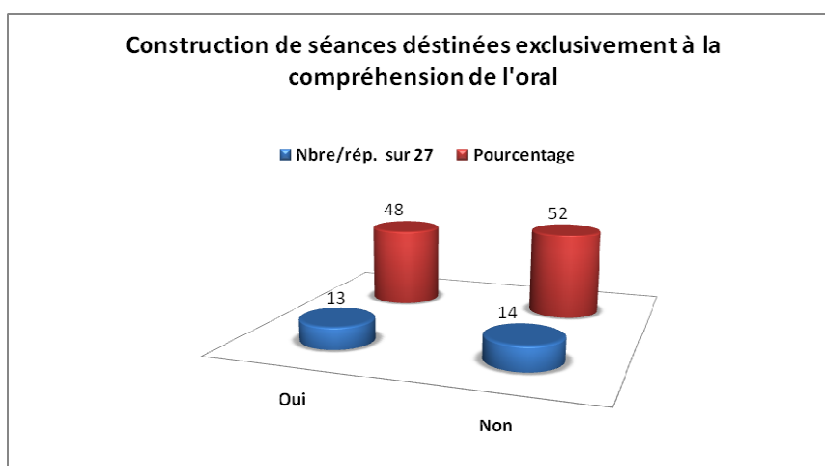
L'analyse des réponses, dans l'histogramme ci-dessus, a révélé que plus de 66% de notre échantillon multipliaient les écoutes. Cette démarche est suggérée par les documents d'accompagnement aux programmes du collège et par les manuels de FLE car elle rallonge le temps d'exposition de l'apprenant à la langue étrangère, lui permet de repérer les mots, les phrases et les détails qui lui échappent lors de la première écoute, favorise l'apprentissage de la compréhension et permet également de travailler plusieurs tâches. L'écoute multiple peut également servir à travailler plusieurs objectifs d'apprentissage.

La moitié des enseignants interrogés affirme d'autre part avoir recours aux exercices afin de contrôler la compréhension. Il s'agit là d'un moyen qui permet à la fois de vérifier la compréhension et d'entraîner à son apprentissage en fonction du type d'exercices donnés à l'apprenant. Pour améliorer la compréhension de l'oral, il est en effet important de l'accompagner de différents exercices de classe. Parmi les plus connus, citons les QCM, les questions fermées, les questions ouvertes, les exercices à trous, les tableaux à compléter, les exercices d'appariement, les puzzles, les activités ludiques, etc. Près de la moitié des enseignants qui a répondu à notre question, a également coché les propositions 1 et 2 : deux moyens qui permettent à la fois de préparer l'apprenant à l'écoute et le placent dans une situation d'écoute active. Enfin, pour la proposition relative au travail de groupe, nous n'avons obtenu que 8,3% des

réponses, ce qui est très justifiable eu égard au nombre d'élèves par classe qui ne permet pas ce genre de dispositions. Deux enseignants ont enfin ajouté que pour remédier aux difficultés de leurs élèves, ils leur proposent d'autres activités qui n'existent pas dans les manuels.

Item 25 -Avez-vous déjà construit des séances destinées exclusivement à l'apprentissage de l'activité de compréhension de l'oral ?

Histogramme 25

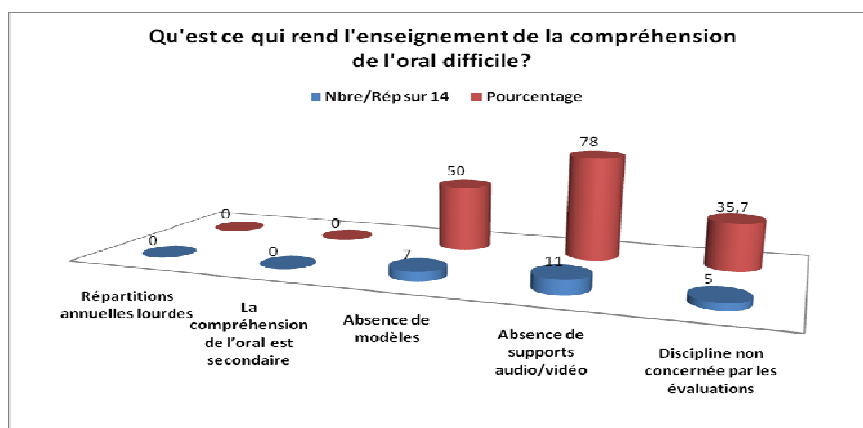


La lecture des manuels scolaires du cycle moyen nous a permis de savoir que les activités de réception étaient toujours placées au début d'une séquence mais cela ne nous a pas informé sur leur durée, ni sur leur objet. A travers cette question, nous voulons savoir si les activités de réception de l'oral sont juste un moyen d'introduire d'autres activités ou si elles ont déjà fait l'objet de séances entières avec pour objectif de travailler l'écoute et la compétence de compréhension de l'oral.

L'analyse du tableau des résultats (graphique ci-dessus) montre que plus de la moitié de notre échantillon affirme n'avoir jamais construit de telles séances. Nous supposons que ces activités, souvent occultées par des enseignants, sont par ailleurs introduites pendant une partie de la séance et servent à travailler d'autres objectifs. Dans notre analyse des réponses à la question 26, nous allons tenter de comprendre les raisons qui empêchent la mise en place d'un enseignement-apprentissage spécifique de la compréhension de l'oral.

Item 26 - Si non, pourquoi ?

Histogramme 26

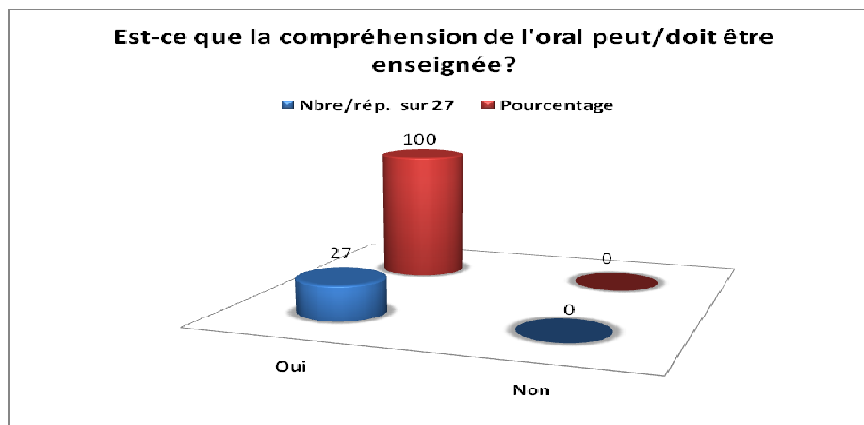


78% de l'échantillon ayant répondu à l'item 26 (il s'agit de ceux qui ont répondu non à la question précédente) ont justifié leur choix par l'absence de supports audio et vidéo, ce qui nous semble convaincant (voir histogramme 7). 50% des enseignants interrogés ont coché la réponse liée à l'absence de modèles pour l'enseignement-apprentissage de cette compétence, ce qui se justifie pleinement eu égard aux réponses que nous avons obtenues suite à nos questions sur la formation des enseignants.

La dernière proposition qui est cochée par les enseignants a trait à l'évaluation avec 35,7% des réponses. Le système éducatif algérien n'inclut pas les compétences orales dans les évaluations de fin d'année et de fin de cursus, ce qui la rend toujours secondaire par rapport à l'écrit car la reconnaissance académique constitue le but ultime des acteurs de l'enseignement-apprentissage.

Item 27 -D'après vous, l'activité de compréhension de l'oral peut/doit-elle faire l'objet d'un enseignement/apprentissage spécifique ?

Histogramme 27



Cette dernière question semi-ouverte a pour objectif de connaître l'opinion des enseignants sur la nécessité d'une mise en place d'un enseignement-apprentissage spécifique de la compréhension de l'oral. Le recueil de données nous a permis de savoir que les enseignants interrogés étaient tous d'accord pour faire de cette compétence un objet d'enseignement-apprentissage. A la question pourquoi, nous avons obtenu 12 réponses/ 27, soit un pourcentage de 44,4%, que nous pourrions résumer comme suit : le français étant enseigné comme un outil de communication, un enseignement-apprentissage spécifique de la compréhension de l'oral donne les moyens à l'apprenant de développer ses compétences à l'oral en réception et en production et lui permet d'acquérir des connaissances universelles.

L'enseignement-apprentissage de cette compétence permet à l'apprenant de construire son apprentissage au moyen de stratégies, devons-nous ajouter, à travers un travail sur l'écoute et la mémorisation qui passe par le repérage, la sélection, l'organisation... des indices livrés par le discours. Ces stratégies lui donneront l'occasion de s'impliquer pleinement dans son apprentissage en tant qu'acteur intellectuellement conscient de son rôle dans ce processus. Le travail de la compréhension de l'oral se situe donc au cœur de l'apprentissage du FLE tel que le souligne Oxford (1993, citée par Cornaire : 154) : « *la compréhension, la plus fondamentale des habiletés, peut être et devrait être enseignée* ».

Conclusion

L'éclairage apporté par les réponses des enseignants interrogés, nous a permis d'avoir une vue globale sur les pratiques des enseignants du cycle moyen qui, somme toute, demeurent, dans leur majorité, installés dans les habitudes anciennes de l'enseignement-apprentissage de l'oral. Le manque de supports pédagogiques, l'absence de formation adéquate, le peu d'intérêt accordé, par les manuels scolaires, à la compétence de la compréhension de l'oral et l'absence dans les documents officiels de modèles qui permettent d'intégrer ce processus en classe, sont les principales raisons qui ont engendré cette situation en empêchant la mise en place d'un véritable enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

Conclusion générale

Lorsque, tout au début, nous avons émis le vœu d'aborder l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral en Algérie, nous étions loin de nous douter que cette compétence était *le parent pauvre* de l'enseignement du français. Nous avons alors pour ambition de centrer notre travail sur les stratégies d'enseignement-apprentissage basées sur les techniques de guidage et de la sensibilisation de l'écoute et susceptibles d'amener l'apprenant à une autonomisation dans l'accès au sens, grâce notamment à l'apport des nouvelles technologies.

Très vite pourtant, nous nous sommes rendu compte que nos ambitions dépassaient la réalité du terrain. La pré-enquête que nous avons menée sur les forums d'enseignants nous a laissée entrevoir une réalité pas très reluisante quant à la condition de la compréhension de l'oral dans les établissements scolaires. Notre objectif initial a alors fait place à un objectif plus mesuré, mais surtout, plus adapté à la situation.

Nous avons en effet décidé de conduire une réflexion sur la place réservée à la compréhension de l'oral dans le cycle moyen, entre programmes, contenus de manuels, méthodes utilisées par les enseignants et les moyens mis à leur disposition, notre objectif étant de comprendre comment cette compétence était enseignée.

Deux hypothèses ont été formulées à cet effet. Une première, liée à l'absence d'une méthodologie inhérente à l'enseignement-apprentissage de cette compétence dans les textes officiels et les manuels scolaires et une deuxième, qui a trait au manque de formation adéquate et de moyens matériels qui permettent à l'enseignant d'introduire cette compétence en classe.

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons tout d'abord posé les fondements théoriques de notre travail. Ainsi, suite à une définition détaillée du concept de la compréhension de l'oral, nous avons abordé le processus de compréhension en nous appuyant sur la description de Gremmo et Holec (1990) sur laquelle s'accordent la plupart des chercheurs, tel que précisé par Carette (2001 : 126).

Nous avons ensuite fait une synthèse des principales méthodes qui ont mis l'accent sur l'intérêt de cette compétence dans l'acquisition d'une langue étrangère, en soulignant plus particulièrement l'apport des méthodes audio-orales et SGAV et ceux de la psychologie cognitive et des hypothèses de Krashen (1982), qui ont révélé l'importance du « *comprehensible input* » dans l'acquisition des langues étrangères.

Parallèlement à cela, nous avons retracé les recherches conduites dans le domaine de la compréhension de l'oral, qui ont éclairé, d'une lumière nouvelle, ce processus, longtemps méconnu. Loin d'être secondaire, cette partie nous a permis de mieux déceler le rôle de cette compétence dans l'acquisition d'une langue étrangère, de connaître les approches qui permettent d'aborder ce processus et de comprendre les orientations pédagogiques qui les sous-tendent.

Pour notre recueil de données, nous avons choisi deux méthodes qui, à notre avis, allaient nous permettre de situer la place conférée à cette compétence dans l'enseignement du moyen, à savoir une analyse des documents officiels et des manuels scolaires des quatre années du collège et une enquête, auprès des enseignants du cycle moyen.

De la lecture des contenus des programmes, il ressortait que ceux-ci étaient favorables à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral, présentée comme la première compétence langagière devant être installée chez l'apprenant à tous les niveaux des paliers, mais aussi comme un objectif d'apprentissage destiné à la fois à la compréhension des textes et à l'apprentissage de l'écoute.

Par ailleurs, l'examen des documents d'accompagnement aux programmes du collège nous a permis de constater que, faute d'une démarche détaillée, les concepteurs des programmes se contentaient de présenter à l'enseignant des indications méthodologiques pour conduire une séance d'oral dans laquelle les deux aptitudes écouter/parler étaient en perpétuelle interaction.

De la lecture des manuels scolaires, il apparaissait enfin que la compétence de la compréhension de l'oral était occultée par ces documents. L'écoute n'était pas un savoir-faire sur lequel les manuels scolaires s'étendaient et en dehors de quelques

activités de réception qui, par ailleurs, étaient intégrées, dans leur majorité, pour répondre à d'autres objectifs (compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite), il n'existait aucune démarche pour travailler cette compétence, si ce n'était quelques orientations pédagogiques.

S'agissant des supports présentés, nous avons remarqué qu'ils étaient tous de type écrit ou iconographique et qu'aucun des manuels des quatre années n'était accompagné de CD. Pourtant les programmes recommandaient vivement le recours aux supports audio pour travailler l'oral. L'absence de ces supports audio, vidéo ou multimédia dans les établissements scolaires nous a été confirmée par les enseignants qui avaient répondu à notre questionnaire, lesquels avaient également affirmé que contrairement aux orientations pédagogiques, les activités réservées à la réception de l'oral étaient négligeables.

Les résultats de l'enquête nous ont en effet permis de comprendre qu'en dépit de ce qui est préconisé dans les programmes, la plupart des enseignants étaient très imprégnés des anciennes habitudes de l'enseignement-apprentissage de l'oral, prenant pour la plupart appui sur des textes écrits ou iconiques pour introduire les activités de réception de l'oral dans leurs classes. Seule une minorité avait recours aux supports audio ou vidéo. Et même si une bonne partie des enseignants interrogés affirmait avoir déjà eu recours à des supports comme le spot publicitaire, la chanson ou le film, il restait que ces enseignants demeuraient très attachés aux manuels, qui par ailleurs ne proposaient pas ce genre de documents.

Ce que nous pouvions constater, c'est que nous étions loin des démarches pédagogiques conçues et mises en place par les chercheurs qui préconisent un enseignement-apprentissage qui prend appui sur des documents audio ou vidéo et multimédia, notamment avec l'évolution des TICE, qui a permis d'entrevoir de nouvelles perspectives pour la mise en place de ce processus.

Or les résultats de notre enquête montrent que les enseignants n'ont pas suivi de formations dans ce sens. De même qu'ils n'ont pas été formés aux stratégies de l'apprentissage de l'écoute. Certes, des séminaires abordant la didactique de l'oral existent, mais seule la moitié de nos enquêtés y a déjà pris part. Par ailleurs,

l'inexistence des supports audio et vidéo dans les établissements n'est pas pour faciliter leur tâche. De surcroît, peu de temps est dévolu à enseigner cette compétence au collège.

Nous pensons réellement que la tâche des enseignants n'est pas aisée. Et même si tous nos enquêtés ont tous été en faveur de la mise en place d'un enseignement-apprentissage spécifique de la compréhension de l'oral, il reste qu'ils ne possèdent pas les moyens d'aller au bout de leur volonté. La preuve est que, pour la moitié d'entre eux, les activités de réception de l'oral n'ont jamais été au-delà d'un moment à l'intérieur d'une séance. Que faut-il donc faire pour que la compréhension de l'oral prenne sa place légitime dans les contenus d'enseignement-apprentissage ? Nous pensons qu'il faudrait donner davantage de moyens à l'enseignant et lui assurer plus de formations spécifiques.

Dans cette perspective, des actions pourraient être menées à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le Ministère de l'Éducation Nationale, étant le premier initiateur de la réforme du système éducatif, qui a donné naissance aux programmes actuels, pourrait augmenter le nombre de journées de formations et de séminaires, surtout en ce qui a trait à la pratique de l'oral dans les classes du collège et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. De même que la formation initiale, dans les universités et les écoles normales, pourrait intégrer une méthodologie pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral, dans ses contenus d'enseignement.

Par ailleurs, une dotation de tous les établissements scolaires de moyens matériels modernes et de supports multimédia, audio et vidéo avec un ordinateur pour chaque classe serait certainement bénéfique pour la mise en place d'une pédagogie de l'oral dans les classes de français.

D'un autre côté, les documents officiels qui, comme nous l'avons vu, demeurent très généraux, gagneraient à être moins évasifs en proposant à l'enseignant des méthodes complètes et précises pour introduire les activités de réception en classe. Pour le reste, des manuels scolaires accordant plus d'intérêt à la compréhension de l'oral permettraient, à coup sûr, de redonner de l'intérêt à cette compétence car les

résultats sont clairs, près du tiers de notre échantillon recourt exclusivement au manuel.

Enfin, nous pensons que le volume horaire destiné à la discipline devrait être revu à la hausse afin de permettre aux enseignants d'accorder plus de temps aux activités de réception de l'oral.

Mais la concrétisation de telles mesures devrait être accompagnée d'une volonté politique concrète. De même que les enseignants devraient arriver à regarder sous un jour nouveau une compétence qui a toujours été traitée comme sous-jacente à d'autres activités et surtout accepter de l'enseigner autrement. Car sans un réel changement de mentalités à travers le changement dans les pratiques enseignantes, toutes les actions quelles qu'elles soient ne pourraient venir à bout du problème.

Bibliographie

ASSELINEAU, R (1999). « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée ». Enquête sur l'enseignement de l'oral initiée par le Ministère de l'Education. [En ligne]. URL : <<http://www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>>, consulté le 6 mars 2010.

BAILLY Nadine, COHEN Michael. (S.D.). « L'approche communicative ». [En ligne]. URL : <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html>, consulté le 11 mars 2011.

BESSE, Henri. (2010). « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » in *Synergies Chine*. P. 15-25. [En ligne]. URL : <ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/besse.pdf>, consulté le 10 janvier 2012.

BENBOUZID, Boubekeur. (2012). « La refonte de la pédagogie » in *el dzair.com*. [En ligne]. URL : <http://www.eldjazaircom.dz/index.php?id_rubrique=280&id_article=1789>, consulté le 13 Avril 2012.

CARETTE, Emmanuelle. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère » in *Le français dans le monde*. Numéro spécial, *Oral : variabilité et apprentissages*. Paris : CLE international. (Coll. Recherches et applications). P. 126-142.

CHEVALIER, Patrick. (2006). « les TICE au service de la réforme : actions de terrain au service d'un projet durable » in *Réforme de l'Education et Innovation Pédagogique en Algérie*. Alger : ONPS. (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif). P. 125-170.

CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude. (1998). *La Compréhension orale*. Paris : CLE international. (Coll. Didactique des langues étrangères). 221 p.

CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International. 303 p.

DAY, Christelle. (2001). « La compréhension orale au collège ». [En ligne]. URL : <http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a_day.pdf>, consulté le 25 mai 2009.

DEMAIZIERE, Françoise. (2005). «Analyse de La compréhension de l'oral, dossier du n°2, 1999, Les langues modernes ». [En ligne]. URL : <http://didatic.nrt.arte.php3?id_article=37>, consulté le 06 mars 2009.

DESMONS, Fabienne. (2008). *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris : Belin. (Guide Belin de l'enseignement). 272 p.

DUCROT, Jean-Michel. (2005). « L'Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches ». [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>>, consulté le 30 novembre 2008.

FERHANI, Fatiha Fatma. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le Français aujourd'hui* n°154, pp.11-18. [En ligne]. URL : <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>>, consulté le 8 février 2012.

FERROUKHI, Karima. (2009). « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie » in *Synergies Algérie* n°4, pp. 273-280. [En ligne]. URL : <<ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf>>, consulté le 5 juin 2010.

GARCIA Christine, JAMBIN Alain. (2009). « Problématique de l'entraînement à la compréhension orale ». [En ligne]. URL : <<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/interlangues/spip.php?article8>>, consulté le 31 mars 2009.

GREMMO Marie-José, HOLEC Henri. (1990) « La compréhension orale : un processus et un comportement » in *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive*. Paris : Hachette. (Coll. Recherches et applications). P. 30-40.

GUBERINA, Petar. (1991). « Le rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues » in *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*. Paris : Hachette. (Coll. Recherches et applications). P. 65-70.

GUIMBRETIERE, Elisabeth. (2001). « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale » in *Le français dans le monde*. Numéro spécial, *Oral : variabilité et apprentissages*. Paris : CLE international. (Coll. Recherches et applications). P. 153-159.

GRUCA, Isabelle. (2006). « Travailler la compréhension de l'oral ». [En ligne]. URL : <http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp>, consulté le 12 avril 2009.

HAMIDOU, Nabila. (2008). « Du programme du français à l'enseignement de la langue en 1^{ère} A.S. » in *Résolang : Littérature, linguistique & didactique*. Oran : RUO. P.115-122.

JEANNIN, Jean Paul. (2003). « Les étapes d'une recherche en sciences sociales ». [En ligne]. URL: <http://www.sosreseaux.com/sos_etudiants_etapes_recherche.php>, consulté le 02 mai 2009.

JEANNIN, Jean Paul. (2003). « Les principes de base d'un travail de recherche ». [En ligne]. URL : <http://www.sosreseaux.com/sos_etudiants_bourse_outils.php>, consulté le 02 mai 2009.

LEGENDRE, Rénald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. 2^e éd. 1500 p.

LHOTE, Elisabeth. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette. (Coll. F/ Autoformation). 158 p.

LHOTE Elisabeth, ABECASSIS Laura, AMRANI Abderrahim. (1998). « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques » in *Etudes de Linguistique appliquée*. ELA. P. 183-192.

LHOTE Elisabeth, ILLORCA Régine. (2001). « Le geste, outil d'écoute » in *Le français dans le monde*. Numéro spécial, *Oral : variabilité et apprentissages*. Paris : CLE international. (Coll. Recherches et applications). P. 160-164.

MARTINEZ, Pierre. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Coll. : Que sais-je ?). 128 p.

MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette. (Coll. F/autoformation). 192 p.

MOIRAND, Sophie. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette. (Coll. F/Autoformation). 159 p.

PARPETTE, Chantal. (2008). « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger » in *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 5, Actes du colloque Acedle. P. 219-232. [En ligne]. URL : <http://acedle.org/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf>, consulté le 12 avril 2009.

POUSSARD, Cécile. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7. 392 p. [En ligne]. URL : <http://didatic.net/article.php?id_article=13>, consulté le 12 juin 2009.

RATIER, Corinne (1998). « Conseils pour mener une enquête par questionnaire ». [En ligne]. URL : <<http://91.121.5.63/espaces/commun/telech/ressources/multimedia/quest.doc>>, consulté le 11 février 2009.

REZEAU, Joseph. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Bordeaux. [En ligne]. URL : <<http://joseph.rezeau>

pagespersoorange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>, consulté le 11 mai 2011.

ROBERT, Jean pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Nouvelle édition revue et augmentée. Ed. Ophrys. (Coll. L'Essentiel français). 224 p.

ROLLAND, Yves. (2005). « Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale » in *Expressions* n°25. UFM de la Réunion. [En ligne]. URL : <<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Expressions25.pdf>>, P. 17-36, consulté le 12, 04, 2009.

RODRIGUEZ SEARA, Ana. (2001). « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». [En ligne]. URL : <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>, consulté le 10 janvier 2010.

SOUSSI Anne, BAUMANN Yves, DESSIBOURG Pierre, BROI Anne-Marie, MARTIN Daniel. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! : Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie (LEP). 233 p.

TAGLIANTE, Christine. (1994). *La Classe de langue*. Paris : CLE international. (Coll. Techniques de classe). 191 p.

Sitographie

- <http://acedle.u-strasbg.fr>. Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, consulté le 11 mars 2009.
- <http://www.edufle.net>, consulté le 13 mai 2009.
- <http://fle.asso.free.fr/asdifle/>. Association pour la didactique du FLE, consulté le 2 mai 2009.
- <http://www.ciep.fr/>. Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), consulté le 15 janvier 2010.
- <http://www.fipf.com/>. Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), consulté le 12 décembre 2010.
- <http://www.franparler.org/>. Didactique/pédagogie du FLE, consulté le 6 février 2009.
- http://www.le_pointdu_fle.net. Ressources pour enseigner/apprendre le FLE, consulté le 2 novembre 2009.
- www.khouasweb.123.fr. Entraide pédagogique en contexte scolaire algérien, consulté le 10 mai 2009.
- <http://www.oasisfle.com>, consulté le 6 mai 2009

- <http://www.savoirfr.com>. Forum des enseignants de français El Bayadh, consulté le 11 mars 2012.
- elhamidiafle.forumactif.org/. Site pédagogique : Education. Enseignement du FLE en Algérie, consulté le 5 janvier 2012.
- <http://langues.superforum.fr/>. Forum d'entraide entre enseignants, consulté le 4 novembre 2011.

Les documents officiels

Programme de français de 1AM. (2003). Alger : ONPS.

Programme de français de 1AM. (2010). Alger : ONPS.

Programme de français de 2AM. (2010). Alger : ONPS.

Programme de français de 3AM. (2004). Alger : ONPS.

Programme de français de 3AM. (2011). Alger : ONPS.

Programme de français de 4AM. (2005). Alger : ONPS.

Document d'accompagnement au programme de français 1AM. (2010). Alger : ONPS.

Document d'accompagnement au programme de français 2AM. (2010). Alger : ONPS

Document d'accompagnement au programme de français 3AM. (2004). Alger : ONPS.

Document d'accompagnement du programme de français 3AM. (2011). Alger : ONPS.

Document d'accompagnement du programme de français 4AM. (2005). Alger : ONPS.

Les manuels scolaires

Français. (2010). 1^o AM Alger : ONPS.

Manuel de français. (2011). 2^o AM. Alger : ONPS.

Livre de français. (2005). 3^o AM. Alger : ONPS.

Livre de français. (2006). 4^o AM. Alger : ONPS.

Discours du président Abdelaziz Bouteflika (2000). [En ligne]. URL : <<http://www.elmouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>>, consulté le 04/05/2010

Loi d'Orientation sur l'Education Nationale du 23 Janvier 2008. [En ligne] URL : www.snte.dz/downloads.php?t=accueil&id=13&lang=fr, consulté le 13 mai 2010.

Référentiel Général des Programmes. (2005). Alger : Ministère de l'Education nationale.

Table des matières

Remerciements	02
Sommaire	05
Introduction générale	06
PREMIERE PARTIE : La compréhension de l'oral au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?	13
Introduction	13
CHAPITRE I : La compréhension de l'oral : concepts et définitions	14
1.1. Qu'est-ce que comprendre	14
1.2. Qu'est-ce que comprendre l'oral ?	15
1.3. La description du processus	18
1.3.1. Le modèle sémasiologique	19
1.3.2. Le modèle onomasiologique	19
1.3.3. Le modèle interactif	20
CHAPITRE II : La compréhension de l'oral, d'hier à aujourd'hui	22
2.1. L'évolution de la notion de compréhension de l'oral sous l'influence des différentes méthodologies	22
2.2. Les recherches dans le domaine de la compréhension de l'oral	29
2.2.1. Les modèles théoriques de compréhension de l'oral	30
2.2.1.1. Les modèles en langue maternelle	30
2.2.1.2. Les modèles en langue étrangère	31
2.2.1.2.1. Le modèle de Nagles et Sanders	31
2.2.1.2.2. Le modèle de Lhote	33
2.2.2. Vers la validation des modèles	34
CHAPITRE III : La compréhension de l'oral en classe de langue	37
3.1. Enseigner la compréhension de l'oral : pourquoi ?	37
3.2. Enseigner la compréhension de l'oral : comment ?	39
3.3. Le rôle de l'enseignant	41
Conclusion	43
PARTIE II : L'enseignement de la compréhension de l'oral dans les textes officiels	44
Introduction	44

CHAPITRE I : Le français dans le système scolaire algérien	45
1.1. Le français entre langue étrangère et seconde	45
1.2. Le français et la réforme scolaire	47
1.3. Le français au collège	50
CHAPITRE II : La place de la compréhension de l’oral dans les documents officiels	54
2.1. Les programmes	54
2.1.1. Des finalités de l’enseignement aux profils de sortie	57
2.1.2. De l’écoute d’un document à l’apprentissage de l’écoute	58
2.1.3. Des objectifs d’apprentissage au choix des contenus	60
2.2. Les documents d’accompagnement	63
CHAPITRE III : La compréhension de l’oral et les manuels scolaires	69
3.1. Le manuel de 1 ^e AM	70
3. 2. Le manuel de 2 ^e AM	71
3.3. Le manuel de 3 ^e AM	72
3.4. Le manuel de 4 ^e AM	73
Conclusion	74
PARTIE III : La compréhension de l’oral, de la théorie aux pratiques de classe	75
Introduction	75
1.1. Le questionnaire	75
1.2. Mise au point du questionnaire	76
1.3. Présentation et analyse des résultats	77
1.3.1. Axe I- Le manuel	77
1.3.2. Axe II- Les moyens matériels	85
1.3.3. Axe III- La formation	88
1.3.4. Axe IV- Les pratiques de classe	95
Conclusion	111
Conclusion générale	112
Bibliographie	117
Table des matières	122
Annexes	124

ANNEXES

Annexe I

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Quelques données personnelles

Nom du CEM

Ancienneté.....

Région d'exercice

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de français qui ont en charge les classes du niveau moyen. Il vise à recueillir des données sur la place qu'occupe l'enseignement de la compréhension de l'oral au collège, tous cycles confondus.

Le manuel

Item 1 -Depuis la mise en place de la réforme scolaire en Algérie, un intérêt certain est porté à l'oral, et les concepteurs de programmes insistent sur une répartition équilibrée des activités de réception et de production dans les domaines de l'oral et de l'écrit. A votre avis, les manuels scolaires répondent-ils à ces directives ?

Oui Non En partie

Pourquoi ?.....

Item 2 -Par rapport au volume horaire réservé à l'enseignement du français au collège, que représente, en moyenne, celui consacré aux activités de pratique de l'oral ?

80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	05%	0%

Item 3 -Quelle est la part accordée aux activités d'écoute et de réception ?

-Une part importante.

-Une part négligeable.

Item 4 -Quelle est la durée moyenne de ces activités ?

15mn	20mn	30mn	40mn	45mn	50mn	60mn

Item 5 – Et dans quel but sont-elles introduites ?

-Pour développer l'écoute chez l'apprenant.

-Pour faciliter la compréhension des textes proposés dans le manuel.

-Pour travailler la compétence de la compréhension de l'oral.

-Pour évaluer le niveau des élèves dans d'autres domaines :
lecture, grammaire, compréhension de l'écrit, etc.

Autre.....

Item 6 -Comment jugez-vous les ressources suivantes dans le développement de la compétence de la compréhension de l'oral chez l'élève ?

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Le volume horaire				
Les activités proposées dans le manuel				
La fréquence et la durée des activités				
Les supports proposés (images, dessins, affiches, textes, schémas, tableaux, etc.)				
Le nombre d'élèves par classe				

Les moyens

Item 7 - Votre collègue dispose-t-il:

- d'une bibliothèque avec documentation récente? Oui Non
- d'ordinateurs raccordés au réseau internet ? Oui Non
- de matériel pédagogique (Vidéo projecteur, téléviseur, magnétophone, magnétoscope, etc.) ? Oui Non
- de cédéroms didactisés/ supports audio et vidéo ? Oui Non

Item 8 - Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous ?

Souvent	Régulièrement	Rarement	Jamais

La formation

Item 9 -Avez-vous suivi, durant votre formation initiale, des cours sur les stratégies d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral ?

Oui Non

Item 10 -Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous participé à des séminaires et/ou stages pédagogiques ?

Oui Non

Item 11 - Si oui, quels étaient les thèmes de ces formations ?

- Approche par compétences et pédagogie du projet
- Didactique de l'écrit
- Didactique de l'oral
- TIC

Autre.....

Item 12 – Que faites-vous pour actualiser vos connaissances ?

- Vous consultez Internet.
- Vous lisez des revues.
- Vous consultez des ouvrages récents.
- Vous demandez conseil à vos collègues.
- Vous demandez conseil aux inspecteurs

Item 13 -L'exploitation des supports multimédia nécessite des connaissances, tant sur le plan technique que didactique. Possédez-vous ces connaissances ?

Oui Non En partie

Les pratiques de classe

Item 14 –Pour développer la compétence de la compréhension de l'oral, vous contentez-vous des activités et des supports proposés dans le manuel ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....

Item 15 –Si non, où les puisez-vous ?

- Dans la bibliothèque du collège.
- Sur Internet.
- Dans des cédéroms didactisés.
- Vous confectionnez vos supports vous-mêmes.

Autre.....
.....

Item 16 -Vous choisissez vos supports en fonction :

- de leurs caractéristiques.
- des thèmes proposés dans les programmes.
- des objectifs visés par l'activité.
- de l'âge et le niveau des élèves.
- de leur centre d'intérêt.
- de l'actualité.

Item 17 - Préférez-vous travailler avec :

- des documents authentiques ?
- des documents fabriqués ?

Pourquoi ?.....
.....
.....

Item 18 - Quel est, pour vous, le meilleur moyen d'introduire la compréhension de l'oral en classe ?

- Par utilisation de supports textuels ?
- Par utilisation de supports iconiques ?
- Par utilisation des supports sonores ?
- Par utilisation des supports vidéo ?

Pourquoi ?.....
.....
.....

Item 19– Avez-vous déjà utilisé avec vos élèves l'un des documents suivants ?

- Emission radiophonique.
- Spot publicitaire.
- Conte.
- Chanson.
- Film.

- Dessin animé.

Item 20 - Si oui, ont-ils aimé ?

Oui Non

Item 21 -Comment vos élèves abordent-ils les activités de compréhension de l'oral ?

- Ils sont intéressés

- Ils sont détendus

- Ils sont stressés

- Ils sont déstabilisés

Pourquoi ?.....
.....
.....

Item 22 - Pensez-vous que l'apprentissage de la compréhension de l'oral pose des difficultés à l'élève ?

Oui Non

Item 23 -Si oui, lesquelles ? Et par quel moyen les identifiez-vous ?

.....
.....
.....

Item 24 -Que faites vous pour y remédier ?

- Vous donnez aux élèves des tâches à accomplir avant l'écoute du document.

- Vous focalisez leur attention sur ce qu'ils doivent repérer.

- Vous multipliez les écoutes.

- Vous partagez les élèves en groupes de travail.

- Vous donnez des exercices pour contrôler la compréhension.

Autre

Item 25 -Avez-vous déjà construit des séances destinées exclusivement à l'apprentissage de l'activité de compréhension de l'oral ?

Oui Non

Item 26 - Si non, Pourquoi ?

- Les répartitions annuelles des programmes sont suffisamment lourdes.

- L'activité de compréhension de l'oral est secondaire face aux autres activités.

- Absence, dans les programmes, de modèles inhérents à la compréhension de l'oral.

- Absence de supports audio/vidéo.

- Cette discipline n'est pas concernée par les examens et épreuves de fin de cursus.

Item 27 -D'après vous, l'activité de compréhension de l'oral peut/doit-elle faire l'objet d'un enseignement/apprentissage spécifique ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....
.....

Annexe II

Tableau de répartition des collèges par région

Nom de l'établissement	Région d'exercice	Ville	Wilaya
Rahal Abbas	Es-Seddikia	Oran	Oran
Mouafak Abdelkader	Courbet	Oran	Oran
El Yasmine	Hai el Yasmine	Bir el Djir	Oran
Boudinar Mohamed	Bousfer	Bousfer	Oran
El Ançor	El Ançor	El Ançor	Oran
Belasri Boumediène	Centre-ville	Sidi-Bel-Abbes	Sidi-Bel-Abbes
Kahina	Centre-ville	Sidi-Bel-Abbes	Sidi-Bel-Abbes
Kabbane Slimane	Boukhanifis	Boukhanifis	Sidi-Bel-Abbes

Annexe III

Extraits de textes officiels

Extraits du programme de 2eAM

- Profil global de l'enseignement fondamental

Compétence globale de l'Enseignement Fondamental	
Au terme de l'enseignement fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/ produire à l'oral et à l'écrit : - des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole, - des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif.	
Compétence globale du Cycle moyen	Compétence globale du Cycle primaire
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.	Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/ produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris.

2.3.1- Les compétences globales du cycle moyen par palier

Compétence globale du cycle moyen
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.
Compétence globale par palier du cycle moyen

<p>Au terme du 1^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>	<p>Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.</p>	<p>Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.</p>
---	---	--

Rappel: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.

2.3.2- Profil d'entrée en 2^e AM

en compréhension de l'oral :

- identifier le thème et le propos d'une explication,
- retrouver le thème et le propos d'une prescription,
- identifier les différentes étapes dans une explication ou une prescription,

2.3.3 - Profil de sortie de la 2^e AM

A l'oral/compréhension, l'élève est capable de:

- Se positionner en tant qu'auditeur.
- Retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production, l'élève est capable de:

- Produire un récit cohérent et compréhensible.
- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.
- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

2.3.4- Les compétences disciplinaires de la 2^e AM

Compétence globale de la 2^e AM

À la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/produire oralement un récit de fiction.	Savoir se positionner en tant qu'auditeur.	<ul style="list-style-type: none"> -Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit. -Etre en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits ...).
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier le cadre spatio temporel du récit, les différents personnages et leur statut (héros, personnages principaux, personnages secondaires). - Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages. -Retrouver les passages descriptifs dans une narration. -Distinguer le vraisemblable du merveilleux. - Retrouver le schéma narratif: situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		Produire un récit cohérent et compréhensible.	<ul style="list-style-type: none"> -Relater de manière audible une histoire (cadre spatio- temporel, personnages, actions). -Respecter le schéma narratif. -Adapter son débit, son intonation à son auditoire.
Lire	C.T.2 Lire/comprendre des textes narratifs.	Questionner un récit pour en construire le sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux. - Identifier la part respective de la narration, de la description, des discours, dans le récit. - Déterminer le registre du récit : vraisemblable, comique, fantastique, pathétique...
		Distinguer les différents récits et leur visée.	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier le genre auquel appartient le texte lu: conte, légende, roman, ... -Retrouver la visée d'un texte narratif : la morale de la fable, les valeurs du conte, l'interprétation par la légende, ...
		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	<ul style="list-style-type: none"> -Participer à la lecture de textes narratifs longs en tant que narrateur ou personnage... -Lire de manière expressive un texte narratif (débit, intonation, rythme, volume de la voix...).
Ecrire	C.T.3 Produire un récit de fiction.	Résumer un texte narratif.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver les séquences qui font évoluer l'action. - Réécrire le récit de manière à ne conserver que ces séquences (supprimer les expansions : descriptions, dialogues.)

	Construire un récit de fiction cohérent et structuré.	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la visée du récit. - Structurer le récit en étapes cohérentes (situation initiale, déroulement des événements, situation finale). - Respecter les constituants de chaque étape. - Produire des expansions par des passages descriptifs, des dialogues qui renseignent sur les lieux ou sur les personnages.
--	---	---

COMPETENCES TERMINALES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
C. T. 1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner parmi des textes écoutés ceux qui racontent une histoire. - Ecouter un conte radiophonique pour retrouver les étapes du récit. - A partir de la situation initiale et de l'élément modificateur, produire oralement un récit cohérent. -...
C. T. 2 : Lire/comprendre des textes narratifs.	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et trier des textes pour identifier ceux qui appartiennent au récit (contes, fables, nouvelles,...). - Trier des récits selon leur registre (comique vraisemblable, fantastique, pathétique.....). -...
C. T. 3 : Produire un récit de fiction.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire une histoire en s'appuyant sur les ressources d'une boîte à outils : images, liste de mots, tableaux de conjugaison, ... - Résumer un récit. - Rédiger un conte à partir d'un personnage et d'une visée donnée. -...

3.3- Les activités

Compétences terminales	Contenus		Exemples d'activités
C. T. 1 : Comprendre/produire oralement un	Au niveau textuel <ul style="list-style-type: none"> • La structure du récit : La situation initiale (situation d'équilibre).	Au niveau phrastique Grammaire <ul style="list-style-type: none"> • Les temps verbaux: <ul style="list-style-type: none"> - présent de narration - passé simple/passé 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute d'un récit pour en extraire un élément (événement essentiel, personnages,...). - Ecoute d'une histoire et repérage du moment où le narrateur intervient. - Ecoute d'un récit et repérage des événements en s'appuyant sur les marqueurs temporels. - Repérage des personnages

<p>récit de fiction.</p>	<p>-L'élément modificateur (déséquilibre). -Les événements provoqués par l'élément modificateur. - Le retour à un nouvel équilibre (dénouement). -La situation finale (nouvel équilibre). • L'énonciation -connecteurs logiques -substituts lexicaux et grammaticaux -chronologie (ici et maintenant) -modalisation : emploi des adverbes, choix des mots. -image du texte</p>	<p>antérieur - imparfait/ plus-que-parfait -présent du conditionnel • signes de ponctuation (tirets, guillemets, deux points) • les qualificatifs -adjectif qualificatif, -subordonnée relative, -complément du nom</p> <p>• verbes introducteurs : dire, répondre, déclarer...</p> <p>• indicateurs de lieu - compléments circonstanciels de lieu</p> <p>• indicateurs de temps : -compléments circonstanciels de temps - subordonnée de temps (antériorité, postériorité, simultanéité)</p> <p>• niveaux de langue (courant -standard)</p>	<p>principaux et des personnages secondaires dans un récit écouté. -Identification de l'élément modificateur dans un récit écouté. - Récitation de mémoire d'une fable. - Résumé d'une histoire écoutée. - Réinvestissement dans une production orale d'un lexique thématique. - Construction d'un court récit autour de mots clés. -Production d'une suite à un récit dont on a écouté le début. -Jeux de rôle, dramatisation d'un extrait de récit de fiction (déclamé et/ou mimé). -Description orale de lieux, de personnages à partir d'illustrations diverses. - Construction d'un champ lexical à l'oral à partir d'un support donné. -Identification de la visée d'un conte, de la morale d'une fable. - Expression d'un avis, d'une appréciation sur une histoire écoutée.</p>
<p>C. T. 2 :</p> <p>Lire/ comprendre des textes narratifs.</p>	<p>• Les personnages : -Le personnage principal /les personnages secondaires, - Les actants -La notion de héros - Les adjuvants/ opposants</p>	<p>Vocabulaire</p> <p>-les substituts lexicaux -les synonymes -les antonymes -les formules d'ouverture - les formules de closure -vocabulaire du merveilleux - verbes d'action et de mouvement</p>	<p>- Repérage du vocabulaire du merveilleux dans un texte narratif. - Repérage des passages descriptifs dans un récit de fiction. -Retrouver l'organisation de la description (portraits ou lieux). -Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs). -Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés. - Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages.... - Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit. - Lecture expressive en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle... à l'intention d'un auditoire.</p>
<p>C. T. 3 :</p> <p>Produire un récit de</p>	<p>• Les temps du récit - Les articulateurs</p>		<p>- Développement d'un champ lexical autour du merveilleux. - Construction d'un court récit à partir de mots clés.</p>

fiction	<p>chronologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinction récit/ dialogue/ <p>- La place du narrateur</p> <p>-Discours direct/ discours rapporté</p> <ul style="list-style-type: none"> • La description : <ul style="list-style-type: none"> - personnages, (le portrait) - lieux, - objets • La progression thématique. 	<p style="text-align: center;">Conjugaison</p> <p>-concordance des temps</p> <p>-les temps du récit</p> <p style="text-align: center;">Orthographe</p> <p>Lexicale : les homophones et les homographes</p> <p>Grammaticale : Les accords du participe passé avec les auxiliaires être et avoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complétion d'un texte en insérant du dialogue ou de la description. -Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...). -Réaliser le compte rendu de lecture d'une histoire lue. - Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction. -Reconstitution d'un récit présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits. -Développement d'une suite d'actions à partir de la situation initiale d'un récit. -Rédaction d'une situation initiale ou d'une situation finale. -Rédaction d'un récit de fiction à partir de la trame narrative.
----------------	---	--	--

-Les supports

Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots).

Extraits du programme de 3^e AM

RAPPEL DES FINALITES ET DES OBJECTIFS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agira pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

2.1-Le profil d'entrée :

A l'oral : L'élève est capable de :

-écouter et comprendre une séquence narrative. -identifier l'objet de la description dans un texte écouté. -reconnaître le (s) passage (s) descriptifs dans des séquences narratives. -nommer les éléments constitutifs d'un objet. -reformuler un énoncé descriptif. -décrire un itinéraire. -décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image + ...). -insérer une description dans différents types de discours en fonction de la situation de communication. -lire à haute voix des textes variés. -reformuler une histoire. -raconter une histoire.

6.2-Activités possibles

Les activités proposées sont distribuées en réception et en production, à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi la mise en place progressive des apprentissages. Découlant des objectifs définis dans les programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet en réception et en production.

6.2.1-A l'oral :

a)-En réception :

-Ecouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication. - Ecouter un énoncé explicatif pour en extraire des informations essentielles. -Ecouter un dialogue pour distinguer le locuteur (auteur de l'explication) de l'interlocuteur (auditeur auquel s'adresse l'explication). -Repérer un passage explicatif dans un récit -Ecouter attentivement une explication en vue de la résumer.

Extraits du document d'accompagnement au programme de 2^e

AM

3-Les situations d'apprentissage

Partant du principe que les apprentissages consistent en des alternances entre l'exploitation de « situations didactiques » et l'exploitation de « situations cibles », il faut permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles ressources et l'entraîner à intégrer ses acquis. Pour cela la pratique de situations problèmes fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre,

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui

un questionnement. » Cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

3.1 - Activités à l'oral

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit. En classe, malgré son caractère éphémère, l'oral est prédominant. Pendant l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, c'est par l'oral que l'apprenant découvre les sonorités et la prosodie de la langue cible.

Dans la continuité des programmes du cycle primaire et de la 1^e AM, l'enseignement /apprentissage de la langue française, en 2^e AM, doit :

- privilégier la communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) pour faciliter la prise de parole,
- viser à développer les compétences de compréhension de l'oral et d'expression orale par des activités ciblées ;
- entraîner les élèves :
 - ▶ à écouter, percevoir, reconnaître et (re)produire les caractéristiques phonologiques, prosodiques et syntaxique de la langue étrangère à partir d'une variété de supports oraux (textes narratifs, documentaires, poétiques...) de préférence authentiques ;
 - ▶ à analyser, interpréter et présenter les informations contenues dans des supports iconographiques (images, photographies, B.D. planches dessinées...), les images sont là pour aider les élèves à appréhender le contenu et à dire leurs émotions ;
 - ▶ à mémoriser des morceaux choisis dans des textes narratifs, présentant des situations motivantes pour une mise en voix ou une mise en scène ;
 - ▶ à acquérir des compétences linguistiques pour pouvoir dire de « manière compréhensible et audible ».

3.1.1-La mise en œuvre de la parole

Pour pouvoir **dire** en langue étrangère, tout élève doit être placé en confiance et avoir sa place dans la parole qui se construit en classe entre les différents interlocuteurs : l'enseignant(e) et les pairs.

La construction de cette parole s'opère par la mise en place de deux compétences de communication qui sont la compréhension de l'oral (écouter) et l'expression orale (parler). Celles-ci sont en interaction incessante et continue ; l'une développant l'autre et vice-versa.

L'élève doit apprendre à écouter pour mieux dire: on écoute différemment selon que l'on doit écouter pour apprendre, pour écrire une leçon, pour noter une consigne d'exercice, pour écrire un texte sous la dictée, pour mémoriser un texte, une poésie, pour se préparer à répondre, à participer à un dialogue, à un échange... La réponse faite à l'interlocuteur doit prendre en considération son statut, ses attentes, sa demande, son point de vue.

L'apprentissage de l'écoute est étroitement lié à la qualité sonore du message. En effet, on ne peut prêter attention à un énoncé que s'il est audible, clair, ordonné et régulé pour le comprendre et préparer la réponse. La compréhension du message oral repose sur des faits suprasegmentaux comme le timbre, l'articulation, l'intonation de la voix du locuteur, et sur le respect de la construction syntaxique et sur le choix du lexique. L'élève doit prendre conscience des paramètres de la communication pour qu'à son tour son message soit compris par ses interlocuteurs.

3.1.2-Conduite d'une activité d'oral

La séance d'oral se construit selon un procédé de combinatoire des différentes activités proposées dans le programme de 2^e AM (Cf. programme-Ch.3.3 les activités) ; comme il serait souhaitable de transposer ces activités au contexte de la classe. En effet c'est ce contexte, vécu par les apprenants, qui favorisera leur motivation, leur adhésion et leur prise de parole.

Partant de ce principe, la séance d'oral se construira sur et à partir des besoins des apprenants : ainsi, ceux-ci seront au centre de leur apprentissage.

La séance d'oral prend appui sur un texte oral de départ ou sur toute forme de support, oral et/ou iconographique pour maintenir ou relancer la parole des élèves. Sa durée sera variable en fonction des objectifs visés et de l'intérêt que les élèves manifestent au thème proposé ; cependant, elle ne doit pas se prolonger indéfiniment car elle peut lasser et perdre son intérêt et son enjeu.

En pratique de classe, la séance d'oral sera organisée ainsi :

- Une phase de découverte des supports oraux et/ou iconographiques,
- Une phase d'analyse des documents et de systématisation des éléments verbaux et non-verbaux,
- Une phase de fixation par l'application et le réemploi.

La démarche se traduira par des actions de répétition, de substitution, de commutation, de systématisation, de réemploi, de mémorisation pour produire des énoncés cohérents.

Pendant l'oral collectif ou individuel, lors de la pratique des activités, l'enseignant(e) veillera à travailler avec les élèves les spécificités de l'oral comme :

- **Les traits prosodiques** : les pauses, les accents toniques, les accents d'insistance, le débit, le rythme, les modifications de la courbe intonative qui peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.

- **Les liaisons et les enchaînements** : les liaisons et les enchaînements sont difficilement perceptibles dans des énoncés oraux.
- **Les niveaux de langue** : il est évident qu'on ne s'adresse pas de la même manière à un professeur, à un ami, à un camarade de classe, à une personne âgée, à un enfant ou à un parent. De plus la situation de communication définira le choix du niveau de langue : on ne parlera pas avec le même vocabulaire selon que l'on fait un exposé devant toute la classe ou si l'on répond oralement à un camarade dans la cour de l'établissement.
- **La gestuelle, les mimiques et la proxémie** jouent un rôle important dans la communication orale particulièrement lors de la dramatisation ou de la théâtralisation d'un texte ou d'un dialogue pris dans un texte narratif.

3.1.3-Les activités

Dans le cadre des activités orales retenues pour la compétence « **Comprendre/produire oralement un récit de fiction** », les pratiques orales qui libèreront la parole chez les élèves doivent occuper une place importante dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage.

Ainsi, les activités retenues dans le programme d'enseignement/apprentissage de 2^e AM ciblent le développement d'aptitudes cognitives comme : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses, reformuler des contenus et...Jouer un rôle (jeu de rôle). Les documents sonores et/ou iconographiques serviront de supports pour : résumer, mimer, redire, reformuler, jouer. Les activités peuvent être entrecroisées pour faire ressortir les différentes formes d'énoncés narratifs oraux :

- Les élèves sont invités à raconter :
 - ▶ un souvenir (à la première personne),
 - ▶ une histoire lue, entendue (à la troisième personne),
 - ▶ une histoire vue (film, documentaire de fiction).
- Ils sont invités à décrire une image, un lieu, un paysage, une photographie, un objet pour les prolonger par un récit comme dans les contes qui seront étudiés. La description ayant un rôle dans le déroulement du récit : elle peut être une pause dans le déroulement des événements comme elle peut être le point de départ d'une aventure pour le personnage principal.
- Parmi les activités orales, il faut inscrire la **récitation** de poèmes.

Annexe IV

Extraits des manuels scolaires du cycle moyen

Manuel de 1^e AM

Répartition des activités Informer

PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.

Séquences	Pages	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture Entraînement	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Plaisir de lire	Révision bonus
1	P 09 à P 23	Se présenter.	Un jeune passionné.	Souvenirs d'enfance.	- Lequel de la présentation. - Mots simples, mots dérivés.	Phrase verbale et phrase non verbale.	Présent de l'indicatif : - Verbes du 1 ^{er} groupe, "Etre" et "avoir", - Valeurs : présent momentané + vérité générale.	Accord sujet-verbe.	Rédiger un "e-mail" pour se présenter.	Le petit prince et le renard (Extrait 1).	Etude de texte.
2	P 24 à P 37	Présenter quelqu'un.	Franz FANON.	Un footballeur algérien talentueux.	- Pronom personnel sujet. - Synchronie.	Expansion du nom : adjectif qualificatif + C.N.	Présent de l'indicatif : verbes du 2 ^e groupe.	Accord de l'adjectif qualificatif.	Présenter une personne de son choix.	Le petit prince et le renard (Extrait 2).	Etude de texte.
3	P 38 à P 49	Présenter un lieu.	Sidi Fredj.	Guélna.	Le champ lexical de la description.	Le groupe verbal et ses constituants.	Présent de l'indicatif : verbes du 3 ^e groupe.	Le pluriel de l'adjectif qualificatif.	Présenter un lieu de son environnement.	Le petit prince et le renard (Extrait 3).	Etude de texte.

J'observe, je découvre et je m'exprime.



1.



2.



3.



4.



5.

Légende des illustrations :

- En récréation, le premier jour de la rentrée scolaire.
- Ma première inscription au collège.
- Formalités administratives d'embarquement.
- Ma première boîte "e-mail".
- Arrivée à l'hôtel.

Banque de mots :

- a) **Verbes :** se présenter, s'appeler, se nommer, se prénommer, naître, habiter, résider, demeurer, fréquenter...
- b) **Noms :** nom, prénom, surnom, pseudonyme, date et lieu de naissance, adresse, nationalité, village, commune, cité, quartier, rue, boulevard, daïra, wilaya...
- c) **Adjectifs :** âgé, jeune, vieux, résidant, aîné, cadet...

Questionnaire :

- Que représente chaque image ?
- Fais correspondre chaque légende à la photo qui lui convient.
- Les photos 1, 2 et 3 ont un lien commun, lequel ?
- Observe les illustrations, mets-toi à la place de l'un des élèves et présente-toi à ton camarade. Utilise les mots fournis dans la banque de mots.
- Observe la photo n° 5 et dis comment faire pour créer une boîte "e-mail".



Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse des images



1. Que représentent ces illustrations ?
2. Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?
3. En connais-tu d'autres ? Cite-les.

J'écoute et j'analyse le début d'un conte

Consignes d'écoute : Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte.

1^{ère} écoute

1. Par quelle expression commence ce conte ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Aladin est le personnage central du conte, quels sont les autres personnages en présence ?
4. Où se trouvait Aladin quand le mystérieux étranger vint lui parler ?
5. Comment est présenté cet étranger ?

2^{ème} écoute

1. Qui travaillait dur pour nourrir Aladin ?
2. Dans ce texte, deux questions sont posées à Aladin, lesquelles ?
3. Quelle est la réponse à la première question ?
4. Le mystérieux étranger fait une proposition à Aladin, laquelle ?
5. La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à la traverser pourquoi ?
6. Quel est l'objet remis à Aladin et quel pouvoir magique a-t-il ?

A mon tour de m'exprimer

Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : l'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court-t-il véritablement un danger ?

Quel en images/en questions

J'observe

2

Séquence



J. ROBA

J'échange avec mes camarades

A - Etudie les dessins (sauf la dernière vignette).

- 1 - Où se passe l'histoire ?
- 2 - Décris ce que tu vois dans les différentes vignettes.
- 3 - A quels maux les différents dessins te font-ils penser ?

B - Compare les dessins aux propos tenus par le personnage principal.

- 1 - Relève tous les termes relatifs à la nature.
- 2 - Quel rapport le personnage établit-il entre cette nature et les activités des hommes ?
- 3 - Relève les expressions qui montrent la nostalgie (le regret du passé) du personnage.

C - Etudie la dernière vignette.

- 1 - Explique les réactions des différents personnages.

Je vais vers l'expression écrite

Résume le deuxième paragraphe du texte de la page 26 en trois phrases. Introduis ton résumé par une phrase qui en annoncera le thème.

Le guérisseur

(Dans son roman "Regard blessé", Rabah Belamri parle de Hassan, un adolescent qui commence à perdre la vue. Hassan est conduit chez un guérisseur).

Quand arriva le tour de Fatim-Zohra, le cheikh, après avoir consulté Fatima derrière le rideau, déclara :

- Samedi prochain, nous viendrons examiner Monsieur Hassan, fils de Fatim-Zohra et de Youssef, âgé de quinze ans, frappé aux yeux par des djinns infidèles.

Au jour prévu, le guérisseur ne se montra pas. Il se présenta une semaine plus tard en fin d'après-midi.

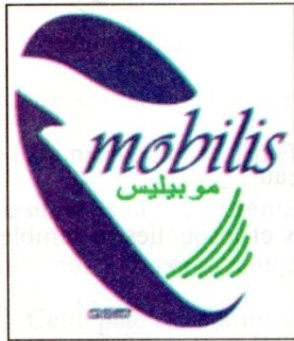
- Excusez-moi. Si nous ne sommes pas venus samedi dernier, c'est à cause du dossier de Monsieur Hassan qui n'était pas encore arrivé au bureau. Sans dossier, nous ne pouvons rien faire.

Youssef partit dans une toux nerveuse, et Hassan, qui imaginait un dossier convoyé par des anges ou des démons dans les couloirs du ciel, faillit attraper le fou rire. Fatim-Zohra baisa avec dévotion les mains replètes de l'hôte béni de Dieu.

.../...

Parl en images/en questions

J'observe



Et que chacun parle



La vie عيش



Suis ton étoile
pour un nouveau monde

1

Séquence

J'échange avec mes camarades

- 1 - Qu'ont de commun les trois publicités ?
- 2 - Comment appelle-t-on les signes qui représentent les entreprises ?
- 3 - Précise pour chaque image les couleurs qui la caractérisent et ce à quoi ces couleurs te font penser.
- 4 - Comment appelle-t-on les phrases qui accompagnent les images ?
- 5 - A quoi servent ces phrases ?
- 6 - Donne les raisons de la passion exagérée qu'éprouvent les jeunes gens pour le téléphone portable.

124



Naissance d'une affiche

(L'auteur, **Raymond Savignac**,
est créateur d'affiches).

J'ai fait un jour un projet d'affiche qui devait être placardée dans le métro. Lorsque je l'ai montrée à mon client, celui-ci a fait une moue d'amateur d'art déçu ; ma manière rude n'était pas à son goût.

- Je n'aime pas du tout votre affiche, m'a-t-il dit.

- Prenez-vous le métro ?

- Jamais.

- C'est dommage, vous sauriez que ce n'est pas un musée.

Quand la maison Dunlop a fait apporter un pneu dans mon atelier pour que je leur dessine une affiche, j'ai été bien ennuyé. C'était encombrant, lourd, noir et pas beau. Je n'arrivais pas à trouver mon produit sympathique, ni particulièrement original.

N'ayant aucune idée de ce j'allais faire, j'ai mis en marche mon système. Une voiture qu'est-ce que c'est ?

.../...

7 - Le téléphone portable provoque parfois des réactions de rejet. Quel comportement dois-tu adopter pour ne pas rendre cet objet insupportable ?

8 - Lis les phrases suivantes. Pour chacune d'elles, devine de quel objet il est question.

- Roulez, roulez, autant que vous voulez.

- Le meilleur de la technologie pour votre confort.

- Et vous, vous faites quoi pour vous rafraîchir ?

- Notre force, c'est votre confiance.

- Parlez plus, payez moins.

- Une ligne de bagages conçue pour lui, inventée par L.

- Hey ! Dans la boîte à malice de Mobilis, j'ai trouvé deux bonus.

9 - En t'inspirant des moyens utilisés dans les phrases de la question 8, rédige des slogans pour vanter les qualités d'un produit appartenant aux domaines suivants : alimentation, habillement, voiture, parfum. La cible que tu vises (les personnes que tu veux toucher) : les mères de famille.

Je vais vers l'expression écrite

A partir du texte de la page 122, réalise une affiche publicitaire avec dessin, slogan et argumentaire (c'est-à-dire l'ensemble des arguments).

Annexe V

Une partie de la pré-enquête que nous avons réalisée sur le forum des enseignants de français Khouasweb 123.fr

Entraide Pédagogique
Contexte algérien
Le forum des enseignants de français

oasisfle.com
Enseignement/Apprentissage du Français, Langue Étrangère

Accueil Salle de débat Blog Nouvelles F.A.Q Annonces Annuaire Livre d'or du site Stats Télécharger

Rechercher

Salle de débat - Forum Enseignement Moyen (collège) - Sujet n°614

Devenir membre 1128 membres Connectés : 2 + HALIM

- La Charte du Forum
- Salle de débat
- Forum Enseignement Moyen (collège)

Sujet n° 614 compréhension orale

le 27/05/2009 : 21:32 par Chachy

Bonjour, tout comme j'ai posé la question aux PES, je voudrais savoir si au niveau du collège les enseignants ont recours au document sonore pour enseigner la compréhension orale. Est ce que cela est préconisé par le manuel scolaire? La CO est-elle conçue comme objet d'apprentissage? Enfin pensez-vous que le recours à ce genre de stratégies pourrait motiver les élèves et améliorer leur compréhension? SVP répondez-moi, j'ai besoin de vos avis et de votre précieuse expérience. 😊

email répondre Lire le dernier message

« [12] »

Réponse n° 1

le 28/05/2009 : 13:22 par Chachy

Toujours pas de réponse, je suis triste...

Internet 100%

Réponse n° 2
le 28/05/2009 : 13:49
par **Rachy**



Modérateur
visiteur

Bonjour Chachy,
Pour le programme et le document d'accompagnement, vous pouvez vous les procurer au niveau des établissements(collège et lycée) si vous avez des collègues dans l'enseignement. Si non, je peux vous scanner les pages de chaque niveau qui font référence à l'utilisation de l'audiovisuel. Sur le site oasisfle vous trouverez aussi ces documents officiels voici le lien : <http://www.oasisfle.com/index.htm>
Cordialement

Rachy

[répondre](#)

Réponse n° 3
le 28/05/2009 : 13:51
par **meziane59**



Modérateur
☆☆☆☆

Bonjour Chachy. Et bien ,souris ,et ne sois plus triste sur khouasweb voici ma réponse.
Au moyen ,de la compréhension orale, nous n'en faisons pas et j'avoue que ce ne sont pas les moyens qui font défaut.
La première raison est que c'est une séance ,une activité ,qui n'est pas dans le programme et à tous les niveaux du palier.Ce qui y est préconisé c'est plutôt de l'expression orale.Si on me demandait ma vision de la chose ,je répondrai que quelque part ,d'ailleurs tout comme l'expression orale ,cette activité est parallèlement prise en charge en compréhension de l'écrit.Il arrive assez souvent que l'on s'attarde sur un passage d'un document support à la compréhension de l'écrit pour le sasser à fond et oralement en procédant à des explications et substitutions à tous les niveaux.
La deuxième raison est que ,au moyen il faudrait d'abord développer la technique d'écoute et de mémorisation préalables à une bonne assimilation par l'oral.c'est pourquoi d'autres activités limitées sont prises en charge à notre niveau telles la répétition (pas trop fréquente) ou encore la reformulation et la prise de notes.
La troisième et dernière raison qui fait que la compréhension de l'oral n'est pas prise en charge à notre niveau c'est enfin le volume horaire hebdomadaire accordée à la langue française (voir le contenu des programmes).En effet traiter un document oralement suppose un temps assez long pour d'abord la familiarisation avec le document en question (document lu ,vidéo,reportage oral...) et vu le niveau des élèves ,et quelque soit le niveau de difficulté du support ,cela supposera toujours un temps relativement important.
Voilà ,ce n'est qu'un point de vue personnel,d'autres peuvent raisonner autrement.
MERCI.

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 4
le 28/05/2009 : 14:21
par **Rachy**




Modérateur
visiteur

Bonjour méziane,
Je crois que vous n'avez pas bien lu les documents officiels envoyés par la tutelle. Dans l'approche par les compétences, l'apprentissage du français se base sur les quatre skills: Compréhension orale/Expression orale et Compréhension écrite/ Expression écrite.Prenez le programme de français de n'importe quel niveau et relisez les objectifs de l'enseignement de la discipline au collège : Voici ce que vous trouverez dans le programme de 24M(celui que j'ai sous la main mais c'est pareil pour les autres niveaux): **L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (ECOUTER/PARLER et LIRE/ECRIRE). Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.(page 27)**
A la page 29, vous trouvez un tableau qui renferme les compétences à installer à l'oral. La page 35 du programme renferme des activités à travailler en classe à l'oral (en reception :compréhension orale) et(production: expression orale).
Cordialement

Rachy

[répondre](#)

Réponse n° 5
le 28/05/2009 : 15:15
par **aklmed**




visiteur

BONJOUR CHACHY
Voilà pour les documents concernant les programmes et les livres d'accompagnement je peux je vous les envoyer ce soir , si peux les transférer par Email dans votre boîte pour les trois niveaux confondus (secondaire)sinon je trouverai une autre solution .Amicalement

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 6
le 28/05/2009 : 19:23
par **Chachy**




☆☆☆☆

Rachy, décidément tu es un ange. J'ai vu le site oasisfle et je suis en train de télécharger les fichiers. Mais si tu pouvais me scanner les pages qui font référence à l'utilisation de l'audiovisuel ce serait trop sympa. ça me faciliterait la tâche.
Ah...aie, je me rends compte que je te tutoies alors que tu me vouvoies.. je suis confuse, mais pour réparer ça, tu peux me tutoyer😊

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 7
le 28/05/2009 : 19:44
par **Chachy**




☆☆☆☆

Meziane, ta réponse est très intéressante et je trouve les raisons que tu as évoquées, notamment les deux dernières pertinentes. Merci. Une autre question cependant tu penses que le recours au document sonore exige un niveau plus élevé et serait plus judicieux au lycée? Enfin c'est juste que parce que tu as évoqué le niveau des élèves du collège...
Akil, merci d'avoir proposé de m'envoyer les documents par mail. Va sur la page: forum enseignement moyen: titre du forum. tu cliques sur mon pseudo et tu vois mon mail apparaitre. Merci😊

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 8
le 28/05/2009 : 21:58
par **meziane59**



Re /Rachy/collègues.
Les documents officiels ,je les ai épiluchés Rachy,seulement voilà, les sens que nous nous en faisons me semblent divergents à un certain niveau.
S'il est effectivement dit que l'apprentissage du français se base sur les 4 skills (compétences) à développer: écouter, parler et lire et écrire (chose incontestable d'ailleurs) il n'en demeure pas moins qu'il n'est à aucun moment du déroulement de la séquence, fait référence à cette activité. Pourtant je disais dans mon intervention,voiant l'importance de ce moment que "écouter pour se faire du sens" est une activité que je prends en charge mais pas en tant que séance mais que moment lors de la compréhension de l'écrit. Nous savons aussi que tout ce qui est proposé dans les documents officiels est fait sur la base du profil de l'apprenant imaginé (censé être) par les concepteurs des programmes mais nous savons encore que la réalité est tout autre.Ceci nous conduit encore une nouvelle fois vers le dosage et l'adaptation, dans le cadre des directives et programmes pédagogiques.

[répondre](#)

Réponse n° 9
le 28/05/2009 : 22:14
par meziiane59



Modérateur
★★★★★

Bonsoir chachy.
Réellement ,chachy,tu me poses deux questions et je vais essayer d'y répondre.
D'abord si le document sonore exige un niveau plus élevé; je dirai oui . En effet comprendre ce qui est immédiatement écouté n'est pas facile.Le document sonore (donc enregistré) ne donne pas à l'apprenant le temps de réfléchir sur sens d'un passage .il doit se faire du sens en même temps qu'il écoute et ceci ,tu ne me contrediras pas je suis sûr, exige quand même un certain niveau de maîtrise de langue.
Maintenant est ce que ce genre d'activité serait plus judicieux au lycée; j'avoue qu'il m'est difficile d'y répondre, mais une chose est certaine,c'est qu'à ce niveau , et à cette étape de la vie ,l'apprenant pourrait effectivement être intéressé par des documents sonores et même des vidéos allant avec ses visions des choses de la vie et je dirai que ceci un atout à exploiter.

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 10
le 28/05/2009 : 23:40
par Rachy



Modérateur
visiteur

Meziiane, puisque vous avez épluché les documents officiels, vous avez constaté que sur le document d'accompagnement toutes les séquences du projet déroulé à titre indicatif commencent par la séance d'oral. Lors de cette séance, on équilibre les activités de réception (qui est la compréhension orale) et de production (qui est l'expression orale). Personnellement, je procède de cette manière lorsque je fais cette séance. Dans l'oral réception, l'élève écoute pour identifier, repérer, extraire, énumérer, relever, dégager etc. bref il construit du sens à partir d'un énoncé écouté. Tandis que dans l'oral production, il produit un énoncé cohérent mais bien sûr la cohérence n'est pas attendu chez nos apprenants car l'essentiel c'est qu'ils prennent la parole pour s'exprimer au moins dans une phrase. C'est en surmontant leur handicap de la prise de parole qu'ils vont pouvoir produire du sens or l'expression vient de l'apprentissage de l'écoute et de la compréhension.
Cordialement

Rachy

[répondre](#)

Réponse n° 11
le 29/05/2009 : 00:28
par Chachy



Modérateur
visiteur

Merci les amis, le débat est très intéressant. D'autres avis?

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 12
le 29/05/2009 : 16:10
par meziiane59



Modérateur
★★★★★

Bonjour Rachy.
Dis -moi s'il te plait,quand tu prends une image comme support à l'oral en début de séquence (dans la plupart des cas),tu fais de l'expression orale ou de la compréhension de l'oral ?
La réponse à cette question montrera de façon on ne peut claire que ce que nous faisons. si nous nous limitons aux contenus proposés n'est autre que de l'expression orale,le support n'étant le plus souvent ,pour ne pas dire tjs,de nature icônique.

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 13
le 29/05/2009 : 22:08
par Rachy



Modérateur
visiteur

Bonsoir Meziiane,
Pourquoi se limiter aux contenus proposés dans le manuel ? alors que la pédagogie du projet nous donne la latitude de prendre des supports autres que les images qui se trouvent dans le livre de l'élève au début de chaque séquence. Si on veut que nos élèves parlent la langue française, il faut leur faire davantage de compréhension orale. Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document authentique avec des voix de locuteurs natifs. C'est pourquoi, il est indispensable d'introduire dans nos classes les documents sonores en diversifiant les procédés d'exploitation. Cordialement

Rachy

Rectifié par Rachy le 29/05/2009 : 22:12

[répondre](#)

Réponse n° 14
le 29/05/2009 : 23:03
par meziiane59



Modérateur
★★★★★

salam Rachy.
Finalement je ne pense pas que toi et moi nous puissions être sur la même longueur d'onde tellement tu ne veux comprendre les choses autrement que tu les vois. (excuse -moi, ce n'est pas une critique mais un simple constat). Je ne parle pas de manuel de l'élève, d'ailleurs j'aurais souhaité que ce document n'existât pas, cela aurait incité certains à faire plus d'efforts pour se former davantage et d'autres trouverait plus de plaisir à travailler à leur guise,mais bien du programme officiel.
Je vous rappelle par ailleurs que je n'ai jamais dit qu'il ne faut pas en faire,tout au contraire. J'ai bien souligné l'importance de cette activité, que je fais mais pas en tant qu'activité à part entière, pour les raisons que j'ai invoquées en répondant à Chachy; tu as raison de dire que cette nouvelle méthode nous donne plus d'autonomie dans notre travail.
Cordialement

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

Rectifié par meziiane59 le 30/05/2009 : 00:35

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 15
le 29/05/2009 : 23:35
par samar



Modérateur
★★★★★

Bonsoir,
Je voudrai juste dire que l'expression orale en Algérie n'est pas "prise en considération" contrairement à la compréhension écrite ou la production, pour plusieurs raisons . l'enseignant lorsqu'il fait la séance de l'oral, il ne cherche pas à utiliser des supports sonores , et cela je préfère dire que c'est a cause du manque de moyens (matériels) ; je vous donne un exemple simple , en première année il y'a une séquence qui demande a faire écouter à l'élève une histoire pour ensuite répondre aux questions . l'enseignant n'a qu'un seul moyen pour "appliquer" la consigne de la séance c'est de narrer lui même l'histoire, alors que de préférence essayer d'habituer l'élève à écouter une autre voix que la voix de son professeur, avec un ton différent etc.....
Cordialement

[email](#) [répondre](#)

<< [12] >>

[sujet actif](#) [sujet clos](#) [Important!](#) [Nouveau message](#) - [Rectifier message](#) [Cloturer sujet](#) [Remonter](#)

Réponse n° 16
 le 30/05/2009 : 00:14
 par badi




☆☆☆☆

la compréhension et l'expression orales sont deux activités différentes mais complémentaires: dans l'expression orale on peut partir d'une image iconographique ou une Bd ou tout autre support permettant l'implication et l'incitation de l'apprenant à s'exprimer. La compréhension orale c'est le document sonore , c'est l'écoute active de l'apprenant c'est comprendre oralement un document sonore , et pas forcément natif l'essentiel du français à faire écouter pour faire comprendre et rien que ça ne serait plus de la compréhension orale , ni un texte écrit , ni lu par le prof ne serait ue compréhension orale

Rectifié par badi le 30/05/2009 : 00:19

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 17
 le 30/05/2009 : 00:25
 par meziane59




Moderateur
 ☆☆☆☆

salut Badi.
 "Compréhension de l'oral".L'expression l'indique. Il s'agit d'amener l'élève à se faire du sens à partir d'un document ,puisque écouté, ne peut être que sonore .Peu importe la source émettrice ,même la bouche du prof est valable.
 Cordialement.

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 18
 le 30/05/2009 : 00:36
 par badi




☆☆☆☆

la bouche du prof meziane est toujours la l'élève entend sa voix a longueur d'année. la compréhension orale c'est l'écoute c'est la meme chose que la compréhension écrite mais elle est prise en charge oralement donc le document sonore c'est pas la voix du prof ni le texte lu c'est plutot écouter une autre personne dire un texte mais chez nous ça se passe ainsi comme vous l'avez précisé mais c'est pas le cas. référez vous à jean michel ducrot spécialiste de la compréhension n et l'expression orales , il explique t bien comment prendre en charge la comprehension orale

Rectifié par badi le 30/05/2009 : 00:38

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 19
 le 30/05/2009 : 00:45
 par meziane59



Moderateur
 ☆☆☆☆

Travailler la compréhension de l'oral.
 Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extra-linguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. Introduire une pédagogie de l'écoute pour apprivoiser l'oreille et favoriser le temps d'exposition à la langue étrangère et aux différents types de discours sont nécessaires dès les débuts de l'apprentissage même si l'accès au sens n'est que partiel.
 Et pour lire le suite: http://www.rfi.fr/fr/articles/075/article_613.asp

Nul n'est parfait.On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 22
 le 30/05/2009 : 09:25
 par salima



☆☆☆☆

Bonjour à toutes et à tous.
 Le débat est très bénéfique.
 Je rajouterai en disant qu'il existe une bande sonore conçue pour la compréhension orale au collège. C'est un CD dans lequel vous trouverez différents types textuels qui feront l'objet de la séance de compréhension orale et même de l'expression orale.
 Pour obtenir le CD en question allez toujours sur oasis1e.
 Cordialement

[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 23
 le 30/05/2009 : 14:44
 par badi



☆☆☆☆

Objectifs de la compréhension oraleL'Enseignement de la compréhension oraleObjectifs, supports et démarcheslundi 15 août 2005, par jean-michel ducrot-sylla *

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 nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre 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'élève 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. Notre apprenant 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'élève 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. 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 découvrir des accents différents reconnaître des sons repérer des mots-clés comprendre globalement comprendre en détails reconnaître des structures grammaticales en contexte prendre des notes... - La démarche didactique de la compréhension orale en classeL'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi. Après la première écoute du document, vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type :

- Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?
- Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?
- Quel âge peuvent-ils avoir ?
- Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...
- Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?
- De quoi parle-t-on ?
- Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?
- Quel registre de langue utilise-t-on ? Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux. Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulatoires qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que...). La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

Rectifié par badi le 30/05/2009 : 15:48



[email](#) [répondre](#)

Réponse n° 24
le 30/05/2009 : 14:50
par **Vous_pouvez_proposer**




visiteur

SUITEVous pouvez proposer différentes activités de compréhension et des exercices variés :
des questionnaires à choix multiples (QCM) des questionnaires vrai/fauxJe ne sais pas des tableaux à compléter des exercices de classement des exercices d'appariement des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC) des questionnaires ouverts- Quelques conseils didactiques en compréhension orale En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro. On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais attention, celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue avant la première écoute. Attention à ne pas laisser les apprenants regarder la transcription du dialogue, qui se trouve généralement à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée. Essayons autant que faire ce peut de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, On ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif. Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...). Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite. Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On peut rentrer dans le détail d'un document sonore, mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants. On doit laisser de côté des éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage du moment. Lorsque l'on pose des questions, il faut essayer de ne jamais trop suivre l'ordre chronologique. De même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de FLE. Elles offrent un support idéal, apportant généralement un thème, un objectif parfois grammatical inséré dans le document sonore, etc... Dans le cas où une réponse d'apprenant est fautive, il est important de ne pas corriger soi-même. On peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même. La séquence à faire réécouter doit par contre avoir un sens complet. Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit. Exemples d'activités de compréhension orale. Les activités se présentent sous la forme d'exercices variés. Les méthodes de FLE de dernière génération tentent de se renouveler en proposant des exercices très différents dans cette compétence. Voici quelques exemples proposés à des apprenants : - Exercice de CO sous forme de tableau : vous écoutez l'enregistrement deux fois et vous complétez le tableau où l'on met dans la colonne de gauche les 5 régions (sud, les Alpes, le centre, le nord et Paris) et dans la ligne horizontale du haut les items suivants : beau, mauvais, neige, chaud, pas très beau. Transcription du document sonore : Dans l'ouest de la France, à Brest et à Bordeaux, il fait mauvais et la température est de 10°C à Brest et de 11°C à Bordeaux. Dans le sud de la France, à Toulouse et à Marseille, il fait beau, mais il ne fait pas très chaud pour la saison : 12°C à Toulouse et 10°C à Marseille. Dans les Alpes, à Grenoble, il neige et la température est normale pour la saison : moins 2 degrés. Dans le centre de la France, à Tours, il ne fait pas très beau, mais il ne fait pas très froid : 13°C. A Paris, il fait chaud pour la saison : 13°C et il fait beau. Il fait beau aussi à Rouen où il fait la même température. Dans le nord-est du pays, à Lille, il fait mauvais et froid, 8°C. - Exercice de CO sous forme d'exercice de prise de note : vous prenez des notes sur la recette en écrivant tout ce dont vous avez besoin pour réaliser le plat. Transcription du dialogue : - Jacqueline, ce plat est excellent ! Comment tu le fais ?
- En bien, tu fais cuire des pâtes (moi, j'en mets une livre pour 4 personnes)



 

Réponse n° 25
le 30/05/2009 : 16:09
par **didou29**




☆☆☆☆☆

voilà comment mon prof nous a expliqué :
"l'expression orale" c'est pouvoir s'exprimer oralement c'est à dire parler en français même baragouiné, le prof est là et les autres élèves aussi sont là pour corriger quant à la compréhension de l'oral quand le prof parle ou lit un texte oralement, est ce qu'on peut le comprendre?, comprendre le français parlé et non pas lu, on n'a pas le texte sous les yeux.
On doit comprendre une personne qui parle en français (en langue étrangère) c'est compréhension de l'oral, et compréhension de l'écrit c'est comprendre tout document écrit, un texte un journal une revue...
expression écrite: je peux m'exprimer à l'écrit, cad écrire des phrases en français.



Réponse n° 26
le 30/05/2009 : 18:08
par **meziane59**




Modérateur
☆☆☆☆☆

Bonsoir Rachy.
Non collègue, ma réaction ne devrait pas vous surprendre. Il faut accepter le dialogue et le point de vue des autres qu'il faut essayer de bien comprendre avant de s'empresser d'y répondre ou de le commenter, choses que j'ai toujours acceptées avec gaieté de coeur et j'espère que ce sera la même chose pour tout le monde dans le site. Sache surtout une chose, que ma réaction quoi qu'elle te paraisse peut être dure elle demeure de bonne intention, je suis sûr aussi que même si nos points de vue divergent, ils ne feront que la richesse du dialogue pédagogique pour tout le monde sur le site. Je trouve qu'il n'y a aucun mal à cela, nous continuerons, par nos différences, à alimenter l'entretien constructif.
S'agissant de la compréhension de l'oral, je reviens encore pour te dire que ce que je voulais expliquer dans mon dernier post c'est qu'elle est présentée en tant que compétence à développer tout au long du cursus d'apprentissage, qu'il ne s'agit pas de séance prise à part pour lui donner une place dans la séquence comme c'en est probablement le cas au lycée.
De mon côté, je vous demanderais de reprendre les programmes ou les documents d'accompagnement d'un niveau quelconque pour vous rendre compte que l'oral est pris comme un tout et, compréhension et expression, n'y sont pas dissociés. En parlant d'image comme support à la compréhension de l'oral c'est pour expliquer que manuel ne rime pas avec programme.
J'espère enfin que ta dernière question ne sera pas la dernière 😊

Nul n'est parfait. On a toujours besoin d'un plus petit que soi.



Réponse n° 27
le 30/05/2009 : 18:23
par **meziane59**




Modérateur
☆☆☆☆☆

Bonjour Badi
Merci pour le document que tu as posté, j'avoue qu'il est effectivement très intéressant et qu'il lève le voile sur quelques ambiguïtés, mais somme toute pas toutes, et en voilà une.
"Notre apprenant 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'élève à mieux comprendre les français natifs."
Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'un texte lu par le professeur n'est pas valable comme support pour une activité de CO. Tout dépend de l'auditoire et de son niveau intellectuel. Je m'explique: à l'Algérie né en France et y vivant, côtoyant des enfants français, ayant idée de la culture française, je soumettrai un document authentique sonore (enregistrement) sans hésitation aucune, par contre je préférerais dans un premier temps, un texte lu par le professeur pour nos apprenants en Algérie, ça les met certainement beaucoup plus en confiance et les encourage par là à se concentrer davantage pour mieux comprendre ce qui y est dit.
Nul n'est parfait. On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

Rectifié par meziane59 le 30/05/2009 : 18:56

Réponse n° 28
le 30/05/2009 : 18:49
par **meziane59**



Modérateur
☆☆☆☆☆

Bonjour "vous_pouvez_proposer".
Votre post commence par "suite", qui veut dire qu'il y a un fichier préalablement posté, merci de nous le rappeler, cela nous permettra d'avoir une idée plus claire sur ce que vous venez d'écrire.
Beaucoup d'exercices sont proposés pour cette activité de CO, et je les trouve tous aussi intéressants les uns que les autres et ce qui gagnerait à être encore plus bénéfique c'est leur tri en fonction du niveau des élèves auxquels ils devraient s'adresser dans notre pays car comme je le disais dans un post précédent, le FLE pour les enfants d'émigrés ne peut être le même que celui destiné à nos enfants algériens vivant en Algérie.
Merci de préciser la source d'un passage quelconque s'il n'est pas de votre propre réflexion, les collègues pourraient y avoir accès le cas échéant.
Merci.

Nul n'est parfait. On a toujours besoin d'un plus petit que soi.

Réponse n° 29

le 30/05/2009 : 20:25
par badi



★★★★★

email

répondre

bsr mezzaine le sujet en question c'est la suite du premier pour le consulter voir le lien suis van http://lycee.webnode.com/didactique-de-loral/objectifs-de-la-comprehension-orale/

Réponse n° 30

le 01/06/2009 : 00:09
par Chachy



★★★★★

email

répondre

Merci les amis pour les réponses je vous demanderai peut être plus tard des détails supplémentaires. Continuez à réfléchir sur les méthodes d'enseignement car l'avenir de notre pays en dépend.

<< < [12] > >>

sujet actif sujet clos Important! Nouveau message - Rectifier message Cloturer sujet Remonter

Salle de Retour à la liste des sujets

débat Règlements

Haut

2 devis pour vos travaux?
Le 1er site pour obtenir des devis en ligne, simple, rapide et gratuit
www.devis-travaux-gratuits.fr/
Annonces Google

[Signaler un abus](#) [Mentions légales](#)

S'INSCRIRE COURSES RECOMMANDER CONTACT CHARTE

XHTML 1.0 Powered by Guppy © 2004-2008 Licence Libre - DeGILL CSS 2.1

Document généré en 0.09 seconde

CSS SKINS PARTNARI BETA VIPARSEN