

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET  
INTERCULTURALITE

Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique

Par : BELMAHDI Bouchra

Intitulé

**Atelier performatif des stratégies inférentielles  
en compréhension orale**

Cas des élèves de 4<sup>ème</sup> Année Moyenne

Au collège Ibn Khaldoun - Bou-saâda -

Soutenu devant le jury composé de:

Y. BENTOUNSI	Université Mohamed Boudiaf – M'sila -	Présidente
N. CHIKHI	Université Mohamed Boudiaf – M'sila -	Rapporteur
K. AMMARI	Université Mohamed Boudiaf – M'sila -	Examinatrice

**Année universitaire : 2016 /2017**

# Remerciements

*Mon premier remerciement va à Allah soubhanou Wa taala.*

*Je tiens à remercier vivement mon encadreur N.CHIKHI, pour son encouragement continu, sa disponibilité, sa contribution générale à l'élaboration de ce travail et ses précieuses orientations.*

*Je souhaite également remercier tous mes professeurs de la faculté des lettres et des langues qui m'ont soutenue pendant mes études.*

*Je remercie aussi le directeur de l'école d'Ibn Khaldoun pour la facilité assurée, l'enseignante et les élèves de la 4<sup>ème</sup> AM pour leurs contributions à la concrétisation de ce travail expérimental.*

*Mes remerciements vont également à mon professeur de français C.ABDELATIF pour l'aide qu'il m'a attribuée.*

*Pour conclure, ma profonde reconnaissance va bien évidemment à mes parents, ma source de vie et d'existence ainsi qu'à ma petite famille.*

# *Table des matières*

REMERCIEMENTS.....	2
TABLE DES MATIÈRES.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8

## *PREMIÈRE PARTIE : le cadre théorique*

### **CHAPITRE I. LA COMPRÉHENSION ORALE : ASPECTS DÉFINITOIRES**

I.1 Introduction .....	13
I.2 Définitions de l'oral.....	13
I.3 La compréhension.....	14
I.3.1 La compréhension à l'oral.....	16
I.4 Éléments clés de la compréhension orale en langue étrangère.....	17
I.4.1 Le débit.....	17
I.4.2 Les pauses et les hésitations.....	17
I.4.3 Le décodage auditif.....	18
I.4.4 La prosodie.....	18
I.4.5 L'accentuation.....	18
I.4.6 L'intonation.....	18
I.4.7 Les caractéristiques des interlocuteurs.....	19
I.5 Processus de la compréhension orale.....	19
I.5.1 L'aspect psycholinguistique.....	20
I.5.1.1 La démarche sémasiologique .....	20
I.5.1.1.1 La phase de discrimination.....	20
I.5.1.1.2 La phase de segmentation.....	20
I.5.1.1.3 La phase de l'interprétation.....	20
I.5.1.1.4 La phase de synthèse.....	20
I.5.1.2 La démarche onomasiologique.....	21
I.5.1.2.1 L'émission des hypothèses .....	21
I.5.1.2.2 La vérification des hypothèses.....	21
I.5.1.2.3 Le résultat de vérification.....	21
I.5.1.3 La démarche interactive.....	21
I.5.2 L'aspect pragmatique .....	22
I.4.2.1 La première concrétisation .....	22
I.4.2.2 La deuxième concrétisation.....	22
I.4.2.3 La troisième concrétisation.....	23
I.6 Conclusion .....	23

### **CHAPITRE II. LES STRATÉGIES D'ÉCOUTE ET LA COMPRÉHENSION INERTIELLE**

II.1 Introduction.....	25
II.2 Définition de l'écoute.....	25
II.3 L'écoute dans la situation didactique.....	26
II.3.1 Les différents types d'écoute.....	27
II.3.1.1 L'écoute de veille.....	27

II.3.1.2 L'écoute globale.....	27
II.3.1.3 L'écoute sélective .....	27
II.3.1.4 L'écoute détaillée .....	27
II.3.2 Le processus d'écoute dans la démarche pédagogique.....	27
II.3.2.1 La pré-écoute ou la mise en situation .....	28
II.3.2.2 L'écoute .....	28
II.3.2.3 La post-écoute.....	29
II.4 L'inférence et la compréhension inférentielle.....	29
II.4.1 La définition de l'inférence .....	29
II.5 L'inférence comme stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère.....	31
II.5.1 La classification de Rubin 1989.....	31
II.5.2 La classification d'O'Malley et Chamot 1990.....	32
II.6 Les étapes d'écoute et les stratégies d'écoute .....	32
II.6.1 Les stratégies d'écoute dans la phase de la pré-écoute.....	32
II.6.2 Les stratégies d'écoute dans la phase de l'écoute.....	33
II.6.3 Les stratégies d'écoute dans la phase de la post-écoute.....	34
II.7 Conclusion.....	35

## ***DEUXIÈME PARTIE : le cadre empirique***

### **CHAPITRE III. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA PRÉ-EXPÉRIMENTATION**

III.1 Introduction.....	38
III.2 Description de l'enquête.....	38
III.2.1 Le choix de l'établissement.....	38
III.2.2 Le lieu et les caractéristiques de l'établissement.....	38
III.3 Le public de la recherche.....	39
III.3.1 L'enseignement du français dans les programmes.....	39
III.3.2 La compétence globale au cycle moyen.....	39
III.3.3 L'échantillonnage.....	40
III.4 La collecte des données.....	40
III.4.1 La justification du choix du support audio.....	41
III.4.2 Le test de niveau.....	41
III.4.2.1 La description des documents choisis pour le test de la compréhension orale.....	41
III.4.2.2 La démarche et le protocole d'admission du test d'évaluation.....	43
III.4.2.3 Les résultats du test de niveau et leur interprétation.....	44
III.4.3 Questionnaire sur les stratégies d'écoute adoptées.....	46
III.4.3.1 La description du questionnaire.....	46
III.4.3.2 Les résultats obtenus.....	48
III.4.3.3 L'interprétation des résultats.....	49
III.5 Conclusion.....	49

## **CHAPITRE IV. L'EXPÉRIMENTATION**

IV.1 Introduction.....	51
IV.2 La présentation de l'expérimentation.....	51
IV.3 La démarche et le déroulement de l'expérimentation.....	52
IV.3.1 L'enseignement explicite des stratégies inférentielles.....	52
IV.3.2 Le déroulement de l'expérimentation.....	53
IV.3.2.1 fiche pédagogique pour la séance du modelage.....	56
IV.3.2.2 fiche pédagogique pour la pratique guidée.....	57
IV.3.3 Le déroulement de la post-expérimentation.....	58
IV.3.3.1 fiche pédagogique pour la pratique autonome.....	58
IV.3.4.2 Le barème établis pour cette étape.....	59
IV.3.4.3 La collecte des données.....	60
IV.4 La comparaison entre la pré/post-expérimentation.....	61
IV.4.1 Comparaison des notes du pré /post -test.....	61
IV.4.2 État des lieux des stratégies inférentielles : comparaison pré/post- expérimentation .....	62
IV.4.3 La motivation des élèves avant/après l'expérimentation .....	63
IV.5 Conclusion.....	64
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	
<b>ANNEXE.....</b>	

# *Introduction générale*

*« Parler est un besoin, écouter est un art »*

John Wolfgang Von Goethe.

Comme toute compétence, l'oral comporte une dichotomie de compréhension/production. Cette structure n'est pas fortuite, car on ne parviendra jamais à s'exprimer dans une langue, si on ne comprend pas ce qu'on entend. Ainsi, la compréhension d'un message oral est rarement une fin en soi car comprendre est nécessaire pour agir et réagir dans une situation de communication. La compréhension est donc conçue comme une activité qui se développe avec le temps et l'expérience.

Les habiletés en compréhension orale sont largement sollicitées étant donné qu'elles permettent d'accomplir un ensemble de tâches. Ces habiletés sont essentielles au bon développement des individus. Si elles sont importantes pour évoluer en société, elles sont également cruciales pour réussir sur le plan scolaire.

En effet, les stratégies de compréhension sont sollicitées notamment lors des activités réalisées en classe dans toutes les disciplines confondues. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive et les hypothèses de Krashen (1981) ainsi que de nombreux travaux ont donné à cette habileté son statut de préoccupation première dans le domaine des langues étrangères et la réussite dans leur apprentissage.

La compréhension orale se veut une compétence dont l'enseignement vise à installer progressivement chez l'apprenant des stratégies d'écoute. Être un bon auditeur n'est guère évident pour les apprenants et s'il paraît banal en langue maternelle, il ne l'est pas en langue étrangère.

En outre, nous avons constaté sur le terrain que les apprenants éprouvent des difficultés de compréhension orale ce qui incite les enseignants de tout expliquer aux apprenants, alors que l'objectif de l'enseignement de la compréhension est tout à fait inverse. Il est question au contraire de les former à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes graduellement dans leur acte de compréhension, ce qui les amène à prendre en compte les stratégies d'écoute à utiliser, les développer ou bien aller chercher d'autres.

Vu le nombre limité des travaux sur l'inférence à l'oral et l'incapacité des apprenants d'une langue étrangère à mettre en place des stratégies appropriées en dehors d'une connaissance linguistique pendant l'écoute, nous nous sommes intéressée à ce domaine. En effet, il nous semble que le domaine de la recherche qui porte sur l'inférence en compréhension orale mérite une attention toute particulière.

Pour bien comprendre les énoncés qu'ils écoutent, les élèves doivent non seulement saisir les informations explicites, mais également le sens produit implicitement. En effet, les informations utiles à la compréhension ne sont pas toujours mentionnées clairement, ce qui oblige les élèves à employer des inférences afin de traiter le sens du message.

L'usage des inférences nécessite l'implication de plusieurs habiletés et processus cognitifs. Plus particulièrement, l'inférence est le produit de l'interaction complexe entre les habiletés langagières des sujets, leurs processus et leur niveau de connaissances générales.

Or, ces processus complexes y compris les inférences qui sont impératives pour la compréhension orale ou écrite, posent problème à de nombreux élèves. Les enseignants eux-mêmes constatent que les élèves éprouvent des difficultés à employer des stratégies adéquates à l'oral. Ces difficultés sont observables non seulement chez les élèves faibles, mais aussi chez bon nombre d'élèves que les enseignants considèrent comme de bons auditeurs.

Les constats cités précédemment, nous amèneront à nous interroger sur les moyens mis en œuvre par les apprenants lors de la compréhension orale. Comment peut-on aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils écoutent en langue étrangère en employant des stratégies inférentielles performantes ?

C'est autour de cette question principale que notre recherche se développe en employant deux techniques de recherche : un questionnaire dans le but de connaître le profil stratégique des élèves et une expérimentation d'un atelier des stratégies inférentielles. La question principale de notre recherche sera élucidée à travers des questions secondaires suivantes :

- 1-Les apprenants connaissent-ils les différentes stratégies de compréhension à l'oral?
- 2-S'ils les connaissent, savent-ils les utiliser pendant l'écoute?
- 3-Quelle réflexion doit-on intégrer à l'activité de l'écoute en FLE ?

Afin de répondre aux questions posées, nous proposerons les hypothèses suivantes :

- 1-L'emploi des stratégies en compréhension orale par certains apprenants ne serait pas adéquat.
- 2-Les élèves ne seraient pas conscients des stratégies qu'ils adoptent et n'en connaîtraient pas d'autres.
- 3-Un enseignement stratégique de la compétence inférentielle à l'oral pourrait être un moyen pour pallier à certaines difficultés d'attention en compréhension orale .

Nous voudrions, à travers la présente étude, expliciter aux apprenants les différentes stratégies d'écoute pour qu'ils soient avertis plus tard et d'expérimenter en même temps un atelier d'enseignement explicite des stratégies d'écoute afin de développer chez eux la compétence inférentielle à l'oral en L2. Pour ce faire, quatre étapes de recherche sont programmées :

- Assister surtout à des séances de compréhension de l'oral en classe de 4<sup>ème</sup> AM pour valider le constat prévu ;
- Connaître le niveau des apprenants vis-à-vis de la compréhension de l'oral pour avoir un référentiel à comparer après ;
- Identifier les problèmes des stratégies d'écoute chez ces apprenants par un questionnaire.
- Proposer un atelier performatif puis l'expérimenter afin d'entraîner les apprenants à des stratégies inférentielles à l'oral dans le but d'améliorer leur niveau de compréhension orale en langue française.

Le travail sera scindé en quatre chapitres :

Dans le premier chapitre, nous présenterons les aspects définitoires des éléments clés composant notre recherche. Nous allons évoquer brièvement la définition de l'oral, la compréhension en générale, puis celle particulière au domaine de l'oral, les processus de compréhension orale ainsi que les facteurs qui peuvent entrer en jeu lors de l'acte d'écoute.

Dans le même cadre théorique et précisément dans le deuxième chapitre, nous décrirons en premier lieu l'écoute, ses types et ses processus, puis l'inférence et la place qu'elle occupe dans les stratégies d'apprentissage, pour parvenir enfin aux stratégies d'écoute et l'exploitation de l'inférence dans celles-ci.

Dans la partie pratique, nous présenterons dans le troisième chapitre, tout ce qui entoure le contexte de la recherche. Nous conclurons dans ce même chapitre avec un test et un questionnaire pré-expérimental visant l'identification des carences des apprenants en face de la compétence inférentielle.

Dans le dernier chapitre, nous expérimenterons un atelier performatif où la démarche sera comme suit : le déroulement de l'expérimentation avec un justificatif du choix de l'enseignement explicite, la présentation des trois phases de cette enseignement et enfin la comparaison des résultats.

*PREMIÈRE*  
*PARTIE : le cadre*  
*théorique*

# *CHAPITRE I. La compréhension orale : Aspects définitoires*

*« Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications. »*

**Citation d'Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince**

## **I.1 Introduction :**

Actuellement, les recherches en didactique des langues étrangères remettent en question l'enseignement de l'oral en classe de langue.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère passe nécessairement par l'oral. Néanmoins, ce dernier est utilisé dans la conception traditionnelle (les années 60) comme outil au service des autres volets en français : il a dans ce cas le statut de « oral médium ». Bien qu'avec l'approche communicative l'oral est devenu un objet d'enseignement qui favorise l'élaboration de stratégies d'enseignement et de moyens didactiques propres à lui, cette remise en question indique non seulement sa complexité mais aussi la difficulté de son exploitation en classe.

Comme l'écrit, l'oral se compose de deux compétences : la compréhension orale et la production orale.

Dans ce premier chapitre, nous définirons d'abord l'oral, puis nous mettrons l'accent sur la compétence de la compréhension orale et son processus. Enfin nous nous attarderons sur certains éléments qui font la spécificité de l'oral et qui peuvent être considérés comme des clefs pour la compréhension.

## **I.2 Définitions de l'oral :**

L'acquisition de la langue débute par le biais de l'oral. Autrement dit les habiletés de communication des enfants commencent à apparaître dès le début de leur vie. Durant les premiers mois, les bébés apprennent à communiquer et découvrent les sons de leur langue première. Ils s'entraînent par la suite à les utiliser en babillant, puis à utiliser des mots simples à travers l'explosion du vocabulaire. Cette exposition à des paroles et à une langue première lui permet d'acquérir cette langue à travers l'écoute. Cet enfant en devient donc un vecteur et enfin un acteur social à l'école.

Les définitions du concept «oral» sont presque les mêmes dans les différents dictionnaires que nous consultons. À titre d'exemple, Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui, définit l'oral comme «*opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal.*»<sup>1</sup>Or, Le Petit Larousse illustré considère l'oral comme «*fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit). Témoignage oral, Tradition orale, qui*

---

<sup>1</sup>Alain Ray, *Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui*, Canada, 1991, p. 700

appartient à la langue parlée.»<sup>2</sup>De son côté Robert dans son Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE, propose la définition suivante :

Du latin *os, oris*, « bouche », le terme d'oral désigne : « ce qui est transmis par la voix (par opposition à *écrit*) : Déposition orale. Examen oral. Promesse orale » et indique une relation avec la bouche.»<sup>3</sup>

La composante orale était considérée avant comme une composante dépendante à l'écrit, on parlait d'un seul oral (l'oral familial). Or l'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de productions orales « des oraux plutôt qu'un oral »<sup>4</sup>, qui possède lui aussi des registres plus élaborés. L'oral est donc par définition non seulement un son mais une expression de la pensée par le biais de la voix qui devrait être signifiante et soumise à des critères bien identifiés et identifiables.

### **I.3 La compréhension :**

Le verbe comprendre signifie, accéder au sens fondamental d'un énoncé lu ou écouté. Comme le précise Moirand « *comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà.* »<sup>5</sup>Cette citation nous permet de concevoir la capacité humaine de produire et de reconstruire une signification et non pas seulement un sens. Autrement dit, l'être humain possède un caractère actif et non pas passif qui lui permet d'inférer ce qui est autour du verbal pour accéder à une signification correcte. Ce caractère lui permet aussi d'associer ce qu'il a déjà comme connaissances antérieures dans sa mémoire avec tout ce qui est nouveau, c'est ce qu'expliquent les constructivistes dans leur théorie et que Jacques Tardif<sup>6</sup> le considère comme un des principes de l'enseignement stratégique.

---

<sup>2</sup>Le Petit Larousse illustré, Paris, Larousse, 1995, p.720

<sup>3</sup>J-P Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*, Paris, Ophrys, 2008, p.156.

<sup>4</sup>Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p.182.

<sup>5</sup>Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, PUF (coll : que sais-je?), 1982, p.130.

<sup>6</sup>Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1997, p.34

Restant dans le cadre psychologique et l'idée du caractère actif de l'individu et de la complexité de l'acte de la compréhension, Cornaire<sup>7</sup> annonce encore des incertitudes 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.*»<sup>8</sup>

Cet acte est en effet conçu comme une démarche volontaire et consciente entreprise par l'apprenant et qui recommande la maîtrise de certaines connaissances linguistiques, sémantiques et culturelles.

De son côté Poussard indique que« *Comprendre consiste donc à intégrer une connaissance nouvelles aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou sur le texte*»<sup>9</sup>, mais pas seulement cela, car pour comprendre, l'apprenant doit utiliser certaines stratégies qui vont lui servir lors du travail de reconstruction de sens comme l'indique Cornaire :

*«La compréhension naît de la mise en présence de l'apport langagier et des connaissances [...]. Mais comme le souligne 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.»*<sup>10</sup>

Une autre définition tirée du Dictionnaire actuel de Education, présentela compréhension comme étant:«*un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus au 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.*»<sup>11</sup>Selon cette définition, la compréhension est perçue donc à la fois comme un exercice qui se fait en classe pour travailler les deux compétences : orale ou écrite, par des activités d'écoute ou de lectureet un objectif qu'on cherche à atteindre.

---

<sup>7</sup>C. Cornaire, *La Compréhension orale*, Paris, CLE International, 1998, p.195.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Cécile Poussard, la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducative. Thèse de doctorat sous la direction de Françoise DEMAIZIERE, Université de paris, 2000, p.41.

<sup>10</sup> C. Cornaire, Ibid., p. 65.

<sup>11</sup>Rénald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin 2e ed. , 1993

Or, du point de vue pédagogique et d'après le Dictionnaire pratique de didactique de FLE : « [...] *La compréhension est l'opération mentale du décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un décodage écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite une connaissance du code oral ou écrit d'une langue, [...] et s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture.* »<sup>12</sup>

### **I.3.1 La compréhension à l'oral :**

Les définitions données à la compréhension de l'oral sont nombreuses, cependant pour éclaircir cette notion sans tomber dans la faute du remplissage, nous procédons à une sélection des définitions.

Commençant par le dictionnaire de didactique des langues, la compréhension de l'oral est définie par Galisson et Coste comme « *une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet [...] à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores.* »<sup>13</sup> En s'appuyant sur les propos de Galisson et Coste, l'opération du décodage reflète le travail énorme du cerveau humain pendant le traitement des informations retenues par l'oreille pour élaborer de la signification pendant la compréhension.

De son côté, Cornaire envisage la compréhension de l'oral comme « *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.* »<sup>14</sup> Il ajoute, que cette complexe habileté aura lieu devant une situation problème durant laquelle l'individu fait appel à ces compétences dès que le son arrive à l'appareil auditoire jusqu'à la construction du sens. L'oral est à la fois le processus et le résultat de ce processus. Autrement dit l'apprenant auditeur reconstruit la signification de l'énoncé entendu et en même temps il acquiert une stratégie d'écoute propre à lui.

Par ailleurs, le Dictionnaire de didactique du FLE explique que « *dans la théorie de la communication, la compréhension orale est la capacité de comprendre un message*

---

<sup>12</sup>Jean Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys (Coll. L'essentiel français), 2008, p.40.

<sup>13</sup>D. Coste, et R. Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, HACHETTE, 1976, p.110.

<sup>14</sup>C. Cornaire, op.cit., p.196.

oral : échange en face à face, émission radio, chansons, etc.»<sup>15</sup>Parpette en partageant cette définition, affirme que «le terme (compréhension orale) recouvre essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, l'accès au sens des énoncés.»<sup>16</sup>De ce fait, comprendre à l'oral sollicite, non seulement, des connaissances linguistiques, sémantiques et culturelles mais aussi une maîtrise du système phonologique et de la prosodie, car pour comprendre l'oral, l'apprenant auditeur doit être en mesure de repérer des sons (les discriminer), des mots, du rythme, des intonations, etc.; tous ces éléments vont se réunir pour pouvoir être réorganisés par l'auditeur afin de construire un sens.

#### **I.4 Eléments clés pour la compréhension orale en langue étrangère :**

De nombreuses sources peuvent entrer en jeu lors de la compréhension orale d'une langue en général. De même elles peuvent être une clé pour bien saisir. Dans le cas d'une langue étrangère, les éléments qui participent le plus souvent dans la compréhension de cette dernière sont :

##### **I .4.1 Le débit :**

La compréhension de l'oral peut être influencée par le biais de la vitesse du déroulement de l'énoncé et plusieurs recherches qui l'ont confirmé. Les résultats trouvés sont très débattus : certains chercheurs réclament la diminution de la vitesse (pendant la lecture d'un texte par exemple) ce qui va amener à une amélioration significative à la compréhension.

##### **I.4.2 Les pauses et les hésitations :**

Pour montrer l'implication de ces deux variables, les résultats menés par des chercheurs ont été débattus. Un groupe de chercheurs ont contre dit ceux qui défendent l'utilité de faire des pauses de 3 secondes segmentant le texte pour une meilleure compréhension et ils ont remis en cause ces expériences en disant qu'au contraire, à chaque fois qu'on fait des pauses et qu'on hésite, on favorise des sources d'erreurs pour l'apprenant auditeur d'une langue étrangère. Par contre, dans la communication orale les pauses et les hésitations ont été valorisées surtout lorsqu'il s'agit d'une L2, ces dernières sont considérées

---

<sup>15</sup>Jean Pierre Robert, op.cit., p.42.

<sup>16</sup>Chantal Parpette, «De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger», in Les Cahier de l'Acedle, V°5, N°1, 2008, [En ligne].URL : [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette\\_Cah5-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf), consulté le 18/03/2017, p.222.

comme des techniques de réflexion, (pour gagner plus de temps) que l'apprenant étranger doit employer pour s'engager dans la communication.

#### **I.4.3 Le décodage auditif :**

Actuellement, il est reconnu que des difficultés à communiquer oralement en langue étrangère sont en relation avec des problèmes d'apprentissage de faits phonétiques parmi lesquels la prosodie tient une place importante. Dans ce sens, Cornaire<sup>17</sup> ajoute que: «*Chaque langue possède un système de sons, un rythme et une intonation qui lui sont propres et on néglige souvent de faire le lien entre des difficultés d'écoute ou d'expression en langue étrangère et la méconnaissance de ces traits.*»<sup>18</sup>

#### **I.4.4 La prosodie :**

Tout ce qui est en relation avec les phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) relève du domaine de la prosodie. Car on ne peut véhiculer une information telle que l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation sans pour autant recourir à la prosodie.

#### **I.4.5 L'accentuation :**

L'accentuation se traduit en la mise en valeur d'une syllabe. Cette dernière résulte d'une augmentation de la longueur (la durée du son) et de l'intensité de la syllabe. La perception de l'accent (la mise en relief de certaines parties de la chaîne sonore) est un facteur important qui favorise une entrée rapide et efficace dans le document. Cependant, lorsque l'accent est mal placé, la compréhension en est directement affectée.

#### **I.4.6 L'intonation :**

Il est essentiel de définir le rythme avant d'entamer celle de l'intonation. Dans une citation, Lhote met l'écoute en parallèle avec le rythme en disant : « *écouter dans une langue, c'est l'écoute selon un certain rythme.*»<sup>19</sup> Le rythme peut être considéré comme la

---

<sup>17</sup>C. Cornaire, op.cit., p.112.

<sup>18</sup>Ibid., p.113.

<sup>19</sup>Elisabeth Lhote, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 1995, p.26.

perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents (placés en fin de mot ou de syntagme et permettant de délimiter les différentes unités d'un énoncé), comme il peut se varier en variation du débit.

Il est aussi important de signaler l'effet du rythme de la langue maternelle, Lhote et Illorca affirment 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.*»<sup>20</sup>Cela veut dire que l'enfant développe lors de la construction de la langue première une attitude d'écoute qui est forcément influencée par le rythme de l'intonation de celle-ci.

L'intonation est définie alors comme une structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques (le groupe rythmique a la particularité de se terminer par une accentuation suivie d'une courte pause).

#### **I.4.7 Les caractéristiques des interlocuteurs :**

Les caractéristiques des interlocuteurs maintiennent d'une manière ou d'une autre la façon du déroulement des échanges langagiers ainsi que la manière dont ils seront compris. Parmi les éléments qui ont été cités par Cornaire<sup>21</sup> et qui sont indispensables dans le processus de compréhension à l'oral : la personnalité, le sexe, le niveau de la compétence langagière, la mémoire à court terme, le degré de l'attention, l'affectivité, l'âge et les connaissances antérieures.

#### **I.5 Processus de la compréhension orale :**

L'accès au sens est une opération complexe qui nécessite l'intervention de la mémoire et de l'attention pendant laquelle un nombre important de processus mentaux se mettent en place faisant intervenir tour à tour la mémoire, le recueil des informations, leur mise en relation. Nous présentons de ce fait les deux principaux aspects de la compréhension orale.

---

<sup>20</sup>Elisabeth Lhote, R. Illorca, « Le geste outil d'écoute » in *Le français dans le monde*, N° spécial, oral : variabilité et apprentissage, Paris, CLE international, p.161.

<sup>21</sup>C. Cornaire, op.cit., p.78-89

## **I.5.1 L'aspect psycholinguistique :**

Les travaux réalisés dans le domaine de la psycholinguistique et qui prennent en charge la construction de sens menés par Gremmo et Holec<sup>22</sup> ont conduit à décrire le processus de compréhension orale selon deux formes différentes où dans le premier, cette construction est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), tandis que dans le deuxième, la démarche se fait inversement du sens à la forme et elle est qualifiée d'onomasiologique.

### **I.5.1.1 La démarche sémasiologique :**

Dans ce modèle, la conception du processus de compréhension se fait de la sorte :

#### **I.5.1.1.1 La phase de la discrimination :**

Pendant cette phase, l'auditeur est invité à reconnaître les sons. Il doit discriminer et dissocier d'abord la chaîne phonique, ensuite il identifie les sons qui composent cette chaîne.

#### **I.5.1.1.2 La phase de la segmentation :**

L'auditeur dans cette étape tente de morceler les mots, les groupes de mots et les énoncés qui représentent les sons. Il les accumule en délimitant les unités qui vont être préservées dans sa mémoire pour assembler un sens à chaque unité.

#### **I.5.1.1.3 La phase de l'interprétation :**

Suite à la phase précédente, l'auditeur doit attribuer un sens en vue de l'interpréter en quelque sorte. Cela se fait par une construction d'une signification presque globale au message.

#### **I.5.1.1.4 La phase de la synthèse :**

Dans cette dernière phase, l'individu résulte l'inférence et assemble les segments de sens pour atteindre la vraie signification du message écouté. Nous pouvons donc dire que ce modèle favorise la transmission de la signification du message en un sens unique du document à l'auditeur.

---

<sup>22</sup>Marie-José Gremmo, et Henri Holec, «La compréhension orale : un processus et un comportement» in *Le français dans le monde*, N° spéciale, Fev/Mars, 1990, [EN ligne]. URL : [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf), consulté 1/04/2017

### **I.5.1.2 La démarche onomasiologique :**

Contrairement au modèle que nous venons de cité, le processus de compréhension dans celui-ci suit un raisonnement inverse :

#### **I.5.1.2.1 L'émission des hypothèses :**

Comme premier pas, l'auditeur émet des suppositions sur le contenu du message, comme l'affirment Gremmo et Holec « *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 au mesure de son déroulement.*»<sup>23</sup> Avec ces hypothèses sémantiques, l'auditeur anticipe la signification du message au niveau global. Conjointement, il établit des hypothèses formelles conçues sur ses connaissances en les situant par rapport aux structures des signifiants de la langue dans laquelle le message est codifié.

#### **I.5.1.2.2 La vérification des hypothèses :**

Après l'étape d'émission des hypothèses, l'auditeur provient à la vérification de ses propositions. Cette vérification s'accomplit par une détermination d'indices qui peuvent servir à la confirmation ou l'information de ses attentes. Une démarche tout à fait différente à la phase de la discrimination de la chaîne phonique comme mentionné avant.

#### **I.5.1.2.3 Les résultats de la vérification :**

Cette dernière phase du processus dépend des résultats de vérification et dans ce cas l'auditeur sera face à l'une des suppositions :

Lorsque les hypothèses sont affirmées, la signification du message préconstruite se dirige vers la construction de la signification. Si par contre elles ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur accroche la signification attribuée précédemment en stockant les informations prévues et en prenant d'autres pour la reconstruire. Si elles sont infirmées, dans ce cas, il passe à de nouvelles hypothèses en se basant sur les informations recueillies.

### **I.5.1.3 La démarche interactive :**

C'est une démarche conçue récemment. Dans son article, Ferroukhia a parlé d'un autre modèle proposé par Rost et qui combine les qualités des deux modèles : descendants et ascendants : « *la compréhension de l'oral n'est pas un traitement soit descendant soit*

---

<sup>23</sup>Marie-José Gremmo, et Henri Holec, op.cit.

*ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message.»*<sup>24</sup>La compréhension dépend en effet des capacités linguistiques et culturelles des auditeurs, mais aussi des objectifs de compréhension fixés au départ. C'est en fonction de ceux-ci que l'un des deux modèles va être activé. Le modèle interactif, n'étant pas unidirectionnel, offre donc l'avantage de saisir le sens de différents énoncés dans des situations différentes.

### **I.5.2 L'aspect pragmatique :**

Le processus de compréhension orale joue un rôle fondamental dans une situation réelle surtout pour un auditeur de langue étrangère. Les « concrétisations »<sup>25</sup>de ce processus ont en effet un grand rôle dans la détermination des objectifs d'acquisition. Elles concernent l'activité pragmatique de compréhension. Gremmo et Holec affirment dans leur article qu'il y a trois concrétisations dans l'aspect pragmatique et ils les ont citées comme suit<sup>26</sup> :

#### **I.5.2.1 La première concrétisation :**

Comprendre à l'oral veut dire se mettre en situation d'écoute. L'auditeur est un individu déterminé par son caractère psychologique, social et culturel qui veut dire que les caractéristiques qu'il possède vont participer à la communication, plus précisément à son état d'écoute. Par exemple : l'état psychologique de l'individu que ce soit stress ou autre rend l'écoute moins efficace, la même chose pour les relations entre les interlocuteurs, plus elles sont bonnes plus l'écoute sera meilleur, sans oublier la quantité et la qualité des connaissances antérieures de celui qui écoute.

#### **I.5.2.2 La deuxième concrétisation :**

Un comportement de compréhension orale c'est écouter dans une situation donnée.

---

<sup>24</sup>Karima Ferroukhi, «La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie», N° 4, 2009, Algérie, Synergies, p.276 [En ligne]. URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>, consulté le 17/03/2017

<sup>25</sup> Les « concrétisations » du processus de la compréhension orale concernent l'activité pragmatique (et non plus le processus psycholinguistique) de compréhension et jouent donc un rôle déterminant dans la définition du comportement verbal de compréhension qui intervient, dans la détermination des objectifs d'acquisition. Les effets de ces concrétisations doivent donc également être pris en compte.

<sup>26</sup>Marie-José Gremmo, et Henri Holec, op.cit.

Le message s'effectue souvent sous différents types de discours : émission radiophonique, dialogué, en face à face...etc. Ces types de discours ne se distinguent pas uniquement par les caractéristiques du discours oral spontané ou préparé de l'écrit oralisé, mais aussi du fait qu'ils obéissent aux normes pragmalinguistiques<sup>27</sup>. De même, vu que l'acte de l'écoute se déroule dans des situations spatio-temporelles différentes, celles-ci ont également un impact plus ou moins marquée sur l'écoute. Alors, une telle différence de nature exige différentes écoutes.

### **I.5.2.3 La troisième concrétisation :**

Un comportement de compréhension orale, c'est un comportement d'écouter dans une situation donnée pour une raison donnée.

Chaque auditeur est appelé à déterminer l'objectif de compréhension avant d'écouter car c'est à travers cet objectif qu'il va déterminer la manière dont il va écouter le message. Il faut savoir qu'on n'écoute pas pour écouter mais pour aboutir à un objectif et pour combler un besoin extra-communicatif (argumenter ses connaissances, se faire plaisir...etc.).

## **I.6 Conclusion :**

L'objectif de l'enseignement apprentissage des langues étrangères est de doter l'apprenant d'un bagage lui permettant d'accomplir des tâches différentes. La compréhension orale comme nous l'avons vu dans ce premier chapitre est conçue comme une composante très importante en langue étrangère vue qu'elle est le premier pas dans l'échelle de l'apprentissage, si l'apprenant n'arrive pas à comprendre le message écouté ou s'il le comprend autrement son apprentissage scolaire sera affecté.

Les éléments que nous avons cités dans ce chapitre viennent de nous confirmer la complexité de la compréhension orale et ses exigences. C'est la raison pour laquelle que nous avons pensé à développer cette compétence par le biais des stratégies d'écoute.

---

<sup>27</sup>La pragmatique linguistique ou pragmalinguistique s'est développée à partir de la théorie des actes de langage. Cette théorie montre que la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais aussi d'accomplir des actions.

*CHAPITRE II. Les  
stratégies d'écoute et la  
compréhension  
inférentielle*

*«La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute [...].»*

**Montaigne**

## **II.1 Introduction :**

Afin de faire le tour d'horizon des concepts théoriques qui servent de base à notre partie empirique, nous définirons dans ce chapitre, dans un premier temps, l'écoute dans l'absolu. Ensuite, nous considérerons, dans un deuxième temps, l'écoute dans une configuration didactique et pédagogique étant donné que l'objectif de notre recherche est de proposer un atelier pour développer les stratégies d'écoute des élèves. Dans un troisième temps, nous mettrons l'accent sur le lien à faire entre la compréhension à l'oral et les stratégies d'apprentissage afin de définir la compréhension inférentielle à l'oral. En fin, en dernier temps nous aborderons l'enseignement stratégique et les étapes d'enseignement de la stratégie inférentielle à l'oral pour déterminer les étapes de notre atelier performatif.

## **II.2 La définition de l'écoute :**

La différence entre entendre et écouter est la même que celle entre voir et regarder. En effet, entendre c'est une action involontaire, nous ne pouvons pas faire autrement qu'entendre, parce que les sons continuent à frapper nos oreilles. Autrement dit, entendre, cela ne nécessite aucun effort, c'est tout à fait naturel. Par exemple : J'entends du bruit. Dans cet acte on évoque la perception auditive, c'est à dire la capacité physique à capter un signal. Par contre, avec écouter on y ajoute la capacité cognitive à discerner le contenu du signal, c'est à dire à interpréter l'information perçue au niveau cérébral. Autrement dit, pour écouter, notre cerveau devra fournir un effort supplémentaire pour décoder l'information reçue et ainsi l'interpréter.

Ecouter demande donc une attitude active, alors qu'entendre est plutôt un phénomène passif<sup>28</sup>, de l'oreille qui fonctionne. L'écoute est envisagée souvent comme une décision, un acte volontaire, une aptitude naturelle ou un savoir-faire qui s'acquiert par l'apprentissage de notre première langue.

Cependant, quand il s'agit d'une langue étrangère, l'écoute sera envisagée autrement, car elle devient risquée, voire impossible pour certains écoliers. Elle est extérieure à l'individu qui doit fournir un effort, un travail assez important pour la comprendre. Cet effort réside dans l'instabilité de l'auditeur entre ce qu'il entend et ses propres pensées quand son rôle de répondeur viendra par la suite.

Pour Randin :

---

<sup>28</sup> Quelle est la différence ente... [En ligne]. URL : <http://www.frenchfromanywhere.com/blog/post/diff%C3%A9rence-entre-entendre-%C3%A9couter-/>, consulté le 01/04/2017

*«Écouter, par définition, implique un bruit, une source sonore, que nous avons une tendance naturelle à essayer d'identifier : nous aimons savoir ce qu'est ce bruit que nous écoutons. Écouter l'autre, dès lors qu'il y a relation humaine, ne procède pas autrement : il ne s'agit pas uniquement d'entendre avec notre sens auditif les mots prononcés, mais d'identifier - de « comprendre » disons-nous – ce qui est dit. C'est là que les difficultés commencent : là où il y a quelqu'un qui a dit des mots, et qui de ce fait en détermine le sens.»<sup>29</sup>*

L'écoute est caractérisée par une activité langagière active dont la maîtrise des différents éléments qui la composent nécessite un travail systématique. L'émetteur est en mesure de citer le message sans pour autant assurer sa compréhension et c'est au récepteur qu'appartient le sens. L'élève dans ce cas doit se mettre à l'écoute d'un discours particulier et en reconstruire du sens dans les différentes situations de communication.

De ce fait l'élève sera conscient de l'organisation des idées et du code linguistique à l'intérieur d'un discours ainsi que son influence sur le message véhiculé dans celui-ci. Cette conscience de la nature et de la fonction de ces indices participeront à sa reconstruction du sens du discours oral.

### **II.3 L'écoute dans la situation didactique :**

Il paraît important de préciser que la compréhension orale est une phase incontournable dans la situation de communication. Cette dernière est motivée par une technique d'écoute et elle se fait pour une raison précise : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, dite explicitement ou implicitement.

L'acte d'écouter se caractérise aussi par l'adaptation à différentes situations d'écoute, selon Ferroukhi<sup>30</sup> on écoutera la radio et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur implique de son côté la manière dont il va écouter le message.

---

<sup>29</sup>Jean-Marc Randin, «Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche», ACP pratique et recherche, N°7, 2008, p.71-78.

<sup>30</sup>Karima Ferroukhi, «La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie», N° 4, 2009, Algérie, Synergies, p.273-280 [En ligne]. URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>, consulté le 17/03/2017.

Pour Carette «*l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale* »<sup>31</sup> c'est-à-dire, il faut apprendre à faire multiplier la façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension pour mieux écouter.

### **II.3.1 Les différents types d'écoute :**

L'apprentissage d'une langue se fait d'abord par le biais de l'écoute. Si cette dernière est naturellement effectuée en L1, cela se fait autrement en L2. Vue les difficultés rencontrées par les élèves en matière de l'oral, l'enseignant doit être en mesure de les déceler pour pouvoir y remédier. Dans le domaine l'enseignement/apprentissage du français et pour faciliter la tâche des enseignants en compréhension de l'oral, Cuq et Gruca<sup>32</sup> distinguent quatre étapes dans la démarche de construction de la compréhension orale:

**II.3.1.1 l'écoute de veille :** il s'agit de retrouver certains indices qui permettront ensuite de comprendre le sens du document écouté : la reconnaissance des voix, le nombre des locuteurs, les traits de l'oralité comme les accents d'instance, les pauses. C'est en quelque sorte une recherche des indices qui pourrait positionner l'auditeur dans une situation d'écoute compréhension.

**II.3.1.2 l'écoute globale :** elle concerne la découverte de la signification générale du document sans aller dans le détail du sens.

**II.3.1.3 l'écoute sélective :** on cherche à travers cette écoute le repérage de certaines informations ciblées par l'auditeur;

**II.3.1.4 l'écoute détaillée :** c'est dans cette dernière qu'on est en mesure de reconstituer entièrement le sens du document. Tous ces types servent à la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis.

### **II.3.2 Le processus d'écoute dans la démarche pédagogique :**

Il est indispensable de placer l'apprenant d'une langue étrangère dans une situation d'écoute active en lui donnant des tâches précises avant, pendant et après l'écoute du

---

<sup>31</sup> E. Carette, «Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère», in *Le Français dans le Monde*, 2001, Paris, CLE international, p. 128-132.

<sup>32</sup>Jean-Pierre Cuq, et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2003, p.156.

document. Nous pouvons aussi le préparer à l'écoute par une discussion sur les thèmes ou les aspects culturels.

Le processus d'écoute à l'instar des types d'écoutes, se subdivise à son tour en trois étapes principales. Robert indique que « *la démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour élaborer des hypothèses (1ère écoute), les vérifier (2ème écoute), les confirmer ou les infirmer (3ème écoute)* ». <sup>33</sup>

Afin de provoquer chez l'élève un processus interne qui mène au développement de nouvelles habiletés et attitudes, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques et socioculturelles, il est donc nécessaire que les trois étapes précitées soient présentes. L'élève est en interaction constante avec le discours oral, peu importe son genre ou sa forme. Celui-ci sert à l'amener ainsi à reconstruire un sens au discours. Ces étapes sont :

### **II.3.2.1 La pré-écoute ou la mise en situation :**

C'est une phase d'imprégnation à l'information. À ce moment, l'élève prend connaissance de ce qu'il va écouter. C'est également, avec la mise en exergue d'informations données par l'enseignant sur l'auteur et sur son intention, que l'élève peut anticiper le genre, la forme et les informations du discours oral. L'élève est invité, à ce niveau, à se référer à ses connaissances sur le sujet car il est important dans cette étape de se poser des questions, d'émettre des hypothèses, de faire des prédictions et se munir, surtout, d'un outil qui lui permettra de prendre notes sans oublier l'activation de ses connaissances antérieures et l'établissement des liens avec son vécu et ses expériences personnelles.

### **II.3.2.2 L'écoute :**

En fonction de l'intention de communication, l'élève écoute et réécoute le discours oral et met en œuvre des stratégies appropriées pour pouvoir gérer son écoute et l'orienter comme il le faut, c'est ce qu'on appelle le moment de la réalisation et de l'exploitation. Lors de son acte d'écoute, l'élève s'engage selon son habitude de rétention des informations. Ce processus lui permettant par la suite de réagir aux informations fournies.

---

<sup>33</sup>Jean Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys (Coll. L'essentiel français), 2008, p.43.

C'est à la base de cette réaction qu'il va plus tard vérifier les hypothèses émises pendant l'étape précédente, les arranger et les traiter pour élaborer les informations adéquates ou bien confronter celles préconçues et se poser de nouvelles questions qui résulteront en la formulation de nouvelles hypothèses.

### **II.3.2.3 La post-écoute :**

C'est une phase de réflexion sur ce que l'élève a fait, comment il s'y est pris au niveau de la compréhension et surtout au niveau de la stratégie utilisée et de son efficacité. À ce moment, l'élève doit objectiver sa pratique de compréhension orale en réagissant, en analysant et en évaluant ses nouvelles connaissances pour se les accommoder. En effet la réflexion sur le processus d'écoute et sur le contenu du discours oral est recommandée car elle sera un point d'appui et pour l'enseignant sur les pratiques qu'il va les exploiter plus tard et pour l'élève dans sa démarche d'écoute.

## **II.4 L'inférence et la compréhension inférentielle :**

La communication en tant qu'échange d'informations écrites ou orales repose à la fois sur des énoncés clairement exprimés, mais aussi d'autres relevant d'un non-dit. On appelle implicite ce qui n'est pas clairement exprimé dans un énoncé et que c'est à l'auditeur de le décoder et de comprendre par lui-même car on peut même souhaiter passer sous silence certaines informations.

### **II.4.1 La définition de l'inférence :**

L'inférence est définie selon Bailly, comme «*une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition [...], on tire une conséquence.*»<sup>34</sup>Dans le même sens, Champion indique que «*faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir d'informations disponibles.*»<sup>35</sup>Autrement dit, inférer c'est trouver des pistes pour comprendre, et même de tirer des indices, les comparer, les classer, pour en tirer des conclusions.

En communication orale, cette stratégie ou plus exactement opération peut participer à la construction de l'interaction, comme elle peut se maintenir sur une prise

---

<sup>34</sup>Colloque international, les inférences dans la communication orale en L2 : processus et marques linguistiques Montpellier, France 12 – 13 Mai, 2016  
[http://pays-anglophones.upv.univ-montp3.fr/?page\\_id=2218](http://pays-anglophones.upv.univ-montp3.fr/?page_id=2218) , consulté le 17/03/2017.

<sup>35</sup>Ibid.

d'indices variés, à des niveaux multiples. Les processus d'inférence permettent en effet de fonder une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit explicitement fournie par celui-ci, ces processus peuvent avoir une relation avec les éléments de la langue, les attitudes, les comportements, les pensées, les émotions, les attentes, les intentions ou autres.

De même, en langue étrangère notamment, selon Poussard : *«l'inférence peut permettre de reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte et des connaissances personnelles ou bien de compenser la non-compréhension d'un message, d'un passage ou d'un mot.»*<sup>36</sup>

L'apprenant d'une langue étrangère utilise des processus inférentiels dans une situation de compréhension en s'appuyant sur des indices connus. En relation avec l'interaction orale en L1, ces processus sont peut-être accrus en L2 face à une carence de compréhension du discours du locuteur natif, d'un déficit de lexique ou de différences culturelles...etc.

Rares sont les études qui ont été réalisées sur l'inférence en compréhension orale, en revanche celles effectuées dans le domaine de l'écrit sont multiples et sont réalisées auprès d'enfants d'âge scolaire et d'adultes (Bowyer-Crane et Snowling, 2005 ; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; Kintsch et Rawson, 2005). Paul<sup>37</sup> présume que ces travaux ont permis de définir la compréhension d'inférences comme l'habileté à intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles, dans le but d'interpréter la visée du message d'un interlocuteur.

De ce fait, la compréhension des inférences est une habileté de compréhension délicate des messages qui sollicite l'interprétation de ce qui n'est pas dit par l'interlocuteur. Pour ce faire, l'auditeur doit construire une représentation de chaque message écouté, même en l'absence de certains éléments qui ne sont pas explicites. Il doit donc faire attention aux indices auditifs et combler les espaces non explicites en établissant des liens entre ce qu'il entend et le contexte dans lequel il se trouve, tout en se référant à ses connaissances du monde. Pour y arriver, Bianco et Coda<sup>38</sup> soulignent que l'apprenant maintient des opérations cognitives permettant d'établir des liens entre les éléments d'un message, tels que des liens de causalité ou de contexte partagé.

---

<sup>36</sup>Cécile Poussard, la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Thèse de doctorat sous la direction de Françoise DEMAIZIERE, université de Paris, 2000, p.203.

<sup>37</sup> R. Paul, *Putting things in context - Literal and discourse approaches to comprehension assessment*. Seminars in speech and language, 2000, p.247-255.

<sup>38</sup>M. Bianco, et M. Coda, *La compréhension en quelques points*, Grenoble, Éditions de la Cigale, 2002, p.89.

Par ailleurs, malgré son importance, Cain et Oakhill<sup>39</sup>affirment que la compréhension d'inférences est un aspect de la compréhension du langage qui a été relativement peu exploré en contexte de langage oral chez le jeune enfant. Pour que ces habiletés puissent être mesurées de façon systématique, les enfants doivent être capables de participer à des tâches structurées.

## **II.5 L'inférence comme stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère :**

Les stratégies d'apprentissage impliquent un travail mental d'un individu face à une situation donnée. Il existe plusieurs taxonomies des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce travail, afin d'aborder la stratégie d'apprentissage « l'inférence », nous proposons de n'en citer que deux seulement parmi plusieurs classifications des stratégies d'apprentissage et qui sont :

### **II.5.1La classifications de Rubin 1989 :**

Pour Rubin, il existe trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage en langue étrangère :

- Stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie des données.
- Stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation.
- Stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation.

En consultant les stratégies regroupées par Rubin, celles du processus de la compréhension sont divisées en :

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

L'inférence est donc conçue chez Rubin comme un élément du processus de la compréhension orale ou écrite qui mène d'une manière ou d'une autre à la saisie de la signification.

---

<sup>39</sup> K. Cain, Oakhill. *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*, New York, Guilford Press, 2007, p.41.

## **II.5.2 La classification d'O'Malley et Chamot 1990 :**

En faisant recours aux bases théoriques de la psychologie cognitive, ces deux chercheurs ont cerné 26 stratégies réparties en trois grandes catégories citées par Cyr : *stratégies métacognitives, cognitives et socio-affective*<sup>40</sup>.

Cette classification est conçue comme la plus synthétique et la plus rigoureuse. En consultant leur classification, nous remarquons qu'ils ont regroupé la stratégie inférentielle dans la deuxième catégorie des «stratégies cognitives» vu que ces dernières nécessitent une interaction avec la matière étudiée, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Dans ce sens, l'inférence est Selon Cyr<sup>41</sup> l'utilisation des éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extra langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner intelligemment.

## **II.6 Les étapes d'écoute et les stratégies d'écoute :**

L'écoute est par définition une décision et plutôt un acte actif nécessitant un effort mental, on parle donc d'une stratégie d'écoute ou plutôt des stratégies d'écoute. Ces dernières s'inscrivent dans le cadre des stratégies d'apprentissage d'une L2 et elles ont été segmentées selon la tâche de la compréhension en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute. Chacune de ses étapes nécessite une stratégie particulière que nous définissons ci-dessous :

### **II.6.1 Les stratégies d'écoute dans la phase de la pré-écoute :**

Au moment de la préparation des apprenants à recevoir le contenu et afin d'éveiller leur horizon d'attentes, on les amène au moyen de remue-ménings, à anticiper le contenu de ce qu'ils vont écouter. Dans cette phase, les stratégies de planification de leur écoute sont les stratégies métacognitives qui se présentent principalement comme suit :

---

<sup>40</sup>P. Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998, p.39.

<sup>41</sup>Ibid., p.50.

- **Les stratégies métacognitives** : la métacognition est au cœur du processus d'apprentissage, notamment lors de l'écoute. Pour Tardif, elle « *constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage.* » « *c'est une caractéristique distinctive entre les expert et les novice.* »<sup>42</sup> Parmi les stratégies métacognitives qui entrent en jeu dans la pré-écoute est :
  - L'anticipation : Anticiper ce qui va être écouté, par l'activation des connaissances antérieures des apprenants ; les inciter à faire des prédictions ; préciser l'intention d'écoute ; les amener à prévoir la structure du message entendu par exemple à partir d'indices tels que : (le sujet, le contexte de présentation), les modalités d'écoute et la façon de prendre des notes.

## II.6.2 Les stratégies d'écoute dans la phase de l'écoute :

C'est le moment où l'apprenant va vérifier les hypothèses mises dans la phase de la pré-écoute. Elle est l'étape où l'apprenant tente de dégager le sens global du document lorsqu'il s'agit de « l'écoute globale » en s'appuyant sur tous les indices linguistiques ou non linguistiques, de prendre en considération certains éléments clés demandés déjà par l'enseignant dans « l'écoute sélective », et de restituer le document dans « l'écoute détaillée ». C'est pour cette raison qu'il est recommandé d'offrir aux élèves la possibilité de deux ou trois écoutes.

Notamment, après la première écoute qui peut être centrée sur la compréhension de la situation à l'intérieur de laquelle se déroulent les événements, une deuxième écoute est souvent importante pour rassurer l'apprenant, en leur permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi compléter leurs réponses. Les stratégies les plus importantes pour cette phase sont:

- **Les stratégies métacognitives** : dans la phase de l'écoute, les stratégies métacognitives participent à la gestion de la compréhension. Elles « *consistent à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages.* »<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> J-P. Tardif, (1992), cité par Paul Cyr, Op.cit., p.42

<sup>43</sup> Ibid.

- **Les stratégies cognitives<sup>44</sup> :**

Les stratégies cognitives sont très importantes pour cette étape car, comme nous l'avons mentionné plus haut, c'est dans cette dernière que l'apprenant est invité à comprendre le sens globale et à chercher la vérification des hypothèses mises dans la pré-écoute. Par conséquent, il est nécessaire d'avoir les stratégies suivantes :

- Observer ce que les indices non verbaux (pause, intonation, débit, bruitage) ajoutent au message ;
- Prendre des notes; inférer les relations entre les personnages ; le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau ; utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau ;

- **Les stratégies socio-affectives :** d'après O'Malley et Chamot<sup>45</sup>, les stratégies socio-affectives concernent les interactions avec une autre personne. Elle fait appel au contrôle de la dimension affective. Dans la phase de l'écoute, il est question de : demander l'aide et gérer les émotions.

### **II.6.3 Les stratégies d'écoute dans la phase de la post-écoute :**

C'est la phase où les apprenants vont partager leurs impressions et exprimer leurs sentiments soit sur ce qu'ils ont écouté, soit sur la manière de leur écoute. C'est aussi l'étape pendant laquelle ils vont partager beaucoup plus ce qu'ils ont compris, ainsi que les stratégies qu'ils ont utilisées. Parmi les stratégies utilisées :

- **Les stratégies cognitives :** sont utilisées pour :
  - Distinguer les informations essentielles des informations secondaires ;
  - Identifier l'organisation chronologique ;
  - Identifier l'organisation logique d'un énoncé ;
  - Inférer l'intention de l'émetteur.
- **Les stratégies métacognitives :** parmi les stratégies utilisées dans la phase de la post-écoute est : l'autoévaluation.

Enfin, nous pouvons conclure que les stratégies employées dans la phase de pré-écoute sont en général les stratégies métacognitives, alors qu'en phase d'écoute, l'apprenant utilise beaucoup plus les stratégies cognitives et affectives sous le contrôle de la métacognition, et

---

<sup>44</sup> Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998, p.40

<sup>45</sup> O'Malley et Chamot (1990), cité par Paul Cyr (1998), *Op.cit.*, p.55

qu'en phase de post-écoute, il opte pour l'association entre les stratégies cognitives pour le traitement d'information et les stratégies métacognitives pour l'auto évaluation.

## **II.7 Conclusion :**

Écouter pour l'Homme est un besoin vital comme se nourrir. Cet Homme a communiqué au moment de sa naissance à travers les cris, ne saurait grandir et s'exprimer sans savoir écouter et comprendre. En fait, entre ces deux entités tout un processus mental se met en œuvre. Néanmoins, on ne parle pas d'une seule écoute mais des écoutes qui ne peuvent être maîtrisées rapidement ni automatiquement comme c'est le cas dans la langue première, car en langue étrangère, il est indispensable de développer des stratégies propre à chaque écoute pour assurer une bonne compréhension. Nous avons vu dans ce chapitre, les différentes stratégies d'écoute ainsi que les moments de leurs exploitations. Pour que nos élèves soient de bons auditeurs, nous avons voulu, à la suite de ce chapitre, prendre en charge leurs difficultés en compréhension orale en langue étrangère afin de les aider à développer les stratégies inférentielles par une sensibilisation des stratégies d'écoute qu'il faudrait mettre en pratique.

*DEUXIÈME  
PARTIE : le cadre  
empirique*

*CHAPITRE III.*  
*Le contexte de la*  
*recherche et la près-*  
*expérimentation*

### **III.1 Introduction :**

Le présent chapitre sert à décrire le contexte général de notre recherche. Ainsi, nous aborderons le choix du lieu et les caractéristiques de l'établissement au niveau duquel s'est concrétisée notre expérimentation, le public avec lequel nous travaillerons et les instruments de collectes de données au niveau de la post-expérimentation.

### **III.2 La description de l'enquête :**

Les travaux en didactique sont généralement des enquêtes sur le terrain. Celui-ci est considéré par les chercheurs à la fois comme point de départ lorsqu'il est question des constats et comme point final pour la réalisation des faits et les analyser afin d'arriver à une conclusion qui pourrait aider d'autres recherches ultérieures. C'est pour cette raison qu'une description des éléments constituant le terrain de notre recherche nous paraît élémentaire.

#### **III.2.1 Le choix de l'établissement :**

Pour la réalisation de notre expérimentation, nous optons de mener notre recherche dans un collège au centre-ville de Bou-saâda. Nous avons passé une partie de nos études et de notre adolescence dans cet établissement. De ce fait notre choix a été alimenté par la nostalgie que nous avons envers cet établissement et aussi pour des raisons de proximité afin de faciliter le travail expérimental.

#### **III.2.2 Le lieu et les caractéristiques de l'établissement :**

Notre expérimentation s'est déroulée dans le collège d'Ibn Khaldoun situé au centre-ville de Bou-saâda, la wilaya de Msila. Ce dernier a été inauguré le 20 septembre 1980. Il s'étend sur une superficie de 2420m<sup>2</sup>. Il compte : 09 classes, 2 laboratoires, 1 atelier, et une bibliothèque.

Dans cet établissement nous avons 394 élèves, 222 filles et 172 garçons, encadrés par 24 enseignants (11 enseignantes et 13 enseignants) dont 4 ont la charge de l'enseignement du français.

Notre présence à l'école avait pour objectifs de :

- Assister surtout à des séances de compréhension de l'oral en classe de 4<sup>ème</sup> AM ;
- Connaître le niveau des apprenants vis-à-vis de la compréhension de l'oral ;
- Identifier les problèmes des stratégies d'écoute chez ces apprenants ;

- Proposer un atelier performatif puis l'expérimenter afin d'entraîner les apprenants à la stratégie d'inférence à l'oral dans le but d'améliorer leur niveau de compréhension orale en langue française.

### **III.3 Le public de la recherche :**

Après maintes réflexions, notre choix s'est porté sur la 4<sup>ème</sup> année moyenne qui est une classe charnière entre la classe finale du cycle moyen et l'entrée au lycée. L'élève de la 4<sup>ème</sup> AM doit être capable de se positionner en tant qu'auditeur, en d'autres termes d'avoir une ouïe sélective dans la compréhension. Avant de décrire l'échantillonnage auquel nous procédons, nous exposons les finalités de l'enseignement du français telles qu'elles sont annoncées par la tutelle et aussi le profil de compétence des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne en langue française.

#### **III.3.1 L'enseignement du français dans les programmes :**

Comme dans toute institution scolaire l'enseignement du français langue étrangère est régi par des textes officiels qui déclinent l'objectif d'enseignement. On y trouve les profils d'entrée et de sortie des élèves, les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage, les principales orientations pédagogiques, les compétences à développer, les modalités et les critères d'évaluation, etc.

Au collège, l'enseignement du français est en continuité avec le cycle primaire. Il vise en premier lieu le renforcement et la consolidation des savoirs acquis par l'apprenant au primaire à l'oral comme à l'écrit et en deuxième lieu d'assurer un socle de compétences liées aux quatre aptitudes : écouter/parler et lire/écrire pour chaque apprenant.

#### **III.3.2 La compétence globale au cycle moyen :**

La classe de la 4<sup>ème</sup> AM est caractérisée par la fin de l'enseignement moyen. C'est la phase où en principe l'apprenant a acquis un savoir conséquent et les outils nécessaires pour pouvoir accéder au niveau supérieur (le lycée).

*« 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. Il doit*

*aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes.»<sup>46</sup>*

Nous pouvons remarquer que la compréhension de l'oral est la première compétence langagière à acquérir au terme de chaque année. Elle est, par conséquent, l'une des compétences majeures à développer au cours des études.

### **III.3.3 L'échantillonnage :**

Notre échantillonnage s'est effectué au niveau des classes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. Nous procédons à une sélection arbitraire d'un public de 31 élèves parmi la totalité des élèves inscrits en 4<sup>ème</sup> AM dans cet établissement. La sélection a été motivée par l'affinité que nous avons avec l'enseignante et la possibilité d'action avec cette classe.

Notre public est constitué de 31 élèves (19 filles et 12 garçons) dont la tranche d'âge varie entre 14 et 15 ans, c'est l'adolescence dans sa pleine folie. Cet âge intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte est cependant loin de constituer une période homogène. En effet, le développement physique et moral de l'élève est remarquable. C'est en ce moment que cette transition est marquée par un énorme changement comportemental et physique dans la construction de la personnalité et de l'identité. Au collège, les appréhensions et les difficultés des jeunes adolescents apparaissent d'une manière brutale et conflictuelle. Ces tourmentes de l'adolescence ont un impact sur la qualité de la scolarisation et y prennent une fréquence et une ampleur variables.

### **III.4 La collecte des données :**

Pour la collecte des données, nous effectuons deux techniques :

- Un test de niveau qui nous permettons de décrire le niveau des élèves et en même temps d'asseoir un élément de comparaison de la pré-post-expérimentation, étant donné que c'est à la base des résultats de ce test de niveau que nous comparons ceux du test de l'après expérimentation ;
- Un questionnaire, au niveau duquel nous interrogeons l'emploi ou non des deux stratégies d'écoute que nous choisissons de les travailler avec nos élèves.

---

<sup>46</sup>Melkhir Ayad Hamraoui, Guide du manuel de Français, Algérie, ONPS, 2013 / 2014, p.1

### **III.4.1 La justification du choix du support audio :**

Il est certes que l'association entre l'image et le son dans la vidéo est énormément important, mais avant la création de cet outil, le document audio était majoritairement utilisé. Il est un support intéressant dans l'enseignement apprentissage des langues car il touche l'intérêt de l'apprenant et il favorise le plaisir de l'écoute et de la compréhension chez celui-ci.

L'objectif de la pratique de l'écoute en classe est d'amener l'apprenant à comprendre le message dit dans le document et lui faire acquérir une stratégie d'écoute appropriée car plus il comprendra, plus il sera motivé pour essayer d'en comprendre davantage.

De plus, l'image est reconnue par son avantage à aider l'apprenant à mieux comprendre mais ce n'est pas toujours le cas, car celle-ci ne pourrait être disponible tout le temps, ce qui nécessite à lui faire assimiler des techniques ou comme nous les avons appelées des stratégies d'écoute sans pour autant avoir besoin d'une image.

### **III.4.2 Le test de niveau :**

Pour décrire les compétences des apprenants en langue, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est utilisé dans le monde entier. Il est conçu comme une référence internationale permettant de décrire la compétence linguistique.

Il comprend une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue déterminée en fonction du savoir-faire dans différents domaines de compétence : compréhension écrite/orale, expression écrite/orale, interaction en communication. Cette échelle est regroupée en 6 niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2 (élémentaire à expérimenté).

L'intérêt de l'échelle est qu'elle est indépendante de l'organisme évaluateur et transposable à n'importe quelle langue, contrairement aux autres systèmes d'évaluation qui sont souvent propres à un pays, voire à un organisme et généralement applicables à une seule langue.<sup>47</sup>

#### **III.4.2.1 La description des documents choisis pour le test de la compréhension orale**

Dans le but de connaître le niveau des élèves de 4<sup>ème</sup>AM en matière de la composante orale, nous prenons comme échantillon un test conçu par le CIEP. Notre support audio se compose de trois documents (voir annexe n°1 «transcription des trois documents») :

---

<sup>47</sup>[En ligne]. URL : <http://www.cambridgeenglish.org/fr/exams/cefr/>, consulté 18/03/2016

### **Document 1**

Le premier document est tiré d'un répondeur téléphonique du « théâtre Molière », dont le type de discours est prescriptif. Avec un débit lent, l'op-orateur donne des renseignements concernant la réservation, la programmation et le déroulement des séances du théâtre ainsi que les tarifs. Ce document est court (il dure une minute), claire au niveau : de la voix (une seule voix), du volume, du débit du discours et du fond sonore.

### **Document 2**

La deuxième bande sonore est tirée d'une radio française. Le thème traité dans cette dernière est l'augmentation des prix du pétrole qui a provoqué une augmentation des prix de l'essence. Le discours ciblé dans cette bande est un discours informatif. Pour les caractéristiques de ce deuxième document, il est audible (pas d'écho ni de friture). Le volume et la durée (0:22 sec) sont appropriés. L'existence d'une seule voix résulte une écoute et une compréhension facile qui ne demandent pas une attention particulière.

### **Document 3**

Le dernier document comprend un dialogue entre deux personnes. Le document parle d'une réclamation d'un client sur la non-conformité de la marchandise. En l'écoutant, nous remarquons l'absence de tout type musical ou bruitage et une présence de deux voix différentes indiquant le nombre de personnes, le sexe (femme d'après la voix aigüe et homme avec une voix grave), ce qui nous permet de comprendre qu'il s'agit d'un dialogue dont la prise de parole se fait d'une manière spontanée.

Ce document est approprié par rapport à la durée (0:51 sec), la spécificité du discours (explicatif et argumentatif), la simplicité des mots utilisés ainsi que la clarté du son.

- **Description du test écrit** (voir annexe n°2) :

Les trois bandes sonores que nous venons de décrire sont suivies de questions formulant un test qui sera noté sur 25 points. Le test est écrit sur deux pages et réparti en deux grandes parties : les consignes et les exercices.

- 1. Les consignes :** les consignes sont formulées dans le but de montrer à l'élève les démarches de l'activité. À travers celles-ci, l'élève sera conscient du nombre d'écoute à faire, du temps consacré à la réponse ainsi que la manière de répondre.
- 2. Les exercices :** les exercices sont donnés par rapport au nombre de documents c'est-à-dire un exercice pour chaque document écouté. Les questions posées varient entre une question ouverte et des questions à choix multiples (QCM).

Les documents audio choisis servent de support pour l'évaluation de la compétence qui relève de la composante orale. Elles sont relatives au domaine de l'orale réception.

En ce qui concerne les documents audio :

- Ils traitent des sujets connus par l'élève ;
- Ils contiennent un vocabulaire accessible pour faciliter l'accès à l'information ;
- La durée des trois documents ne dépassera pas 3 minutes ;

Pour le test :

Il comporte des questions qui prennent différentes formes :

- Questions de Vrai ou Faux ;
- QCM (Questions à choix multiple) ;
- Question ouverte.

• **Barème du test : sur 25 points**

Exercices	Notes	Notes de chaque question
N °1	5 points	Q1: 1 point Q2 : 2 points Q3 : 2 points
N°2	8 points	Q 1 : 2 points Q 2 : 2 points Q 3 : 2 points Q 4 : 2 points
N°3	12 points	2 points pour chaque réponse (×6)

**Tableau n°1** : Le barème du test de niveau de la pré-expérimentation.

### III.4.2.2 La démarche et le protocole d'admission du test d'évaluation

Cette phase de notre recherche fait partie aussi de la pré-expérimentation. Elle s'est réalisée avec la totalité des élèves (31 élèves). Nous travaillons avec les documents que nous venons de décrire avec l'aide d'un ordinateur et d'un matériel audio pour assurer une bonne écoute pour la totalité de la classe. La réalisation du test nous demandons trente-cinq (35) minutes entre l'installation du matériel jusqu'à le ramassage des copies des élèves.

Pour la réalisation du test, nous suivons la démarche ci-dessous :

1. Après avoir installé le matériel qui sert à la diffusion des documents audio, nous plaçons l'élève dans une situation de devinement dont le but essentiel est de le préparer.

Pour ce faire, nous donnons des informations soit sur le document (son genre par exemple) soit sur le thème traité dans ce document pour que l'attention de l'élève s'oriente ainsi que les schèmes qui sont en relation avec le document vont être activés en éliminant d'autres, c'est ce que nous avons appelé plus haut « stratégies d'anticipation et de planification ainsi que l'activation des connaissances antérieures ».

2. Dans la deuxième étape, en suivant les consignes du test choisi et avant la lecture des questions posées ; ce qui nous paraît nécessaire pour attirer leur attention sur les éléments importants ; nous leur expliquons qu'ils vont écouter trois bandes sonores traitant différents thèmes.

Ils auront 30 secondes pour les écouter deux fois de suite. C'est le temps programmé pour chaque écoute afin qu'ils puissent répondre aux questions soit en cochant la bonne réponse ou en répondant par vrai ou faux.

3. Finalement, il est intéressant de parler de la post-écoute. Cette étape souvent négligée, nous permet de connaître la manière que nos apprenants utilisent pour comprendre. Elle permet aussi de créer un espace intime entre le couple enseignant-apprenant. Nous proposons de ce fait un questionnaire dans le but de questionner les élèves à propos de l'emploi qu'ils font des stratégies d'écoute. Cette étape nous permet de déduire si les élèves font des inférences pour arriver au sens des documents écoutés ou non. Pour cette étape, il aurait été préférable de faire verbaliser chaque élève individuellement mais faute de temps, nous optons pour l'élaboration d'un questionnaire qui porte en toile de fond l'emploi de deux stratégies inférentielles d'écoute : prendre position en tant qu'auditeur et activer les connaissances antérieures (voir annexe n°3).

#### **III.4.2.3 Les résultats du test de niveau et leur interprétation :**

Dans le test, nous programmons treize (13) questions. L'objectif visé à travers cette évaluation réside dans l'opportunité d'établir une image claire sur le profil de l'élève en compréhension orale. Ce test a donné lieu aux résultats suivants :

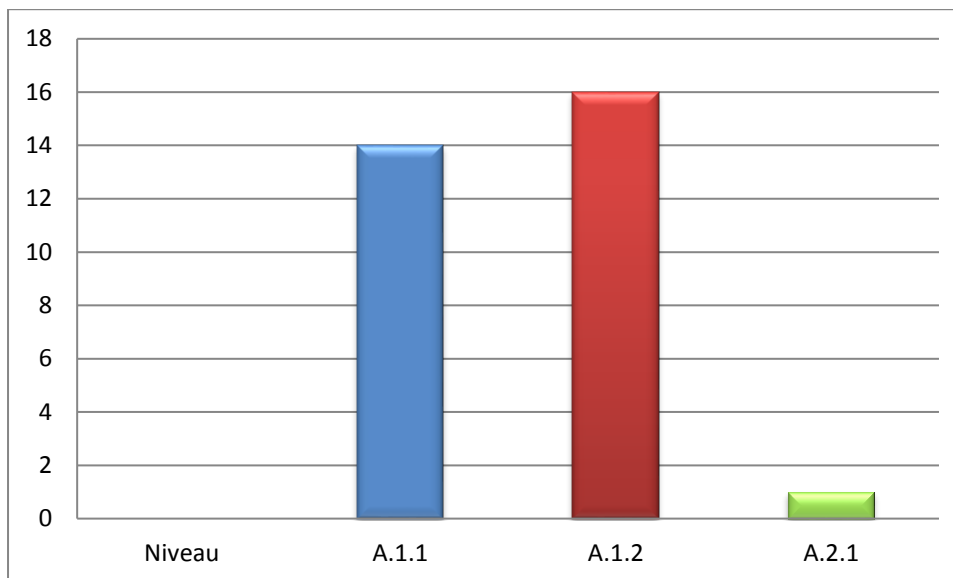
Élève	Note/25	Pourcentage de réussite	Élève	Note/25	Pourcentage de réussite	Élève	Note/25	Pourcentage de réussite
1	23	92%	12	17	68%	23	13	52%
2	09	36%	13	17	68%	24	07	28%
3	15	60%	14	17	68%	25	13	52%
4	13	52%	15	07	28%	26	09	36%
5	05	20%	16	08	32%	27	11	44%
6	11	44%	17	12	48%	28	05	20%
7	13	52%	18	08	32%	29	07	28%
8	19	76%	19	09	36%	30	07	28%
9	15	60%	20	07	28%	31	15	60%
10	15	60%	21	11	44%	<b>La moyenne : 11,61</b>		
11	13	52%	22	09	36%			

**Tableau n°2 :** Résultats du test de niveau de la pré-expérimentation.

- **Échelle de niveau :** A.1.1 → de 0 à 10  
A.1.2 → de 10 à 20  
A.2.1 → de 20 à 25

Niveau	A.1.1	A.1.2	A.2.1
<b>Nombre d'élèves (31)</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>01</b>

**Tableau n°3 :** Représentatif des niveaux des élèves.



**Figure n°1** : Résultats du test de niveau lors de la pré-expérimentation.

Comme il est indiqué sur la figure n°1, les données représentant le nombre d'élèves est sur le plan vertical tandis la ligne horizontale nous donne le niveau des élèves.

En lisant les données mentionnées, nous trouvons que : nous nous adressons à un public hétérogène dans lequel le niveau varie entre A.1.1 et A1.2. Ceux ayant un niveau élevé sont minimes où nous comptons qu'un seul élève.

À la base des résultats mentionnés plus haut, nous pouvons dire que l'écart existant dans le niveau des élèves pourrait être dû au manque ou à la mauvaise gestion des stratégies d'écoute adoptées par les élèves. De ce faite, nous jugeons important de questionner les élèves à propos des stratégies d'écoute qu'ils déploient pour construire le sens de l'oral.

### **III.4.3 Questionnaire sur les stratégies d'écoute adoptées :**

Pour assurer une bonne démarche à notre expérimentation, nous ne pourrions pas accéder aux sensibilisations des stratégies d'écoute sans savoir, si notre échantillonnage, fait appel aux stratégies d'écoute ou non, nous proposons en effet un questionnaire pour les attester.

#### **III.4.3.1 La description du questionnaire :**

Le questionnaire que nous programmons aux élèves de la 4<sup>ème</sup>AM, entre dans notre phase pré-expérimentale. Ceci est composé de 12 questions indiquant les comportements des élèves vis-à-vis des deux stratégies d'écoute. Les élèves ont le choix de répondre par **OUI**

ou **NON**. Nous voulons à travers ce questionnaire avoir une idée claire sur leur manière d'écouter et de comprendre quand il est question de stratégie de prendre position et d'activation des connaissances antérieures afin de pouvoir établir des inférences sur ces deux niveaux : *Inférence des protagonistes, inférence du contexte*.

Les réponses apportées au questionnaire sont suggérées par le comportement marquant le recours à une stratégie d'écoute. C'est pour cette raison que nous estimons important de regrouper chaque comportement dans deux stratégies dont nous avons besoin dans l'analyse de la présence ou de l'absence des inférences. Ceci est envisagé ainsi :

<b>Les comportements</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>La stratégie</b>
<b>-Pour savoir le nombre de personnes qui parlent dans le document, je me concentre sur :</b>			<b>Prendre position d'écoute</b> (protagonistes)
*Les noms propres;			
* La voix des personnes			
*La prise de parole;			<b>Activation de connaissances antérieures</b> (le contexte)
<b>-Pour savoir la relation entre les personnes qui parlent, je me concentre sur :</b>			
*Le lexique indiquant cette relation;			
*La manière de leur parlé;			
*Le vouvoiement/le tutoiement;			
<b>-Pour indiquer le lieu des personnes dans un document audio, je me concentre sur :</b>			
*Le lexique qui indique le lieu, ex : ici, là;			
*Autres indices comme : le bruit, l'écho;			
*Juste à travers le dialogue.			

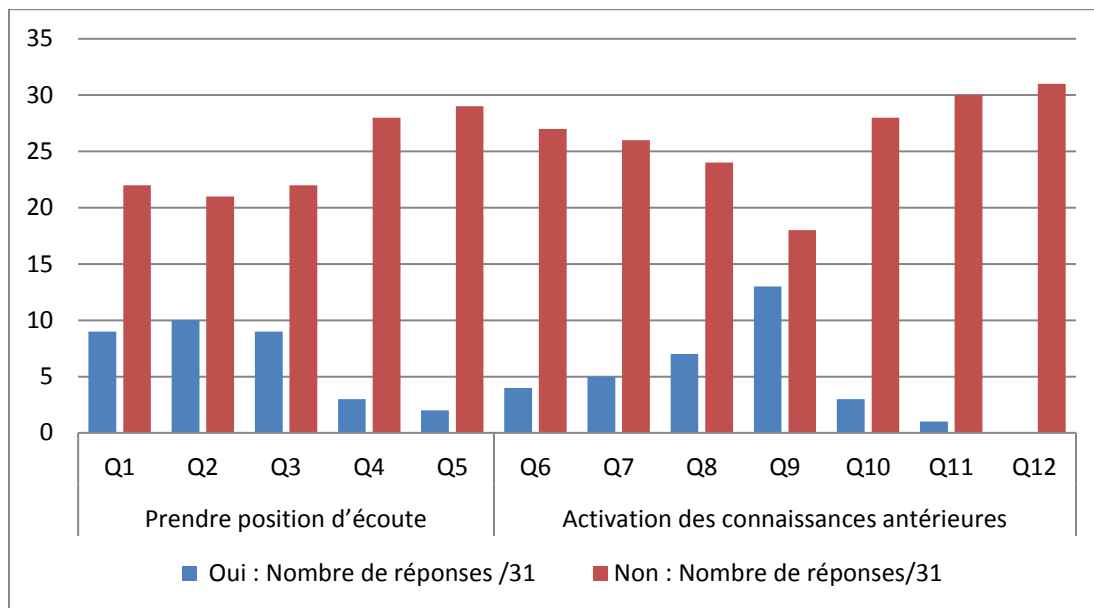
**-Tableau n°4 :** Le regroupement des comportements en fonction de deux stratégies.

### III.4.3.2 Les résultats obtenus

Le questionnaire établi pour la pré-expérimentation est constitué de 12 questions réparties comme suit : cinq (5) pour la stratégie de prendre position d'écoute (S1) et sept (7) pour l'activation des connaissances antérieures (S2). Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus :

Les stratégies	Les questions		Oui : Nombre de réponses/31	Non : Nombre de réponses/ 31
<b>Prendre position d'écoute</b>	<b>Q1</b>	1) Est-ce que vous comprenez tout ce que vous écoutez ?	09	22
	<b>Q2</b>	2) Est-ce que vous comptez les noms des personnes qui parlent ?	10	21
	<b>Q3</b>	3) Est-ce que vous vous rappelez des noms des personnes qui parlent ?	09	22
	<b>Q4</b>	4) Est-ce que vous faites attention au changement des voix ?	03	28
	<b>Q5</b>	5) Est-ce que vous faites attention à celui qui prend la parole ?	02	29
<b>Activation des connaissanc es antérieures</b>	<b>Q6</b>	6) Est-ce que vous comprenez la relation entre les locuteurs ?	04	27
	<b>Q7</b>	7) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur le lexique qui explique la relation entre les locuteurs ; ex : Madame, Monsieur... ?	05	26
	<b>Q8</b>	8) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur le vouvoiement /le tutoiement pour savoir la relation être les locuteurs, ex : vous, tu... ?	07	24
	<b>Q9</b>	9) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur les bruits, l'écho... Pour reconnaître le lieu ?	13	18
	<b>Q10</b>	10) Avez-vous l'habitude de deviner le lieu à travers le lexique, ex : ici, là... ?	03	28
	<b>Q11</b>	11) Avez-vous une idée du lieu où se passe la scène seulement à travers le dialogue ?	01	30
	<b>Q12</b>	12) En prêtant l'oreille, distinguez-vous les acteurs du dialogue des intervenants extérieurs ?	00	31

**Tableau n°5** : Résultats du questionnaire sur les deux stratégies.



**Figure n°2 :** État des lieux de l'emploi des stratégies avant l'expérimentation.

### III.4.3.3 L'interprétation des résultats :

Les résultats du questionnaire ont montré que par rapport aux élèves qui déploient des stratégies pendant l'écoute, ceux qui ne le font pas est remarquable. Il est certes d'après la figure n°2, que les élèves font un emploi différent entre les deux stratégies d'écoute. Par rapport à la stratégie prendre position d'écoute, la difficulté est beaucoup plus ressentie au niveau de celle de l'activation des connaissances antérieures.

La lecture des données du test en parallèle avec celles présentées un peu plus haut, nous permettons de dire que certains élèves ont révélé une véritable difficulté en compréhension de l'oral vue le manque de sensibilisation et d'entraînement aux stratégies d'écoute, et cela est bien clair d'après le nombre élevé des réponses « *Non* ».

### III.5 Conclusion :

Dans un projet pédagogique le passage par la compréhension de l'oral est indispensable. Bien que la composante orale soit loin d'être inscrite dans les épreuves scolaires mais cela n'empêche pas son importance et son rôle primordiale dans la maîtrise d'une langue. C'est ce qui a donné naissance à notre volonté d'aider nos élèves à mieux exploiter les documents audio et de développer leurs capacités individuelles par un enseignement et une mise en pratique des stratégies inférentielles jugées indispensables en matière de compréhension orale.

*CHAPITRE IV.*  
*L'expérimentation*

## **IV.1 Introduction :**

Ce chapitre présente notre démarche expérimentale et les étapes de l'expérimentation et de la post-expérimentation ainsi que les résultats obtenus. La répartition de cette partie s'articule en trois phases distinctes :

1. Premièrement, nous prendrons en compte les résultats du test de niveau et du questionnaire proposé car c'est à la base de ceux-ci que nous établirons cette expérimentation.
2. Deuxièmement, cette phase est consacrée à une séance d'enseignement explicite des deux stratégies d'écoute (prendre position d'écoute et activer ses connaissances antérieures) qui vont nous conduire à la réalisation de notre objectif principal qui est l'amélioration de la compétence inférentielle chez les élèves. L'enseignement explicite se repose essentiellement sur un référentiel qui s'élabore en fonction de quatre questions : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? et Quand? Et qui se réalise essentiellement à travers trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.
3. Finalement, nous allons comparer les résultats obtenus après/avant l'expérimentation et afin de vérifier s'il y a un progrès dans le raisonnement inférentiel des élèves à l'oral ou non.

## **IV.2 La présentation de l'expérimentation :**

Afin de vérifier la plausibilité de nos hypothèses, nous avons réalisé dans le chapitre précédent, lors de la pré-expérimentation, un test dans le but de déterminer d'un côté le niveau des élèves à l'oral compréhension et de l'autre côté leurs capacités de faire des inférences en s'appuyant sur un questionnaire.

Ensuite, à la base des données nous proposons dans ce chapitre de faire un atelier performatif pour effectuer un enseignement explicite de deux stratégies d'écoute (prendre position d'écoute afin d'inférer les protagonistes de la communication et activer ses connaissances antérieures afin d'inférer le contexte) basé sur trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Nous définissons donc la stratégie à enseigner «Quoi?», son utilité « Pourquoi ?», la démarche à utiliser « Comment ?» et enfin le moment de l'utiliser « Quand ?», tout en essayant d'entraîner les élèves aux indices qui font l'objet de la compréhension inférentielle

à l'oral qui sont : l'inférence des protagonistes à travers la stratégie « **prendre position d'écoute** » et l'inférence du contexte à travers la stratégie « **activer ses connaissances antérieures** ».

Enfin, dans la dernière étape de notre expérimentation, il nous semble important de proposer un autre document audio suivi par des questions de compréhension distribuées aux élèves, pour pouvoir comparer les résultats de la pré-expérimentation à ceux de la post-expérimentation, pour voir s'il y a une progression au niveau de leur profil de compréhension inférentielle.

### **IV.3 La démarche et le déroulement de l'expérimentation :**

Nous comptons à travers cette expérimentation, entraîner les élèves par un enseignement des stratégies d'écoute aux indices qu'il faut prendre en considération pour qu'ils comprennent le sens sans comprendre tout le lexique.

Nous nous sommes inspirées des travaux de l'enseignement stratégique. Le recours à un enseignement explicite des stratégies d'écoute et des modalités pour faire des inférences nous paraît obligatoire. C'est pour cette raison que nous proposons de faire une séance sur les stratégies d'écoute y impliquant l'inférence.

L'inférence est un acte de raisonnement mental qui amène à une déduction, à partir d'indices présents et à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

#### **IV.3.1 L'enseignement explicite des stratégies inférentielles :**

Un enseignant stratégique choisit des activités qui sont adéquates et qui favorisent la participation des élèves à des activités qui vont les faire réagir. C'est à la base de ces propos que l'enseignement stratégique a été créé. Il a pour but de rendre visible le système de l'utilisation des stratégies.

De même, l'enseignement explicite des stratégies d'écoute fait partie de celui appelé enseignement stratégique. Il est approprié lorsque l'on veut enseigner une stratégie spécifique comme notre cas par exemple « l'inférence ». Cet enseignement propose de faire face à un tel problème devant l'élève en suivant la démarche pédagogique précitée.

Ce modèle<sup>48</sup> propose des étapes prises en charge au début par l'enseignant, puis graduellement avec l'entraînement il amène l'apprenant à se responsabiliser pour devenir plus autonome. L'enseignant est appelé d'abord à expliquer aux élèves comment penser logiquement en leur fournissant un modèle à haute voix.

Nous résumons les étapes de cette pratique pédagogique « *le modelage, la pratique guidée, et la pratique autonome* » comme suit :

1. Définir la stratégie et préciser son utilité : l'enseignant est censé désigner la stratégie visée, la définir pour répondre à la question *Quoi*; et leur expliciter son utilité en répondant à la question *Pourquoi* et surtout *Quand* est ce que il faut l'utiliser.
2. Rendre le processus transparent : pour arriver à ce point, l'enseignant répond à la question *Comment* ; il doit préciser les étapes à suivre par l'élève pendant l'écoute en jouant le rôle d'un modèle.
3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie : cette partie concerne l'étape du guidage, c'est-à-dire qu'il faut les guider dans leur raisonnement. Il suffirait d'ajouter une autre affirmation ou deux en lien avec le document. L'enseignant est censé tout de suite impliquer les élèves, interagir avec eux pour finalement les amener vers une certaine autonomie.
4. Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie : c'est à travers cette étape qu'on peut voir le rendement de cet enseignement vis-à-vis leur profil de compréhension.

Il est à noter que les quatre questions *Quoi? Pourquoi? Comment? Et Quand?* forment ce qu'on appelle un référentiel. En ce qui concerne notre cas d'étude nous avons préparé deux référentiels pour deux stratégies d'écoute : *prendre position d'écoute, activer ses connaissances antérieures*.

#### **IV.3.2 Le déroulement de l'expérimentation :**

Dans le but de la réalisation de nos séances et en collaboration avec l'enseignante, nous pensons d'abord, expliquer aux élèves l'acte de l'écoute et que l'objectif ultime de cet acte n'est pas de comprendre toute la langue mais de focaliser l'attention sur des informations fournies par d'autres marques porteuses du sens. Pour la réalisation des séances, nous établissons tout d'abord deux référentielles pour chaque stratégie d'écoute et qui sont exploités dans la première séance, celle du modelage, les voici :

---

<sup>48</sup> [En ligne]. URL: [http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/845/06.00-06.74\\_guide\\_francais\\_sec\\_chapitre\\_6\\_2006-06.pdf](http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/845/06.00-06.74_guide_francais_sec_chapitre_6_2006-06.pdf), consulté le : 07/01/2017

<b>Stratégie d'écoute : Prendre position d'écoute</b> « <i>inférence des protagonistes de la communication</i> »	
<b>Quoi ?</b> Que veut dire activer ses connaissances antérieures?	Démontrer une écoute attentive.
<b>Pourquoi?</b> Pourquoi activer tes connaissances antérieures?	Prendre une position d'écoute me permet de : - me concentrer; - mieux comprendre.
<b>Comment?</b> Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures?	1. J'écoute bien le message. 2. Je tiens compte des indices suivants : - les supports sonores (p. ex., la voix, l'intonation). - la prise de parole.
<b>Quand ?</b> Quand actives-tu tes connaissances antérieures?	Je prends position d'écoute avant toute situation de communication orale.

**Tableau n°6:** Référentiel pour la stratégie de prendre position d'écoute.

<b>Stratégie d'écoute : Activer ses connaissances antérieures</b> « <i>inférence du contexte des protagonistes de la communication</i> »	
<b>Quoi?</b> Que veut dire activer ses connaissances antérieures?	Réfléchir à ses connaissances sur le sujet et faire des liens avec son vécu.
<b>Pourquoi?</b> Pourquoi activer tes connaissances antérieures?)	Activer mes connaissances me permet: - de donner un sens à ce qui est dit et non-dit, - de rester attentif sur tout ce qui est non-dit.
<b>Comment ?</b> Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures?	1. J'écoute le message (p. ex., annonce du sujet, informations données, mots clés) 2. Je tiens compte des indices suivants: - le vouvoiement /le tutoiement. - Le contexte du déroulement de l'acte. 3. Je me demande : « Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet? » 4. Je me rappelle ce que j'ai déjà entendu, lu, vu ou vécu de semblable pour mieux comprendre le lieu et les statuts des interlocuteurs
<b>Quand?</b> Quand actives-tu tes connaissances antérieures?	J'active mes connaissances antérieures pendant toute situation de communication orale.

**Tableau n°7:** Référentiel pour la stratégie d'activation des connaissances antérieures.

Ensuite, afin que la préparation de nos séances soit claire et précise, nous élaborons un tableau exprimant la répartition de ces séances ainsi que la démarche adoptée. Nous préparons aussi des fiches pédagogiques pour chaque séance (trois fiches pédagogiques) afin d'éclaircir et de faciliter les étapes de notre tâche expérimentale.

<b>Les étapes de l'enseignement stratégique</b>	<b>Les différentes séances</b>	<b>Les phases de la recherche</b>	<b>Modalités pédagogiques</b>
<b>Modelage</b>	Pré-écoute	Séance avec les élèves	Séance de mise en situation qui a pour objectif de sensibiliser les élèves aux deux stratégies inférentielle (prendre position d'écoute et activation des connaissances antérieures)
<b>Guidage</b>	Écoute(s)	Séance avec les élèves	EC de veille + EC globale = stratégies prendre position  EC sélective + EC détaillée = stratégie d'activation des connaissances
<b>Autonome</b>	Post-écoute	Test de post-expérimentation	Une séance de vérification des acquis des élèves après avoir eu un enseignement stratégique des stratégies inférentielle.

**Tableau n°8 : Répartition des séances et modalités de travail.**



### IV.3.2.2 fiche pédagogique pour la pratique guidée :

<b>La fiche pédagogique de la pratique guidée</b>	
<p><b>Thème de l'activité : Compréhension orale</b>  <b>Objectif(s) :</b> Amener l'élève à développer petit à petit la stratégie inférentielle  <b>Prérequis :</b> Les élèves ayant des connaissances sur les stratégies d'écoute.  <b>Matériel utilisé (support) :</b> audio      <b>intitulé :</b> Julie est au téléphone  <b>Disposition de la salle :</b> Ordinaire  <b>Composition ou non de groupes de travail :</b> Toute la classe  <b>Durée : 35 min</b></p>	
<b>Écoutes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration;</li> <li>- Inviter les élèves à faire le modelage à partir d'un autre document audio;</li> <li>- Proposer les quatre écoutes accompagnées des questions;</li> <li>- Guider l'élève dans sa réflexion pendant et après qu'il ou elle utilise les stratégies en lui demandant :</li> </ul> <p><b>Écoute de veille :</b></p> <p>1. Combien de voix entendez-vous?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Cinq voix.</li> <li><input type="radio"/> Trois voix.</li> <li><input type="radio"/> Deux voix.</li> </ul> <p>2. il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Seulement des hommes.</li> <li><input type="radio"/> Seulement des femmes.</li> <li><input type="radio"/> Les deux.</li> </ul> <p><b>Écoute globale :</b></p> <p>3. Qui appelle les enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Leur mère.</li> <li><input type="radio"/> Leur voisine.</li> <li><input type="radio"/> Leur baby-sitter.</li> </ul> <p>4. pourquoi elle les appelle ?</p> <p>.....</p> <p><b>Écoute sélective :</b></p> <p>5. La maman est dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> La chambre.</li> <li><input type="radio"/> Le salon.</li> <li><input type="radio"/> La cuisine.</li> </ul> <p>6. Qu'est-ce que Julie est en train de faire ?</p> <p>.....</p> <p><b>Écoute détaillée :</b></p> <p>7. Julie parle avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Une collègue.</li> <li><input type="radio"/> Un ami proche.</li> <li><input type="radio"/> Une voisine.</li> </ul> <p>8. Que va faire Julie demain ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Aller au cinéma.</li> <li><input type="radio"/> Invité Lucie.</li> <li><input type="radio"/> Diner au restaurant.</li> </ul>

**Prendre  
Position  
d'écoute**

**Activation des  
connaissances**

**antérieures**

### IV.3.3 Le déroulement de la post-expérimentation :

Dans la phase de la post-expérimentation, nous choisissons un autre et un dernier document audio « voir annexe n° 4», dans le but de vérifier le rendement de l'enseignement explicite des stratégies inférentielle et d'appliquer au même temps la dernière étape de notre démarche qui est celle de la pratique autonome. Une autre fiche pédagogique est programmée pour cette phase :

#### IV.3.3.1 fiche pédagogique pour la pratique autonome :

<b>Fiche pédagogique de la pratique autonome</b>	
<b>Thème de l'activité : Compréhension orale</b> <b>Objectif(s) :</b> Amener l'élève à se responsabiliser pendant l'écoute <b>Prérequis :</b> Les élèves ayant des connaissances sur les indices qu'il faudrait mettre en œuvre <b>Matériel utilisé (support) :</b> Audio <b>intitulé :</b> Mission chanson <b>Disposition de la salle :</b> Ordinaire <b>Composition ou non de groupes de travail :</b> Toute la classe <b>Durée : 40 min</b>	
<b>Post- écoute</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inviter les élèves à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet, en leur précisant qu'ils devront suivre les étapes du comment de la stratégie ;</li><li>- Remettre à chaque élève les questions ;</li><li>- Lancer le document et le faire écouter quatre fois.</li></ul> <p><b>Exercice 1: 5 points</b></p> <p><b>1. Combien de personnes parlent ? 1 point</b></p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p><b>2. Ce sont tous des hommes : 2 points</b></p> <p><input type="radio"/> Vrai</p> <p><input type="radio"/> Faux</p> <p><input type="radio"/> On ne sait pas</p> <p><b>3. Celui qui parle plusieurs fois est un : 2 points</b></p> <p><input type="radio"/> Spectateurs.</p> <p><input type="radio"/> Présentateur.</p> <p><input type="radio"/> Participants.</p> <p><b>Exercice 2 : 8 points</b></p> <p>Répondez aux questions en cochant la bonne réponse :</p> <p><b>1. Quel est le genre du document ?</b></p> <p><input type="radio"/> Un message sur un répondeur téléphonique.</p> <p><input type="radio"/> Une émission.</p> <p><input type="radio"/> Une publicité.</p>

2. Le document est :

une interview

un débat

un Quizz



3. C'est une émission :  Quotidienne  Hebdomadaire  Mensuelle

4. Le programme se passe :  à la radio  à la télévision  Dans la rue

**Exercice 3 : 12 points**

Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante.

	Vrai	Faux	On ne sait pas
1. Les participants vont chanter.			
2. Les candidats ont-ils le même statut ?			
3. Tous les participants sont des adultes.			
4. Le programme se passe à Paris.			
5. Ces participants sont des amis.			
6. Les participants ont déjà joué.			

**IV.3.4.2 Le barème établis pour cette étape :**

Le test préparé pour cette étape comporte comme à la pré-expérimentation trois exercices notés comme suit : cinq (5) points pour le premier, huit (8) points pour le deuxième et douze (12) points sont consacrés pour le dernier exercice. Ces questions touchent essentiellement les deux niveaux d'inférence que nous décidons d'améliorer chez l'élève par un enseignement explicite et qui sont regroupées comme suit : pour l'inférence des protagonistes (nombre, sexe, âge) nous programmons 5 questions et pour l'inférence des statuts et inférence du contexte (nature de l'émission, le lieu, le temps) 8 questions sont établies.

#### IV.3.4.3 La collecte des données :

Dans cette étape, nous cherchons à partir des réponses menées par les élèves de la 4<sup>ème</sup>AM, connaître leur profil de sortie après avoir assisté à un atelier performatif des stratégies inférentielles. Le tableau ci-dessous montre ceci :

Élève	Note /25	Pourcentage de réussite	Élève	Note/ 25	Pourcentage de réussite	Élève	Note/ 25	Pourcentage de réussite
1	23	92%	12	21	84%	23	19	76%
2	13	52%	13	21	84%	24	13	52%
3	15	60%	14	17	68%	25	19	76%
4	15	60%	15	11	44%	26	11	44%
5	11	44%	16	13	52%	27	15	60%
6	15	60%	17	15	60%	28	11	44%
7	17	68%	18	13	52%	29	13	52%
8	21	84%	19	15	60%	30	13	52%
9	19	76%	20	11	44%	31	19	76%
10	19	76%	21	15	60%	<b>La moyenne : 15,58</b>		
11	17	68%	22	13	52%			

**Tableau n°9:** Résultats de la post-expérimentation.

Note	De 0-10	De 10-20	De 20-25
	A.1.1	A.1.2	A.2.1
Nombre d'élèves (31)	Aucun	28	03

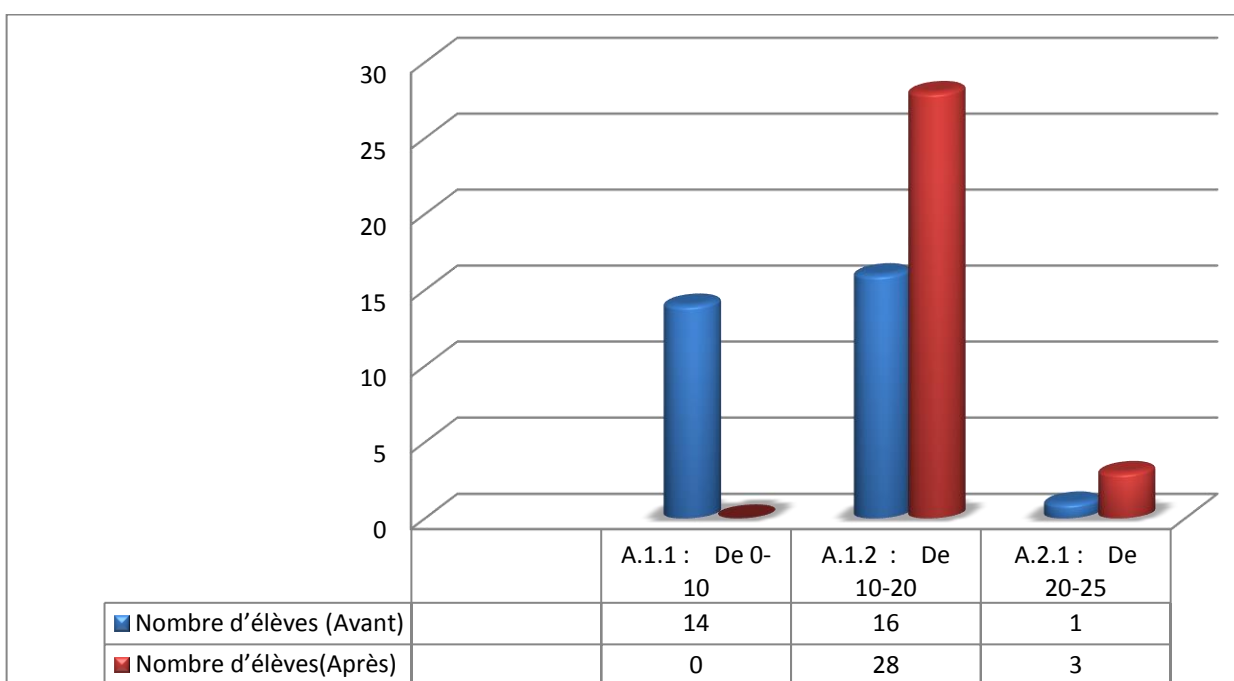
**Tableau n°10 :** Regroupement des notes prises après l'expérimentation.

## IV.4 La comparaison entre la pré/post-expérimentation :

Pour pouvoir comparer s'il y a eu un développement dans la compétence inférentielle chez les élèves, nous décidons d'établir la comparaison pré/post-expérimentation sur trois plans : comparaison des notes des deux tests, comparaison de l'emploi des stratégies inférentielles avant et après et comparaison de la motivation des élèves avant et après.

### IV.4.1 Comparaison des notes du pré/post -test :

Après avoir réalisé notre expérimentation avec les élèves de la 4<sup>ème</sup> AM, nous arrivons aux résultats mentionnés ci-dessous :



**Figure n°3** : Les résultats des élèves dans la pré/post -expérimentation.

Enlisant la figure n°3 nous trouvons que :

Avant l'expérimentation, le taux des élèves ayant des notes entre 0 à10 (niveau A.1.1) était marquant vue que ce nombre représente presque la moitié de la classe. Ceux-ci ont montré certaine faiblesse vis-à-vis de la compétence de la compréhension orale et inférentielle. Par contre, après l'expérimentation, aucun élève n'a eu un niveau A.1.1 vue que leurs notes sont passées au-dessus de 10.

L'hétérogénéité de niveau des élèves est un phénomène qui pourrait exister dans chaque classe, bien qu'il soit avantageux d'avoir une classe où la majorité

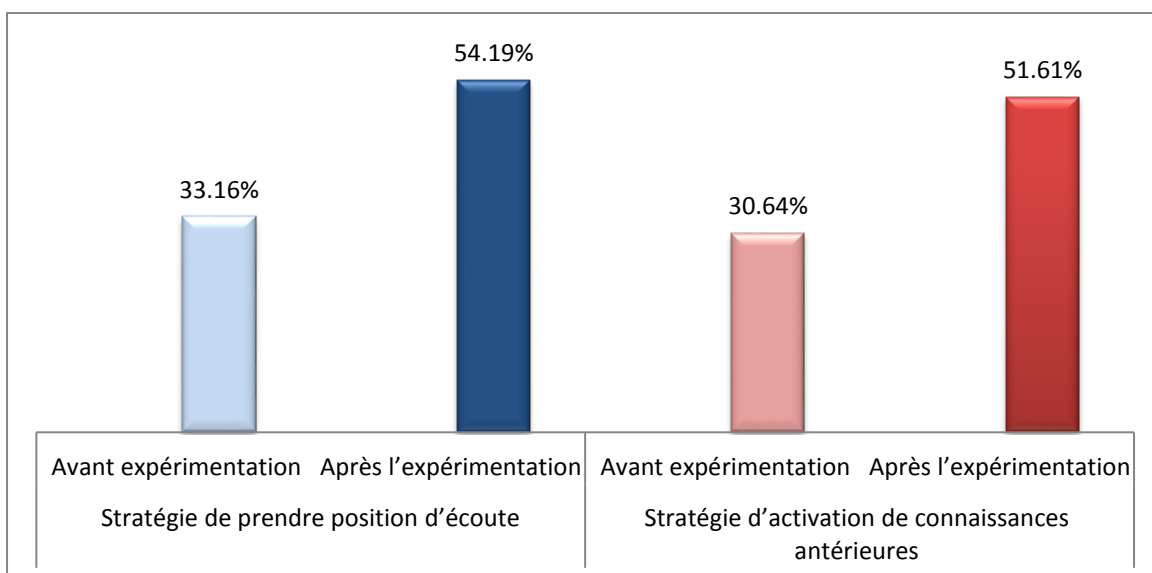
d'élèves ont un niveau moyen. C'est à quoi nous tentons d'aboutir par l'enseignement de la stratégie inférentielle en compréhension orale et ceci après avoir constaté que notre échantillon a un niveau hétérogène.

De ce fait, nous comptons avant l'expérimentation, un totale de 16 élèves dont les notes varies entre 10 et 20. Avant l'expérimentation, les notes exprimaient un niveau faible cependant maintenant elles expriment un niveau meilleur c'est-à-dire que 14 élèves avaient des notes proches de 10 alors que maintenant 28 élèves ont des notes se rapprochant de 20. *Ceux ayant un niveau A.1.1 ont accédé au niveau moyen A.1.2*, c'est l'objectif que nous voulons atteindre.

Pour les élèves ayant un niveau A.2.1, un seul élève l'avait avant l'expérimentation. Celui-ci a été rejoint par deux autres élèves et ils ont amélioré leur niveau en passant du stade moyen à un stade supérieur. Leur notation s'est améliorée en passant à un niveau A.2.1. ce qui laisse dire que les résultats de la pratique pédagogique de l'enseignement des stratégies d'écoute sont manifestement positifs.

#### IV.4.2 État des lieux des stratégies inférentielles : comparaison pré/post - expérimentation

Le deuxième plan de comparaison consiste à comparer les deux types des stratégies inférentielles chez les élèves de la 4<sup>ème</sup> AM. La comparaison des deux stratégies a donné lieu aux résultats suivants :



**Figure n°4 :** État des lieux de l'emploi des stratégies entre la pré/post -expérimentation.

En déchiffrant la figure n°3, nous notons que :

Les résultats mentionnés avant le recours à un enseignement explicite nous permettent de dire que les élèves avaient un énorme problème vis-à-vis des deux stratégies inférentielles et surtout celle de l'activation des connaissances antérieures même si l'écart était entre elles minime (différence de **3,48%**). Ceux-ci n'étaient pas conscients des stratégies à adopter ni du moment de leurs exploitations.

Tous les élèves ont eu ce problème mais le degré diffère d'un élève à un autre et d'une question à une autre.

Par rapport au nombre d'élèves qui avaient des problèmes au niveau de l'activation des connaissances antérieures, ceux-ci ont eu moins de difficultés dans la deuxième stratégie celle de prendre position d'écoute.

Le regroupement de nos questions dans le test de la post-expérimentation prouve nos prédictions : nous constatons qu'un bon nombre d'élèves n'ont pas eu de difficultés au niveau de la stratégie de prendre position d'écoute où le pourcentage s'est élevé à **+21,03%**, ce qui veut dire qu'ils ont appris à employer des inférences au niveau des protagonistes : des voix, de l'âge et du sexe... et il est de même pour la deuxième stratégie où nous avons noté un pourcentage de **51,64%**, indiquant un développement vis-à-vis de la stratégie d'activation des connaissances antérieures qui semble au départ pénible à appliquer.

#### **IV.4.3 La motivation des élèves avant/après l'expérimentation :**

La motivation est un facteur important dans la comparaison. C'est en décrivant le comportement des élèves que nous pouvons établir l'apport de notre recherche.

Lors de l'exécution du test, les élèves ont manifesté une certaine crainte vis-à-vis des documents proposés ainsi qu'à la lecture de leurs questions. Ceux-ci ont eu du mal à assimiler les informations du document et ils ont insisté à réécouter le document plusieurs fois plus que ce qui était prévu.

De même, nous remarquons qu'ils n'étaient pas vraiment attentifs aux changements des voix, ni aux éléments du contexte, seulement ceux ayant un bon niveau l'ayant fait.

En écrivant et en supprimant plusieurs fois les réponses, ils montraient leurs hésitations et leur incertitude.

Or, grâce à l'étape du modelage, les élèves sont devenus conscients du processus conçu et de leur manière à diriger l'écoute. Ils étaient intéressés et cela s'est vu au nombre de questions posées lors de la séance ainsi que par le nombre d'élèves ayant participé à ces questions.

Au moment de la pratique guidée, ils suivaient les recommandations données pendant la pratique précédente. Il y a eu échanges et propositions d'idées entre les élèves ainsi que notre participation sur les éléments qui devaient être pris et ceci après que nous ayant eu le temps de les avoir écouté individuellement. Notre but, pendant cette étape, était notamment de déceler les difficultés rencontrées pendant l'écoute.

L'avantage est apparu par leur comportement qui avait changé lors de la pratique autonome. Ils sont devenus plus sûrs d'eux même, respectant le nombre d'écoutes et cela a eu un impact positif sur leurs notes.

Lors de la post-écoute, en débattant leurs points de vue sur ce qu'ils ont appris, ils ont montré, à ce niveau, leur joie et leur envie de suivre de pareils cours, car ils se sont sentis impliqués dans le processus d'apprentissage tout en étant satisfait de la compréhension de la leçon et du niveau atteint tout ceci dans la joie.

Nous pouvons expliquer ce développement positif au niveau des comportements des élèves aux sensibilisations à des stratégies d'écoute pendant la phase de la pré-écoute.

#### **IV.5 Conclusion :**

Notre expérimentation s'est faite sur des constats et elle vient présenter les résultats obtenus d'une étude basée sur un enseignement explicite de la stratégie inférentielle en compréhension orale. Les séances que nous avons animées, nous ont permis de discerner le changement qui s'est fait au niveau de la compréhension orale et de l'installation de la compétence inférentielle. Un bon nombre d'élèves sont devenus conscients de leurs processus en compréhension orale et ils ont appris une technique qui pourra les aider dans leur apprentissage à long terme.

*Conclusion*

*générale*

Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère où la compréhension est essentielle à l'exécution de différentes activités, il est important de tenter de mieux comprendre ce processus complexe et de découvrir des pistes pour résoudre les différents problèmes rencontrés par l'élève lors de la compréhension.

Lorsque, tout au début, notre choix devait se porter sur un thème, nous avons émis le vœu d'aborder l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'oral au collège. Nous étions loin de nous douter que cette compétence était délaissée et même « mise au placard » dans l'enseignement du français. Nous avons alors pour ambition de focaliser notre travail sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage basées sur les techniques d'orientation et de sensibilisation des stratégies inférentielles dans le but d'amener l'apprenant à être autonome dans le processus d'accès au sens, grâce notamment à l'apport de l'enseignement stratégique.

Très vite pourtant, nous nous sommes rendu compte que nos ambitions dépassaient la réalité du terrain. Les enseignants tentaient de tout expliquer à l'élève : ce qui le rendait passif dans son apprentissage scolaire en général et plus particulièrement dans ce qui est relatif à la compréhension. En plus, à cet âge sensible de l'adolescence, l'élève est assoiffé de découverte de nouvelles techniques sortant de l'ordinaire, lui permettant de s'auto-découvrir premièrement et de comprendre les mécanismes qu'il faut suivre pour acquérir un savoir-faire et un savoir être ultérieurement.

La présente étude part d'un constat issu de l'incapacité de certains élèves à répondre correctement en compréhension orale, ainsi que des difficultés à exploiter des techniques, voir des stratégies leurs permettant de s'engager dans une communication en langue étrangère sans pour autant comprendre tout le lexique car au moment de l'écoute, les élèves doivent non seulement saisir ce qui est explicite, mais également saisir ce qui est implicite en établissant des liens entre les différentes informations du contexte et leurs propres connaissances sur le sujet traité.

De par notre conviction sur l'impossibilité de l'individu à s'exprimer qu'après avoir compris, nous avons en effet décidé de conduire notre réflexion sur l'éventualité à introduire des inférences en matière de l'oral lors de l'écoute en se référant à un enseignement explicite des stratégies inférentielles. Notre étude avait comme objectif d'explicitier aux élèves les stratégies d'écoute, pour qu'ils soient avertis plus tard et de développer en même temps chez

eux la compétence inférentielle en compréhension orale en L2 par le biais d'un enseignement explicite de deux stratégies d'écoute.

Notre recherche a tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1- Les apprentis connaissent-ils les différentes stratégies de compréhension à l'oral?
- 2- S'ils les connaissent, savent-ils les utiliser pendant l'écoute?
- 3- Quelle réflexion doit-on intégrer à l'activité de l'écoute en FLE ?

Dans le but de répondre aux questions précitées, nous avons tout d'abord conçu un fondement théorique dans lequel nous avons défini les concepts clés de notre recherche, ses processus ainsi que les stratégies d'écoute.

En parallèle, nous avons projeté un plan de travail pour l'expérimentation que nous avons choisie ainsi que le choix des stratégies pour un recueil des données propices. Cette phase nous a permis ; par le biais des deux techniques que nous avons choisies : le questionnaire et l'expérimentation d'un enseignement explicite ; de déceler en premier lieu, les problèmes rencontrés chez certains apprenants à propos de l'identification des protagonistes, de leurs statuts ainsi que leur milieu environnemental et de même, celles de : prendre position d'écoute et d'activer les connaissances antérieures.

Les résultats de notre recherche nous ont en effet permis de confirmer que les difficultés que rencontrent les élèves dans leur apprentissage à l'oral ont une relation avec le manque ou à la mauvaise utilisation des bonnes stratégies au bon moment de l'écoute. Non seulement cela, mais nous avons prouvé qu'ils sont inconscients de leur processus mental : ce qui les pousse à essayer de suivre tous les mots dans un discours en croyant que cela pourrait les aider à comprendre le sens du message. Ces élèves se trouvent enfin face à un manque de temps et ils perdent le fil, ce qui provoque une incompréhension ou une compréhension approximative.

À la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons dire que la mise en pratique de la pratique pédagogique de l'enseignement explicite, nous a permis de sensibiliser les élèves aux stratégies inférentielles. Cet enseignement consiste, en effet, à rendre transparent ces stratégies pour que les élèves puissent se les approprier et les réinvestir dans d'autres situations. De ce fait, il est recommandé de travailler avec une telle pratique, car son intérêt est d'accélérer les processus de compréhension et de catégoriser les problèmes aux élèves. Après avoir expérimenté cet enseignement explicite, un bon nombre d'élèves sont devenus

conscients de leurs processus cognitif. Ils ont donc appris une autre technique qui pourra les aider dans leur apprentissage à long terme. De même, si cette compétence, ne parait pas véritablement installée chez un groupe d'élève, elle serait certainement latente, nécessitant une formation continue.

La compréhension pendant l'écoute, s'effectue par la construction d'un univers de référence. On insistera donc sur la nécessité de faire mobiliser chez les élèves leurs connaissances du monde, leurs lectures antérieures en lien avec le support. Pendant l'écoute l'élève devra effectuer de nombreuses stratégies : prendre position d'écoute, activer ses connaissances antérieures, prendre note, trouver le sens du message et donc déployer des inférences. Il devra de ce fait mobiliser de nombreuses connaissances qu'elles soient linguistiques, encyclopédiques ou stratégiques.

Nous pensons qu'il serait convenable de se servir, en tant qu'enseignant, de la phase de la pré-écoute pour la sensibilisation aux stratégies d'écoute, au lieu de suivre la même démarche rythmique qui s'établit généralement par la sensibilisation aux sujets ou au genre du support orale.

En conclusion, nous pouvons dire que des pistes ont été tracées pour un apport pédagogique en vue d'aider nos élèves à assumer leur apprentissage et à améliorer leur manière de comprendre à oral en langue étrangère. De nombreuses questions peuvent se poser dont les solutions solliciteront encore des recherches plus approfondies et des expériences en classe plus poussées.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages :

- \_ CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG., 2003.
- \_ Guide du manuel de Français 4<sup>ème</sup> AM, ONPS, 2013/2014.
- \_ MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, PUF, coll. Que sais-je? ,1982.
- \_ TARDIF JACQUES, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1997

### Dictionnaire :

- \_ ROBERT, Jean pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Nouvelle édition revue et augmentée, Ophrys, Coll. L'Essentiel français, 2008.

### Articles :

- \_ FERROUKHI, Karima, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie », *In Synergies Algérie*, N°4, 2009 [En ligne]. URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>.
- \_ GREMMO, Marie José et CRAPEL, Henri Holec, «La compréhension orale : un processus et un comportement», *In Le français dans le monde*, N° spéciale, Fev/Mars 1990, [EN ligne]. URL: [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf).
- \_ PARPETTE, Chantal, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », *In Les Cahiers de l'Acedle*, V°5, N° 1, 2008, [EN ligne]. URL : [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette\\_Cah5-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf).

### Mémoire et thèse :

- \_ KOUICI, Farida, LES FACTEURS FAVORISANT UNE ECOUTE CONSCIENTE DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION. Cas des apprenants de quatrième année primaire, mémoire de master Sous la direction de ZERARI Siham, Université de Biskra, 2013.
- \_ POUSSARD, Cécile, la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducative. Thèse de doctorat sous la direction de Françoise DEMAIZIERE, Université de Paris, 2000.

## SITOGRAPHIE

\_ Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES), [EN ligne]. URL:

[http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2\\_rfrentiel\\_de\\_comptences.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf)

\_ Les Inférences dans la Communication Orale en L2 : Processus et Marques Linguistiques, [EN ligne]. URL: <http://colloqueicol2.wixsite.com/montp> .

\_ Le Module Compréhension d'inférences, [EN ligne]. URL: <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche6779.pdf> .

\_ Pistes d'enseignement de la compréhension orale, [EN ligne]. URL: [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_8575d10bf449\\_enseig\\_iso-8859-1Qnement\\_de\\_la\\_compr\\_E9hen.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_8575d10bf449_enseig_iso-8859-1Qnement_de_la_compr_E9hen.pdf) .

\_ Stratégies pour une écoute efficace, [EN ligne].

URL: [https://www.crefeco.org/intraweb/download/1\\_all\\_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf](https://www.crefeco.org/intraweb/download/1_all_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf)

\_ Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en français langue seconde [EN ligne].

URL : [http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/845/06.00-06.74\\_guide\\_francais\\_sec\\_chapitre\\_6\\_2006-06.pdf](http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/845/06.00-06.74_guide_francais_sec_chapitre_6_2006-06.pdf).

# *Annexes*

## **Annexe n°1 : Transcription des documents choisis pour le test de niveau :**

### **Doc (1) :**

« Français faux, il dix heur ... le ministère des transports vient de nous confirmer le prix de l'essence va augmenter à partir du 1er février. Conséquence de la hausse du prix du pétrole, l'essence passera de 1,20€ à 1,30€ pour le super et 0.80€ pour le diésel ».

### **Doc (2) :**

«Vous êtes bien sur le serveur vocal du théâtre Molière à Paris. Si vous souhaitez connaître notre programmation sur les deux prochains mois, tapez un. Si vous voulez faire une réservation, tapez deux. Pour prendre contact avec l'administration du théâtre, tapez trois. Pour réécouter cet enregistrement, tapez quatre. Pour laisser un message, tapez cinq .

Le malade imaginaire se joue tous les soirs à 20h sauf le lundi. Il y a une séance supplémentaire les samedis et dimanche à 14h. Les tarifs sont de 20, 30 et 55€. Si vous souhaitez réserver ne quitter pas un op orateur va vous répondre ».

### **Doc (3) :**

**Mr Leblanc :** « Ecoutez c'est très simple, vous m'avez vendu une machine à laver qui ne correspond pas à ce que j'ai demandé !»

**Vendeuse :** « que voulez-vous dire Mr Leblanc ? »

**Mr Leblanc :** « c'est très simple! Je vous ai demandé une machine à laver de 5 Kg, et vous m'en avez envoyé une de 10 Kg, elle est trop grande !»

**Vendeuse :** « mais le mois dernier vous avez commandé deux machines à laver de 10 Kg !»

**Mr Leblanc :** « oui c vrai... mais il y a un moi j'avais des clients intéressés. Vous savez? Moi j'habite à un petit village, je dois faire attention. Je dois les vendre ces machines moi » .

**Vendeuse :** « bon d'accord monsieur. Je vais corriger votre commande. Alors, vous voulez une machine de 5 Kg. Je vous la livre la semaine prochaine. »

**Mr Leblanc :** « parfait. Et la machine de 10 Kg? »

**Vendeuse :** « on la reprendra en livrant la petite. »

**Mr Leblanc :** « bien. Merci madame. Au revoir ».

**Vendeuse :** « au revoir monsieur ».

**Annexe n°2 : les questions du test de niveau**

**Partie 1 COMPRÉHENSION DE L'ORAL** 25 points

**„Consignes**

Vous allez entendre 3 enregistrements, correspondant à 3 documents différents. Pour chaque document, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;
- une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions en cochant (•) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

**„Exercice 1 5 points**

> Première partie de l'enregistrement :

1. Vous téléphonez au théâtre « Molière » et vous entendez le message suivant sur le répondeur. Sur quelle touche appuyez-vous pour réserver des places ? 1 point

Touche n° \_\_\_\_\_



> Deuxième partie de l'enregistrement :

2. Le week-end, vous pouvez réserver pour l'après-midi ou en soirée. 2 points
- Vrai
  - Faux
  - On ne sait pas
3. Les billets les moins chers sont à : 2 points
- quinze euros.
  - vingt euros.
  - trente euros.

**Exercice 2 8 points**

Répondez aux questions en cochant (:) la bonne réponse.

1. Vous venez d'entendre :

- un message sur un répondeur téléphonique.
- un flash d'information à la radio.
- une publicité à la radio.

2. Le thème principal de ce document est :



3. Le prix du litre de super sera :  1,20 €  1,30 €  1,50 €  2,30 €
4. Le prix du litre de diesel sera :  0,80 €  0,90 €  1,50 €  2,00 €

**Exercice 3 12 points**

Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante.

	Vrai	Faux	On ne sait
1. La conversation a déjà commencé.			
2. Monsieur Leblanc a fait une erreur dans sa			
3. Monsieur Leblanc veut une machine à laver de 5			
4. Monsieur Leblanc vend aussi des machines			
5. Le magasin de monsieur Leblanc est à Paris.			
6. La nouvelle machine va arriver avant un mois.			

### Annexe n°3 : le questionnaire de la pré-expérimentation

Nom et prénom :.....

Date : 13/04/2017 à 09h

-Répondez aux questions en cochant la case appropriée :

	Oui	Non
• Quand vous écoutez une bande audio :		
1) Est-ce que vous comprenez tout ce que vous écoutez ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Est-ce que vous comptez les noms des personnes qui parlent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Est-ce que vous vous rappelez des noms des personnes qui parlent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Est-ce que vous faites attention au changement des voix ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Est-ce que vous faites attention à celui qui prend la parole ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Est-ce que vous comprenez la relation entre les locuteurs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur le lexique qui explique la relation entre les locuteurs ; ex : Madame, Monsieur...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur le vouvoiement /le tutoiement pour savoir la relation être les locuteurs, ex : vous, tu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Est-ce que vous avez l'habitude de vous concentrer sur les bruits, l'écho... Pour reconnaître le lieu ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Avez-vous l'habitude de deviner le lieu à travers le lexique, ex : ici, là... ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Avez-vous une idée du lieu où se passe la scène seulement à travers le dialogue ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) En prêtant l'oreille, distinguez-vous les acteurs du dialogue des intervenants extérieurs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **Annexe n°4 : transcriptions des documents choisis pour l'expérimentation**

##### **Le modelage :**

**Clémentine :** « Dit Carole, tu m'aide à faire mon exercice de math je n'y arrive pas ! »

**Carole :** « Ah non. Je n'ai pas le temps. Je sors, je ne veux pas être en retard. »

**Clémentine :** « Voilà, mademoiselle sort avec ces copines et moi je ne compte pas. »

**Carole :** « Ohh arrête Clémentine. Tu veux toujours que je t'aide. Aujourd'hui les maths demain le français. Moi à ton âge je faisais mes devoirs toute seule. »

**Clémentine :** « A mon âge! Tu as seulement un an de plus que moi je te rappelle. Pas la peine de jouer au grande. D'ailleurs tu es bien contente quand papa t'aide à faire tes exercices d'anglais. »

**Carole :** « Tu peux dire ce que tu veux...moi je sors...on m'attend. »

**Clémentine :** « Ouais... c'est vrai d'ailleurs tu es drôlement moins habillée. »

**Carole :** « Qu'est-ce que tu veux dire? »

**Clémentine :** « Avant de sortir tu m'aide à faire mon exercice de math ou je dis à maman que tu as pris sa jupe bleue et ses boucles d'oreilles. »

##### **La pratique guidée :**

**La maman :** « à table les enfants. »

**Julie :** « On va diner, ma mère nous appelle. J'ai pas envie de raccrocher Emm...oui moi aussi je t'embrasse très fort...oui oui moi aussi. »

**La maman :** « Julie, Marc à table. »

**Julie :** « bon aller. Il faut vraiment q'je te laisse ma mère m'appelle. »

**La maman :** « Marc et Julie vous mettez la table s'il vous plait! »

**Marc :** « mais maman aujourd'hui c'est Julie qui doit le faire. »

**La maman :** « bon. Alors vas la chercher! »

**Julie :** « je sais pas emm on choisira demain. Lucie m'a dit q les effets spéciaux étaient impressionnants mais que le film était un peu long...bon comme tu veux ça m'est égale. »

**Marc :** « Julie qu'est-ce que tu fais? Tu dois mette la table. Ahh d'accord! t'es au téléphone. »

**Julie** : « mais tais-toi maman va entendre. Là j dois vraiment raccrocher sinon mon frère va tout répéter à ma mère. Je te rappelle après l diner ...ah...bon d'accord après le film. »

**Marc** : « t'es amoureuse! »

**Julie** : « écoute tais-toi et je fais tous ce que tu veux. »

**Marc** : « commencer par mette la table tous les soirs pendant une semaine.»

- **Transcriptions du document choisi pour la post-expérimentation**

**La pratique autonome :**

**Mission chansons!**

6voix différentes (4 hommes / 2 femmes)

*(Jingle de l'émission)*

**Présentateur** « Bonjour à tous et à toutes ! (Applaudissements) Comme chaque samedi midi, je suis heureux de vous retrouver sur France radio pour " Mission chansons ! ". Chers auditeurs, avant de les écouter chanter, je vous propose de faire connaissance avec nos 5 candidats d'aujourd'hui. Commençons par notre première candidate : Sophie !  
Bonjour!

**Sophie** - Bonjour ! J'ai... J'habite à Angers, j'ai 36 ans, je suis fonctionnaire, je pratique la danse africaine, j'aime le cinéma. (Applaudissements)

**Présentateur** - Simplece ! Bonjour Simplece!

**Simplece** - Bonjour ! Je m'appelle Simplece, j'ai 27 ans, je suis professeur de musique, je pratique la natation et je suis passionné de football. (Applaudissements)

**Présentateur** - Voici Pablo!

**Pablo** - Bonjour ! J'm'appelle Pablo, je travaille comme traducteur, j'aime beaucoup la littérature et je fais de la marche à pied. (Applaudissements)

**Présentateur** - Olivier, bonjour!

**Olivier** - Bonjour ! Euh... Je m'appelle Olivier, j'habite Brest, j'ai 32 ans, je suis vendeur, je fais du football en salle et j'adore faire des balades au bord de la mer. (Applaudissements)

**Présentateur** - Enfin, nous accueillons Magali!

**Magali** - Bonjour ! Donc, je m'appelle Magali, je viens de Marseille, j'ai 39 ans, je travaille dans le domaine bancaire, je suis passionnée de musique latino-américaine. (Applaudissements)

**Présentateur** - Merci à tous et bonne chance pour : (Jingle de l'émission) »

## **Résumé :**

La compréhension orale est une étape fondamentale dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Elle est donc la capacité d'accéder au sens souhaité à partir de l'écoute. Cependant, par sa nature complexe, elle pose bien souvent des problèmes aux élèves qui ont des difficultés en compréhension orale. Ces difficultés sont à mettre en relation avec l'emploi des stratégies appropriées. De ce fait, nous avons pensé au « comment ? » peut-on aider les apprenants à améliorer leur compétence de compréhension orale à travers l'entraînement aux stratégies inférentielles. Pour réaliser une telle recherche, deux techniques ont été employées : un questionnaire pour connaître le profil stratégique des élèves et une expérimentation d'enseignement explicite de deux stratégies inférentielles. Notre démarche de recherche s'est concrétisée en trois étapes qui nous ont permis, après avoir expérimenté un atelier performatif, de comparer avant/après l'expérimentation : le niveau (CECR) des élèves, leur profil stratégique et leur motivation. Les résultats de cette comparaison prouvent l'apport important de l'atelier performatif basé sur un enseignement explicite des stratégies inférentielles dans le développement de la compétence de compréhension orale des élèves.

**Mots clés :** la compréhension orale, les stratégies d'écoute, l'inférence, l'enseignement explicite.

## **Abstract:**

Oral comprehension is an important step in both teaching and learning foreign languages, thus it represents the ability to reach the desired meaning through listening. However, and due to its complex nature it poses often problems for the pupils, these difficulties are to be related to the appropriate strategies employers. And for that reason, we thought of "how?" we can do to help these pupils to improve their oral comprehension through training inferential strategies. To carry out such research, two techniques have been employed: a questionnaire to identify the pupils' strategic profile, as well as an experiment based on explicit teaching of inferential strategies. Our approach was concretized into three stages which allowed us, after experiencing a performative workshop, comparing before and after the experimentation: pupils' level (CECR), strategic profile and their motivation.

The results of this comparison showed the important contribution of the performative workshop, which is based on an explicit teaching of inferential strategies in the development of pupils' oral comprehension competence.

**Key words:** oral comprehension, listening strategies, inference, explicit teaching.

## **تلخيص :**

يعتبر الفهم الشفهي مرحلة أساسية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وبالتالي فهو يمثل القدرة على الوصول الى المعنى المرجو عن طريق الاستماع. لكن وبحكم طبيعته المعقدة، فإنه عادة ما يسبب مشاكل للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم ما يصغون إليه كما أنه من الممكن ان تكون هذه الصعوبات مرتبطة بتوظيف استراتيجيات ملائمة. ولهذا السبب فكرنا في كيفية إمكانية مساعدة التلاميذ على تحسين كفاءتهم في الفهم الشفهي وذلك عن طريق تدريبهم على الاستراتيجيات الاستنتاجية. لتحقيق مثل هذا البحث تم توظيف تقنيتين ألا وهما : استبيان لمعرفة الملمح الاستراتيجي للتلاميذ و تجربة تقوم على التعليم الواضح للاستراتيجيات الاستنتاجية. خطوتنا في البحث تجسدت من خلال ثلاث مراحل التي سمحت لنا ، بعد ان قمنا بتجربة ورشة العمل الأدائية، بمقارنة قبل وبعد التجربة: مستوى التلاميذ (CECR)، ملامحهم الاستراتيجية وحافزهم. النتائج التي تم تحصيلها من هذه المقارنة أثبتت المساهمة المهمة لورشة العمل الأدائية في تطوير كفاءة الفهم الشفهي للتلاميذ.

**الكلمات المفتاح:** الفهم الشفهي، استراتيجيات الاستماع، الاستنتاج والتدريس الواضح.