RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master

Académique

Par : GUEDDAH Nassira

GHERBI Meriem

Intitulé

Le support vidéo pédagogique et son apport sur la compétence de la compréhension de l'oral en classe de FLE.

-Etude comparative analytique-

Cas des apprenants de la 1ère A.S ; Lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi - M'Sila

Soutenu devant le jury composé de :

BOUGLIMINA Mustaf	Université de M'sila	Président
Pr. KHARCHI Lakhder	Université de M'sila	Rapporteur
BENSEFA Youcef Nabil	Université de M'sila	Examinateur

Année universitaire : 2025 / 2026

REMERCJEMENTS

Nos premiers remerciements s'adressent à Allah le Tout-Puissant, de nous avoir donné la force, le courage et la santé nécessaires pour mener à bien ce travail de recherche.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude et nos plus sincères remerciements à notre directeur de mémoire, ***Pr. KHARCHI Lakhder, pour son encadrement précieux, ses conseils méthodologiques éclairés, sa disponibilité constante et la confiance qu'il nous a accordée tout au long de la réalisation de cette étude.***

Nos remerciements s'étendent également aux honorables membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et d'enrichir cette recherche par leurs remarques constructives.

Nous témoignons notre reconnaissance à l'ensemble du corps professoral et administratif du Département de Français de l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, pour la qualité de la formation dispensée durant notre cursus.

Nos vifs remerciements s'adressent à la direction du Lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi de M'Sila, ainsi qu'à nos élèves de 1ere Année Secondaire Tronc Commun Lettres, sans qui cette expérimentation n'aurait pas pu voir le jour.

Enfin, que tous ceux et celles qui ont contribué, directement ou indirectement, à l'aboutissement de ce mémoire trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

DŠDJCŒCE

Je dédie ce modeste travail de recherche :

À la mémoire de mon cher père, que son âme repose en paix.

À ma très chère mère, pour son amour inconditionnel, ses prières quotidiennes, ses sacrifices constants et ses encouragements qui ont été ma source de force tout au long de mon parcours.

À mon époux, pour son soutien précieux, sa patience infinie et sa présence réconfortante à mes côtés dans les moments de doute et d'effort.

À mes chers enfants, ma plus belle motivation et ma plus grande fierté.

À toute ma famille, mes proches et mes amis, qui m'ont soutenue de près ou de loin.

À tous mes collègues enseignants et à tous ceux qui s'investissent avec passion dans le noble métier de l'éducation.

Nassira

DEDICACES

Je dédie ce travail :

À la mémoire de mon cher père, que son âme repose en paix.

À ma chère mère, pour son amour, ses sacrifices et ses prières.

À ma famille, pour son soutien constant.

À mes amis et collègues, pour leurs encouragements.

À tous les enseignants qui contribuent à l'éducation et à la formation des générations futures.

Meriem

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE : DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL À LA MULTIMODALITÉ DE LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE

I.1 : La communication et l'oralité en didactique du FLE 7

I.1.1. Fondements, théories et composantes de la communication 7

A. La communication verbale 7

B. La communication non verbale 7

C. La communication paraverbale (ou prosodique) 8

I.1.2. Évolution de la notion de communication dans les méthodologies du FLE 8

A. De la méthode grammaire-traduction aux méthodes audio-orales et audio-visuelles (MAVO) 9

B. L'approche communicative (AC) et la « compétence de communication » 9

C. La perspective actionnelle et le CECRL 10

I.1.3. L'oral en classe de FLE : statut, spécificités et complexité 10

A. Le double statut de l'oral en didactique 10

B. Spécificités de la chaîne parlée orale 11

I.1.4. Les fonctions didactiques et cognitives de l'oral 12

A. L'oral comme objet d'apprentissage (la dimension communicative et sociolinguistique) 12

B. L'oral comme outil d'apprentissage et de structuration de la pensée (la dimension cognitive et métacognitive) 12

I.2 : La compréhension de l'oral : processus cognitifs, modèles et obstacles 14

I.2.1. Nature et définition de la compréhension orale : un processus constructif actif 14

I.2.2. Les modèles cognitifs de traitement du signal oral 15

A. Le modèle ascendant (bottom-up ou « de bas en haut »).....15

B. Le modèle descendant (top-down ou « de haut en bas »).....15

C. Le modèle interactif (traitement combiné).....16

I.2.3. Les obstacles à l'écoute et les facteurs de difficulté en classe de FLE.....16

A. Obstacles liés à la nature de la chaîne acoustique.....16

B. Obstacles cognitifs et limitation de la mémoire de travail.....17

C. Obstacles affectifs et insécurité linguistique.....17

I.3 : Le support vidéo et la multimodalité comme levier d'apprentissage.....18

I.3.1. Le document vidéo en classe de FLE : définitions, typologie et spécificités.....18

A. Définitions et nature du document vidéo.....18

B. Typologie des supports vidéo en classe de langue.....18

I.3.2. La théorie de la multimodalité en didactique des langues.....19

A. Définition de la multimodalité.....19

B. Les fondements cognitifs : théorie du double codage et charge cognitive.....19

I.3.3. L'image animée comme « tuteur sémiotique » et levier d'étayage.....20

I.3.4. Impact de la vidéo sur l'affectivité, l'anxiété et la motivation des apprenants.....20

A. Sécurisation linguistique et baisse de l'anxiété de l'écoute.....20

B. Dynamisation de l'intérêt et stimulation de la motivation.....21

Synthèse et conclusion du chapitre I.....22

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET PRATIQUE : ÉVALUATION EMPIRIQUE DE L'IMPACT DE LA VIDÉO SUR LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL..

Introduction du chapitre.....25

II.1 : Le dispositif expérimental et le terrain d'étude.....26

II.1.1. Description du cadre d'expérimentation et du contexte institutionnel.....26

II.1.2. Caractéristiques de la population et composition de l'échantillon.....26

II.1.3. Formulation des hypothèses opérationnelles de recherche.....27

II.2 : Protocole expérimental et méthodologie de l'expérimentation.....28

II.2.1. Conception et harmonisation du dispositif expérimental 28

II.2.2. Déroulement comparatif des séances de compréhension de l'oral 28

II.2.3. Élaboration de la grille d'évaluation et du questionnaire de contrôle 30

II.2.4. Contrôle des variables parasites et rigueur protocolaire 30

II.2.5. Procédure de traitement et de dépouillement des données 31

II.3 : Présentation, dépouillement et analyse statistique comparative des résultats 31

II.3.1. Dépouillement des résultats par groupe 31

II.3.2. Analyse statistique comparative des critères d'évaluation 33

II.3.3. Interprétation et discussion des résultats 34

II.4 : Analyse comparative des données comportementales et des performances académiques 35

II.4.1. Analyse du niveau de participation des apprenants 35

II.4.2. Analyse du degré de motivation des apprenants 36

II.4.3. Analyse des performances et résultats de compréhension 38

II.4.4. Synthèse de l'étude comparative 39

II.5 : Recommandations pédagogiques et perspectives de recherche 40

II.5.1. Recommandations didactiques et pédagogiques 40

A. Repenser le statut et l'intégration de la vidéo en classe de FLE 40

B. Structurer l'exploitation pédagogique de la vidéo 40

C. Gérer l'hétérogénéité et sécuriser linguistiquement 40

II.5.2. Perspectives institutionnelles 40

II.5.3. Perspectives de recherche 40

Conclusion du chapitre II 41

CONCLUSION GÉNÉRALE 43

BIBLIOGRAPHIE 46

ANNEXES 50

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon 27

Tableau 2 : Déroulement comparatif des séances.....29

Tableau 3 : Grille d'évaluation des performances en compréhension orale (barème sur 20 points) 30

Tableau 4 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes 32

Tableau 5 : Comparaison des moyennes par critère d'évaluation 33

Tableau 6 : Étude comparative du niveau de participation des apprenants 35

Tableau 7 : Étude comparative du degré de motivation des apprenants.....37

Tableau 8 : Étude comparative des performances et résultats de compréhension 38

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes.....32

Figure 2:Comparaison des moyennes par critère d'évaluation.....33

Figure 3: Étude comparative du niveau de participation des apprenants.....36

Figure 4: Étude comparative du degré de motivation des apprenants 37

Figure5: Étude comparative des performances et résultats de compréhension.....39

LISTE DES ABRÉVIATIONS

1AS : Première année secondaire

AC : Approche communicative

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

FLE : Français langue étrangère

MAVO : Méthode audio-visuelle

MAO : Méthode audio-orale

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

N : Nombre (effectif)

N= : Nombre égal à (effectif égal à)

p. : page

pp. : pages

vol. : volume

n° : numéro

ex. : exemple

etc. : et cetera (et ainsi de suite)

vs : versus (contre, par opposition à)

min : minute(s)

s : seconde(s)

%: pour cent

$\bar{x}$: moyenne arithmétique

Me : médiane

Mo : mode

σ : écart-type

Min : minimum (note minimale)

Max : maximum (note maximale)

QCM : Questionnaire à choix multiples

TC : Tronc commun

L : Lettres (filière)

GT : Groupe témoin

GE : Groupe expérimental

H1 : Hypothèse 1

H2 : Hypothèse 2

URL : Uniform Resource Locator (adresse web)

ONPS : Office National des Publications Scolaires (Algérie)

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

FIPEF : Fédération Internationale des Professeurs de Français

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français langue étrangère occupe une place importante dans le système éducatif algérien. Il vise non seulement l'acquisition des connaissances linguistiques, mais également le développement de compétences permettant aux apprenants de comprendre et de produire des messages dans différentes situations de communication.

Parmi ces compétences, la compréhension orale représente une activité fondamentale. Elle permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un message entendu, d'identifier les informations essentielles, de comprendre les intentions du locuteur et de réagir de manière appropriée. Cependant, elle demeure une activité difficile pour de nombreux apprenants, notamment au début du cycle secondaire.

La difficulté de la compréhension orale s'explique par plusieurs facteurs : la rapidité du débit, la présence de mots inconnus, la segmentation du discours, les phénomènes de liaison, l'intonation et l'absence de support écrit permanent. L'élève doit traiter le message au moment même où il le reçoit, ce qui exige une attention soutenue et une mobilisation rapide de ses connaissances linguistiques.

Dans ce contexte, la vidéo apparaît comme un support susceptible de faciliter l'accès au sens. Elle associe le son à l'image et fournit à l'apprenant des indices complémentaires : gestes, mimiques, décors, expressions du visage, mouvements et situations de communication. Le Cadre européen commun de référence pour les langues distingue d'ailleurs la compréhension orale et la compréhension audiovisuelle, cette dernière intégrant plusieurs modes de réception.

La vidéo ne doit toutefois pas être utilisée comme une simple illustration. Pour devenir un véritable outil didactique, elle doit être intégrée dans une démarche organisée comprenant une phase de préparation, un visionnage guidé et des activités de vérification et de réinvestissement.

Notre recherche s'intéresse donc à l'apport de la vidéo dans l'activité de compréhension orale chez les apprenants de première année secondaire. Elle vise à déterminer dans quelle mesure l'utilisation du document audiovisuel contribue à améliorer les performances des élèves par rapport à l'utilisation d'un support audio seul.

Plus précisément, cette étude cherche à répondre à la problématique suivante :

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans quelle mesure l'usage d'un support vidéo influence-t-elle les performances en compréhension orale des apprenants de première année secondaire, comparativement à l'utilisation d'un support audio seul ?

Cette problématique générale peut être précisée à travers les questions de recherche suivantes :

- Le support vidéo facilite-t-il la compréhension des contenus de l'activité de compréhension orale ?
- L'utilisation de la vidéo favorise-t-elle la participation et la motivation des apprenants pendant l'activité de compréhension orale ?
- Quels aspects de la compréhension orale sont davantage favorisés par l'utilisation du support vidéo ?

Pour répondre à ces questions, nous retenons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les apprenants exposés au support audiovisuel obtiendraient des scores significativement supérieurs à ceux des apprenants exposés au support audio seul au test de compréhension orale.

- **Hypothèse 2 :** l'utilisation du support vidéo augmenterait la motivation, l'attention et la participation des apprenants pendant l'activité de compréhension orale.

L'objectif général de cette recherche est d'étudier l'efficacité du document vidéo dans l'enseignement de la compréhension orale en classe de français langue étrangère. Plus précisément, il s'agit de :

- Définir les notions de communication, d'oral et de compréhension orale ;
- Présenter les principaux obstacles rencontrés par les apprenants lors de l'écoute d'un document oral ;
- Montrer l'intérêt pédagogique de la vidéo et de la multimodalité ;
- Comparer les résultats obtenus par un groupe travaillant avec un support audio et un groupe travaillant avec un support audiovisuel ;
- Observer l'influence de la vidéo sur la participation et la motivation des apprenants ;
- Proposer des recommandations pour une exploitation méthodique du document vidéo en classe de FLE.

Sur le plan méthodologique, notre recherche s'inscrit dans une démarche comparative à visée expérimentale. Elle combine des données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives proviennent d'un test de compréhension orale administré aux deux groupes et corrigé selon un barème précis afin d'évaluer l'impact de la vidéo sur les résultats des apprenants. Les données qualitatives sont recueillies à partir de l'observation du comportement et du niveau de participation des apprenants pendant les séances. Le groupe témoin est constitué de 38 apprenants travaillant à partir d'un support audio, tandis que le groupe expérimental comprend 36 apprenants travaillant à partir d'un support audiovisuel. Les deux groupes sont soumis à une activité portant sur le même contenu et répondent au même questionnaire d'évaluation.

Afin de mener cette étude, nous avons organisé notre mémoire en deux chapitres principaux.

Le premier chapitre, intitulé **« Cadre théorique : de la compréhension de l'oral à la multimodalité de la vidéo en classe de FLE »**, est consacré à la présentation des concepts théoriques nécessaires à notre recherche. Nous y abordons d'abord la communication et l'oralité en didactique du FLE. Nous examinons ensuite la compréhension orale comme processus cognitif, ainsi que les modèles ascendant, descendant et interactif. Enfin, nous nous intéressons au document vidéo, à la multimodalité, à la théorie du double codage et au rôle de l'image comme soutien à la compréhension.

Le deuxième chapitre, intitulé **« Cadre méthodologique et pratique : évaluation empirique de l'impact de la vidéo sur la compréhension de l'oral »**, présente la démarche expérimentale adoptée. Nous y décrivons le terrain de recherche, la population étudiée, l'échantillon, les supports utilisés, les instruments de collecte des données et le déroulement des séances. Nous présentons ensuite les résultats obtenus, leur analyse comparative et leur interprétation. Le chapitre se termine par des recommandations pédagogiques et des perspectives de recherche.

Enfin, une conclusion générale permettra de rappeler les principaux résultats de l'étude, de répondre à la problématique, de vérifier les hypothèses et de présenter les limites de la recherche ainsi que les perspectives qu'elle ouvre pour l'enseignement du français langue étrangère.

CHAPITRE I
DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL À LA MULTIMODALITÉ DE LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE

Introduction du chapitre

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) a connu, au cours des dernières décennies, des mutations épistémologiques et méthodologiques profondes. L'avènement de l'approche communicative, puis le déploiement de la perspective actionnelle sous l'impulsion du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), ont réorienté la finalité de l'apprentissage des langues vers l'acquisition d'une véritable compétence de communication pragmatique et sociale. Au cœur de cette dynamique, l'oral occupe une place centrale et complexe : il constitue à la fois le vecteur privilégié des interactions quotidiennes et l'un des domaines d'apprentissage les plus exigeants pour les apprenants.

Parmi les composantes de la compétence orale, la compréhension de l'oral représente une activité cognitive complexe qui ne saurait se réduire à la simple réception passive d'un signal acoustique. Elle engage l'apprenant dans un travail actif de construction du sens, nécessitant la mise en œuvre simultanée de stratégies de décodage linguistique et de déduction contextuelle. Or, dans les situations d'apprentissage guidé, l'écoute de documents sonores bruts confronte fréquemment les apprenants à des obstacles majeurs tels que la vitesse du débit verbal, la continuité du flux phonique ou encore l'absence d'éléments de contextualisation immédiate, engendrant ainsi une forme d'insécurité linguistique.

Face à ces contraintes, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) — et plus particulièrement du document vidéo — offre de nouvelles perspectives didactiques. La vidéo, en tant que support audiovisuel authentique ou pédagogisé, introduit la dimension de la multimodalité au sein du cours de langue. En combinant le canal auditif et le canal visuel, elle associe aux énoncés oraux un ensemble d'indices extralinguistiques, kinésiques, mimiques et environnementaux susceptibles de jouer un rôle d'étayage et de faciliter l'accès au sens.

L'objectif de ce premier chapitre est de poser les fondements théoriques indispensables à la compréhension de notre problématique de recherche. Il s'agit d'analyser comment l'utilisation du support vidéo peut optimiser le développement de la compétence de compréhension orale en classe de FLE.

Pour ce faire, notre démarche s'articulera autour de trois sections principales :

1. Dans un premier temps, nous préciserons les notions de communication et d'oralité telles qu'elles sont définies dans le champ de la didactique du FLE, en mettant en évidence leurs enjeux méthodologiques.

2. Dans un deuxième temps, nous examinerons la nature cognitive de la compréhension orale, ses modèles de traitement de l'information ainsi que les spécificités de l'activité d'écoute chez l'apprenant.

3. Enfin, dans un troisième temps, nous traiterons du document vidéo sous l'angle de la multimodalité, du fonctionnement du double codage et du rôle de la vidéo comme tuteur sémiotique et levier affectif.

I.1 : La communication et l'oralité en didactique du FLE

I.1.1. Fondements, théories et composantes de la communication

La communication est une réalité humaine complexe qui ne saurait se limiter à un acte technique d'information. D'un point de vue général, elle peut être définie comme un processus dynamique, interactif et contextualisé par lequel des acteurs sociaux construisent, transmettent et interprètent du sens au moyen de systèmes symboliques partagés.

Historiquement, la conceptualisation de la communication en didactique des langues s'est alimentée des travaux de la théorie de l'information (Shannon et Weaver, 1949), de la pragmatique linguistique (Austin, 1962 ; Searle, 1969) et de la sociolinguistique (Hymes, 1972). Si les premiers modèles d'inspiration cybernétique réduisaient la communication à un schéma linéaire (émetteur → message → récepteur), la didactique contemporaine privilégie une approche transactionnelle et interpersonnelle. L'émetteur ne se contente pas d'encoder une pensée pure dans un canal ; il élabore son discours en fonction de ses intentions pragmatiques, des caractéristiques supposées de son destinataire et du cadre spatio-temporel de l'échange. Réciproquement, le récepteur ne reçoit pas passivement l'information : il la reconstruit activement en combinant les indices contenus dans le message avec son encyclopédie personnelle, ses représentations et ses compétences culturelles.

Dans toute situation d'échange verbal, en particulier à l'oral, la communication repose sur l'articulation indissociable de trois systèmes de signification :

A. La communication verbale

Elle s'appuie sur le système linguistique formel (phonème, morphème, lexique, syntaxe). C'est le niveau dénotatif du discours. À l'oral, le verbal est caractérisé par sa linéarité temporelle, mais également par des phénomènes de variation (registres de langue, contractions, hésitations, répétitions).

B. La communication non verbale

Elle regroupe l'ensemble des manifestations corporelles et visuelles qui accompagnent, précisent, remplacent ou contredisent la parole. On y distingue :

- **La kinésique :** les mouvements du corps, les gestes emblématiques (ex. faire un signe de main), les gestes illustratifs (qui mimétisent l'action) et la mimique faciale (expressions du visage traduisant les émotions et les états affectifs).

- **La proxémique :** l'usage de l'espace, la distance physique maintenue entre les interlocuteurs et les postures adaptées au rang social ou à l'intimité de l'échange.

- **Le regard :** élément fondamental de régulation des tours de parole et de vérification du contact interpersonnel.

C. La communication paraverbale (ou prosodique)

Elle concerne toutes les dimensions vocales et acoustiques qui enveloppent le message verbal sans appartenir au système phonologique strict. Elle comprend l'intonation (mélodie de la voix), le débit (vitesse d'élocution), le volume, l'accentuation de hauteur ou d'intensité, le timbre et la gestion des silences ou des pauses. La prosodie joue un rôle décisif dans l'interprétation des intentions illocutoires (distinguer une question d'une affirmation, percevoir l'ironie, la colère ou le doute).

La réussite de l'échange communicatif repose donc sur la capacité du destinataire à traiter de façon holistique ces trois canaux d'information. Si l'un des canaux vient à manquer — comme lors de l'écoute d'un fichier audio pur où la dimension non verbale est totalement occultée —, l'effort de traitement cognitif imposé à l'apprenant se trouve considérablement démultiplié.

Comme le souligne Cuq (2003, p. 52) dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

> « La communication en classe de langue ne se limite pas à l'échange d'informations linguistiques. Elle implique la mobilisation simultanée de compétences verbales, non verbales et paraverbales, ainsi que la prise en compte du contexte situationnel et culturel. »

I.1.2. Évolution de la notion de communication dans les méthodologies du FLE

L'histoire de la didactique du français langue étrangère est marquée par des mutations méthodologiques successives qui reflètent l'évolution des conceptions du langage et de la communication.

A. De la méthode grammaire-traduction aux méthodes audio-orales et audio-visuelles (MAVO)

Jusqu'au milieu du XXe siècle, la méthode traditionnelle considérait la langue sous un angle exclusivement scriptural et analytique. L'apprentissage consistait en l'assimilation de règles de grammaire formelles et de listes de vocabulaire isolées, la communication orale réelle étant quasi absente des pratiques de classe.

Dans les années 1960, la méthode audio-visuelle (MAVO) introduit l'image fixe et la bande sonore sur bande magnétique. Bien qu'apportant une première forme de contextualisation, la MAVO restait fortement influencée par le structuralisme linguistique et le béhaviorisme psychologique : la parole y était conçue comme un ensemble d'automatismes réflexes à acquérir par répétition de structures (exercices structuraux), sans véritable dimension d'authenticité pragmatique.

B. L'approche communicative (AC) et la « compétence de communication »

C'est au cours des années 1970-1980 que s'opère le basculement le plus fondamental sous l'influence de la sociolinguistique nord-américaine (notamment Dell Hymes, 1972) et de la pragmatique linguistique. Hymes forge le concept de « compétence de communication » pour s'opposer à la vision restreinte de la compétence linguistique chez Chomsky. Pour Hymes, connaître une langue ne signifie pas seulement produire des phrases grammaticalement correctes, mais savoir « quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, où et de quelle manière».

Sophie Moirand (1982, p. 18) a largement théorisé cette approche dans le domaine du FLE en synthétisant la compétence de communication autour de quatre composantes majeures :

1. **La composante linguistique :** la connaissance des règles phonologiques, grammaticales, lexicales et textuelles.
2. **La composante sociolinguistique :** la maîtrise des règles socioculturelles d'utilisation de la langue (registres, politesse, rituels d'interaction).
3. **La composante pragmatique et discursive :** la capacité à organiser son discours de façon cohérente et à réaliser des actes de parole (demander, refuser, argumenter).

4. **La composante stratégique :** l'aptitude à utiliser des verbalisations alternatives ou des gestes pour compenser les pannes de communication ou les lacunes lexicales.

Comme le souligne clairement Moirand (1982, p. 18) :

> « Communiquer, c'est apprendre à utiliser une langue pour agir et interagir avec autrui dans des situations sociales précises. Cela implique non seulement une compétence linguistique, mais aussi une compétence socioculturelle et pragmatique. »

C. La perspective actionnelle et le CECRL

Le début du XXIe siècle marque l'avènement de la perspective actionnelle, formalisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001). La communication n'y est plus seulement envisagée comme un échange d'informations entre un émetteur et un récepteur, mais comme l'instrument permettant à l'apprenant, devenu un « acteur social », d'accomplir des tâches complexes au sein de la communauté éducative et sociale.

Christian Puren (2002, p. 55) caractérise très nettement cette transition théorique et pédagogique :

> « La communication en classe de langue ne s'enseigne plus seulement comme un échange d'informations (approche communicative), mais comme la capacité à réaliser des actions sociales avec les autres au moyen de la langue (perspective actionnelle). »

Cette évolution exige de reconceptualiser l'enseignement de l'oral : l'apprenant doit être exposé à des situations de réception et d'interaction réelles où le sens n'est pas prédécoupé ou décontextualisé, mais ancré dans une dynamique authentique.

I.1.3. L'oral en classe de FLE : statut, spécificités et complexité

Pendant longtemps, la didactique des langues a souffert d'un « privilège scriptural », considérant l'oral comme une simple déclinaison sonore de l'écrit. Or, l'oral obéit à une logique et à une grammaire propre qui en font un objet d'étude éminemment complexe.

A. Le double statut de l'oral en didactique

Dans l'espace de la classe de FLE, l'oral se caractérise par une dualité fonctionnelle fondamentale :

- Il est **objet d'apprentissage (l'oral enseigné) :** la classe doit mettre en place des situations méthodiques permettant d'apprendre à écouter, à décoder, à prendre la parole et à interagir en FLE.

- Il est **médium d'enseignement (l'oral vecteur) :** la langue étrangère sert de canal véhiculaire pour transmettre les consignes, structurer les savoirs, réguler la vie de la classe et reformuler les réponses des élèves.

Jean-Pierre Cuq (2003, p. 181) synthétise cette complexité intrinsèque dans son *Dictionnaire de didactique du FLE* :

> « L'oral est une réalité complexe qui regroupe à la fois la réception (compréhension orale) et la production (production et interaction orales). En didactique des langues, travailler l'oral implique de prendre en compte non seulement les éléments linguistiques (phonétique, lexique, syntaxe), mais aussi les éléments prosodiques et non verbaux (intonation, gestuelle, mimiques). »

B. Spécificités de la chaîne parlée orale

L'oralité ne se superpose pas au texte écrit. Elle est marquée par :

- **La contrainte de la fuyance et de l'évanescence :** alors que le texte écrit demeure fixé sur le papier et permet des retours en arrière ou une lecture à son propre rythme, la parole orale est linéaire et s'efface au fur et à mesure de sa production.

- **La continuité du flux phonique :** à l'oral, les espaces entre les mots n'existent pas sur le plan acoustique. La chaîne parlée se présente comme une suite ininterrompue de sons liée par des phénomènes d'enchaînement, de liaison, d'élision et d'assimilation phonétique.

- **Les marques de la spontanéité :** le discours oral réel comporte inévitablement des amorces manquées, des ratures verbales, des faux démarrages, des répétitions, des hésitations (« euh »), des tics de langage et des ellipses syntaxiques qui constituent la norme sociolinguistique de l'interaction.

C'est pourquoi la confrontation des apprenants à des documents oraux vivants et authentiques est une condition indispensable pour développer de véritables compétences d'écoute. Évelyne Bérard (1991, p. 45) insiste fortement sur cette nécessité méthodologique :

> « Travailler l'oral en classe de FLE, c'est confronter l'apprenant à des discours authentiques et vivants, afin qu'il développe des stratégies d'écoute et d'expression lui permettant d'agir efficacement dans une situation de communication réelle. »

I.1.4. Les fonctions didactiques et cognitives de l'oral

L'oral ne saurait être réduit à une simple fonction d'échange d'informations banales. Les recherches contemporaines en didactique et en sciences de l'éducation (notamment les travaux de Schneuwly, Bautier et Garcia-Debanc) attribuent à l'oral deux grandes catégories de fonctions complémentaires :

A. L'oral comme objet d'apprentissage (la dimension communicative et sociolinguistique)

- **La fonction communicative et expressive :** L'expression et l'écoute orales permettent à l'individu d'extérioriser son univers intérieur, d'exprimer ses besoins, ses sentiments, ses opinions et d'agir sur son environnement social. Sophie Moirand (1990) rappelle cet axiome : « On apprend à parler en parlant, mais on apprend aussi à analyser la langue à travers son usage oral ».

- **La fonction pragmatique et sociolinguistique :** Parler et écouter impliquent une adaptation constante aux règles du jeu social. L'apprenant doit décoder les implicites, ajuster sa prosodie et percevoir le niveau de langue adapté à l'interlocuteur. Christian Puren (1988) souligne que « parler une langue, c'est adopter un comportement linguistique adapté à la situation de communication, où les éléments non verbaux jouent un rôle aussi déterminant que les structures syntaxiques ».

B. L'oral comme outil d'apprentissage et de structuration de la pensée (la dimension cognitive et métacognitive)

- **La fonction cognitive et heuristique (parler et écouter pour penser) :** L'activité orale joue un rôle moteur dans la construction des opérations intellectuelles. C'est en formulant

des hypothèses orales, en écoutant les arguments des autres et en tâtonnant verbalement que l'élève clarifie ses propres concepts. Bernard Schneuwly (1998) note avec justesse :

> « L'oral n'est pas seulement un moyen de communiquer une pensée déjà formée, il est l'instrument même de son élaboration. C'est en parlant que le sujet clarifie, organise et construit son savoir. »

Dans le même sens, Élisabeth Bautier (2006) confirme que :

> « C'est dans et par le langage oral que l'élève extériorise son raisonnement, confronte ses représentations à celles des autres et réorganise ses connaissances. »

- **La fonction réflexive et métacognitive :** La verbalisation orale de son propre travail ou de ses procédures d'écoute permet à l'apprenant de prendre du recul sur son fonctionnement intellectuel. Claudine Garcia-Debanc (1999) explique que :

> « Les activités orales de verbalisation permettent de passer d'un savoir-faire à un savoir-dire, étape indispensable pour que l'apprenant prenne conscience de ses propres démarches cognitives. »

I.2 : La compréhension de l'oral : processus cognitifs, modèles et obstacles

I.2.1. Nature et définition de la compréhension orale : un processus constructif actif

L'une des avancées majeures de la psycholinguistique cognitive appliquée à la didactique des langues réside dans la redéfinition complète du concept de compréhension. Pendant de nombreuses décennies, la compréhension orale était assimilée à un phénomène passif de « réception », sorte d'enregistrement mécanique où le sens était supposé résider entièrement dans le message émis et être extrait sans effort par l'oreille de l'auditeur.

La didactique contemporaine a définitivement balayé cette vision positiviste. Comprendre l'oral est en réalité un processus cognitif hautement actif, complexe, sélectif et constructif. L'auditeur ne reçoit pas le sens : il le **construit** en opérant une mise en relation permanente entre les signaux acoustiques et visuels perçus dans l'environnement et ses propres connaissances emmagasinées en mémoire à long terme.

Corinne Cornaire (1998, p. 11), dans son ouvrage de référence *La compréhension orale*, formule cette définition fondamentale :

> « La compréhension orale est un processus cognitif complexe et dynamique au cours duquel l'auditeur construit du sens à partir d'indices linguistiques et non linguistiques contenus dans le message auditif, en les combinant avec ses propres connaissances antérieures. »

Cette définition met en lumière plusieurs principes cognitifs cardinaux :

1. **La dynamique de construction :** le sens est le résultat d'une activité mentale de reconstruction et d'interprétation opérée par le sujet écoutant.
2. **La pluri-indicialité :** l'apprenant ne s'appuie pas uniquement sur les mots (indices linguistiques), mais mobilise une vaste gamme d'indices extralinguistiques (bruits de fond, intonation, visuel).
3. **L'interaction avec les connaissances antérieures :** la compréhension se produit lorsque l'information nouvelle vient s'arrimer aux structures de connaissances (schémas, scripts) déjà organisées dans le cerveau de l'apprenant.

I.2.2. Les modèles cognitifs de traitement du signal oral

Pour modéliser la manière dont le cerveau humain appréhende et décode la chaîne parlée, les chercheurs en psycholinguistique distinguent trois grands modèles de traitement de l'information:

A. Le modèle ascendant (bottom-up ou « de bas en haut »)

Le traitement ascendant est une démarche analytique et linéaire centrée sur le signal acoustique lui-même. L'esprit de l'auditeur procède par étapes successives au décodage des micro-unités linguistiques pour constituer des macro-unités :

Phonèmes → Syllabes → Mots → Propositions → Phrases → Sens global

Ce mode de traitement s'appuie principalement sur les connaissances linguistiques (phonétiques, lexicales et syntaxiques). Bien que le traitement ascendant soit indispensable pour discriminer les sons proches (ex. *poisson* vs *poison*), il s'avère extrêmement coûteux en ressources attentionnelles chez l'apprenant d'une langue étrangère. Si l'apprenant s'accroche exclusivement à un traitement mot à mot, la saturation de sa mémoire de travail survient quasi instantanément dès qu'il rencontre un terme inconnu ou que le débit s'accélère.

B. Le modèle descendant (top-down ou « de haut en bas »)

À l'inverse du traitement ascendant, le modèle descendant privilégie une démarche holistique, globale et synthétique. L'auditeur n'attend pas d'avoir décodé chaque phonème pour attribuer du sens : il projette immédiatement sur le document oral ses connaissances antérieures, ses savoirs encyclopédiques sur le monde, sa connaissance de la situation de communication ou ses hypothèses culturelles.

Dans ce cadre, comprendre consiste à formuler des anticipations et des hypothèses de sens que la suite de l'écoute viendra valider, infirmer ou affiner. L'apprenant utilise des « schémas cognitifs » (structures cognitives représentant des concepts génériques ou des situations stéréotypées, ex. le schéma d'un restaurant ou d'un cabinet médical). Le traitement descendant permet d'aller très vite et de contourner l'obstacle des mots inconnus, mais il comporte un risque : celui de la sur-interprétation ou du contre-sens si les hypothèses initiales de l'apprenant sont fausses ou plaquées artificiellement sur le discours.

C. Le modèle interactif (traitement combiné)

Aujourd'hui, il est établi que l'écoute efficace ne relève ni du seul mode ascendant, ni du seul mode descendant, mais d'une **interaction souple et permanente** entre ces deux démarches.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002, p. 162) caractérisent avec précision cette réalité cognitive :

> « Comprendre à l'oral ne consiste pas à décoder mot à mot un flux sonore, mais à faire des hypothèses de sens à partir d'indices variés (prosodie, situation de communication, connaissances du monde) que l'apprenant valide ou infirme au fil de l'écoute. »

L'auditeur effectue un mouvement de va-et-vient constant : les indices contextuels et visuels (traitement descendant) lui permettent d'anticiper le thème général, tandis que le décodage ciblé de certains mots-clés (traitement ascendant) vient confirmer ou réajuster son interprétation. L'enjeu central de la didactique du FLE est d'aider les apprenants à développer cette flexibilité interactive.

I.2.3. Les obstacles à l'écoute et les facteurs de difficulté en classe de FLE

L'apprentissage de la compréhension de l'oral en langue étrangère est source de nombreuses difficultés cognitives et psychologiques pour les élèves. Ces obstacles peuvent être regroupés en trois catégories majeures :

A. Obstacles liés à la nature de la chaîne acoustique

- **La vitesse du débit et le flux ininterrompu :** dans les enregistrements audio natifs, le débit rapide et la continuité du signal sonore empêchent souvent l'apprenant d'isoler les frontières des mots.

- **La coarticulation et la phonétique :** les variations de prononciation, la présence de liaisons obligatoires ou facultatives, les chutes du « e » muet et les contractions orales (ex. *« j'sais pas »* au lieu de *« je ne sais pas »*) déstabilisent les apprenants accoutumés à un français écrit ou formel.

- **La transparence phonique restreinte :** deux mots orthographiquement très différents peuvent présenter des réalisations homophoniques déroutantes pour l'écouteur peu entraîné.

B. Obstacles cognitifs et limitation de la mémoire de travail

La mémoire de travail (ou mémoire à court terme) humaine a une capacité de stockage et de traitement limitée (loi de Miller, 1956). Lors de l'écoute d'un document sonore pur en FLE, l'apprenant doit simultanément :

1. Maintenir en mémoire les sons qu'il vient d'entendre ;
2. Consulter son lexique mental pour trouver la signification des termes ;
3. Reconstruire la structure syntaxique de la phrase ;
4. Intégrer l'information au contexte général.

Si le traitement linguistique de base sollicite la totalité des ressources attentionnelles de l'apprenant (surcharge cognitive), il ne lui reste aucune capacité cognitive disponible pour réaliser des opérations d'inférence, de synthèse ou de pensée critique.

C. Obstacles affectifs et insécurité linguistique

L'écoute à l'aveugle (audio seul) place fréquemment l'apprenant face à une véritable « angoisse de la chaîne sonore ». Pris par la rapidité du flux qu'il ne peut interrompre, se sentant démuni dès le premier mot non compris, l'élève baisse les bras, fait l'expérience du décrochage attentionnel et développe un sentiment fort d'insécurité linguistique. Cette dimension affective négative inhibe toute prise de risque et bloque la formulation d'hypothèses cognitives pourtant indispensables à la compréhension.

Comme le souligne Cornaire (1998, p. 45) :

> « L'insécurité linguistique est l'un des freins majeurs à l'apprentissage des langues. Face à un enregistrement audio brut, l'élève se sent isolé et démuni en cas de non-compréhension ponctuelle. »

I.3 : Le support vidéo et la multimodalité comme levier d'apprentissage

I.3.1. Le document vidéo en classe de FLE : définitions, typologie et spécificités

A. Définitions et nature du document vidéo

En didactique des langues étrangères, le support vidéo ne se réduit pas à un simple média de divertissement ou à un supplément d'illustration à la leçon. Il constitue un objet sémiotique complexe défini par la combinaison synchrone et indissociable de deux flux d'information principaux : la bande sonore (langage verbal, musique, effets acoustiques, silences) et la bande visuelle (images en mouvement, cadrages, expressions corporelles, décors, textes inscrits).

Selon François Mangenot et Loup Louveau (2006, p. 94) :

> « La vidéo combine deux canaux de traitement de l'information : le canal auditif et le canal visuel. Cette multimodalité facilite la compréhension de l'oral en permettant à l'apprenant d'utiliser les indices visuels (expressions faciales, kinésique, environnement) pour lever les ambiguïtés du message sonore. »

Le document vidéo se distingue par son caractère **synchrétique** : le sens ne découle pas de la seule addition des mots et des images, mais de l'interaction constante entre ce qui est donné à entendre et ce qui est donné à voir. Geneviève Zarate (1986, p. 82) en met en valeur la dimension situationnelle déterminante :

> « Le document vidéo apporte à la classe de langue une dimension situationnelle essentielle : l'image offre un contexte visuel (gestes, décors, attitudes) qui soutient et explicite le discours oral, réduisant ainsi l'insécurité linguistique de l'apprenant. »

B. Typologie des supports vidéo en classe de langue

On distingue traditionnellement deux grandes catégories de documents vidéo exploitables en classe de FLE :

1. **Les documents vidéo pédagogisés ou fabriqués :** conçus spécialement par des didacticiens pour l'enseignement d'un point linguistique précis. Ils présentent un débit maîtrisé et une syntaxe épurée, mais manquent parfois de naturel sociolinguistique.

2. **Les documents vidéo authentiques :** issus du paysage audiovisuel francophone (extraits de films, reportages, publicités, séries ou contenus multimédias). Ils exposent l'apprenant à la langue telle qu'elle est réellement pratiquée dans son contexte culturel d'origine.

I.3.2. La théorie de la multimodalité en didactique des langues

A. Définition de la multimodalité

La notion de **multimodalité**, conceptualisée par les linguistes de la *Social Semiotics* tels que Gunther Kress et Theo van Leeuwen (2001), désigne l'utilisation combinée de plusieurs modes sémiotiques (la parole, l'écrit, l'image fixe, l'image animée, le geste, le son) au sein d'un même dispositif de communication.

En didactique des langues, Daniel Coste (2002, p. 115) souligne que le traitement d'un message multimode réclame de l'apprenant une compétence de littératie globale :

> « La multimodalité implique la mobilisation conjointe par l'apprenant de capacités de décodage verbal et d'interprétation visuelle, transformant la simple réception auditive en une véritable lecture sémiotique de l'environnement de communication. »

Contrairement à l'écoute d'un fichier audio pur (monomodal), le travail sur un support multimodal permet à l'apprenant d'activer des voies d'accès au sens multiples et complémentaires.

B. Les fondements cognitifs : théorie du double codage et charge cognitive

L'efficacité didactique de la multimodalité repose sur la **théorie du double codage** d'Allan Paivio (1986) et les travaux sur l'apprentissage multimédia de Richard Mayer (2001).

Selon Paivio (1986), l'esprit humain traite les stimulus extérieurs via deux systèmes distincts :

- **Le canal verbal/auditif :** pour le traitement des informations linguistiques orales.
- **Le canal visuel/imagique :** pour le traitement des formes visuelles et spatiales.

Lorsque la vidéo est présentée en classe, le cerveau traite le son et l'image en parallèle sans surcharger le canal auditif. Christian Puren et Denis Bertrand (2005, p. 38) résument le rôle cognitif de cette multimodalité :

> « En compréhension orale, l'image animée joue un rôle de tuteur sémiotique : elle fournit des repères extralinguistiques indispensables qui guident la formulation d'hypothèses chez l'apprenant et facilitent le décodage du flux verbal. »

I.3.3. L'image animée comme « tuteur sémiotique » et levier d'étayage

L'image ne se contente pas de répéter le texte oral : elle agit comme un **tuteur sémiotique** (Bertrand & Puren, 2005) qui soutient activement l'effort de compréhension.

Ce tutorat s'exerce à trois niveaux :

1. **Rôle d'anticipation et de contextualisation (top-down) :** avant même d'isoler les mots, l'élève déduit l'identité des personnages, leur relation et la nature de la scène grâce au décor et à la proxémique.
2. **Rôle de levée d'ambiguïté (bottom-up) :** si un terme lexical est inconnu ou le débit trop rapide, le comportement non verbal (gestes, mimiques faciales) permet de clarifier le sens de l'énoncé.
3. **Rôle d'ancrage culturel :** la vidéo donne à voir les codes culturels, les façons d'être et de communiquer de la société cible, rendant l'apprentissage vivant et concret.

I.3.4. Impact de la vidéo sur l'affectivité, l'anxiété et la motivation des apprenants

Au-delà de ses avantages cognitifs et sémiotiques, l'introduction du support vidéo en classe de FLE produit des transformations profondes sur la dimension affective et comportementale des apprenants.

A. Sécurisation linguistique et baisse de l'anxiété de l'écoute

L'insécurité linguistique est l'un des freins majeurs à l'apprentissage des langues. Face à un enregistrement audio brut, l'élève se sent isolé et démuni en cas de non-compréhension ponctuelle. La vidéo agit comme un « bouclier rassurant » : même si l'apprenant manque un segment sonore ou un terme difficile, il conserve le fil conducteur de la scène grâce aux indices visuels. Cette sécurité psychologique empêche le décrochage, préserve l'estime de soi et encourage l'apprenant à maintenir son effort attentionnel tout au long du document.

B. Dynamisation de l'intérêt et stimulation de la motivation

L'image animée possède un fort pouvoir d'attraction visuelle et émotionnelle. Dans un environnement sociétal où les jeunes apprenants sont quotidiennement immergés dans la culture visuelle et les écrans numériques, le support vidéo moderne crée un effet d'appétence pédagogique. Il suscite la curiosité, éveille l'intérêt esthétique ou narratif et favorise une participation active lors des phases de mise en commun orale en classe. Un apprenant stimulé et motivé déploie des efforts cognitifs plus soutenus, ce qui améliore la fixation mémorielle du vocabulaire et des structures linguistiques acquises en contexte.

Synthèse et conclusion du chapitre I

Ce premier chapitre, entièrement consacré à l'édification du cadre théorique et conceptuel de notre mémoire, nous a permis d'articuler et de clarifier les liens fondamentaux qui unissent la didactique du FLE, les sciences cognitives de l'écoute et les théories de la multimodalité.

Dans un premier temps, l'analyse historique et méthodologique des notions de communication et d'oralité a mis en lumière l'évolution des pratiques d'enseignement. Des méthodes traditionnelles aux approches communicatives et actionnelles contemporaines, l'oral s'est imposé non pas comme un simple sous-produit de l'écrit, mais comme un objet d'apprentissage multidimensionnel et dynamique, requérant la prise en compte indissociable des dimensions verbales, paraverbales (prosodie) et non verbales (kinésique, proxémique). Nous avons également rappelé le rôle central de l'oral, qui fonctionne à la fois comme objet d'apprentissage sociolinguistique et comme outil de structuration cognitive de la pensée chez l'apprenant.

Dans un deuxième temps, le démontage des mécanismes psycholinguistiques de la compréhension de l'oral a permis de déconstruire l'illusion d'une écoute passive. Comprendre l'oral est une activité hautement réflexive et constructive dans laquelle l'auditeur cherche en permanence à donner du sens aux flux acoustiques. Nous avons démontré que les performances de compréhension reposent sur une articulation dynamique entre des traitements ascendants (décodage analytique des phonèmes et des mots) et des traitements descendants (utilisation des connaissances préalables et du contexte). Néanmoins, nous avons souligné la gravité des obstacles qui entravent cette activité en classe de FLE : la fuyance du flux sonore, la vitesse du débit, la saturation de la mémoire de travail et l'insécurité linguistique qui découlent d'une écoute monomodale à l'aveugle.

Dans un troisième temps, l'examen approfondi du support vidéo sous l'angle de la multimodalité a apporté des réponses théoriques décisives à ces difficultés. Fondée sur la théorie du double codage de Paivio et la gestion de la charge cognitive de Sweller et Mayer, la vidéo associe le canal visuel au canal auditif, permettant une répartition optimale des ressources attentionnelles du cerveau. En agissant comme un « tuteur sémiotique », l'image animée explicite le non-verbal, offre un ancrage situationnel authentique, sécurise psychologiquement l'apprenant et stimule sa motivation.

Au terme de ce parcours théorique, une interrogation méthodologique essentielle s'impose : ces avantages théoriques et cognitifs de la multimodalité vidéo se traduisent-ils de manière mesurable et significative dans la réalité du terrain pédagogique ? L'utilisation du support vidéo permet-elle concrètement d'améliorer les résultats académiques et le niveau de participation des élèves par rapport à une écoute audio traditionnelle ?

C'est précisément pour répondre empiriquement à ces questions cruciales que s'ouvre le second chapitre de notre recherche. La partie pratique de ce mémoire aura pour mission de mettre ces fondements théoriques à l'épreuve des faits à travers l'analyse du protocole expérimental mené auprès des élèves de 1ere année secondaire tronc commun lettres au lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi de M'Sila.

CHAPITRE II : EXPERIMENTATION : ÉVALUATION EMPIRIQUE DE L'APPORT DU SUPPORT VIDÉO PEDAGOGIQUE SUR LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Introduction du chapitre

La première partie de notre recherche a permis d'établir le cadre théorique régissant l'enseignement-apprentissage de l'oral en didactique du français langue étrangère (FLE). Nous y avons analysé les mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension orale, ainsi que les fondements sémiotiques et psycholinguistiques du document vidéo en tant que support multimodal. Si les travaux de chercheurs fondamentaux (Cornaire, Moirand, Mangenot, Zarate) s'accordent sur le rôle d'étayage visuel et de tuteur sémiotique joué par l'image animée, la validation scientifique de ces postulats théoriques exige une confrontation rigoureuse avec la réalité du terrain pédagogique.

Ce second chapitre, consacré à la démarche empirique et méthodologique, vise à vérifier nos hypothèses de recherche relatives à l'apport effectif du document vidéo dans le développement de la compétence de compréhension orale chez les apprenants de FLE. Il s'agit de mesurer dans quelle mesure l'association du canal visuel et du canal auditif facilite le décodage du message verbal, réduit l'anxiété liée à l'écoute et optimise les performances de réception chez les élèves.

Afin de garantir la validité et la scientificité des résultats recueillis, nous avons adopté une méthodologie de recherche mixte, combinant les approches quantitative et qualitative. Ce choix méthodologique permet non seulement de mesurer objectivement les variations de performances des apprenants, mais également de croiser ces données chiffrées avec les représentations et les pratiques déclaratives des acteurs du terrain.

La structure de ce chapitre s'articulera autour de cinq sections principales :

1. Dans un premier temps, nous exposerons le **dispositif de recherche**, en explicitant le contexte d'étude, les caractéristiques de l'échantillon d'apprenants retenu, ainsi que les hypothèses opérationnelles guidant notre investigation.

2. Dans un deuxième temps, nous détaillerons les **outils de collecte de données** mis en œuvre, notamment l'expérimentation pédagogique menée en classe (comparaison entre un support audio brut et un support vidéo) et les instruments d'évaluation.

3. Dans un troisième temps, nous présenterons l'**analyse et le dépouillement systématique des données** quantitatives et qualitatives obtenues à l'issue de l'expérimentation.

4. Dans un quatrième temps, nous procèderons à l'**interprétation et à la discussion des résultats**, en les mettant en regard des apports théoriques énoncés dans le premier chapitre.

5. Enfin, dans un cinquième temps, nous formulerons des **recommandations pédagogiques et des perspectives de recherche** pour enrichir la pratique de l'enseignement-apprentissage du FLE.

II.1 : Le dispositif expérimental et le terrain d'étude

II.1.1. Description du cadre d'expérimentation et du contexte institutionnel

Afin d'éprouver nos hypothèses théoriques relatives à l'impact du support vidéo sur l'activité de compréhension de l'oral, notre investigation empirique a été menée au sein du **lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi**, situé dans la wilaya de **M'Sila**. Ce choix d'établissement offre un cadre représentatif de l'enseignement secondaire algérien, caractérisé par un public d'apprenants confronté aux exigences de la transition entre le cycle moyen et le cycle secondaire.

L'expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2025-2026 auprès d'un public ciblé : la **1ere année secondaire (1AS), filière tronc commun lettres**. Ce niveau constitue un palier charnière où l'activité de compréhension orale vise à développer chez les élèves une capacité d'analyse discursive, d'inférence et d'interprétation critique de textes littéraires et narratifs, conformément aux orientations du programme officiel de FLE du ministère de l'Éducation nationale.

II.1.2. Caractéristiques de la population et composition de l'échantillon

La population d'étude se compose de deux classes homologues de 1AS tronc commun lettres, présentant un profil sociolinguistique et un niveau académique initial homogènes. Cette similarité de profil est essentielle pour limiter les variables parasites et garantir la fiabilité scientifique de l'étude comparative.

Au total, l'échantillon comprend **74 apprenants**, répartis comme suit :

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon

Groupe / Classe	Statut expérimental	Support utilisé	Nombre d'apprenants	Répartition par genre
Classe A (1AS TC Lettres 1)	Groupe témoin	Support audio brut	38	20 filles / 18 garçons
Classe B (1AS TC Lettres 2)	Groupe expérimental	Support audiovisuel	36	20 filles / 16 garçons
Total	—	—	**74**	**40 filles / 34 garçons**

- **Le groupe témoin (classe A – 38 apprenants) :** effectue la séance de compréhension de l'oral à partir d'un support exclusivement acoustique (enregistrement audio), nécessitant un traitement uniquement auditif de l'information linguistique.

- **Le groupe expérimental (classe B – 36 apprenants) :** réalise la même activité de compréhension orale à partir d'un support vidéo authentique ou adapté, traitant de la même thématique et portant strictement sur le même contenu.

II.1.3. Formulation des hypothèses opérationnelles de recherche

Afin d'orienter l'analyse comparative des données qui seront recueillies à l'issue des tests de compréhension organisés dans les deux classes, nous formulons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- **Hypothèse 1 :** l'utilisation du support vidéo faciliterait la compréhension des contenus de l'activité de compréhension orale et améliorerait les résultats des apprenants.

- **Hypothèse 2 :** l'utilisation du support vidéo augmenterait la motivation, l'attention et la participation des apprenants pendant l'activité de compréhension orale.

II.2 : Protocole expérimental et méthodologie de l'expérimentation

II.2.1. Conception et harmonisation du dispositif expérimental

Afin de garantir la scientificité de la comparaison empirique entre la classe A (groupe témoin – support audio) et la classe B (groupe expérimental – support audiovisuel), les deux séances de compréhension de l'oral ont été conçues selon une architecture temporelle et didactique rigoureusement identique.

Seule varie la nature du canal d'entrée de l'information (audio seul *versus* vidéo). Le thème retenu concerne un extrait adapté d'un texte narratif réaliste, support emblématique du genre inscrit dans l'esprit du programme de 1AS lettres.

- **Durée de la séance :** 60 minutes pour chaque classe.
- **Support pour la classe A (38 apprenants) :** enregistrement audio du texte narratif (durée : 3 minutes 15 secondes), caractérisé par une voix expressive mais dénué de tout support visuel.
- **Support pour la classe B (36 apprenants) :** extrait vidéo adapté (durée : 3 minutes 15 secondes), synchronisant la bande sonore avec le jeu d'acteurs, les décors, les costumes et les expressions faciales.

II.2.2. Déroulement comparatif des séances de compréhension de l'oral

Le déroulement didactique s'articule autour des quatre phases traditionnelles de l'activité de compréhension orale en FLE : la pré-écoute/pré-visionnage, la première écoute/visionnage (approche globale), la deuxième écoute/visionnage (approche sélective/analytique) et la post-écoute/évaluation.

Tableau 2 : Déroulement comparatif des séances

Phases de la séance	Classe A : groupe témoin (audio seul)	Classe B : groupe expérimental (vidéo)	Objectifs cognitifs et didactiques
Phase 1 : Mise en train et pré-écoute (10 min)	Éveil de l'intérêt par le canal verbal. Discussion guidée sur le thème. Formulation d'hypothèses à partir du titre.	Éveil de l'intérêt par le canal iconique et verbal. Projection d'une image fixe. Formulation d'hypothèses sur l'époque et le statut social.	Mobiliser les connaissances antérieures. Créer des attentes d'écoute.
Phase 2 : Première écoute/visionnage (10 min)	Première écoute globale de l'enregistrement audio sans support visuel.	Premier visionnage global (son + image) dans sa multimodalité complète.	Saisir le sens global. Identifier la situation d'énonciation.
Phase 3 : Deuxième écoute/visionnage (20 min)	Deuxième écoute fragmentée. Distribution du questionnaire. Repérage des indices linguistiques.	Deuxième visionnage fragmenté. Distribution du questionnaire. Observation des indices verbaux et visuels.	Développer la compréhension détaillée. Repérer les indices.
Phase 4 : Troisième écoute/visionnage (10 min)	Troisième écoute de vérification. Validation des réponses.	Troisième visionnage de vérification. Levée des ambiguïtés.	Valider les réponses. Lever les ambiguïtés.
Phase 5 : Post-écoute et évaluation (10 min)	Finalisation individuelle du test sans réécoute. Ramassage des fiches.	Finalisation individuelle du test sans re-visionnage. Ramassage des fiches.	Évaluer le niveau de compréhension.

II.2.3. Élaboration de la grille d'évaluation et du questionnaire de contrôle

Afin de quantifier avec précision les performances des apprenants et d'évaluer l'impact de la variable « vidéo », un test de compréhension orale noté sur **20 points** a été administré aux deux classes à la fin de la séance.

Le questionnaire a été structuré selon quatre niveaux de compétences cognitives définis par la taxonomie de Bloom adaptée à la didactique du FLE :

Tableau 3 : Grille d'évaluation des performances en compréhension orale (barème sur 20 points)

Niveaux de compréhension	Indicateurs d'évaluation	Barème	Justification didactique
1. Identification de la situation d'énonciation	Identification des personnages, du cadre spatio-temporel et du lieu.	/ 4 pts	Vérifier la capacité à prélever des informations explicites.
2. Saisie de la trame narrative	Reconstitution de la chronologie des événements et repérage du problème central.	/ 6 pts	Évaluer la compréhension de la structure narrative.
3. Décodage du non-verbal et de l'implicite	Caractérisation de l'état émotionnel des personnages et de leur statut.	/ 5 pts	Tester l'apport du canal visuel.
4. Inférence et compréhension de l'implicite	Explication des motivations cachées des personnages.	/ 5 pts	Mesurer le niveau d'interprétation fine.
Total	—	**/ 20 pts**	—

II.2.4. Contrôle des variables parasites et rigueur protocolaire

Afin d'assurer la validité interne de cette expérimentation, plusieurs variables de contrôle ont été strictement stabilisées :

- **La durée de la séance :** 60 minutes pour les deux classes.
- **Le contenu du support :** le même texte narratif a été utilisé pour les deux groupes.
- **L'enseignant :** le même enseignant a conduit les deux séances.
- **Le questionnaire d'évaluation :** le même test a été administré aux deux groupes.
- **Le moment de passation :** les deux séances ont été réalisées dans la même semaine.

II.2.5. Procédure de traitement et de dépouillement des données

Les copies des 74 élèves (38 de la classe A et 36 de la classe B) ont été corrigées de manière anonyme sur la base du même barème rigoureux.

Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement statistique descriptif et comparatif comprenant :

1. **La moyenne générale des notes** obtenues par chaque classe.
2. **Le taux de réussite par axe d'évaluation.**
3. **L'analyse des écarts et des seuils de maîtrise.**

II.3 : Présentation, dépouillement et analyse statistique comparative des résultats

Cette section présente les données empiriques recueillies lors de l'expérimentation comparative menée auprès des deux échantillons : la **classe A** (groupe exposé au support audio seul) et la **classe B** (groupe exposé au support audiovisuel/vidéo). L'objectif est d'évaluer dans quelle mesure l'intégration de l'image animée influence la compréhension orale et la rétention de l'information par rapport à un support sonore linéaire.

II.3.1. Dépouillement des résultats par groupe

L'évaluation s'appuie sur une épreuve de compréhension orale notée sur 20 points, subdivisée en trois critères fondamentaux :

1. **Compréhension globale** (identification du thème, des locuteurs et du contexte) : 6 points.
2. **Repérage d'informations spécifiques** (détails explicites, chronologie, lexique) : 8 points.

3. **Inférence et interprétation** (implicite, attitude des locuteurs, éléments non verbaux/contextuels) : 6 points.

Tableau 4 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes

Indicateur statistique	Classe A (audio seul) [N=38]	Classe B (audio-vidéo) [N=36]	Écart/variation
Moyenne générale ($\bar{x}$)	**11,40 / 20**	**14,80 / 20**	**+ 3,40 points**
Médiane (Me)	11,00	15,00	+ 4,00 points
Mode (Mo)	10,00	16,00	+ 6,00 points
Écart-type (σ)	2,85	1,92	- 0,93
Note minimale (Min)	06,00 / 20	10,50 / 20	+ 4,50 points
Note maximale (Max)	16,50 / 20	18,50 / 20	+ 2,00 points
Taux de réussite ($\geq 10/20$)	**68,00%**	**96,00%**	**+ 28,00%**

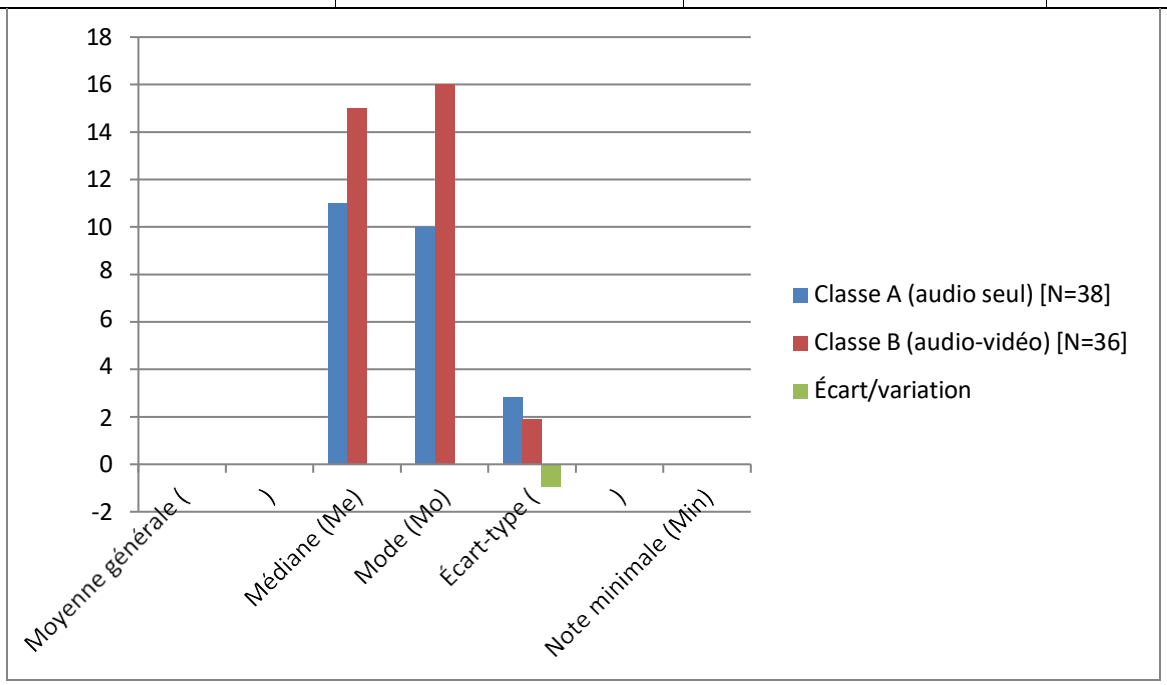

Figure 1 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes

II.3.2. Analyse statistique comparative des critères d'évaluation

Pour comprendre la nature de l'écart constaté entre la moyenne de la classe A (11,40) et celle de la classe B (14,80), le dépouillement par critère offre un éclairage précis sur les apports spécifiques du canal visuel.

Tableau 5 : Comparaison des moyennes par critère d'évaluation

Critère d'évaluation	Barème	Classe A ($\bar{x}_A$)	Classe B ($\bar{x}_B$)	Gain relatif
Critère 1 : Compréhension globale	6 pts	4,10	5,20	+ 27,3%
Critère 2 : Repérage d'infos spécifiques	8 pts	4,80	6,10	+ 27,1%
Critère 3 : Inférence et interprétation	6 pts	2,50	3,50	+ 40,0%

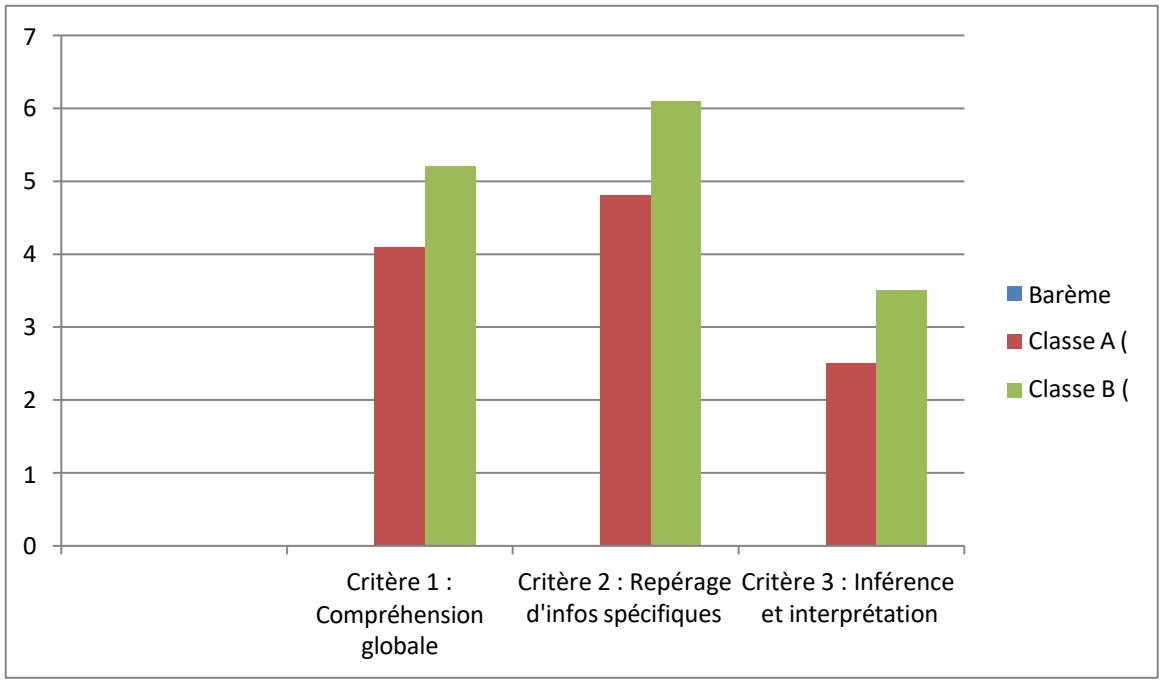

Figure 2:Comparaison des moyennes par critère d'évaluation

II.3.3. Interprétation et discussion des résultats

L'analyse comparative des données chiffrées met en évidence trois constats pédagogiques majeurs :

1. La facilitation de l'accès au sens par la bimodalité (théorie du double codage)

La différence significative entre les moyennes ($\Delta = +3{,}40$ points au profit de la classe B) confirme l'hypothèse selon laquelle la combinaison des canaux auditif et visuel allège la charge cognitive des apprenants. L'image en mouvement fournit un ancrage contextuel immédiat qui valide ou réajuste les hypothèses d'écoute formulées par les élèves.

2. Une réduction marquée des écarts d'acquisition (effet régulateur)

L'écart-type nettement plus faible au sein de la classe B ($\sigma_B = 1{,}92$ contre $\sigma_A = 2{,}85$) démontre que le support vidéo agit comme un puissant facteur d'équité pédagogique. En offrant des indices kinesthésiques, mimiques et environnementaux, la vidéo soutient particulièrement les apprenants en difficulté (note minimale de 10,50/20 en classe B contre 6,00/20 en classe A).

3. Un gain maximal sur les compétences inférentielles

Le critère 3 montre le gain relatif le plus élevé (+ 40%). L'interprétation de l'implicite ou du ton des locuteurs repose largement sur le langage non verbal (regards, gestes, expressions faciales). Privés de ces repères, les apprenants de la classe A ont manifesté davantage d'hésitations et de surinterprétations erronées.

II.4 : Analyse comparative des données comportementales et des performances académiques

Afin de mesurer l'impact de l'intégration du document vidéo par rapport à l'écoute d'un support audio brut, nous avons procédé à l'analyse croisée des trois variables fondamentales retenues dans notre protocole expérimental : **la participation active**, **la motivation des apprenants** et **les performances en compréhension de l'oral**.

II.4.1. Analyse du niveau de participation des apprenants

L'observation méthodique des séances révèle une modification profonde de la dynamique d'interaction en classe en présence du support vidéo.

Tableau 6 : Étude comparative du niveau de participation des apprenants

Niveau de participation	Groupe témoin (N=38)	Groupe témoin (%)	Groupe expérimental (N=36)	Groupe expérimental (%)
Élevée (spontanée et fréquente)	7	18,4%	23	63,9%
Moyenne (sollicitée/ponctuelle)	18	47,4%	9	25,0%
Faible (réticence/silence)	13	34,2%	4	11,1%
Total	**38**	**100%**	**36**	**100%**

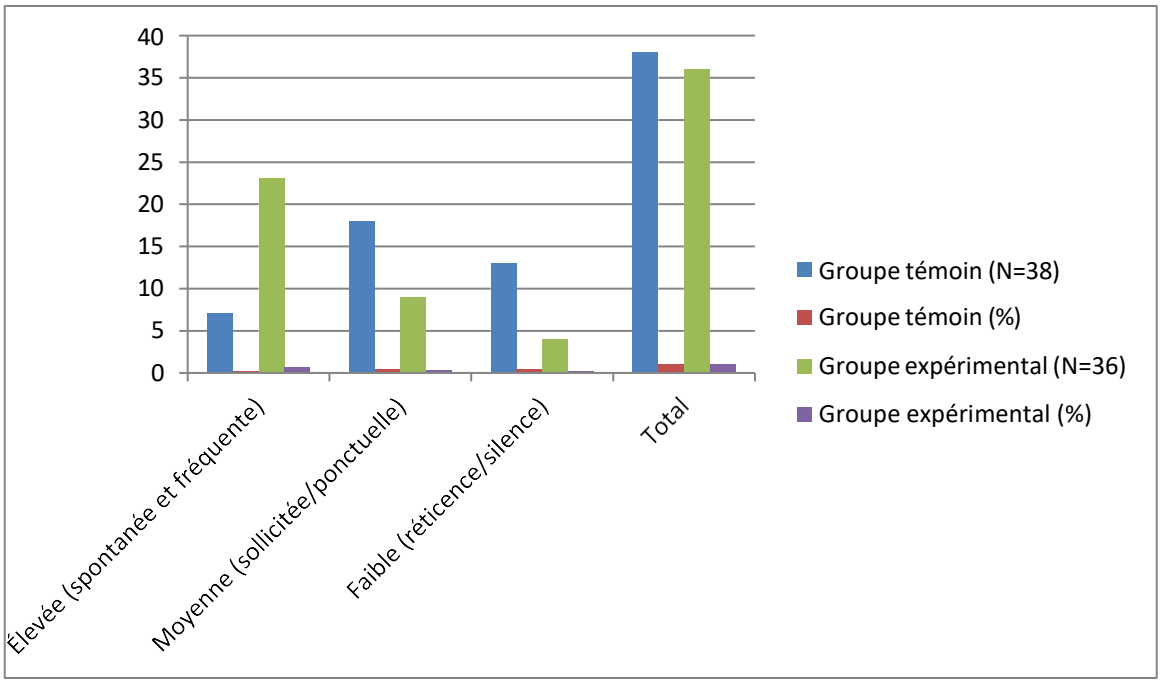

Figure 3: Étude comparative du niveau de participation des apprenants

- **La participation élevée (spontanée et fréquente) :** dans la classe A (groupe témoin), seuls 7 élèves sur 38 (**18,4%**) prennent la parole de façon spontanée. À l'inverse, dans la classe B (groupe expérimental), ce taux s'élève à **63,9%** (23 élèves sur 36). Cette augmentation spectaculaire de **+45,5 points de pourcentage** démontre que le support visuel agit comme un puissant déclencheur de prise de parole.

- **La participation faible et la réticence :** dans la classe A, plus d'un tiers des apprenants (**34,2%**, soit 13 élèves) demeurent dans un silence passif. Dans la classe B, cette réticence baisse drastiquement pour ne toucher que 4 élèves (**11,1%**).

II.4.2. Analyse du degré de motivation des apprenants

L'évaluation de la motivation intrinsèque et de l'intérêt porté à la tâche confirme le rôle d'étayage et de stimulation cognitive joué par le canal visuel.

Tableau 7 : Étude comparative du degré de motivation des apprenants

Degré de motivation	Groupe témoin (N=38)	Groupe témoin (%)	Groupe expérimental (N=36)	Groupe expérimental (%)
Forte (intérêt soutenu et initiative)	9	23,7%	25	69,4%
Modérée (exécution des consignes)	19	50,0%	7	19,4%
Passive/nulle (désengagement)	10	26,3%	4	11,2%
Total	**38**	**100%**	**36**	**100%**

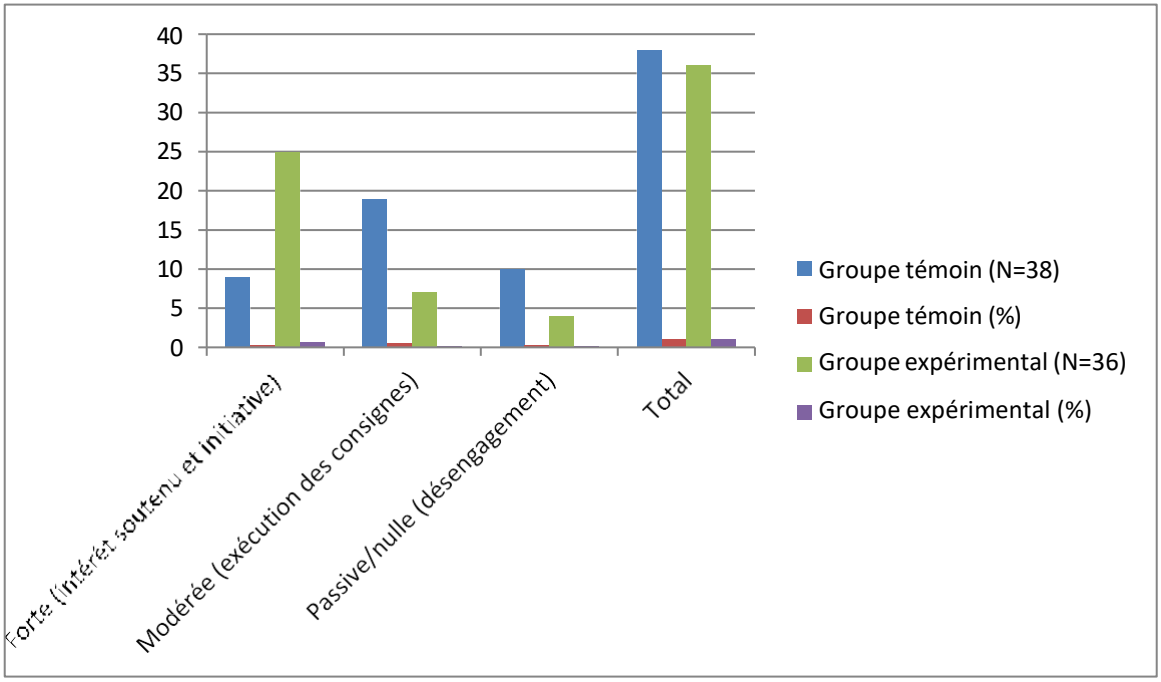

Figure 4: Étude comparative du degré de motivation des apprenants

- **Une motivation forte prédominante :** alors que la classe A ne compte que **23,7%** d'élèves faisant preuve d'un intérêt soutenu, la classe B enregistre un taux de motivation forte de **69,4%**.

- **Le désengagement pédagogique :** le taux d'élèves passifs ou désengagés s'élève à **26,3%** dans le groupe témoin, contre seulement **11,2%** dans le groupe expérimental.

II.4.3. Analyse des performances et résultats de compréhension

La comparaison des résultats obtenus au test de compréhension de l'oral apporte la preuve empirique de l'efficacité de la bimodalité sur l'assimilation du contenu.

Tableau 8 : Étude comparative des performances et résultats de compréhension

Niveau de compréhension	Groupe témoin (N=38)	Groupe témoin (%)	Groupe expérimental (N=36)	Groupe expérimental (%)
Acquis (compréhension globale)	13	34,2%	25	69,4%
En cours d'acquisition (partielle)	18	47,4%	7	19,4%
Non acquis (difficultés majeures)	7	18,4%	4	11,2%
Total	**38**	**100%**	**36**	**100%**

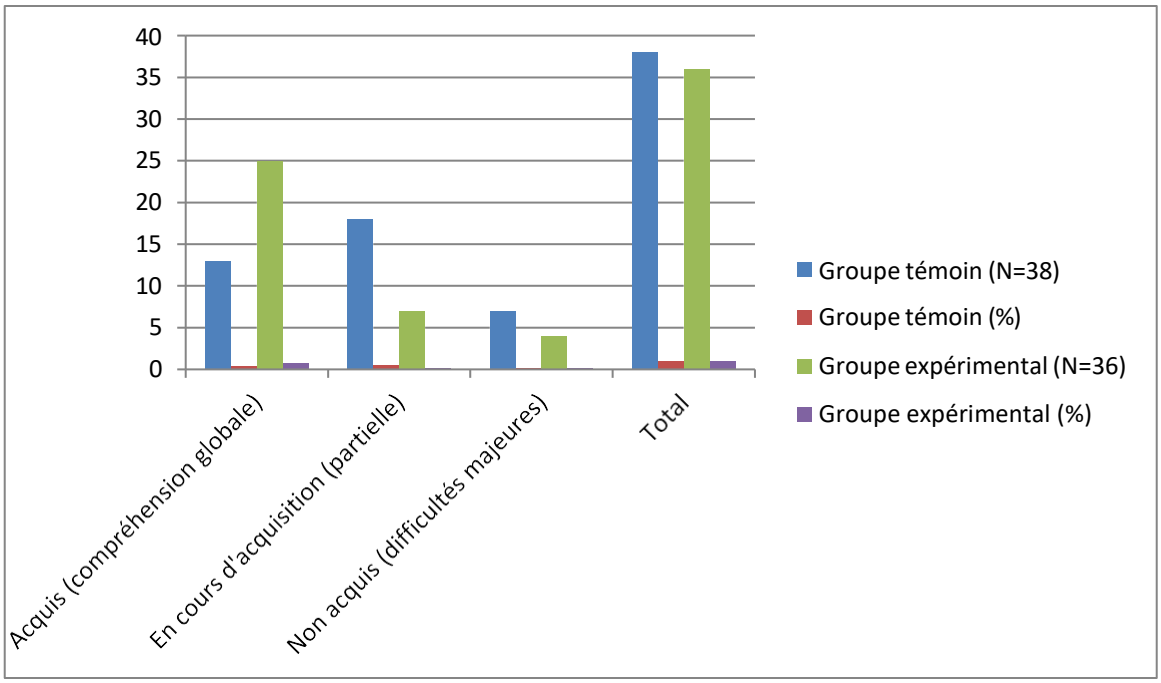

Figure5: Étude comparative des performances et résultats de compréhension

- **Validation de la compréhension globale :** dans le groupe témoin, 13 élèves sur 38 (**34,2%**) réussissent à appréhender globalement le récit. Dans le groupe expérimental, ce chiffre monte à 25 élèves sur 36 (**69,4%**), soit un gain net de **+35,2 points**.

- **Réduction de l'échec :** le taux d'échec passe de **18,4%** dans la classe A à **11,2%** dans la classe B.

II.4.4. Synthèse de l'étude comparative

L'analyse croisée des tableaux confirme la corrélation étroite entre la nature du support pédagogique, l'attitude comportementale des apprenants et leurs performances académiques. L'introduction du document vidéo en classe transforme l'activité de compréhension orale : de passive et anxiogène sous sa forme strictement acoustique, elle devient une tâche dynamique, motivante et cognitivement accessible.

II.5 : Recommandations pédagogiques et perspectives de recherche

II.5.1. Recommandations didactiques et pédagogiques

A. Repenser le statut et l'intégration de la vidéo en classe de FLE

- **Dépasser l'usage récréatif :** le document vidéo ne doit plus être perçu comme une simple pause ludique, mais comme un **support d'apprentissage à part entière**.
- **Exploiter la sémiologie de l'image :** il est préconisé d'entraîner explicitement les apprenants à décoder l'image animée.

B. Structurer l'exploitation pédagogique de la vidéo

- **Adopter une démarche en trois temps :** pré-visionnage, visionnage guidé et post-visionnage.
- **Varier les types de supports :** alterner les documents authentiques et pédagogiques.

C. Gérer l'hétérogénéité et sécuriser linguistiquement

- **Exploiter la vidéo comme outil de différenciation.**
- **Réduire l'anxiété de l'écoute.**

II.5.2. Perspectives institutionnelles

- **Formation des enseignants** à l'exploitation pédagogique des supports audiovisuels.
- **Équipement multimédia des établissements.**

II.5.3. Perspectives de recherche

- **Études longitudinales** sur plusieurs semaines.
- **Extension à d'autres compétences** (production orale, compréhension écrite).
- **Variation des types de supports.**
- **Influence du niveau linguistique.**

Conclusion du chapitre II

Ce second chapitre a permis de présenter la démarche empirique et méthodologique adoptée pour vérifier les hypothèses de notre recherche. Les résultats obtenus confirment nos deux hypothèses de recherche. D'une part, l'utilisation du support vidéo facilite effectivement la compréhension des contenus et améliore les résultats des apprenants. D'autre part, la vidéo augmente bel et bien la motivation, l'attention et la participation des apprenants.

Ces constats valident les apports théoriques présentés dans le premier chapitre et invitent à repenser les pratiques enseignantes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette recherche, il convient de revenir sur les principaux résultats obtenus afin de répondre à la problématique initiale et de vérifier les hypothèses formulées. Ce mémoire avait pour objectif d'étudier l'apport du support vidéo dans l'amélioration de la compréhension de l'oral chez les apprenants de première année secondaire, par rapport à l'utilisation d'un support audio seul.

Les résultats recueillis apportent des éléments en faveur de la première hypothèse

Les résultats de l'expérimentation menée au lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi de M'Sila ont apporté des éléments en faveur de la première hypothèse selon laquelle l'utilisation du support vidéo ont facilité la compréhension des contenus de l'activité de compréhension orale et amélioré les résultats des apprenants. La comparaison des deux groupes révèle en effet un écart significatif en faveur du groupe expérimental au niveau des moyennes générales et des différents critères d'évaluation. Les apprenants ayant travaillé avec un support audiovisuel ont obtenu de meilleurs résultats que ceux ayant travaillé uniquement avec un support audio.

La deuxième hypothèse est également validée par les données recueillies. L'utilisation du support vidéo augmenterait la motivation, l'attention et la participation des apprenants pendant l'activité de compréhension orale. L'observation des séances montre que les élèves du groupe expérimental ont manifesté un intérêt plus soutenu, une participation plus active et un engagement plus marqué que ceux du groupe témoin.

Ces résultats s'expliquent par plusieurs facteurs mis en évidence dans le cadre théorique. La théorie du double codage montre que l'association du canal auditif et du canal visuel permet une meilleure structuration des informations en mémoire. La présence de l'image animée offre un contexte qui aide l'apprenant à anticiper le sens, à lever les ambiguïtés et à compenser les lacunes linguistiques. L'image joue ainsi le rôle d'un « tuteur sémiotique » qui guide la construction du sens et sécurise l'apprenant face à un message oral parfois difficile à décoder.

Sur le plan pédagogique, cette étude confirme l'intérêt d'intégrer régulièrement le document vidéo dans l'enseignement de la compréhension orale en classe de FLE. Elle invite également les enseignants à exploiter la vidéo de manière méthodique, en proposant des activités de pré-visionnage, de visionnage guidé et de post-visionnage adaptées aux objectifs d'apprentissage. La vidéo ne doit pas être considérée comme un simple outil de divertissement, mais comme un support didactique à part entière, capable de rendre l'activité de compréhension orale plus accessible, plus

motivante et plus efficace.

Toutefois, cette recherche présente certaines limites. La première concerne la taille de l'échantillon, qui reste relativement restreint et limité à un seul établissement scolaire. La deuxième limite tient à la durée de l'expérimentation, qui s'est déroulée sur une seule séance. Une étude longitudinale, menée sur plusieurs semaines et impliquant plusieurs classes, permettrait de confirmer la stabilité des résultats observés. La troisième limite est liée au type de support utilisé. L'utilisation d'autres genres textuels et d'autres types de documents audiovisuels pourrait enrichir les résultats.

Malgré ces limites, ce travail ouvre plusieurs perspectives de recherche. Il serait intéressant d'étudier l'impact de la vidéo sur d'autres compétences linguistiques, telles que la production orale ou la compréhension écrite. On pourrait également s'interroger sur l'influence de la durée du document, du niveau de langue des apprenants ou du type de guidage pédagogique proposé par l'enseignant. Enfin, une réflexion sur la formation des enseignants à l'exploitation pédagogique des supports audiovisuels constituerait un prolongement pertinent de cette étude.

En définitive, cette recherche montre que l'intégration raisonnée du document vidéo en classe de français langue étrangère constitue un levier pédagogique efficace pour améliorer la compréhension de l'oral. Elle contribue ainsi à enrichir les pratiques enseignantes et à offrir aux apprenants des conditions d'apprentissage plus favorables au développement de leurs compétences communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX ET SPÉCIALISÉS

A. Didactique des langues et FLE

- **ASTOLFI, Jean-Pierre**, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Éditeur, 1997.
- **BÉRARD, Évelyne**, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991.
- **COSTE, Daniel**, *Linguistique et didactique des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.
- **CUQ, Jean-Pierre**, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- **CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- **GARCIA-DEBANC, Claudine**, *L'oral et l'écrit dans la classe*, Paris, Delagrave, 1999.
- **GERMAIN, Claude**, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- **MOIRAND, Sophie**, *Situations d'écrit : analyse, production en français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1982.
- **MOIRAND, Sophie**, *Pratiques communicatives en classe de langue*, Paris, Clé International, 1990.
- **PUREN, Christian**, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1988.
- **PUREN, Christian**, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles », in *Le Français dans le Monde*, n° 323, 2002, p. 55-59.
- **SCHNEUWLY, Bernard**, *Parler et écrire : pour une approche intégrée de l'enseignement du français*, Paris, ESF Éditeur, 1998.
- **ZARATE, Geneviève**, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

B. Compréhension orale et psycholinguistique

- **BAUTIER, Élisabeth**, *Langage et pensée : les fonctions cognitives du langage oral*, Paris, Armand Colin, 2006.
- **CORNAIRE, Corinne**, *La compréhension orale*, Paris, Clé International, 1998.

- **MILLER, George A.**, « The Magical Number Seven, Plus or Minus Two : Some Limits on Our Capacity for Processing Information », in *Psychological Review*, vol. 63, n° 2, 1956, p. 81-97.
- **PAIVIO, Allan**, *Mental Representations : A Dual Coding Approach*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

C. Multimodalité et supports audiovisuels

- **BERTRAND, Denis et PUREN, Christian**, *Les apports de la vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 2005.
- **KRESS, Gunther et VAN LEEUWEN, Theo**, *Multimodal Discourse : The Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Arnold Publishers, 2001.
- **MANGENOT, François et LOUVEAU, Loup**, *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2006.
- **MAYER, Richard E.**, *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- **SWELLER, John**, « Cognitive Load During Problem Solving : Effects on Learning », in *Cognitive Science*, vol. 12, n° 2, 1988, p. 257-285.

II. ARTICLES SCIENTIFIQUES

- **AUSTIN, John L.**, « How to Do Things with Words », in *The Journal of Philosophy*, vol. 53, n° 12, 1962, p. 345-358.
- **HYMES, Dell**, « On Communicative Competence », in *PRIDE, J. B. et HOLMES, J. (dir.)*, *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 269-293.
- **SEARLE, John R.**, *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- **SHANNON, Claude E. et WEAVER, Warren**, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press, 1949.

III. DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

- **CONSEIL DE L'EUROPE**, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Algérie)**, *Programmes de français : 1ere année secondaire*, Alger, Office National des Publications Scolaires, 2020.

IV. THÈSES ET MÉMOIRES

- **BOUCHAREB, Fatima**, *L'impact des supports audiovisuels sur la compréhension orale en FLE*, Mémoire de Master, Université d'Alger 2, 2019.
- **HADJADJ, Nadia**, *La vidéo comme outil pédagogique en classe de FLE*, Mémoire de Master, Université d'Oran, 2018.

V. SITOGRAPHIE

- **CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP)**, « La compréhension orale en FLE », disponible sur : http://www.ciep.fr (consulté le 15 mars 2025).
- **CONSEIL DE L'EUROPE**, « Cadre européen commun de référence pour les langues », disponible sur : https://www.coe.int/lang-cefr (consulté le 20 mars 2025).
- **TV5MONDE**, « Apprendre et enseigner le français », disponible sur : http://enseigner.tv5monde.com (consulté le 25 mars 2025).

ANNEXES DU MÉMOIRE

Annexe 1:FICHE PÉDAGOGIQUE : ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Établissement : Lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi – M'Sila
Niveau : 1ere année secondaire (1AS) – Tronc commun lettres

Projet 3: Relater un évènement fictif pour présenter un moment de la vie d'une ou des personnes

Intention communicative: Relater un évènement fictif

Objet d'étude: La nouvelle réaliste

Séquence: Produire un récit fictif sur une thématique pour le présenter aux camarades de classe
Activité : Compréhension de l'oral
Support : Document audiovisuel (vidéo) / Document audio (groupe témoin) La parure /Guy de Maupassant(1884)(extrait adapté)
Durée : 60 minutes
Effectif : 36 apprenants (groupe expérimental) / 38 apprenants (groupe témoin) **Thème :** Le récit narratif réaliste
Objectifs d'apprentissage :

- Identifier la situation d'énonciation (qui parle, à qui, de quoi, où, quand).
- Repérer les informations explicites et implicites d'un message oral.
- Reconstituer le schéma narratif d'un récit.
- Interpréter les intentions et les émotions des personnages.
- Développer des stratégies d'écoute active et de prise d'indices.

Compétences visées :

- Compréhension globale d'un message oral.
- Compréhension détaillée et sélective.
- Inférence et interprétation des informations implicites.
- Mobilisation des connaissances antérieures pour anticiper le sens.

Matériel didactique :

- Enregistrement audio du texte narratif (groupe témoin).
- Extrait vidéo adapté du même texte narratif (groupe expérimental).
- Fiche de l'apprenant (questionnaire de compréhension).
- Tableau pour noter les hypothèses et les réponses.

Déroulement de la séance :

Phase	Durée	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants	Objectifs
1. Mise en train / Pré-écoute	10 min	- Présente le thème de la séance. - Écrit le titre au tableau. - Pose des questions pour activer les connaissances antérieures. - Invite les élèves à formuler des hypothèses sur le contenu.	- Écoutent les consignes. - Participent à la discussion. - Formulent des hypothèses à partir du titre et des indices donnés.	- Mobiliser les connaissances antérieures. - Créer des attentes d'écoute. - Motiver les apprenants.
2. Première écoute / Premier visionnage (approche globale)	10 min	- Lance l'enregistrement audio ou la vidéo. - Demande aux élèves d'écouter/regarder attentivement sans prendre de notes. - Pose des questions de compréhension globale après l'écoute.	- Écoutent/regardent le document attentivement. - Identifient le thème général, les personnages et le cadre. - Répondent aux questions de compréhension globale.	- Saisir le sens global du message. - Identifier la situation d'énonciation.

3. Deuxième écoute / Deuxième visionnage (approche sélective)	20 min	- Lance une deuxième écoute/vidéo par segments. - Distribue la fiche de l'apprenant. - Guide les élèves pour repérer les informations détaillées. - Aide les élèves à identifier les indices verbaux et non verbaux.	- Écoutent/regardent le document par segments. - Complètent la fiche de l'apprenant. - Repèrent les informations explicites et implicites. - Identifient les émotions et les intentions des personnages.	- Développer la compréhension détaillée. - Repérer les indices verbaux et non verbaux. - Interpréter les informations implicites.
4. Troisième écoute / Troisième visionnage (vérification)	10 min	- Lance une dernière écoute/vidéo complète. - Invite les élèves à vérifier leurs réponses. - Répond aux questions des élèves.	- Vérifient leurs réponses. - Corrigent les erreurs éventuelles. - Posent des questions si nécessaire.	- Valider les réponses. - Lever les ambiguïtés.

5. Post-écoute / Évaluation	10 min	- Ramasse les fiches de l'apprenant. - Annote les productions. - Fait un bref retour sur les difficultés rencontrées.	- Rendront leur fiche. - Participent au retour sur la séance.	- Évaluer le niveau de compréhension. - Identifier les difficultés.

Annexe2:FICHE DE L'APPRENANT : COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Nom et prénom : …… **Classe :** 1AS TC Lettres ……

Date : ……

Support : Audio ☐ / Vidéo ☐

Consigne générale :

Écoutez attentivement le document audio / Regardez attentivement la vidéo, puis répondez individuellement aux questions suivantes.

Axe 1 : Identification globale et situation d'énonciation (4 points)

1. Complétez le tableau de la situation d'énonciation suivant : (2 points)

Qui parle ?	À qui s'adresse le personnage ?	De quoi parlent-ils ?	Où se déroule la scène ?
…… ……	…… ……	…… ……	…… ……

2. Ce document est extrait d'un récit narratif réaliste. Cochez la bonne réponse : (2 points)

- ☐ Un récit purement féerique et imaginaire.
- ☐ Un récit qui décrit la vie quotidienne et sociale de personnages vraisemblables.
- ☐ Un récit scientifique sur l'origine des objets.

Axe 2 : Repérage de le schéma narratif et des personnages (6 points)

3. Nommez le personnage principal féminin de cette histoire : (1 point)

Réponse :

……

……

4. Quel est le problème initial rencontré par ce personnage principal ? (2 points)

- ☐ Elle n'a pas d'invitation pour la soirée.
- ☐ Elle a perdu un objet important.
- ☐ Elle a une belle robe mais n'a aucun accessoire à porter pour l'occasion.

5. Quelle solution le personnage trouve-t-il pour résoudre ce problème ? (2 points)

Réponse :

……

……

……

……

6. Reliez chaque personnage à son rôle dans l'histoire : (1 point)

Personnage	Rôle / Statut
A. L'héroïne	**1.** L'amie riche qui prête l'accessoire.
B. L'amie	**2.** Celle qui rêve d'une vie plus luxueuse.

Réponse : A – …… / B – ……

Axe 3 : Traitement des indices détaillés et de l'implicite (6 points)

7. D'après le comportement et l'attitude du personnage principal, comment se sent-elle au début de la scène ? (2 points)

- ☐ Joyeuse et satisfaite de sa vie.
- ☐ Triste, insatisfaite et envieuse de la richesse des autres.
- ☐ Indifférente et calme.

8. Citez deux (2) indices (mots entendus ou éléments visuels vus) qui montrent la modestie ou la pauvreté de son foyer : (2 points)

- Indice 1 : ……
- Indice 2 : ……

9. Vrai ou Faux ? Cochez la bonne case : (2 points)

Affirmation	Vrai	Faux
a. Le mari du personnage principal fait des efforts pour lui faire plaisir.	☐	☐
b. L'amie refuse catégoriquement de prêter son accessoire.	☐	☐

Axe 4 : Restitution et synthèse du récit (4 points)

10. Remettez dans l'ordre chronologique les événements suivants (numérotez de 1 à 4) : (4 points)

- ☐ Mathilde emprunte un accessoire chez son amie.
- ☐ Le mari apporte une invitation officielle pour la soirée.
- ☐ Matilde s'admire devant le miroir, prêt pour la soirée.
- ☐ Matilde pleure parce qu'il n'a pas d'accessoire à mettre.

Annexe3:CORRIGÉ TYPE DE LA FICHE DE L'APPRENANT

Axe 1 : Identification globale et situation d'énonciation (4 points)

1. Tableau de la situation d'énonciation : (2 points – 0,5 point par case juste)

Qui parle ?	À qui s'adresse le personnage ?	De quoi parlent-ils ?	Où se déroule la scène ?
L'héroïne et son mari	Entre eux / l'un à l'autre	De la préparation pour la soirée / du besoin d'un accessoire	Dans leur appartement / foyer modeste

2. Genre du texte : (2 points)

- ☒ **Un récit qui décrit la vie quotidienne et sociale de personnages vraisemblables.**

Axe 2 : Repérage de la trame narrative et des personnages (6 points)

3. Nom du personnage principal : (1 point)

- Matilde (L'héroïne) .

4. Problème initial : (2 points)

- ☒ **Elle a une belle robe mais n'a aucun accessoire à porter pour l'occasion.**

5. Solution trouvée : (2 points)

- Elle décide d'aller chez son amie riche pour lui emprunter un accessoire.

6. Mise en relation des personnages : (1 point – 0,5 point par association)

- **A – 2** (L'héroïne = Celle qui rêve d'une vie plus luxueuse).
- **B – 1** (L'amie = L'amie riche qui prête l'accessoire).

Axe 3 : Traitement des indices détaillés et de l'implicite (6 points)

7. Sentiment du personnage : (2 points)

- ☒ **Triste, insatisfaite et envieuse de la richesse des autres.**

8. Indices de pauvreté / modestie : (2 points – 1 point par indice valide)

- *Indices acoustiques/textuels :* mots comme « usé », « pauvre », « rien à me mettre », le repas simple.
- *Indices visuels (pour le groupe vidéo) :* murs défraîchis, vêtements simples, petit appartement, gestes de détresse.

9. Vrai ou Faux : (2 points – 1 point par item)

- **a.** Le mari du personnage principal fait des efforts pour lui faire plaisir. → **Vrai** (il lui apporte l'invitation et lui donne ses économies).
- **b.** L'amie refuse catégoriquement de prêter son accessoire. → **Faux** (elle lui ouvre sa boîte à bijoux très volontiers).

Axe 4 : Restitution et synthèse du récit (4 points)

10. Ordre chronologique des événements : (4 points – 1 point par numéro bien placé)

- **3*** Matilde emprunte un accessoire chez son amie.
- **1*** Le mari apporte une invitation officielle pour la soirée.
- **4*** Matilde s'admire devant le miroir, prêt pour la soirée.
- **2*** Matilde pleure parce qu'il n'a pas d'accessoire à mettre.

Annexe 4:BARÈME DE NOTATION DÉTAILLÉ

Axe	Compétence évaluée	Barème
Axe 1	Identification globale et situation d'énonciation	/ 4 points
Axe 2	Repérage de la trame narrative et des personnages	/ 6 points
Axe 3	Traitement des indices détaillés et de l'implicite	/ 6 points
Axe 4	Restitution et synthèse du récit	/ 4 points
Total	—	**/ 20 points**

ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT DES APPRENANTS

Classe : ……

Date : ……

Support : Audio ☐ / Vidéo ☐

Observateur : ……

Critère d'observation	Indicateurs	Groupe témoin (audio)	Groupe expérimental (vidéo)
Participation orale	- Prise de parole spontanée - Réponses aux questions - Formulation d'hypothèses	…… / 38	…… / 36
Attention et concentration	- Regard dirigé vers le support - Absence de distractions - Prise de notes	…… / 38	…… / 36
Motivation et engagement	- Intérêt manifesté - Implication dans les activités - Persévérance face aux difficultés	…… / 38	…… / 36

Interaction avec les pairs	- Échanges entre élèves - Entraide - Discussion sur le contenu	…… / 38	…… / 36
Réactions affectives	- Sourires, rires - Signes de frustration - Signes de satisfaction	…… / 38	…… / 36

Remarques et commentaires :

……
……
……

ANNEXE 6 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS

Classe : ……

Support : Audio ☐ / Vidéo ☐

Date : ……

Numéro d'ordre	Nom et prénom	Axe 1 (/4)	Axe 2 (/6)	Axe 3 (/6)	Axe 4 (/4)	Total (/20)	Appréciation
1							
2							
3							
…							
36/38							

Moyenne de la classe : …… / 20

Taux de réussite ($\geq 10/20$) : …… %

Note minimale : …… / 20

Note maximale...../ 20

ANNEXE 7 : CONSIGNES DE PASSATION POUR L'ENSEIGNANT

1. Avant la séance :

- Vérifier le fonctionnement du matériel audiovisuel (lecteur audio, vidéoprojecteur, haut-parleurs).
- Imprimer les fiches de l'apprenant en nombre suffisant.
- Préparer le tableau pour noter les hypothèses des élèves.

2. Pendant la séance :

- Respecter le déroulement prévu (phases de pré-écoute, écoute, post-écoute).
- Ne pas donner d'indices supplémentaires pendant l'écoute/le visionnage.
- Circuler dans la classe pour observer le comportement des élèves.
- Ramasser les fiches à la fin de la séance.

3. Après la séance :

- Corriger les fiches selon le barème fourni.
- Noter les résultats dans un tableau récapitulatif.
- Analyser les erreurs récurrentes pour ajuster les séances suivantes.

ANNEXE 8 : SUPPORT ÉTUDIÉ – TRANSCRIPTION DU TEXTE NARRATIF

Titre : [La parure]
Auteur : [Guy de Maupassant,1884]
Adaptation : Texte adapté pour l'activité de compréhension de l'oral
Durée de l'enregistrement : 3 minutes 15 secondes

TRANSCRIPTION DU SUPPORT ÉTUDIÉ : « LA PARURE » DE GUY DE MAUPASSANT

I. PRÉSENTATION DU SUPPORT

Titre : La Parure (extrait adapté)
Auteur original : Guy de Maupassant (1884)

Adaptation pour l'expérimentation : Texte simplifié et adapté pour des apprenants de 1ere année secondaire FLE
Durée : 3 minutes 15 secondes
Niveau de langue : A2-B1 (Cadre européen)

II. TRANSCRIPTION COMPLÈTE (VERSION AUDIO ET VIDÉO)

TEXTE NARRATIF ADAPTÉ

(Ce texte a été enregistré en version audio et utilisé comme bande-son de la vidéo)
[0:00 - 0:15] Introduction
C'était une jeune femme jolie et gracieuse, mais sans fortune. Elle s'appelait Mathilde Loisel. Elle rêvait de salons élégants, de toilettes somptueuses et de bijoux étincelants. Mais elle vivait dans un petit appartement modeste, avec des murs défraîchis et des meubles usés.
[0:15 - 0:45] La situation initiale
Un soir, son mari rentra à la maison avec une grande enveloppe à la main. Il était tout content.
« Regarde, Mathilde ! J'ai une surprise pour toi. C'est une invitation pour une grande soirée au ministère. Tous les fonctionnaires importants seront là. Tu vas pouvoir mettre ta belle robe neuve. »
Mathilde prit l'invitation, la lut, et soudain, son visage changea. Elle devint triste. Elle jeta l'invitation sur la table et dit :
« Mais je n'ai rien à me mettre ! Je ne peux pas aller à cette soirée avec cette vieille robe. Tous les autres vont porter de belles toilettes. Je serai la plus mal habillée. J'aurai honte. »
[0:45 - 1:15] La réaction du mari
Son mari fut très surpris. Il ne s'attendait pas à cette réaction.
« Mais enfin, Mathilde ! Tu as cette belle robe bleue que tu as achetée le mois dernier. Tu la mettras. Elle est très jolie. »
Mathilde commença à pleurer. De grosses larmes coulaient sur ses joues.
« Non ! Non ! Je ne peux pas ! Sans bijoux, je serai ridicule. Je préfère rester à la maison. »
Le mari était désespéré. Il ne savait pas quoi faire. Il réfléchit un moment, puis il dit :
« Écoute, Mathilde. J'ai une idée. Tu pourrais aller voir ton amie, Madame Forestier. Elle est riche, elle a beaucoup de bijoux. Tu lui emprunteras une parure pour la soirée. »
[1:15 - 1:50] La visite chez l'amie
Le lendemain, Mathilde alla chez son amie, Madame Forestier. Elles s'embrassèrent.
« Bonjour, Jeanne. Je viens te demander un service. Je suis invitée à une soirée au ministère, mais je n'ai pas de bijoux. Est-ce que tu pourrais me prêter une parure, juste pour une soirée ? »
Madame Forestier sourit. Elle était très gentille.
« Mais bien sûr, ma chère ! Viens, je vais te montrer mes bijoux. »
Elle ouvrit une grande boîte en bois. À l'intérieur, il y avait des colliers, des bracelets, des boucles d'oreilles, des rivières de diamants. Tout étincelait.
Mathilde était éblouie. Elle ne savait pas quoi choisir. Elle prit un collier, puis un autre. Finalement, elle vit une rivière de diamants magnifique.
« Celui-là ! Je veux celui-là ! »
Madame Forestier le lui prêta sans hésiter.
[1:50 - 2:20] La préparation pour la soirée

Le soir de la fête arriva. Mathilde mit sa belle robe bleue. Elle attacha la rivière de diamants autour de son cou. Elle se regarda dans le miroir.
Elle était magnifique. Ses cheveux étaient coiffés avec élégance. Ses yeux brillaient de joie. Elle sourit à son reflet.
« Je suis belle. Je suis enfin belle. »
Son mari l'attendait dans l'entrée. Quand il la vit, il ouvrit de grands yeux.
« Tu es splendide, Mathilde ! Tu vas être la plus belle de la soirée. »
Ils partirent pour le ministère, très heureux.
[2:20 - 2:50] La soirée
À la soirée, Mathilde fut un grand succès. Tous les hommes la regardaient. Toutes les femmes l'enviaient. Elle dansa toute la nuit, heureuse, admirée. Elle était la reine de la fête.
Son mari, dans un coin, dormait sur une chaise. Il attendait patiemment la fin de la soirée.
À quatre heures du matin, ils rentrèrent chez eux. Mathilde enleva la rivière de diamants, la remit dans son écrin, et la rendit à son amie le lendemain.
[2:50 - 3:15] Conclusion
Mathilde avait passé la plus belle soirée de sa vie. Mais elle ne savait pas encore ce qui l'attendait dans les années qui suivraient...
FIN

III. DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA VERSION VIDÉO

Scène 1 : L'appartement modeste (0:00 - 0:15)
Visuel :
Plan large d'un petit appartement parisien de la fin du XIXe siècle
Murs défraîchis, peinture écaillée
Meubles simples et usés : une table en bois, deux chaises, un petit buffet
Mathilde est assise près de la fenêtre, elle regarde dehors avec un air rêveur
Elle porte une robe simple, sans bijoux
Expression faciale : Triste, rêveuse, insatisfaite
Lumière : Tamisée, ambiance mélancolique
Scène 2 : L'arrivée du mari (0:15 - 0:45)
Visuel :
Le mari entre dans l'appartement, un manteau sur les épaules
Il tient une grande enveloppe blanche à la main
Il sourit, il est content
Il tend l'enveloppe à Mathilde
Action :
Mathilde prend l'enveloppe, lit l'invitation
Son sourire disparaît
Elle fronce les sourcils, son visage s'assombrit
Elle jette l'invitation sur la table avec dépit
Expression faciale : D'abord surprise, puis tristesse, puis colère
Scène 3 : La dispute (0:45 - 1:15)
Visuel :

Plan rapproché sur le visage de Mathilde
Les larmes commencent à couler sur ses joues
Le mari a l'air surpris et inquiet
Il essaie de la rassurer avec des gestes des mains
Action :
Mathilde secoue la tête, elle pleure
Le mari réfléchit, il se gratte la tête
Soudain, il a une idée, son visage s'éclaire
Expression faciale :
Mathilde : désespoir, tristesse
Mari : inquiétude, puis espoir
Scène 4 : Chez Madame Forestier (1:15 - 1:50)
Visuel :
Changement de décor : un appartement bourgeois, luxueux
Tapis épais, rideaux en velours, meubles élégants
Madame Forestier est bien habillée, elle porte des bijoux
Elle ouvre une grande boîte en bois sculpté
Action :
Plan sur la boîte : on voit des bijoux qui étincellent
Mathilde regarde avec des yeux émerveillés
Elle prend plusieurs colliers, hésite
Finalement, elle prend une rivière de diamants magnifique
Madame Forestier lui sourit et lui fait un signe de tête
Expression faciale :
Mathilde : émerveillement, joie
Madame Forestier : gentillesse, générosité
Scène 5 : La préparation (1:50 - 2:20)
Visuel :
Retour dans l'appartement des Loisel
Mathilde est devant un grand miroir
Elle porte sa belle robe bleue
Elle attache la rivière de diamants autour de son cou
Action :
Plan rapproché sur son visage dans le miroir
Elle sourit, elle se trouve belle
Elle tourne sur elle-même pour admirer sa robe
Le mari entre, il la regarde avec admiration
Expression faciale :
Mathilde : joie, fierté, confiance en soi
Mari : admiration, amour
Scène 6 : La soirée (2:20 - 2:50)
Visuel :

Grand salon du ministère, très élégant
Lustres en cristal, tables avec des fleurs
Beaucoup de gens bien habillés
Mathilde danse au centre de la salle, tous la regardent
Action :
Plans sur les regards des autres invités (admiration, envie)
Mathilde sourit, elle est heureuse
Plan sur le mari, assis dans un coin, il dort sur une chaise
Mathilde rit avec d'autres invités
Expression faciale :
Mathilde : bonheur, fierté, euphorie
Autres invités : admiration, jalousie
Scène 7 : Le retour et la conclusion (2:50 - 3:15)
Visuel :
Retour dans l'appartement des Loisel, tard dans la nuit
Mathilde enlève la rivière de diamants
Elle la remet soigneusement dans son écrin
Plan final sur son visage, elle sourit encore de sa belle soirée
Action :
Elle pose l'écrin sur la table
Fondu au noir
Texte à l'écran : « Mais elle ne savait pas encore ce qui l'attendait... »
Expression faciale :
Mathilde : satisfaction, bonheur, mais avec une pointe d'ignorance (le spectateur sait que la suite sera difficile)

ANNEXE 9 : DESCRIPTION DU SUPPORT VIDÉO

Titre de la vidéo : [La parure]
Durée : 3 minutes 15 secondes
Source : [MAUPASSANT, Guy de, « La Parure », in Contes de la bécasse, Paris, Victor-Havard Éditeur, 1884..]
Lien ou référence : [Si disponible, indiquer la référence complète ou le lien]
Description du contenu :

La vidéo présente une adaptation fidèle du texte narratif transcrit en annexe 8. Elle montre :

- Le décor : un appartement modeste de la fin du XIXe siècle, avec des murs défraîchis, des meubles simples et une ambiance pauvre.

- Les personnages : l'héroïne Matilde (jeune femme expressive, vêtements simples), son mari (homme attentionné, vêtements modestes), l'amie riche (femme élégante, bijoux, intérieur luxueux).
- Les actions principales : la remise de l'invitation, la tristesse de l'héroïne, la visite chez l'amie, l'emprunt du bijou, la préparation pour la soirée.
- Les indices visuels : expressions faciales (tristesse, joie, envie), gestes (mains sur le visage, admiration devant le miroir), objets (robe, boîte à bijoux, miroir).

Justification du choix :

Ce support vidéo a été sélectionné pour les raisons suivantes :

- Il correspond exactement au contenu du texte audio utilisé avec le groupe témoin.
- Il offre des indices visuels clairs et pertinents pour faciliter la compréhension (expressions, décors, objets).
- Sa durée (3 min 15 s) est adaptée à une séance de compréhension orale en 1AS.
- Il illustre parfaitement les avantages de la multimodalité (association du son et de l'image).

ANNEXE 10 : REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNANT

1. Différenciation pédagogique :

Adapter les consignes selon le niveau des élèves. Pour les élèves en difficulté, proposer des questions plus guidées ou des aides visuelles supplémentaires.

2. Gestion du temps :

Veiller à respecter les temps prévus pour chaque phase. Ne pas prolonger excessivement la phase d'écoute au détriment de la phase d'évaluation.

3. Feedback :

Prévoir un retour sur les difficultés rencontrées lors de la séance suivante. Exploiter les erreurs récurrentes pour renforcer les stratégies d'écoute.

4. Exploitation complémentaire :

Cette activité peut être suivie d'une activité de production orale ou écrite pour réinvestir le vocabulaire et les structures linguistiques rencontrés.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon 27

Tableau 2 : Déroulement comparatif des séances.....29

Tableau 3 : Grille d'évaluation des performances en compréhension orale (barème sur 20 points) 30

Tableau 4 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes 32

Tableau 5 : Comparaison des moyennes par critère d'évaluation 33

Tableau 6 : Étude comparative du niveau de participation des apprenants 35

Tableau 7 : Étude comparative du degré de motivation des apprenants.....37

Tableau 8 : Étude comparative des performances et résultats de compréhension 38

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Distribution des notes et indicateurs statistiques des deux classes.....32

Figure 2:Comparaison des moyennes par critère d'évaluation.....33

Figure 3: Étude comparative du niveau de participation des apprenants.....36

Figure 4: Étude comparative du degré de motivation des apprenants 37

Figure5: Étude comparative des performances et résultats de compréhension.....39

LISTE DES ABRÉVIATIONS

1AS : Première année secondaire

AC : Approche communicative

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

FLE : Français langue étrangère
MAVO : Méthode audio-visuelle
MAO : Méthode audio-orale
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

N : Nombre (effectif)

N= : Nombre égal à (effectif égal à)

p. : page

pp. : pages
vol. : volume
n° : numéro
ex. : exemple
etc. : et cetera (et ainsi de suite)

vs : versus (contre, par opposition à)

min : minute(s)

s : seconde(s)

%: pour cent

$\bar{x}$: moyenne arithmétique

Me : médiane

Mo : mode

σ : écart-type

Min : minimum (note minimale)

Max : maximum (note maximale)
QCM : Questionnaire à choix multiples
TC : Tronc commun
L : Lettres (filière)

GT : Groupe témoin

GE : Groupe expérimental

H1 : Hypothèse 1

H2 : Hypothèse 2

URL : Uniform Resource Locator (adresse web)

ONPS : Office National des Publications Scolaires (Algérie)

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

FIPEF : Fédération Internationale des Professeurs de Français

RÉSUMÉS

RÉSUMÉ (Français)

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et vise à étudier l'apport du support vidéo dans l'amélioration de la compréhension de l'oral chez les apprenants de première année secondaire. Face aux difficultés rencontrées par les élèves lors de l'écoute de documents audio seuls (rapidité du débit, absence d'indices visuels, insécurité linguistique), nous avons émis l'hypothèse que l'intégration de la vidéo, par sa multimodalité, faciliterait l'accès au sens et améliorerait les performances des apprenants.

Pour vérifier cette hypothèse, une expérimentation comparative a été menée au lycée Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi de M'Sila auprès de 74 apprenants de 1ere année secondaire tronc commun lettres, répartis en deux groupes : un groupe témoin (38 élèves) exposé à un support audio seul et un groupe expérimental (36 élèves) exposé à un support audiovisuel. Les données ont été collectées à l'aide d'un test de compréhension orale noté sur 20 points et d'une grille d'observation du comportement des apprenants.

Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de recherche. D'une part, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des moyennes significativement supérieures à celles du groupe témoin (14,80/20 contre 11,40/20), avec un taux de réussite de 96% contre 68%. D'autre part, l'observation des séances révèle une participation plus active, une motivation plus soutenue et un engagement plus marqué chez les élèves exposés à la vidéo. Ces constats s'expliquent par les apports de la théorie du double codage (Paivio) et du rôle de l'image comme « tuteur sémiotique » (Zarate, Puren).

En définitive, cette étude démontre que l'intégration raisonnée du document vidéo en classe de FLE constitue un levier pédagogique efficace pour améliorer la compréhension de l'oral. Elle invite les enseignants à exploiter la vidéo de manière méthodique et les institutions à former les enseignants à l'usage pédagogique des supports audiovisuels.

Mots-clés : compréhension de l'oral, support vidéo, multimodalité, FLE, première année secondaire, théorie du double codage, tuteur sémiotique, expérimentation pédagogique.

ABSTRACT (English)

This research is situated within the field of didactics of French as a foreign language (FFL) and aims to study the contribution of video support in improving oral comprehension among first-year secondary school learners. Faced with the difficulties encountered by students when listening to audio-only documents (speed of speech, absence of visual cues, linguistic insecurity), we hypothesized that the integration of video, through its multimodality, would facilitate access to meaning and improve learners' performance.

To verify this hypothesis, a comparative experiment was conducted at Ibrahim Ben Al Aghleb El Tamimi High School in M'Sila with 74 first-year secondary school students (literature stream), divided into two groups: a control group (38 students) exposed to audio-only support and an experimental group (36 students) exposed to audiovisual support. Data were collected using an oral comprehension test scored out of 20 points and an observation grid of learner behavior.

The results obtained confirm our research hypotheses. On the one hand, learners in the experimental group obtained significantly higher averages than those in the control group (14.80/20 vs. 11.40/20), with a success rate of 96% compared to 68%. On the other hand, observation of the sessions reveals more active participation, greater motivation, and stronger engagement among students exposed to video. These findings are explained by the contributions of dual coding theory (Paivio) and the role of the image as a "semiotic tutor" (Zarate, Puren).

In conclusion, this study demonstrates that the reasoned integration of video documents in the FFL classroom constitutes an effective pedagogical lever for improving oral comprehension. It invites teachers to exploit video in a methodical manner and institutions to train teachers in the pedagogical use of audiovisual supports.

Keywords: oral comprehension, video support, multimodality, FFL (French as a foreign language), first year secondary school, dual coding theory, semiotic tutor, pedagogical experiment.

الملخص (العربية)

تندرج هذه البحث في مجال تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية، وتهدف إلى دراسة دور الدعم المرئي) الفيديو (في تحسين الفهم الشفوي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي التي يواجهها التلاميذ عند الاستماع إلى الوثائق الصوتية فقط)سرعة الكلام، غياب المؤشرات البصرية، انعدام الأمان اللغوي(، اقترضنا أن دمج الفيديو، بفضل تعدد وسائطه، من شأنه أن يسهل الوصول إلى المعنى ويحسن أداء المتعلمين.

للتحقق من هذه الفرضية، تم إجراء تجربة مقارنة في ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي بمدينة المسيلة، شارك فيها 74 متعلمًا من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، موزعين إلى مجموعتين :مجموعة ضابطة 38) تلميذًا (تعرضت لدعم صوتي فقط، ومجموعة تجريبية 36) تلميذًا (تعرضت لدعم سمعي بصري .تم جمع البيانات باستخدام اختبار فهم شفوي مُقوّم من 20 نقطة، وشبكة ملاحظة سلوك المتعلمين.

أكدت النتائج المحصل عليها فرضيات بحثنا .فمن جهة، حصل متعلمو المجموعة التجريبية على معدلات أعلى بكثير من المجموعة الضابطة 14,80/20) مقابل(11,40/20 ، بمعدل نجاح بلغ 96% مقابل .68% ومن جهة أخرى، تكشف ملاحظة الحصص عن مشاركة أكثر فعالية، ودافعية أقوى، وانخراط أكبر لدى التلاميذ الذين تعرضوا للفيديو .هذه المعطيات تُفسّر بإسهامات نظرية الترميز المزدوج) بايفيو (ودور الصورة كـ"مرشد سيميائي) "زارات، بوران.(

وفي الأخير، تثبت هذه الدراسة أن الإدماج المدروس للوثيقة المرئية في قسم تعليمية الفرنسية لغة أجنبية يُعدّ رافعة بيداغوجية فعالة لتحسين الفهم الشفوي .وهي تدعو الأساتذة إلى استغلال الفيديو بطريقة منهجية، والمؤسسات إلى تكوين الأساتذة على الاستخدام البيداغوجي للوسائل السمعية البصرية.

الكلمات المفتاحية :الفهم الشفوي، الدعم المرئي) الفيديو(، تعدد الوسائط، الفرنسية لغة أجنبية، السنة الأولى ثانوي، نظرية الترميز المزدوج، المرشد السيميائي، التجربة البيداغوجية.