REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE

N° :……

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET INTERCULTURALITE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par : **BENAISSA HEMZA**

Intitulé

L'efficacité de l'utilisation des TICE pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral en classe de FLE.

Cas des élèves de 4ème année primaire, école DILMI GHARBI–M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

ZEBIRI Abdelkrim	Université de M'Sila	Président
KHEDAR Mounir	Université de M'Sila	Rapporteur
MAKDOUR Zaidi	Université de M'Sila	Examinateur

Année universitaire : 2016 /2017

À mes parents, à ma femme ET

À mon fils

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mon directeur de recherche, Monsieur KHEDAR Mounir, professeur à l'Université de M'sila, qui a bien voulu m'orienter dans ma recherche et me donner constamment des conseils. Je veux lui témoigner ma gratitude pour son aide et ses encouragements.

Mes remerciements vont également à Monsieur le chef du département du français HADJ ARROUSSI Belgacem et toute l'équipe du Département.

J'adresse aussi mes remerciements aux enseignants et aux étudiants du département.

Un grand merci également pour les enseignants de l'école DILMI Gharbi, qui m'ont encouragé et accompagné dans ce travail de recherche.

Je voudrais remercier enfin mes parents, ma femme, mes frères et ma belle-famille qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de mes études et de ma recherche.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE……..…..01

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique……..…..04

Chapitre I. Les TICE et l'enseignement/apprentissage en FLE……..…...05

1.1. Définitions et concepts de bases TICE, TIC……..…..…06

1.2. L'apport des TICE a l'enseignement/apprentissage du FLE……..……07

1.3. L'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie…09

1.3.1. Quelques obstacles à l'intégration des TICE en Algérie…….....09

1.3.2. Insuffisance des ressources financières en matière de TIC……...…..10

1.4. Les TICE et la didactique du FLE……...……...10

1.4.1. Les modèles d'interactions entre les TICE et la didactique du français langue étrangère…….11

1. 4.1.1. Le modèle de complémentarité……11

1.4.1.2. Le modèle d'intégration……12

1.4.1.3. Le modèle d'éclectisme…….13

1.4.1.4. Le modèle d'autonomie…….14

Chapitre II. La compréhension de l'oral en FLE……..16

2.1. La compréhension orale d'une langue étrangère…….17

2.1.1. Les ajouts de la psycholinguistique……..18

2.1.1.1. Deux processus complémentaires……..18

2.1.1.1.1. Le processus ascendant……..19

2.1.1.1.2. Le processus descendant……..……...21

2.1.1.2. La fonction de la mémoire…….……21

2.1.1.3. Perception auditive……22

2.1.1.4. La sémantique lexicale……...……24

2.1.2. Situations d'écoute……...25

2.1.3. Les objectifs d'écoute……...…26

2.1.4. Stratégies d'apprentissage et d'écoute…….27

2.2. Enseignement de la compréhension orale……28

2.2.1. La méthodologie audio-orale…….30

2.2.2. La méthodologie SGAV……..…….31

2.2.3. L'approche naturelle……..……31
2.2.4. L'approche communicative et sa suite l'approche actionnelle……...32
DEUXIEME PARTIE : Cadre pratique…….……....34
Chapitre III. Expérimentation, résultats, analyse et conclusion……35
3.1. Le français dans l'école Primaire……36
3.1.1. Profil d'entrée …….……..…..36
3.1.1.1. Au plan psychologique……..…...36
3.1.1.2. Au plan pédagogique ……..…….36
3.1.2. Profil de sortie …….……..36
3.2. L'évolution de l'enseignement du FLE, emplacement du français en Algérie…. 38
3.3. L'avant-expérimentation…….……..…..38
3.3.1. Enquête auprès des apprenants …….……...…38
3.3.1.1. Constat ……..…...39
3.3.2. Enquête auprès des enseignants …….……..…...39
3.3.2.3. Constat ……..……..……40
3.3.3. Enquête auprès des parents des élèves …….…….…….40
3.3.3.1. Constat ……..……...41
3.4. Protocole de l'enquête ……..…..…41
3.4.1. Observation participante ……....……...42
3.4.2. Les démarches de la mise en œuvre ……..…..…….42
3.4.2.1. Les objectifs de notre expérimentation ……..…...….42
3.4.2.2. La situation de l'établissement ……..43
3.4.2.2.1. Présentation de l'école et de la classe …….43
3.4.2.3. Le nombre d'élèves enquêté …….……..43
3.4.2.4. L'outil d'investigation ……43
3.4.2.4.1. Présentation du questionnaire …….……....…..43
3.4.2.5. Déroulement de la séance avec la méthode traditionnelle…….....44
3.4.2.6. Déroulement de la séance avec les TICE ……....….45
3.4.2.7. Analyses et interprétation des résultats ……46
3.4.2.8. Analyse et conclusion……48
CONCLUSION GÉNÉRALE…….……..50
BIBLIOGRAPHIE…….……..….53
ANNEXES……..…56

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie se heurte à plusieurs contraintes et à des insuffisances d'ordre méthodologique. La dimension importante des classes et la répartition du programme axé sur l'étude de textes empêchent souvent un travail de fond sur l'oral. Le nombre d'heures consacré pour les cours de la compréhension de l'oral, ainsi le retard et la rigidité des procédés utilisés qui accordent la priorité à l'écrit ne permettent pas un travail approfondi de cette compétence. Par conséquent, les élèves dans les différentes approches et méthodologies ont souvent connu des difficultés en compréhension de l'oral précisément en FLE. En fait, les conceptions de la compréhension de l'oral ont beaucoup changé ces dernières années. Il est reconnu actuellement qu'il s'agit d'un habilité indispensable à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. La compréhension de l'oral ne doit donc plus être considérée comme une activité passive d'écoute, et mérite plus d'attention en salle de classe.

L'évolution de la didactique des langues étrangères n'a pas cessé d'être accompagnée par diverses technologies. Très récemment, les Technologies d'informations et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont donné une importance élevée pour le domaine du FLE précisément la didactique de l'oral, avec l'apparition de nouveaux outils en matière de gestion des informations et de communication, comme l'internet. Ces récentes technologies offrent une grande quantité de ressources authentiques d'apprentissage en FLE et permettent donc d'améliorer l'invention de la langue véritable et de faciliter la compréhension contextuelle.

Notre hypothèse centrale vise à confirmer ou à infirmer l'utilité de l'utilisation des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE dans une école primaire, qui peut entrainer un perfectionnement sur la compétence en compréhension de l'oral des élèves.

La présente recherche pose ainsi cette question principale :

- Quelle efficacité l'intégration des TICE a –t- elle pour l'amélioration de La compréhension de l'oral chez des élèves de 4ème année primaire ?

Autrement dit : L'intégration des TICE contribue-t-elle à l'appropriation de la compétence de la compréhension de l'oral ?

L'examen de cette problématique repose sur les hypothèses suivantes :

Nous supposons que l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'oral à travers les TICE apporterait aux apprenants plus d'éléments de compréhension.

Nous supposons aussi que ces moyens technologiques donneraient plus de motivation aux apprenants grâce surtout à la projection image et vidéo, au contrôle du son (arrêt, pause, repérage) et à leur aspect ludique.

Notre travail de recherche vient du domaine de la didactique du français langue étrangère et de l'usage des TICE. Elle ne vise pas seulement à comparer l'apprentissage d'une langue étrangère, précisément de la compréhension orale en FLE, avec ou sans les TICE, mais encore pour présenter le degré d'appropriation avec les deux méthodes et l'écart entre eux.

Et pour la méthodologie de notre recherche, nous avons opté pour une étude pratique ou expérimentale dont la spécificité est alliée les apports conjoints de la théorie et de la pratique. Une quête pragmatique part d'un problème relevé sur le terrain, anticipe l'action par la recherche théorique en constituant un réseau de conditions didactiques, pédagogiques, technologiques pour créer des zones potentielles d'apprentissage et trouver de nouvelles solutions.

Cette recherche se divise en deux parties à savoir une partie théorique qui traite des Concepts de base des TICE et des méthodes et approches d'enseignement/ apprentissage qui constituent le champ de notre étude et une autre pratique consacrée à l'expérimentation.

La première partie se subdivise de son tour en deux chapitres.

Le premier est consacré à la définition des concepts des TICE alors que le deuxième est consacré aux théories d'apprentissage et à leurs influences sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères notamment sur la compréhension de l'oral.

Dans la partie pratique, nous menons une expérimentation auprès des élèves de 4ème année primaire sur la compréhension de l'oral du français langue étrangère afin de confirmer ou infirmer les apports éventuels que les TICE pourraient apporter à la compréhension de l'oral. Afin de vérifier si le modèle d'intégration que nous avons suggéré peut véhiculer de réels apports à l'objectif fixé, l'expérimentation sera effectuée dans l'école DILMI GHARBI à M'Sila avec des élèves de 4ème année primaire. Nous travaillerons avec deux groupes d'apprenants. Nous avons utilisé les TICE dans l'activité de la compréhension de l'oral pour un groupe et en appliquant la méthode traditionnelle avec l'autre groupe.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre I

Les TICE et l'enseignement/apprentissage en FLE

1.1. Définitions et concepts de bases TICE, TIC

Les TIC renvoient bien aux deux principales potentialités des technologies modernes : l'information, qui permet l'accès, de manière délocalisée à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique.et la communication qui permet aux acteurs d'entrer selon différentes modalités.[1]

Le terme de TIC est très utilisé récemment par les médias et les instances officielles durant les années 1990. Et il a été d'abord qualifié du mot NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication. Car on a observé que l'industrie des technologies de l'information et de la communication a connu une accélération notable depuis la fin des années 1970, dû à la mise au point de nouveaux matériaux et au développement de la microélectronique et d'autres technologies, notamment le Miniordinateur, les satellites de communication, la fibre optique, la vidéo et la miniaturisation du laser, etc. L'appellation « nouvelle technologie » à l'époque repose ainsi sur leurs trois caractéristiques techniques majeures, qui ne caractérisaient pas les technologies antérieures : la puissance d'enregistrement et de représentation des informations, la miniaturisation et l'instantanéité, la numérisation et les réseaux avec la fibre optique et les satellites.[2]

Mais l'expression **NTIC** a subi l'usure du temps et aurait tendance à disparaitre. Puisque ce terme nouveau il est difficilement applicable à un domaine dans lequel les produits ne cessent de se transformer et de se multiplier. Dans un développement continu des techniques d'information et de communication, il est difficile de définir la démarcation entre l'ancien et le nouveau. Ainsi, l'acronyme TIC plus utilisé maintenant que l'expression NTIC.

Après la découverte du télégraphe électrique, qui représente le premiers pas vers une société de l'information, ensuite le téléphone et la radiotéléphonie, alors que la télévision, l'Informatique et la télécommunication mobile, les TIC ne cessent de se développer et d'innover au siècle dernier, et les usages des TIC s'étendent dans de nombreux domaines à l'heure actuelle : le commerce, la télémédecine, l'information, la gestion de multiples bases de données, la bourse, la robotique, l'agriculture, les usages militaires, etc. Ainsi, les prospectivistes s'accordent à penser que les TIC

[1]Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, CLE International, 2003, p 46

[2]Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies : outil d'enseignement, paris, Nathan,* 1994, *p. 14.*

devraient prendre une place croissante et pourraient être à l'origine des nouveaux paradigmes sociétaux, économiques et culturels.

> *« Les **TICE** regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (…) »*[3]

Nous pouvons aussi noter que les TICE désignent les savoirs, les méthodes, les actions, et les projets qui visent à introduire dans l'enseignement ou l'apprentissage les technologies qui :

« Sont composées d'une part de l'audiovisuel et, d'autre part, de l'informatique et de ses instruments, notamment ceux qui, comme la télématique, gèrent des interactions à distance. »[4].

L'adaptation des TIC au monde de l'éducation implique de nombreux ajustements tant au niveau de l'apprentissage qu'à celui de l'enseignement. À l'heure actuelle, les TICE représentent une importante capacité d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'ensemble du système éducatif, particulièrement au regard de la potentialité d'accès à des informations illimitées, mais aussi grâce à l'interaction, à la collaboration et à la communication qu'elles permettent à travers le temps et l'espace.

1.2. L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE

L'histoire de croissance des technologies et l'évolution terminologique de ce domaine ont été largement traitées dans de nombreux Travaux de chercheurs et de didacticiens. Nous ne tenterons pas ici de les présenter en détail, mais nous nous contenterons de tracer les lignes directrices de l'apport ou les apports du champ des TICE dans le domaine éducatif.

Pour la didactique des langues, dans les années 1950 et 1960, les enseignants commencent à améliorer l'utilisation du manuel, en accompagnant la diapositive et le magnétophone, qui sont considérés comme une autre illustration du cours et un complément parlé ou sonore. Comme le décrit Louis Porcher :

---

[3] Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris, Ophrys, 2008, p*. 198.
[4]Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, 1996 p. 51.

« À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophoniques et d'un défilé de diapositives enchainées synchroniquement. »[5].

Grâce à ses fonctions dans d'enregistrement et ses manipulations aisées avec les fonctions de pause et de retour arrière de jouer et rejouer, les TICE faisaient partie de l'équipement standard des classes de langues. Avec la diffusion d'émissions de télévision scolaire, l'image animée associée au son de la télévision peut mieux servir de support de compréhension et de mise en situation pour L'enseignement/ apprentissage des langues.

Parallèlement l'usage des médias et les supports audiovisuels, dans les années 1960 et 1970 ont donné une vague de création de centres de langues et de laboratoires de langues dont l'usage a été intégré dans les pratiques des enseignants de FLE dès cette époque.[6]L'Institut Pédagogique National en France a diffusé depuis les années 1960 des catalogues et répertoires des outils d'enseignement divers : disques parlés, bandes enregistrées, films, diapositives, radio-vision, montage photographique sonorisé, etc. On a vu aussi la parution des méthodes *Voix et Images de France*, puis *de vive voix* qui étaient fondées sur l'usage du magnétophone et du film fixe. Cette époque est marquée par une évolution des idées qui s'accorde avec les apports de l'audiovisuel à l'enseignement traditionnel. En effet, le statut des médias et des supports audio-visuels restait un « renfort » aux enseignants, comme le mentionne Maguy Pothier :

« Il s'agissait en réalité de technologies entièrement entre les mains des professeurs. Le laboratoire avait le même statut : c'était soit l'institution, soit l'enseignant qui décidait de la fréquence possible et des modalités de son utilisation. Tous ces auxiliaires techniques avaient un rôle d'aide qui ajoutait au prestige de l'enseignant, mais qui, en aucun cas, ne lui faisait de l'ombre. »

[5]Louis PORCHER, 2004 : *L'enseignement des langues étrangères,* Paris, Hachette, 2004, p. 65.
[6] Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996, *op. cit.* p. 3

1.3. L'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

Avec l'expansion non officielle de la démarche informatique au milieu scolaire, on éprouve les soucis suivants au début des années deux-mille : manque de formation des enseignants, absence d'option dans les programmes scolaires, pénurie de méthodologie et tradition d'adaptation, etc. Pour résoudre ces problèmes, le ministère de l'Éducation nationale a démarré, depuis l'année 2010, la formation des enseignants en informatique, puis lancé un plan « Informatique pour tous » afin d'assigner le rôle moteur de l'informatique au système scolaire et la formation en informatique pour les enseignants devient obligatoire dans les différentes formations des enseignants.

Les années 2010 sont marquées par un accroissement quantitatif des technologies dans les établissements scolaires. Cette décennie marque aussi le développement des télécommunications dans notre pays, ainsi que la vague utilisation de l'internet en Algérie. Le « multimédia » et l'acronyme TICE, deux dénominations déjà apparues vers la fin des années 1980 dans les pays occidentaux, sont largement exploités dans les années 2000 en Algérie.

Avant les années 2000, le nombre des ordinateurs dans les institutions scolaires s'accroit sensiblement, leurs capacités techniques et celles de leurs périphériques font de grands progrès et rapprochent les équipements audio-visuels qui sont déjà largement utilisés en langues. De plus en plus d'établissements scolaires commencent à installer une connexion internet et à proposer leurs sites web depuis les années 2010 notamment dans les villes.[7]

1.3.1. Quelques obstacles à l'intégration des TICE en Algérie

En Algérie**,** le manque de concertation lors de la prise de décisions, la volatilisation des responsabilités et centres de décision dans le système scolaire, et l'influence négative des différents problèmes actuels du système éducatif représentent sans doute sont les principaux freins à l'intégration des technologies éducatives.

En outre, à l'absence de planification, au niveau local, et de vision à long terme dans le processus d'intégration des TIC à l'école, s'ajoute le fait que certains

[7] Naima HOCINE, Synergies, Algérie, n° 12 —2011, p. 220

acteurs doutent que l'intégration des technologies à l'école soit une priorité pour l'école.[8]

1.3.2. Insuffisance des ressources financières en matière de TIC

Nous avons constaté que le nombre d'ordinateurs pour chaque établissement demeure insuffisant et très peu d'enseignants y ont recours, ces derniers n'étaient pas convaincus de l'utilité pédagogique de ces outils technologiques et ne les utilisent que pour la gestion pédagogique et la préparation d'examens. À cela s'ajoute un débit Internet réduit si les apprenants travaillent à domicile ainsi que des ordinateurs avec des performances modestes et un accès au matériel du lycée uniquement durant les heures d'ouverture de l'établissement[9].

1.4. Les TICE et la didactique du FLE

La didactique des langues s'intéresse aux supports technologiques, car ces derniers offrent potentiellement plusieurs avantages pour l'apprentissage des langues. Nous pouvons noter ci-dessous les principaux apports des TICE à l'apprentissage : Les TICE peuvent être considérées comme un facteur de motivation pour les apprenants, car grâce à la multicanalité, « il place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui procuré par un enseignement plus traditionnel »[10]. De plus, grâce à ses modalités de fonctionnement et notamment grâce à l'interactivité, les TICE proposent de responsabiliser les apprenants en les rendant véritablement acteurs de leur formation. Il permet aux apprenants de faire un choix de temps, de lieu, et de rythme de travail, ce qui peut constituer une forme d'individualisation et d'autonomie. En outre, grâce à la multiréférentialité, les TICE peuvent faciliter, d'une manière authentique, une multitude d'échanges possibles et la pluralité des situations de communications en langues étrangères. Dans ce cas, il est susceptible d'éclairer un apprenant sur des pratiques discursives et culturelles en langue cible.

Les TICE peuvent sans doute apporter des avantages considérables à la didactique des langues. Pourtant, pour mettre en place un enseignement qui intègre l'utilisation des outils TICE, il convient de ne pas partir de la potentialité technique, mais d'établir de préférence un lien entre les théories et les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues et les occasions technologiques qui

[8] Cité par Naima HOCINE, op cit, p 223
[9] Cité par Naima HOCINE, op cit, p 223
[10] Nathalie HIRSCHSPRUNG, *Apprendre et enseigner avec le multimédia,* Paris, Hachette, 2005, p. 24

peuvent favoriser l'apprentissage. Nous présentons ci-après les différents modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique des langues.

1.4.1. Les modèles d'interactions entre les TICE et la didactique du français langue étrangère

Nous avons présenté les lignes directrices du développement des technologies et les étapes historiques essentielles de l'intégration technologique en didactique des langues. D'après Christian Puren[11], quatre « modèles » d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique peuvent être repérés successivement dans le sens de représentations dominantes : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie.

1.4.1.1. Le modèle de complémentarité

C. Puren : souligne que le modèle de la complémentarité qui illustre le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle. C'est ce modèle qui domine dans la discipline de l'enseignement-apprentissage des langues depuis les années 1900 jusqu'aux années 1960, c'est-à-dire pendant toute la période des méthodologies officielles directe et active.

Durant cette période, les spécialistes du domaine, tels LA. Fouret, Henri Évrard, Louis Marchand, [12]ne conçoivent le matériel audiovisuel que comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de la pédagogie. Le statut et le rôle des technologies définis par ces auteurs présentent la « philosophie » du modèle de complémentarité :

> *« C'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'institution scolaire (on parle maintenant de "centration sur l'enseignant") ».*

Dans les années 1960-1970, avec la rupture imposée par la méthodologie audiovisuelle, les technologies changent son statut dépendant par le modèle

[11] Christian PUREN, « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères.* Volume II, Université Technologique de Compiègne,2001, p.3-4.
[12] Ibid., p. 3-4

d'intégration (voir ci-dessous). Mais, la même logique de complémentarité est revenue en didactique scolaire dans les années 1980-1990 pour la vidéo. Selon C. Puren, le modèle de complémentarité est largement utilisé lorsque l'on cherche comment mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, ou encore de l'approche communicative (simulation).

> *« On peut d'ailleurs faire l'hypothèse (qui resterait bien sûr à valider par des recherches plus larges et approfondies) que dans l'enseignement des langues toute nouvelle technologie ne peut se généraliser (…) que dans la seule mesure où elle est récupérée par le système en place au moyen de ce modèle de complémentarité. »*[13]

1.4.1.2. Le modèle d'intégration

Avec le développement de la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 (avec le magnétophone et le laboratoire de langues) et la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 (avec le magnétophone et le film fixe), on cherche à intégrer aux méthodologies d'enseignement des langues les nouvelles technologies disponibles.

Le statut de la technologie n'est plus ici dépendant, car les méthodologies ont élaboré une nouvelle adaptation globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques d'enseignement les multiples nouvelles technologies de l'époque (le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision, etc.). Et cette intégration doit se faire de manière systématique, massive et constante, ce qui exige une modification considérable des habitudes pédagogiques afin de garantir une efficacité pédagogique maximale.

La technologie numérique, qui permet de combiner les différents types de supports (image fixe, image animée, son et texte), réactive le modèle d'intégration. Beaucoup d'auteurs partagent actuellement, de manière implicite, sinon inconsciente, ce modèle dans un cours multimédia de langue.

C. Puren ajoute que les nouvelles technologies présentent en elles-mêmes certaines potentialités didactiques et provoquent certains effets didactiques par le modèle d'intégration.

> *« Mais ces potentialités et effets sont intégrés à l'origine dans l'élaboration d'une méthodologie globale d'enseignement qui*

[13]Cité par Christian PUREN, *op.cit., p. 3-4*

doit nécessairement aussi — de manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente — se fonder sur une certaine description du fonctionnement de la langue (proposée par la linguistique), sur une certaine description du fonctionnement mental de l'apprenant de langue (proposée par la psychologie de l'apprentissage), et enfin sur une certaine description des phénomènes relationnels et interactionnels à l'intérieur du Processus d'enseignement/apprentissage. »[14]

1.4.1.3. Le modèle d'éclectisme

Ce modèle d'interaction donne la priorité à la description et à l'analyse des possibilités ou des effets de telle(s) technologie(s) nouvelle(s) en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie).

« Les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (ce qui le distingue du modèle 1), ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale (ce qui le distingue du modèle 2). »[15]

On peut soulever ce modèle d'interaction dans les recherches concernant La création d'un environnement informatique d'apprentissage pour le perfectionnement d'une compétence linguistique, les perspectives didactiques d'un logiciel, l'observation et l'analyse des comportements et productions d'élèves dans un dispositif d'apprentissage des langues, etc.

1.4.1.4. Le modèle d'autonomie

Selon C. Puren, le modèle d'autonomie

« Est le seul qui soit par nature "centré sur l'apprenant", et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un "métamodèle" puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs,

[14]Cité par Cristian Puren, *Op.cit.*, p. 6.
[15] Cité par Christian PUREN, *op.cit., p. 3-4*

passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières. »[16]

L'auteur remarque que, dans un domaine assez complexe comme celle de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, on cherche l'équilibre entre deux grands axes d'orientation : d'une part, on veut développer un enseignement qui encourage l'autonomie de l'apprenant et proposer diverses modalités de formation ; d'autre part, on veut procéder à l'encadrement d'un enseignement et assurer la continuité et la progressivité du parcours.[17] La concentration particulière sur le développement d'un axe peut empêcher le développement de l'autre. Par exemple, si l'apprenant étudie la langue étrangère tout en autonomie, il risque de ne pas assurer la continuité et la progressivité de contenus et de parcours choisis. Au contraire, dans la construction d'une méthodologie d'enseignement unique, globale, universelle et permanente, on néglige souvent l'individualité et l'autonomie de chaque apprenant.

« C'est pourquoi les spécialistes des centres de ressources, depuis plusieurs années, estiment qu'il faut constamment chercher à établir entre ces deux pôles, pour chaque apprenant, un équilibre qui sera aussi forcément un complexe puisqu'à la fois personnel (chaque apprenant possède un degré plus ou moins grand d'autonomie ou une motivation plus ou moins grande à l'autonomie), variable (il y a des moments, ou des domaines, ou des activités, où le même apprenant est ou veut être plus ou moins autonome) et évolutif (le projet inhérent à ce type de dispositif est la mise en place d'un processus d'autonomisation chez les apprenants) »[18].

[16] Cité par Christian PUREN, *op.cit., p. 7*
[17]Cité par Christian PUREN, *Op.cit.*, p.8.
[18]Cité par Christian PUREN, *Op.cit.*, p.8.

Chapitre II

La compréhension de l’oral en FLE

Après avoir spécifié le cadre général de notre matière de recherche, par rapport à la didactique des langues étrangères, notamment le FLE, et à l'utilisation des TICE dans ce domaine, il convient maintenant d'entrer dans le cœur du sujet en abordant la compréhension orale dans la classe du FLE, notamment au 4ème AP.

La compréhension orale n'a pas toujours eu une place importante dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères.[19] Pourtant, depuis les années 1970, elle a retenu l'attention des chercheurs et des didacticiens et a connu un rayonnement particulier avec l'arrivée de la psychologie cognitive qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage et avec le développement de l'approche communicative qui met l'apprenant au contact de diverses formes orales et diverses situations de communication.

D'abord nous allons étudier les constructions théoriques qui tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message oral en langue étrangère, puis les procédures méthodologiques qui favorisent l'interaction des savoirs et savoir-faire requis pour développer la compétence en compréhension orale de l'apprenant. Nous nous interrogerons aussi sur la place dévolue à la compréhension orale dans différentes méthodologies ou approches de l'enseignement — apprentissage des langues étrangères, et plus spécifiquement dans l'enseignement - apprentissage du FLE.

2.1. La compréhension orale d'une langue étrangère

Selon l'approche cognitiviste, comprendre est une opération de traitement de l'information et repose sur la manipulation de représentations mentales. Comme le décrit Jean Sabiron :

« La compréhension est le résultat d'une interprétation logique d'informations sensorielles et d'une confrontation automatique ou consciente à une structure de connaissances acquises et mémorisées ».[20]

J. P. Cuq et I. Gruca remarquent aussi que la compréhension n'est pas une simple activité de réception d'information, il faut prendre en compte diverses composantes qui interviennent dans la perception et l'interprétation de l'information :

> *« La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et*

[19] Claudette CORNAIRE, *La compréhension orale, Paris, CLE International.,1998,* p. 15
[20] Jean SABIRON, *Langue anglaise et élèves scientifiques, Thèse, Université Bordeaux II, 1996, p.* 32-57.

sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. »[21]

Autour du problème du fonctionnement de la compréhension des langues, de nombreuses constructions théoriques tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message. Elles empruntent les résultats de recherches menées sur :

« Les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur. »[22]

2.1.1. Les ajouts de la psycholinguistique

2.1.1.1. Deux processus complémentaires

Nous envisageons ici tout d'abord l'apport des recherches en psycholinguistique qui décrivent le processus de compréhension selon deux modèles : le processus ascendant (*bottom-up*) et le processus descendant (*top-down*). Ces deux modèles réfèrent les relations entre deux niveaux d'opérations que l'on utilise souvent pour décrire les processus d'une activité langagière : l'opération de bas niveau s'appuie sur le plan graphique ou sonore, lexical, syntaxique, grammaire ; l'opération de haut niveau implique le plan sémantique, pragmatique et contextuel.

2.1.1.1.1. Le processus ascendant

Selon le processus ascendant ou séméiologique, un message est compris par une construction de la signification du bas (la forme) ver le haut (le sens). Inspirés largement des travaux de Marie-José Gremmo et Henri Holec[23], J. P. Cuq et I. Gruca décrivent le processus de compréhension ascendant dans le déroulement des quatre opérations suivantes :

---

[21]Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 **,***Cours de didactique du français langue étrangère et seconde***,** Presses universitaires de Grenoble, **p. 157.**

[22]*Op.cit.*, p. 158. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Claudette CORNAIRE, 1998 ,*La compréhension orale*, p. 33-34.

[23]Marie-José GREMMO, Henri HOLEC, 1990 ,La compréhension orale , un processus et une compréhension, dans *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, N° spécial Févr./mars, Paris,Hachette,1990,p 30-40.

« — une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques.

- une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phase,

- une phase d'interprétation qui consiste en une construction d'un sens à ces mots ou groupe de mots ou phrase,

- et enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phase. »[24]

Selon ce modèle, la signification du message se transmet du texte à l'auditeur. Ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message. Il faut remarquer que dans ce processus qui est orienté vers la réception, une thésaurisation de l'information, le rôle de l'auditeur n'est pas totalement passif, comme le soulignent M. J. Gremmo et H. Holec :

« Dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnait des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaine phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et suprasegmentales) et morphologiques (lexicales et morphosyntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances). »[25]

2.1.1.1. 2. Le processus descendant

À l'inverse, selon le modèle descendant ou onomasiologique, le processus de compréhension s'opère selon le type du haut vers le bas (du sens à la forme). On considère que les contextes et les connaissances antérieures permettent au récepteur d'émettre un certain nombre d'hypothèses au sujet de l'entrée et de les vérifier ensuite. Ce processus comprend les étapes suivantes :

« — les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique (…). Elles

[24] Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 158.
[25] Marie-José GREMMO et Henri HOLEC, 1990, *op.cit.*, p. 8.

anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;

- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;

- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possibles : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure séméiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entrainer l'abandon de la recherche de la construction du sens. »[26]

Le fonctionnement de la compréhension des langues dépend de la complémentarité des deux modèles. Comme la remarque N. Guichon :

« La plupart des psycholinguistes reconnaissent la complémentarité des deux traitements. La construction du sens dépend, selon eux, d'une interaction entre le traitement des données acoustiques et l'analyse des données conceptuelles fournies par le contexte. »[27]

Ainsi, c'est par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur construit le sens dans sa langue maternelle,

Mais aussi dans la langue étrangère.

En langue étrangère, les connaissances lexicales et syntaxiques font souvent obstacle à la compréhension, le processus descendant peut aider l'apprenant à établir

[26]Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 159.

[27]GUICHON Nicolas, Compréhension de l'anglais orale et TICE, les conditions d'un apprentissage Signifiant. Thèse, Université de Nantes, 2004, p. 52.

un cadre de référence mentale qui lui facilite l'anticipation et l'inférence pour ensuite descendre vers le lexique et la grammaire propres à la langue étrangère. Cette démarche permet donc avantage d'accéder à une compréhension de l'ensemble en évitant l'enlisement dans le vocabulaire et la syntaxe. En même temps, si l'apprenant peu expérimenté manque de ressources de connaissance pour traiter l'information ou face à un texte difficile dont il ne maitrise pas les données globales, le recours au modèle ascendant lui permet de construire le sens à partir des éléments concrets de langue étrangère, précisément en français langue étrangère.

2.1.1.2. La fonction de la mémoire

Les approches cognitivistes considèrent la compréhension comme une opération de traitement de l'information par la manipulation de représentations mentales. Les recherches sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le processus de compréhension permettent donc de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information dans ce processus.

Dans le modèle de compréhension orale de Nagle et Sanders, cité par C. Cornaire[28], le fonctionnement de la mémoire est bien illustré. Selon cet auteur, dans le processus de compréhension d'une langue étrangère, le registre sensoriel capte d'abord les informations sous forme d'images sonores. Puis ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités significatives (mots, énoncés) en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Dans cette étape, si l'apprenant s'est familiarisé avec les informations entendues, le registre sensoriel peut capter efficacement les images sonores et établir un lien avec la mémoire à court terme. Au contraire, si un domaine est peu familier à l'apprenant, les images sonores captées par le registre sensoriel peuvent s'effacer rapidement, et la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des correspondances entre elles. Un centre de commande, qui est intégré à la mémoire à court terme, permet un traitement rapide et efficace de l'information en s'appuyant sur les structures de connaissance contenues dans la mémoire à long terme. Après le traitement d'informations, la mémoire à court terme restitue une synthèse qui est dirigée vers le centre de commande. Ce dernier procède à une ultime vérification par rapport à l'hypothèse fondée sur les connaissances antérieures, et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son

[28] Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 40-44.

déroulement. Certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, doivent subir un second traitement (réécoute d'une partie du message). Les synthèses satisfaisantes sont transférées dans la mémoire à long terme.

Ce modèle illustre des démarches ascendantes qui comprennent :

« La perception des informations sensorielles et l'identification du contenu informationnel, la catégorisation de ces informations sensorielles, et l'attribution du sens »[29]

Et des démarches descendantes qui recourent aux connaissances et expériences et Impliquent les vérifications des hypothèses.

Earl Stevick (cité par C. Cornaire) suggère de remplacer les notions de « mémoire à court terme » et « mémoire à long terme » par celles de « mémoire de travail » et « ressources disponibles » qui réfèrent mieux leurs fonctionnements dans le processus de traitement d'information. Selon cet auteur, l'efficacité de fonctionnement de la mémoire (la facilité, l'exactitude et la vitesse de rétention et récupération) dépend de nombreuses variables, dont les indices disponibles et l'état psychologique et physiologique des individus. Il insiste également sur le fait que la mémoire de travail et les ressources disponibles fonctionnent en étroite relation, avec l'interaction constante entre les deux. Les recherches en neuropsychologie affirment ce non linéaire de la mémoire, comme le souligne Pierre Buser :

« Les systèmes impliqués dans les activités intégratives et cognitives pourraient bien être organisées en un réseau distribué à travers l'ensemble du cerveau, en sorte qu'une fonction donnée soit assurée par les opérations en parallèle »[30].

Par ailleurs, on sait que les connaissances emmagasinées sont de nature assez diverse (déclaratives, pragmatiques, procédurales). Autrement dit, la mémoire ne ressemble pas à un dictionnaire où l'on retrouverait des entrées lexicales, composées à partir de voyelles et de consonnes, auxquelles on attribuerait un sens.

2.1.1.3. Perception auditive

Pour un apprenant en langue étrangère, la découverte de la signification à travers une suite de sons est une des principales difficultés dans la construction du sens de l'oral. Chaque langue possède un système de son, un rythme et une intonation qui lui sont propres. Les adolescents et les adultes qui ont déjà acquis des habitudes

[29]Cécile POUSSARD, *la compréhension de l'anglais orale et les technologies éducatives, Thèse, Université Paris 7, 2000*, p. 42.
[30]Pierre BUSER, *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris : Odile Jacob, 1998, p. 355.

perceptives dans leur langue maternelle conditionnent souvent leur propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. Les différences entre les deux systèmes de langues ajoutent alors des difficultés d'écoute :

> *« Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaitre des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. »*[31]

Sur le même sujet, Elisabeth Lhote souligne aussi qu'« on n'entend et on ne reconnait que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaitre ».[32] Nous pouvons dire que le temps passé pour faire une progression en compréhension orale et aussi en d'autres compétences dépend souvent du degré de proximité entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue française. Autour les fonctions des faits phonétiques, nous aimerions rappeler les « faits segmentaux » et « faits suprasegmentaux ». On englobe sous le terme « fais segmental » les voyelles et les consonnes. Par ailleurs, les voyelles sont perçues comme stables, alors que les consonnes subissent plus facilement l'influence d'autres sons qui entrent en contact avec elles. Les « faits suprasegmentaux », quant à eux, regroupent des éléments comme l'intonation, l'accent et le rythme. S'appuyant sur plusieurs recherches portant sur le décodage auditif, C. Cornaire estime que :

> *« Les faits segmentaux et suprasegmentaux jouent un rôle important dans le décodage auditif en signalant, entre autres, les frontières entre les mots, les syntagmes, ou en mettant en relief un élément dans un énoncé »*[33].

Nous notons aussi que :

> *« Les sons qui entrent en contact les uns avec les autres dans la chaine sonore subissent des influences dues à ces contacts. Ces influences peuvent se traduire par des contractions, des liaisons, des élisions, etc. qui rendent plus difficile la délimitation des*

[31] Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p.160-161.
[32] Elisabeth LHOTE, *Enseigner l'oral en interaction, Paris : Hachette, 1995, p.* 28.
[33] Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 109.

frontières entre les mots et par conséquent, le décodage du message »[34].

Pour surmonter les difficultés concernant la perception auditive dans la langue étrangère, toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère ainsi que les exercices de phonétique peuvent être mises en place afin d'apprivoiser l'oreille des apprenants et de contribuer à une meilleure discrimination auditive. Nous pouvons conseiller aux apprenants d'écouter les informations radiophoniques et télévisées, ou les informations ressemblantes téléchargées sur Internet, en langue étrangère, pour les familiariser avec le système phonologique. Les exercices sur la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc. sont autant d'éléments qui permettent d'apprendre à entendre et à percevoir l'information orale. De plus, les exercices sur les pratiques phonétiques peuvent améliorer aussi la compréhension orale en favorisant le développement de l'habileté à segmenter.

2.1.1.4. La sémantique lexicale

Selon Michael Rost (1994), « la reconnaissance lexicale est le processus de compréhension le plus élémentaire. Il suffit de comprendre les mots-clés pour inférer les relations entre eux et ainsi construire une interprétation acceptable du message. »[35]. Ce sont souvent les substantifs et les verbes qui aident le mieux à inférer le sens, comme le soulignent Kathleen Julie et Laurent Perrot :

« Un substantif nomme un objet, un être vivant ou un concept, un verbe se réfère à une action ou à un état, une préposition localise dans le temps ou dans l'espace. Quant aux adjectifs et adverbes, ils sont souvent bien que pas toujours, non essentiels, et peuvent donc être laissés de côté. »[36]

Le contexte aide aussi à situer le champ lexical dans lequel les mots relationnels sont inférés. Lors de l'écoute et de l'identification de mots individuels, une masse énorme de connaissance sémantique est activée dans la mémoire de travail où elle peut être utilisée pour assister la compréhension du message. Selon N. Guichon[37], un auditeur ne peut pas activer toutes ses connaissances sur les mots entendus, mais

[34] *Op.cit.*, p.112-113.
[35] Cité par Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit*., p.62.
[36] Kathleen JULIE, Laurent PERROT, *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE, Paris : Hachette, 2009, p.* 173
[37] Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 64.

seulement les relations qui lui paraissent pertinentes pour comprendre le locuteur. Cette activation se fait donc souvent par deux sortes d'association : l'association syntagmatique et l'association paradigmatique. La première se réfère aux mots qui entretiennent des relations (synonymes, homonymes, antonymes…) avec le mot entendu. La seconde est la plus utile pour la compréhension orale. Elle concerne les mots qui appartiennent à la même classe lexicale ou sémantique, et qui peuvent être utilisés dans le même contexte donné.

Ainsi, pour la compréhension orale, même si l'apprenant ne comprend pas tous les mots, il peut utiliser les connaissances activées à partir les mots connus. Il faut donc savoir faire un tri pour saisir les éléments essentiels, et ensuite faire jouer l'inférence, la déduction, la supposition.

2.1.2. Situations d'écoute

D'après J. P. Cuq et I. Gruca, pour la compréhension de l'oral, il est nécessaire de distinguer les situations de communication face à face et les situations d'écoute en utilisant les documents audio ou audiovisuels. Dans la première situation, l'auditeur est impliqué directement dans les indices contextuels très forts :

> *« L'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale. »* [38]

La seconde situation réfère l'utilisation de tous les documents sonores et vidéos qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours. Les documents sonores regroupent les émissions radiophoniques, les dialogues de méthodes, les interviews fabriquées ou authentiques, etc. Les documents vidéos concernent les programmes télévisés, les extraits de films, les documentaires vidéos, les spots publicitaires, etc.

[38] Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, op.cit. p. 161-162.

Par rapport aux documents sonores, les documents vidéos constituent plus d'éléments d'aide pour la compréhension orale. Car les indices visuels qui accompagnent les paroles apportent deux genres d'information :

« Une information de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux et circonstances de la parole). »[39].

De plus, les supports visuels permettent également l'étude des éléments paralinguistiques tels que les gestes et les mimiques. Par ailleurs, « la vidéo présente des avantages indéniables en ce qui a trait aux facteurs affectifs (comme la réduction du degré d'inquiétude face à un texte difficile) et à l'attention, qui devient plus soutenue. »[40].

2.1.3. Les objectifs d'écoute

Dans la vie quotidienne, on écoute pour réaliser les objectifs différents. Emmanuelle Charette[41] regroupe les objectifs d'écoute en quatre grands types :

- Écouter pour apprendre (pour analyser, sélectionner, rendre compte, etc.).
- Écouter pour s'informer (pour connaitre des faits, pour comprendre des évènements, des idées, etc.).
- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.).
- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.)

Ces objectifs déterminés par l'auditeur déterminent à leur tour la manière dont l'auditeur va écouter le message. Pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension. En termes d'apprentissage des langues, on écoute plutôt pour apprendre et pour s'informer, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et en vue d'un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite en langue étrangère. Ainsi, plusieurs types d'écoute peuvent être mis en œuvre. Nous reprenons ici les quatre types regroupés par J. P. Cuq et I. Gruca :

> *« – l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre*

[39] Fabienne DESMONS *et al. Enseigner le FLE : pratiques de classe, Paris : Editions Belin,2005,* p. 28.
[40] Claudette CORNAIRE (fondé sur les recherches de Baltova), 1998, *op.cit.*, p. 129.
[41] Emmanuelle CARETTE, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2001, p. 126-142.

chose :

- l'écoute globale grâce à laquelle on découvre la signification générale du texte ;

- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent

Les informations qu'il recherche et n'écoutent quasiment que ces passages ;

- l'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document. »[42]

Ces différents types d'écoute peuvent servir à focaliser l'attention sur un objectif précis, grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

2.1.4. Stratégies d'apprentissage et d'écoute

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les auteurs utilisent souvent différentes étiquettes pour définir la stratégie d'apprentissage : une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc.[43] À l'heure actuelle, « on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. »[44].

S'inspirant de la recherche en psychologie cognitive et en éducation, O'Malley *et al.* (Cités par Paul Cyr) classifient les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives, et socio-affectives.

« Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitorage des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. (L'anticipation ou la planification, l'attention générale et sélective, l'autogestion, l'autorégulation et l'autoévaluation, l'identification d'un problème).

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche

[42] Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 162.
[43] Paul CYR, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International, 1998, p. 4.
[44] Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 58.

d'apprentissage. (La répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert des connaissances, l'inférence).

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. (La clarification ou vérification, la coopération, le contrôle des émotions, l'auto renforcement). »

Quant à la compréhension orale, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour varier le type de compréhension et élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. S'appuyant sur plusieurs recherches et expérimentations (celles de Murphy, Chamot, O'Malley et al., Rost et Ross, Bacon) qui ont essayé de mettre en rapport des stratégies d'écoute avec certaines variables comme la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le type de texte, etc., C. Cornaire résume que :

« Le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies. »[45].

Elle remarque aussi que, parmi un certain nombre de stratégies préconisées par les recherches mentionnées ci-dessus, les plus fréquemment mentionnées sont les suivantes :

« 1. l'utilisation des connaissances antérieures ;

2. l'utilisation de l'inférence ;

3. l'utilisation du contexte ;

4. l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;

5. l'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;

6. L'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet). »[46]

Les quatre premières sont des stratégies cognitives qui s'appliquent à l'activité de compréhension, alors que les deux dernières sont des stratégies métacognitives

[45]Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 65-66.
[46]Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 65-66.

qui impliquent une réflexion sur le processus de la compréhension et le contrôle et l'évaluation des activités de l'apprenant.

Dans la pratique, il est pertinent d'aider les élèves à connaitre et à utiliser les stratégies qui leur seront les plus utiles pour maximiser leur performance de compréhension orale. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. De plus, plusieurs activités reliées à l'enseignement de stratégies d'écoute peuvent être proposées dans les tâches pour aider l'apprenant à mieux atteindre ses objectifs, par exemple : questions fermées et ouvertes, questions à choix multiple, activité de reformulation ou paraphrase, activité de repérage, résumé et commentaire, grille à compléter, etc.

2.2. Enseignement de la compréhension de l'oral

La place de la compréhension orale a évolué et a pris de plus en plus d'importance dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Effectivement, dans les méthodes dites traditionnelles, elle était négligée au profit de l'écrit. La compréhension n'apparut vraiment qu'au début du 20èmesiècle avec la méthode directe, puis avec la méthode audio-orale durant la période 1940-1970, mais l'enseignement /apprentissage de la compréhension orale n'eut un développement réel qu'à partir de la méthode SGAV, entre 1960 et 1980. L'approche communicative et l'approche actionnelle, de 1980 à l'heure actuelle, considèrent la langue comme un vecteur de communication privilégiant les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension orale devient donc importante, et elle est conçue comme la première étape du processus de l'enseignement — apprentissage des langues étrangères.

Nous allons nous interroger sur l'importance et la place dévolue à la compréhension orale dans ces méthodologies ou approches de l'enseignement — apprentissage des langues étrangères et plus spécifiquement dans l'enseignement - apprentissage du FLE. Nous notons tout d'abord que c'est dans les années cinquante que les chercheurs et les didacticiens ont tenté de donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues. Selon l'analyse donnée par Claude Germain1[47], ces approches ou méthodologies peuvent être distinguées en trois grands courants : un courant intégré, un courant psychologique, et un courant

[47]Claude GERMAIN, *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire, Montréal, Hurtubise HMH, 1993, p139-140.*

linguistique. Pour préciser ces courants, nous nous appuyons sur l'explication de C. Cornaire :

> • *« Le courant intégré regroupe les méthodes ou approches qui accordent une égale importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. La méthode audio-orale ainsi que la méthode SGAV (structure globale audiovisuelle) font partie du courant intégré. »*[48]
>
> • *« Le courant d'orientation psychologique regroupe les méthodes ou approches qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage. »*[49].
>
> • *« Le courant linguistique regroupe des approches ou méthodes centrées sur la nature de la langue, comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative. »*

Citons la méthode communautaire de Charles A. Curran, la méthode par le silence de Galeb attegno, la méthode par le mouvement de James Asher, l'approche naturelle de Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen.[50]

Comme nous l'avons dit, toutes ces méthodologies ou approches accordent une importance à la compréhension orale à des degrés divers. Nous ne tenterons pas d'exposer chacune en détail, ce qui a déjà été fait par de nombreux chercheurs et didacticiens, mais nous nous bornerons à présenter les lignes marquantes qui nous permettent de dégager les liens entre ces approches et l'habileté de compréhension de l'oral.

2.2.1. La méthodologie audio-orale

Les bases théoriques de cette méthodologie reposent sur des apports de deux domaines qui se sont rencontrés : le structuralisme et le béhaviorisme. Elle a intégré des techniques nouvelles, le magnétophone et le laboratoire de langue qui allaient profondément modifier l'enseignement des langues à l'époque.

La priorité de cette méthodologie est accordée à l'oral, et la prononciation devient un objectif majeur. Les leçons sont centrées sur des dialogues de langue courante, et on propose de nombreux exercices de répétition et de discrimination auditive. Les documents audio contiennent des modèles non situationnels fournis par

[48] Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit*., p. 16.
[49]Claudette CORNAIRE, *1998, Op.cit.* p. 22.
[50]Claudette CORNAIRE, *1998, Op.cit,* p. 19.

l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique. La langue est conçue ici comme un ensemble de structures syntaxiques. Et l'apprentissage devient un processus mécanique qui exige de l'apprenant d'imiter, de mémoriser, et de manipuler des modèles structuraux.[51]

Malgré la position centrale de l'oral et les technologies éducatives utilisées dans l'application de la méthodologie audio-orale, celle-ci ne permet pas un développement réel de la compréhension orale des apprenants. Comme le souligne C. Cornaire :

> *« Il en ressort que ces manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire plutôt limité, ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale. »*[52]

2.2.2. La méthodologie SGAV

Nous pouvons percevoir que la compréhension orale joue un rôle prédominant dans une leçon SGAV, et cette méthodologie permet un développement réel de cette habileté des apprenants. D'abord, on estime l'importance de la perception auditive. Selon Petar Guberina, le fondateur de cette méthodologie, « la langue est un ensemble acoustico-visuel, d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique »[53]. Cette théorie met l'accent sur la maitrise de la phonétique et des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation). On propose ainsi dans la pratique la méthode originale de correction phonétique (la troisième phrase d'une leçon indiquée ci-dessus). Puis, influencé par la théorie psychologique qui propose une perception globale de la forme ou de la structure, on considère la compréhension globale comme la première phase. De plus, on utilise la compréhension détaillée, qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence, pour expliquer des éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore.

Malgré les progrès faits par la méthodologie SGAV dans la didactique des langues étrangères, notamment dans sa contribution au développement de la compréhension orale, certains éléments lacunaires sont remis en cause. D'une part, les dialogues utilisés sont quantitativement limités, ils sont plutôt fabriqués ou

[51] Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 258-260.
[52] Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit*., p. 16.
[53] Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.,* p. 261.

modifiés en vue de l'objectif pédagogique, et ils ne répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants. D'autre part, la mémorisation du modèle (le dialogue de départ), la seule imitation de l'intonation et du rythme ne constituent pas des stratégies appropriées pour développer la compréhension orale.

2.2.3. L'approche naturelle

L'approche naturelle est le fruit de la collaboration de Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen, elle s'est développée aux États-Unis à partir de 1977.[54] « Cette approche repose, pour l'essentiel, sur la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. »[55]. Par conséquent, les habiletés réceptives sont ici considérées comme préalables à la production. La compréhension orale et écrite est donc privilégiée, l'enseignement grammatical systématisé et la traduction sont ignorés.

À cet égard, le matériel didactique doit viser la compréhension et la communication, c'est pourquoi on encourage le recours à des documents authentiques provenant des médias (journaux, revues, enregistrements d'émissions de radio et de télévision) pour établir des liens étroits entre le monde de la classe et la réalité extérieure. On accorde aussi une place de choixau vocabulaire : les leçons sont organisées autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme.

2.2.4. L'approche communicative et sa suite : l'approche actionnelle

L'approche communicative a pour objectif essentiel de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication en langue étrangère. Elle est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Elle repose sur l'idée que la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Dans cette perspective, il faut que l'apprenant puisse interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication (intention, statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). Il ne suffit donc plus de connaitre les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d'une langue étrangère pour communiquer efficacement.

[54]Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.,* p. 274.
[55]*Ibid.*

Comme le souligne J-P. CUQ :

> *« La capacité à communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques, mais suppose aussi une maitrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies »*[56]

Ainsi, la compétence de communication découle de la conjugaison de plusieurs composantes — dans des proportions et des combinaisons différentes selon les cas — qui nous rend capables, dans une situation donnée, de communiquer. Sophie Moirand en analyse la forme autour de quatre composantes essentielles :

> *« — la composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques et textuelles qui permettent de reconnaitre ou de réaliser une grande variété de messages ;*
>
> *- la composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;*
>
> *- la composante référentielle qui concerne, de manière générale, la connaissance de domaines d'expérience et de référence ;*
>
> *- la composante socioculturelle qui permet de connaitre et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction. »*[57]

[56] Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 46.

[57] Sophie MOIRAND, *enseigné à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1990, p. 20.

Deuxième partie

Pratique

Chapitre III

Expérimentation, résultats, analyse et conclusion

3.1. Le français dans l'école primaire

3.1.1. Profil d'entrée

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des apprenants au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

3.1.1.1. Au plan psychologique

L'enfant de 9/10 ans n'est qu'un esprit curieux et éveillé. Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. À l'aise dans la vie du groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'un individu et d'exprimer sa personnalité.

Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

3.1.1.2. Au plan pédagogique

L'apprenant de 4ème AP va achever le deuxième palier du cycle primaire, il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir-être durant les trois premières années d'apprentissage. Placer au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connait déjà quelques supports de l'écrit et leur usage ainsi quelques règles grammaticales simples. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail. Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle de base et une initiation qui faciliteront le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fondant sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'apprenant dans le cadre des activités prévues dans le programme ou authentiques.

3.1.2. Profil de sortie

La définition du profil de sortie met en relation les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissance. Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique de

structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative terminale.

Pour le cycle primaire, le profil de sortie de l'apprenant se traduit dans un OTI (objectif terminal d'intégration). L'OTI exprime ce qui est attendu de l'apprenant au terme du cycle primaire ou vers la fin de ce cycle avant d'entamer le cycle suivant celle du moyen.

Pour chaque année de cycle, l'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) définit ce qui est attendu de l'apprenant au terme de l'année scolaire (fin 4e AP, fin 3e AP).

pour la 4e AP, **l'Objectif intermédiaire d'Intégration** sera ainsi défini :

OII : au terme de la 4ème AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné(voir annexe 8).

À l'oral

L'apprenant sera capable de :

– Maitriser les phonèmes de la langue,

– Prononcer correctement les phonèmes de la langue,

– Retrouver le contexte situationnel d'un évènement (où ? quand ?),

– Identifier les éléments d'une situation de communication simple :qui parle ?À qui ? De quoi ? Pourquoi faire ?

– Produire des énoncés en respectant le schéma intonatif (poser une question, donner un ordre, exprimer un affect),

– Produire un énoncé par rapport à une situation de communication,

– Répondre à une question posée concernant son vécu,

– Rapporter des faits simples de la vie quotidienne à l'aide du vocabulaire appris,

– Écouter la parole de l'autre,

– Réagir verbalement à une consigne orale pour manifester sa compréhension,

– Prendre sa place dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi,

– Participer à un échange à plusieurs sur un thème du quotidien,

– Multiplier les échanges verbaux,

– Restituer en termes simples le contenu d'un dialogue, d'une comptine, d'un récit,

– Participer à des travaux de groupe,

– Appliquer vis-à-vis des camarades des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative),

– Développer des valeurs universelles,

– Structurer son identité.

3.2. L'évolution de l'enseignement du FLE, emplacement du français en Algérie

En Algérie, le français est une langue très vivante, et toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans.

La langue française est devenue la seconde langue internationale après la langue anglaise, elle tire ses origines en Algérie de la sphère coloniale et est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue étrangère enseignée dans nos établissements (primaire-fondamental-secondaire-universitaire)

Jusqu'à nos jours, la langue française est devenue une matière dans les établissements algériens, ces derniers l'utilisent dans un double objectif : d'abord comme un outil d'accès au savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur l'occident.

C'est évident que l'enseignement de la langue française dans l'école primaire est très important car son apprentissage depuis l'enfance participe au développement de l'imagination, du goût, de la sensibilité et de la découverte aussi.

3.3. L'avant-expérimentation

3.3.1. Enquête auprès des apprenants

Après avoir déroulé une activité de la compréhension de l'oral en utilisant le manuel scolaire de la 4ème année primaire algérien, avec les deux groupes et de la même façon c'est-à-dire avec la méthode traditionnelle de l'enseignement et sans aucun ajout technique ou technologique, ainsi sans l'usage d'un outil de TICE, afin de sortir avec une évaluation diagnostique (activité page : 38 la sauterelle bleue) en posant les questions de la même page du texte (je comprends) : (voir annexe 06)

- On a remarqué que tous les élèves (40 élève 100 %) n'arrivent pas à s'exprimer en langue française.

- Certains élèves ont un niveau moyen et certains d'autres ont un niveau au-dessus de la moyenne.
- Tous les élèves ont des problèmes de la compréhension de l'oral, des difficultés pour répondre oralement en français même par un simple mot.
- Plus de 25 élèves ne comprennent pas les consignes de l'oral.

questions	élèves 4ème AP a	Pourcentage Des réponses correctes	élèves 4ème AP b	pourcentage Des réponses correctes
numéro 1	12	63%	11	69%
numéro 2	14	74%	12	75%
numéro 3	4	21%	4	25%
numéro 4	10	53%	8	50%
numéro 5	13	68%	12	75%
nombre d'élèves	19	100%	16	100%

Deux classes de 4ème AP ont fait l'activité avec la méthode traditionnelle.

Tableau 01 récapitulatif des réponses d'élèves 4ème AP

3.3.1.1. Constat :

De ce constat, nous pouvons synthétiser que :

L'élève de l'école DILMI GHARBI ne s'est pas habitué à parler le français dans la maison ni avoir entendu ses parents ou ses proches le parler.

Par conséquent, nous pouvons supposer que l'entourage social immédiat de l'élève ne l'aide pas à apprendre une langue nouvelle.

3.3.2. Enquête auprès des enseignants

Des professeurs, hommes et femmes d'une moyenne d'âge de 36ans dont trois ont plus de vingt ans d'ancienneté, ont bien voulu nous éclairer à propos du questionnaire que nous avons établi.

A l'unanimité, ils nous ont déclaré que bien qu'ils sachent la difficulté de leurs tâches, aucun obstacle et aucune situation ne les découragent à mener à bien la mission qui leur a été confiée.

Ils nous ont confié qu'enseigner le français est valorisant, enrichissant, et est une satisfaction personnelle surtout si les résultats obtenus par les élèves sont appréciables.

Ils savent aussi que cela demande beaucoup d'investissement personnel, et qu'ils sont prêts à participer à l'évolution culturelle du pays grâce au bilinguisme voire même au plurilinguisme en préconisant une réforme des programmes de français en reconsidérant l'enseignement d'une langue étrangère selon deux axes.

Premier axe : Les contraintes institutionnelles

- Réduction des effectifs
- Création d'une salle appropriée à la langue française en primaire
- Un allègement des contenus du programme tenant compte des problèmes mythologiques et pédagogiques, notamment à la 4ème année primaire.
- Aspect d'une progression et les formations d'étude de FLE dans le parcours scolaire.
- L'intégration et l'utilisation des TICE dans les classes de FLE en primaire.

Deuxième axe : **les contraintes techniques et stratégiques**

- Privilégier des méthodes et du matériel adéquat pour l'enseignement du vocabulaire
- Définir les objectifs fixés dans l'enseignement du FLE.
- Corriger les habitudes articulatoires en multipliant les exercices de phonologies « L'assimilation »et améliorer la prononciation
- Utilisation des manuels et autres supports outils linguistiques utiles à la mémorisation et à la correction par l'écoute
- Une formation continue des enseignants pour une remise à niveau et la vulgarisation des nouveautés pédagogiques de l'enseignement du FLE (colloque-séminaires-leçons modèle .....)
- L'organisation des séjours linguistiques dans le cadre de la francophonie et des échanges intellectuels

3.3.2.3. Constat

Les enseignants reconnaissent que leur tâche n'est pas facile.

Ils soulignent la nécessité de posséder « un savoir-être » pour mieux enseigner car chaque classe a ses particularités et chaque élève est un cas particulier, c'est

donc à l'enseignant de savoir du mieux qu'il peut gérer les situations qui peuvent se présenter à lui dans la classe en valorisant par exemple l'aspect ludique de l'apprentissage du FLE afin de desserrer les tensions et motiver les apprenants.

Par conséquent, les élèves peuvent réussir par l'intégration et l'utilisation des TICE

(Vidéos, audio-visuel, jeux de mots…etc.).

3.3.3. Enquête auprès des parents des élèves

A la réflexion à cette expérience, ils confirment les difficultés d'apprentissage du français, langue étrangère, à la maison et avec eux.

Cependant, l'attitude des parents dont le rôle devrait être complémentaire à celui du professeur est fataliste parce que, pour eux, cet échec doit être géré par les responsables et les enseignants seulement.

Mais bien que les familles actuelles n'aient pas assez de temps à consacrer au suivi des devoirs de leurs enfants et n'aient pas les moyens de les orienter à des cours de soutiens, elles souhaitent les conduire vers les meilleurs résultats en français sans dépenser le moindre effort.

3.3.3.1. Constat

Nous avons constaté que :

- Les parents ne communiquent pas du tout en français avec leurs enfants.
- Ils préfèrent les émissions télévisées en arabe, même les parents intellectuels.
- Certains parents aident leurs enfants mais n'interviennent que si ceux-ci sollicitent leur aide.
- Beaucoup les laissent se débrouiller seuls.
- Des parents n'ont aucun secours pour leurs enfants.

3.4. Protocole de l'enquête

Après avoir étudié les bases théoriques et proposé un cadre méthodologique autour de la question de l'intégration des TICE dans l'enseignement — apprentissage du FLE pour le développement des compétences des élèves en compréhension de l'oral, il convient maintenant de confronter les données théoriques à la pratique. Ainsi, cette troisième partie exposera la mise en œuvre de notre expérimentation, la présentation de ses résultats et leur analyse, ainsi qu'un bilan prescriptif de notre travail.

L'enquête est réalisée au primaire du « **DILMI GHARBI** », village Dialeme, commune **KHATOUTI SED DJIR** dans les deux classes de Madame « AOUIBER Soltana » niveau 4ème année primaire.

L'enseignante qui a participé à cette expérimentation a une carrière de 3 ans dans l'enseignement ce qui lui a permis de connaitre tout profil de public confondu. Son aide nous a été précieuse dans notre démarche, et elle nous a conseillé de commencer par une analyse de niveau.

3.4.1. Observation participante

Les interactions dans la classe, on a remarqué qu'elles dominent dans un seul sens (professeur-élève), mais dans la réciproque (élève- professeur), on a qu'une conversation hybride (mots, phrases lancées sans prendre la parole…… etc.)

Nous avons remarqué aussi beaucoup de gènes à s'exprimer en français pour trois raisons : manque de vocabulaire, peur de se tromper, manque d'aisance à s'exprimer.

3.4.2. Les démarches de la mise en œuvre

Nous avons effectué cette expérimentation selon les démarches suivantes :

- Préparation du projet d'expérimentation : Précision de l'objectif, institution, apprenants ciblés.
- Réalisation de l'expérimentation (outil d'investigations questionnaire)
- Déroulement des activités de la compréhension de l'oral avec et sans TICE.
- Interprétations des résultats.
- Analyse et conclusion.

3.4.2.1. Les objectifs de notre expérimentation

Notre travail vise à vérifier les effets de l'intégration des TICE dans un cours de compréhension orale du FLE en milieu scolaire primaire selon les principes méthodologiques que nous avons proposés. Il s'agit d'appliquer nos études théoriques et méthodologiques à l'intégration des TICE pour le perfectionnement des compétences en compréhension orale en FLE, et de les évaluer sous deux plans :

Premièrement

- Analyser les réponses du questionnaire des classes 4ème AP a+ b.

- Observer l'état d'utilisation des élèves des stratégies avant notre expérimentation.
- Mesurer le niveau réel des apprenants et leur difficulté.

Secondairement

- Observez les jugements des élèves dans le questionnaire après l'exploitation de l'activité avec les TICE et sur l'efficacité des stratégies pratiquées pour La compréhension de l'oral.
- Voir si les élèves font des progrès dans l'utilisation des stratégies des TICE dans l'activité de la compréhension de l'oral.
- Confirmer ou infirmer nos hypothèses.

3.4.2.2. La situation de l'établissement

3.4.2.2.1. Présentation de l'école et de la classe

L'école primaire « Dilmi Gharbi » est située au village de Dialem, commune de KATOUTI SED DJIR, wilaya de M'Sila, à 45 kilomètre du chef-lieu de wilaya.

Elle se compose de onze classes d'élèves et ses élèves portent le même nom de famille à savoir (DILMI) sauf quelques-uns.

Le nombre d'élèves est entre 20 et 25 dans chaque classe et leur niveau est faible sauf deux ou trois élèves qui ont un niveau un peu plus fort par rapport aux autres parce qu'ils font les exercices avec leurs parents à la maison et fournissent plus d'efforts.

3.4.2.3. Le nombre d'élèves enquêté

Le nombre d'élèves des deux classes de 4ème année primaire est 40 élèves dont 22 garçons, et 18 filles.

Ils ne dépassent pas l'âge de 10 ans sauf quelque cas (5 élèves).

La plupart des élèves ont la volonté d'apprendre le français étant donné qu'ils travaillent en classe et fournissent des efforts en écoutant attentivement les leçons et en posant des questions dans les deux langues.

3.4.2.4. L'outil d'investigation

3.4.2.4.1. Présentation du questionnaire

On base notre travail de recherche sur l'activité de la compréhension de l'oral.

Dans cette activité, on va utiliser un outil des TICE à savoir le data-show pour présenter une vidéo de dessin animé de Pinocchio pour une classe de 4ème année alors qu'avec la deuxième classe du même niveau, on utilisera la méthode traditionnelle en recourant au manuel scolaire pour traiter du même sujet (Pinocchio).

A l'issue de ladite activité, on distribuera un questionnaire aux élèves concernés (élèves des deux classes de 4ème année primaire) qui servira comme un moyen de connaitre le degré de la compréhension de l'oral dans les deux méthodes d'enseignement : l'utilisation des TICE et la méthode traditionnelle d'enseignement dans une leçon de l'oral et voir aussi les attitudes des élèves vis-à-vis des deux méthodes et leurs appréciations.

Le questionnaire adressé aux élèves est composé de questions à choix multiples qui traitent de la compréhension de l'oral du texte traité afin de déterminer le degré de la compréhension des deux classes. (Voir annexe 1).

3.4.2.5. Déroulement de la séance avec la méthode traditionnelle

Dans la première séance programmée à la date du 12/03/2017 de 9h45 à 10h30 h avec le groupe de la 4ème AP a, l'enseignante a commencé la leçon comme elle avait l'habitude de faire c'est-à-dire, elle a demandé aux élèves d'ouvrir leurs manuels à la page 38 du texte en question puis elle leur a demandé de regarder l'illustration qui l'accompagne et de la décrire (le pré écoute).

Après la description de l'illustration faite par les élèves, l'enseignante a donné une première lecture magistrale du texte puis elle leur a accordé 10 minutes pour faire une lecture silencieuse.

A l'issue de la lecture silencieuse, l'enseignante a posé aux élèves les questions figurant sur la même page du texte (voir annexe 05).

Nous avons remarqué à travers les réponses proposées par les élèves que :

La majorité d'entre eux ont mal répondu aux questions posées.

Certains élèves qui se comptent sur les doigts de la main ont su répondre presque à l'ensemble des questions.

La plupart des élèves manquent d'enthousiasme et étaient démotivés.

Ils étaient trop stressés,

Certains avaient peur de faire des erreurs devant leurs camarades.

La deuxième séance qui s'est déroulée le 15/03/2017 de 12h30 à 13h15

Lors de cette séance, l'enseignante a distribué le questionnaire dont on a déjà parlé (voir annexe 1).

Après la correction du questionnaire, on a obtenu les résultats suivants :

Numéro de question	Réponses		Pourcentage des réponses correctes
	Correctes	Fausses	
Question 1	13/19	6/19	68%
Question 2	15/19	4/19	79%
Question 3	4/19	15/19	21%
Question 4	11/19	8/19	58%
Question 5	15/19	4/19	79%

4ème AP a déroulement de l'activité de la compréhension de l'oral sans l'intégration des TICE (tableau 02)

3.4.2.6. Déroulement de la séance avec les TICE

Dans la première séance programmée à la date du 12/03/2017 de 12h30 à 13h15 h avec le groupe de la 4ème AP B, l'enseignante a commencé par installer les outils (pc portable plus data show) pour faire la séance et les élèves la regardent avec un grand étonnement, elle a demandé aux élèves s'ils connaissaient le nom de ce nouvel outil, mais personne n'arrive à y répondre puis elle leur a demandé de faire attention à ce qu'il va se passer tout de suite (le pré écoute).

Après la première étape, l'enseignante a lancé la vidéo de 15 minutes comme une première écoute, les élèves étaient à leur tour très attentif et le calme régnait dans la classe.

Ensuite, elle leur a accordé une deuxième écoute, et ce à la demande incessante des élèves.

A l'issue de la deuxième écoute, l'enseignante a posé aux élèves les questions générales sur la vidéo et le contenu.

Nous avons remarqué à travers les réponses proposées par les élèves que :

La majorité d'entre eux ont bien répondu aux questions posées.

Certains élèves ont répondu presque à l'ensemble des questions avec beaucoup de précise.

La plupart des élèves montrent beaucoup d'enthousiasme et de motivation.

La deuxième séance qui s'est déroulée le 14/03/2017 de 8h00 à 8h45 le temps consacré pour une activité.

Lors de cette séance, l'enseignante a distribué le questionnaire dont on a déjà parlé (voir annexe 1).

Après la correction du questionnaire, on a obtenu les résultats suivants :

Numéro de question	Réponses		Pourcentage des réponses correctes
	Correcte	Fausse	
Question 1	16/16	0/16	100%
Question 2	14/16	2/16	88%
Question 3	7/16	9/16	44%
Question 4	10/16	6/16	63%
Question 5	15/16	1/16	94%

4ème AP b déroulement de l'activité de la compréhension de l'oral avec l'intégration des TICE (tableau 03)

3.4.2.7. Analyses et interprétation des résultats

D'après le tableau récapitulatif ci-dessous :

QUESTIONS	élèves 4ème AP a	Pourcentage Des réponses justes	élèves 4ème AP b	Pourcentage Des réponses justes	
NUM1	13	68 %	16	100 %	TICE
NUM2	15	79 %	14	88 %	TICE
NUM3	4	21 %	7	44 %	TICE
NUM4	11	58 %	10	63 %	TICE
NUM5	15	79 %	15	94 %	TICE
	19	100 %	16	100 %	

4ème AP a déroulement de l'activité avec la méthode traditionnelle

4ème AP b déroulement de l'activité les TICE (data-show) (tableau 04)

Tableau 04 résultats de l'expérimentation dans les deux classes de 4ème AP

On peut analyser les résultats comme suit :

Question 1 : proposer un titre pour le texte ? Contextualiser le texte.

- 4ème AP a : 68 % ont répondu juste à la question.
- 4ème AP b : 100 % ont répondu juste à la question.

Cette question a comme but de vérifier la compréhension de l'image du texte, et l'élève va proposer des hypothèses de sens.

Ce résultat montre que l'utilisation des TICE favorise la compréhension de l'image du texte par rapport à la méthode traditionnelle. Même les élèves de 4ème AP b avantageaient l'écoute entière sans arrêt pour une compréhension globale des idées principales.

Cela explique la négativité de la méthode traditionnelle dans cette tâche et confirme notre interprétation ainsi notre hypothèse de l'efficacité des TICE.

Question 2 : quels sont les personnages du texte ? Mise en situation

- 4ème AP a : 79 % ont répondu juste à la question
- 4ème AP b : 88 % ont répondu juste à la question

Cette question a comme but de voir si les élèves ont pu distinguer ou non les personnages du texte.

Ce résultat montre que les réponses des deux groupes sont proches avec une faveur pour les TICE, et ce parce que le support traité est disponible hors du contexte scolaire en dessin animé, films d'enfants…etc.

Question 3 : quand le nez de Pinocchio s'agrandir ? Analyse et interprétations

- 4ème AP a : 21 % ont répondu juste à la question.
- 4ème AP b : 44 % ont répondu juste à la question.

Cette question a comme but de vérifier la compréhension globale du texte.

Ce résultat montre que l'utilisation des TICE favorise la compréhension globale du texte par rapport à la méthode traditionnelle.

Cela explique la négativité de la méthode traditionnelle dans cette tâche et confirme notre interprétation ainsi notre hypothèse de l'efficacité des TICE.

Question 4 : De quelle matière geppetto a fabriqué Pinocchio ? Analyse et interprétations

- 4ème AP a : 58 % ont répondu juste à la question.
- 4ème AP b : 63 % ont répondu juste à la question.

Cette question a comme but de vérifier la compréhension sélective du texte.

Ce résultat montre que l'utilisation des TICE favorise la compréhension du texte par rapport à la méthode traditionnelle.

Cela explique la négativité de la méthode traditionnelle dans cette tâche et confirme notre interprétation ainsi notre hypothèse de l'efficacité des TICE.

Question 5 : Quel est le métier de geppetto ? Confirmer ou d'infirmer le degré d'appropriation.

- 4ème AP a : 79 % ont répondu juste à la question.
- 4ème AP b : 94 % ont répondu juste à la question

Cette question a comme but de vérifier la compréhension sélective du texte.

Ce résultat montre que l'utilisation des TICE favorise la compréhension du texte par rapport à la méthode traditionnelle.

Cela explique la négativité de la méthode traditionnelle dans cette tâche et qui confirme notre interprétation ainsi notre hypothèse de l'efficacité des TICE.

- Analyse et conclusion.

3.4.2.8. Analyse et conclusion

A l'issue de l'expérience que nous avons menée avec les deux groupes, nous sommes parvenus aux conclusions suivantes :

- Le changement pédagogique consistant en l'utilisation des TICE dans un cours de français d'une manière successive tout le long d'une activité a mis l'enseignant et ses élèves face à une nouvelle dynamique dans la classe d'une manière systémique.
- L'enseignant n'a cessé d'installer, en plus des compétences cognitives liées au programme du français, à chaque activité, des compétences de plusieurs ordres, essentiellement méthodologiques, technologiques et collaboratives pour réaliser des tâches disciplinaires puisque l'activité elle-même est perçue comme un projet à réaliser au cours de la séance dispensée.
- Du côté de l'élève, il se trouve que les activités recourant au TICE ont un caractère ludique car une ambiance de partage de tâches, d'idées s'est installée spontanément ce qui leur ai permis non seulement à ne plus penser à demander des autorisations de sortie pour des besoins personnels mais encore à collaborer pour faire avancer le groupe dans la réalisation du travail mandaté par l'enseignant.

- L’intérêt pédagogique est le travail réalisé tout le long de cette activité en classe a été l’occasion de diversifier les instruments d’apprentissage. Des outils technologiques variés : utilisation des vidéos, exploitation de plusieurs logiciels, l’utilisation du data show.
- L’intégration des outils technologiques a favorisé la collaboration entre les apprenants et leur a facilité la compréhension du texte proposé dans l’expérimentation.
- -Les outils technologiques favorisent la mémorisation du savoir (la situation de communication) et du savoir-faire.
- Le degré d’assimilation des apprenants à l’aide de l’intégration des outils technologiques est nettement supérieur par rapport à la méthode traditionnelle.
- De plus, les TICE suscitent une grande motivation chez les apprenants autrement dit, ces derniers sortent de leur passivité et deviennent des membres actifs dans leur apprentissage
- Les TICES suscitent l’implication individuelle des apprenant en d’autre termes ils deviennent autonomes.

Cette dernière analyse ainsi la comparaison des résultats des évaluations entre les groupes expérimentés nous permettent de valider l’efficacité des mesures que nous avons proposées sur l’utilisation des TICE dans l’enseignement/apprentissage du FLE pour le perfectionnement de la compréhension de l’oral, ainsi les TICE constituent un outil précieux pour surmonter ces obstacles, elles permettent de mettre en place une évaluation formative de qualité et d’avoir des très bons résultats a la fin. Dans l’école primaire algérienne, notamment l’enseignement du FLE.de même on peut ajouter que Dans l’avenir, l’impact de l’intégration des TIC sur les résultats scolaires des élèves devient plus significatif dans cette optique.

On peut conclure ce chapitre pratique et affirme aussi que la compréhension de l’oral est l’une des activités les plus complexes. En effet, elle fait appel à différentes méthodes et stratégies qu’ils désignent pour comprendre et facilite cette activité, parmi ces méthodes très récente les TICE. En outre approprier une langue étrangère est d’un point de vue social privilégiant, à plus forte logique quand on évolue dans une société plurilingue comme l’Algérie, où le français est usité aux côtés de l’arabe dialectal, du berbère et de l’arabe scolaire. L’apprenant d’aujourd’hui fera usage un jour ou l’autre de sa

compétence orale en face de situations authentiques tels que les journaux télévisés parlés ou radiophoniques, les cours dispensées en français ou toute situation de communication quotidienne où l'usage de la langue française est incontournable. Notre travail de recherche montre bien que l'intégration ou l'utilisation des TICE par des simples moyens comme le data-show et leurs générations dans l'enseignement primaire comme premier palier du FLE et pour un bon commencement vers le mieux. En effet, une réussite de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques des langues étrangères en classe même hors le milieu scolaire.

Conclusion générale

Nous sommes partis de l'hypothèse de travail qui vise à confirmer ou à infirmer l'utilité de l'utilisation des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE dans une école primaire notamment pour améliorer la compétence de la compréhension de l'oral.

La méthode d'étude que nous avons choisie reposait essentiellement sur l'interaction entre la partie théorique et celle de la pratique. La théorie nous a permis de réunir, dans un premier temps, les éléments essentiels à la conceptualisation des données du problème. Nous avons été amenés à prendre en considération un certain nombre de concepts liés à l'apprentissage et à l'apprentissage en FLE, à la compréhension de l'oral et aux TICE. Nous avons, dans un second temps, confronté cette synthèse théorique à la pratique d'une situation particulière dans un contexte donné : il s'agissait de dégager ce que cela impliquait, aux plans didactique et pédagogique, en termes de choix méthodologiques : choix des supports, tâches et évaluation. Enfin, nous avons mis nos options théoriques et méthodologiques à l'épreuve des faits, par une expérimentation.

Nous estimons que nous avons validé notre hypothèse principale dans cette étude, dans la mesure où nous avons constaté une amélioration des comportements des élèves concernés avant la pratique des TICE et après cette dernière, et des performances plus élevées par rapport aux élèves témoins. Et nous avons apporté, lors de notre étude théorique et méthodologique, les éléments de réponses à la question que nous avions formulée en introduction.

Par voie de conséquence, nous pensons que nous avons confirmé notre hypothèse principale dans ce travail de recherche, qui est l'utilité de l'utilisation des TICE dans l'activité de la compréhension de l'oral, dans la mesure où nous avons remarqué des performances plus élevées par rapport aux élèves qui ont utilisé la méthode traditionnelle.

Beaucoup d'approches méthodologiques de la didactique du FLE sont possibles. Nous avons, pour notre part, préféré l'approche communicative et l'approche actionnelle. Avec la première, la compréhension est l'initiale étape pour la discussion du sens, ainsi que pour la communication. La compréhension des diverses situations de communication concrète est donc favorisée. On préfère ainsi les documents authentiques et propose divers types d'écoute. Avec la deuxième, on est arrivé à une approche de tâche où les élèves sont amenés à mobiliser un certain nombre de capacités participant de façon non négligeable au processus de

compréhension de l'oral. On met ainsi les élèves dans des conditions scolaires ou hors scolaire où ils sont invités à résoudre des problèmes. Une diversité d'activités est proposée avant, pendant et après l'activité qui accompagner avec le data-show.

L'exploitation des outils et des ressources TICE (data show) sont devenues nécessaires et profitables pour les élèves de l'école primaire, qui n'ont pas de connaissances suffisantes sur ces domaines.

Quant aux choix de ces supports, il convient de prendre en considération plusieurs facteurs : d'abord, la condition institutionnelle : la situation d'équipement, les matériaux disponibles, le programme d'enseignement fixé, etc. ; puis, les caractéristiques des élèves : âge, niveau de scolarité, niveau de connaissance en FLE, leurs besoins ; et en plus, les caractéristiques des supports : pertinence des produits repérés par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé, niveau de pédagogisation des produits, validation des contenus, etc.

Le recours aux TICE nous semble préférable tout au long du processus de la préparation et précisément de la mise en œuvre d'un cours de compréhension de l'oral et aussi dans les autres activités et les autres niveaux. Grâce à eux, l'enseignant peut réaliser ses recherches de ressources d'enseignement/ apprentissage en ligne et hors ligne, aussi d'élaborer un scénario d'enseignement en associant de multiples supports multimédias, ainsi d'assurer une manipulation souple de la projection image et vidéo, et le contrôle du son (arrêt, pause, repérage).

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- BEACCO Marcella Di Giura, BEACCO Jean-Claude, *Alors*. Paris : Didier, 2007.
- BUSER Pierre, *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob, 1998.
- CORNAIRE Claudette, *La compréhension orale*. Paris : CLE International, 1998.
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique et al. *Enseigner le FLE, pratiques de classe*. Paris : Éditions Belin, 2005.
- DIEUZEIDE Henri, *Les nouvelles technologies : outils d'enseignement*. Paris : Nathan ,1994.
- GERMAIN Claude, Évolution *de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH, 1993.
- HIRSCHSPRUNG Nathalie, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette, 2005.
- LHOTE Élisabeth, *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette, 1995.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette. Paris 7,1990.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, 1988.
- PUREN Christian, *La didactique des langues à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. Paris, Crédif-Hatier, 1994.
- ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys ?2002.

Articles :

- BARON Georges-Louis et BRUILLARD Éric, 1996 :

  L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Presses Universitaires de France. Paris : l'Educateur.
- CARETTE Emmanuelle, *« Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère »*, dans Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier 2001, p. 126-142,2001.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 2005.

- GREMMO Marie-José, HOLEC Henri, *« La compréhension orale : un processus et une compréhension », dans Le Français dans le Monde, recherches et Applications*. N° spécial Févr. /mars 1990. Paris : Hachette, p. 30-40,1990.
- HOCINE Naima, *Synergies Algérie* n° 12 – 2011.

Sitographie :

- Enseignement du F.L.E. et nouvelles technologies :
- *ttp://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d464469-2/*/*/Introduction%20aux%20NTIC % 20et%20formation,* (consulté le 01/03/2017)
- Pinocchio dessin animé complet en français-conte pour enfants : http://www.lesptitszamis.com, (consulté le 01/03/2017)

Thèses :

- SABIRON Jean, *Langue anglaise et élèves scientifiques*. Thèse, Université Bordeaux II, 1996.
- RÉZEAU Joseph, Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : *Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse, Université bordeaux 2, 2001.
- POUSSARD Cécile, *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse, Université paris 7,2000.
- GUICHON Nicolas, Compréhension de l'anglais orale et TICE : *Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes, 2004.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire vierge préparé pour l'enquête

Niveau 4AP école dilmi gharbi dialem m'sila

2016/2017

Compréhension de l'oral : Pinocchio la poupée en bois

1- Proposer un titre pour ce texte :

- Pinocchio et geppetto
- La poupée en fer
- Pinocchio l'être humain

2- Quels sont les personnages du texte :

- Pinocchio
- Geppetto
- Pinocchio et geppetto

3- Quand le nez du Pinocchio s'agrandir ?

- Quand il ment ?
- Quand il mange ?
- Quant il boit ?

4- Geppetto a fabriqué Pinocchio avec :

- Un morceau de bois
- Un morceau de tissu
- Une pierre

5- quel est le métier de geppetto ?

- un boulanger
- un pêcheur
- un menuisier

Annexe 2 : échantillons de sujets remplis par les élèves 4ème AP a

Nom: Dilmi
Prénom: NARIMENE

A

Niveau 4AP école dilmi gharbi dialem m'sila

2016/2017

Compréhension de l'oral : Pinocchio la poupée en bois

4/5

1- Proposer un titre pour ce texte :

- Pinocchio et geppetto
- La poupée en fer
- Pinocchio l'être humain

2- Quels sont les personnages du texte :

- Pinocchio
- Geppetto
- Pinocchio et geppetto

3- Quand le nez du Pinocchio s'agrandir ?

- Quand il ment ?
- Quand il mange ?
- Quant il boit ? ✗

4- Geppetto a fabriqué Pinocchio avec :

- Un morceau de bois
- Un morceau de tissu
- Une pierre

5- quel est le métier de geppetto ?

- un boulanger
- un pêcheur
- un menuisier

Nom: Dilmi
Prénom: Amyra

A

Niveau 4AP école dilmi gharbi dialem m'sila

2016/2017

Compréhension de l'oral : Pinocchio la poupée en bois

4/4

1- Proposer un titre pour ce texte :

- Pinocchio et geppetto
- La poupée en fer
- Pinocchio l'être humain

2- Quels sont les personnages du texte :

- Pinocchio
- Geppetto
- Pinocchio et geppetto

3- Quand le nez du Pinocchio s'agrandir ?

- Quand il ment ?
- Quand il mange ?
- Quant il boit ?

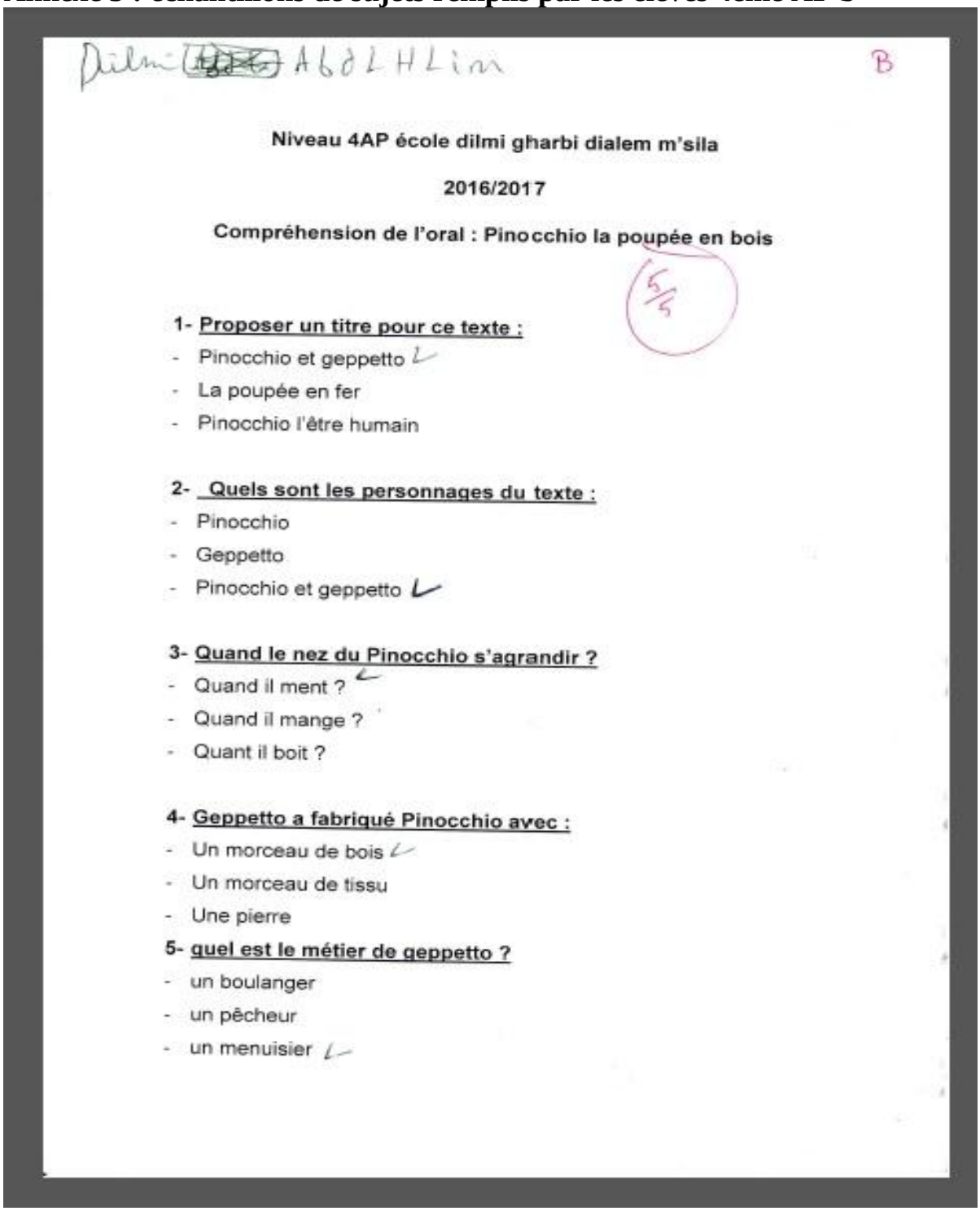
4- Geppetto a fabriqué Pinocchio avec :

- Un morceau de bois
- Un morceau de tissu
- Une pierre

5- quel est le métier de geppetto ?

- un boulanger
- un pêcheur
- un menuisier

Annexe 3 : échantillons de sujets remplis par les élèves 4ème AP b



Dilmi [redacted] A b d L H L i m

B

Niveau 4AP école dilmi gharbi dialem m'sila

2016/2017

Compréhension de l'oral : Pinocchio la poupée en bois

5/5

1- Proposer un titre pour ce texte :

- Pinocchio et geppetto ✓
- La poupée en fer
- Pinocchio l'être humain

2- Quels sont les personnages du texte :

- Pinocchio
- Geppetto
- Pinocchio et geppetto ✓

3- Quand le nez du Pinocchio s'agrandir ?

- Quand il ment ? ✓
- Quand il mange ?
- Quant il boit ?

4- Geppetto a fabriqué Pinocchio avec :

- Un morceau de bois ✓
- Un morceau de tissu
- Une pierre

5- quel est le métier de geppetto ?

- un boulanger
- un pêcheur
- un menuisier ✓

Nom : Dilmi

Prénom : Ahmed

Niveau 4AP école dilmi gharbi dialem m'sila

2016/2017

Compréhension de l'oral : Pinocchio la poupée en bois

1- Proposer un titre pour ce texte :

- Pinocchio et geppetto ✓
- La poupée en fer
- Pinocchio l'être humain

2- Quels sont les personnages du texte :

- Pinocchio
- Geppetto
- Pinocchio et geppetto ✓

3- Quand le nez du Pinocchio s'agrandir ?

- Quand il ment ? ✓
- Quand il mange ?
- Quant il boit ?

4- Geppetto a fabriqué Pinocchio avec :

- Un morceau de bois ✓
- Un morceau de tissu
- Une pierre

5- quel est le métier de geppetto ?

- un boulanger
- un pêcheur
- un menuisier ✓

Annexe 4 : copie du support tiré du manuel actuel de la 4ème AP de l'Algérie **P : 58** le manuel officiel

Pinocchio, la poupée en bois

Gepetto, le menuisier, fabrique une poupée en bois : il dessine les cheveux, les yeux, le nez et la bouche. Mais… la bouche à peine finie que la poupée se met à rire et à chanter.

- Arrête de rire, gronde Gepetto.
- Pourquoi s'il te plaît ? demande la poupée.
- Les voisins peuvent nous entendre et il fait nuit.
- Oui, mais moi j'ai envie de jouer.

Gepetto pose la poupée sur la table de travail et va lui chercher des habits dans le placard. Quand il revient, il ne la trouve pas.

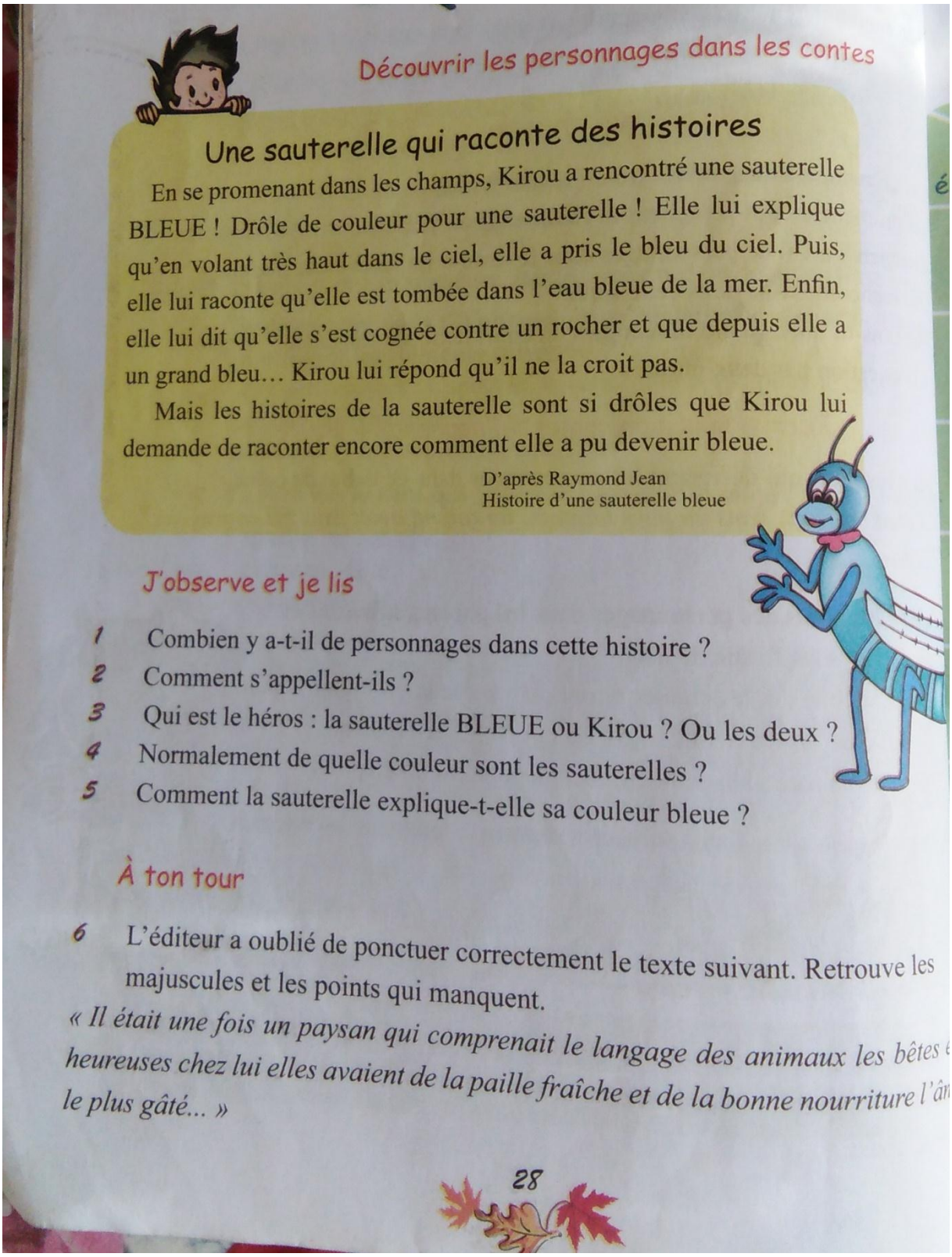
D'après C.COLLODI

Tu vas

1 Qui sont les personnages de cette histoire ? Combien sont-ils ?
2 Est-ce que c'est une histoire vraie ?
3 « Gepetto gronde » : pourquoi ?
4 Ces personnages parlent-ils ? Relève les signes qui te le montrent.
5 «Quand il revient, il ne la trouve pas». À ton avis, est-ce que c'est l
l'histoire ?

58

Annexe 5 : copie du support tiré du manuel actuel de la 4ème AP de l'Algérie **P : 28** la sauterelle bleue.



Découvrir les personnages dans les contes

Une sauterelle qui raconte des histoires

En se promenant dans les champs, Kirou a rencontré une sauterelle BLEUE ! Drôle de couleur pour une sauterelle ! Elle lui explique qu'en volant très haut dans le ciel, elle a pris le bleu du ciel. Puis, elle lui raconte qu'elle est tombée dans l'eau bleue de la mer. Enfin, elle lui dit qu'elle s'est cognée contre un rocher et que depuis elle a un grand bleu… Kirou lui répond qu'il ne la croit pas.

Mais les histoires de la sauterelle sont si drôles que Kirou lui demande de raconter encore comment elle a pu devenir bleue.

D'après Raymond Jean
Histoire d'une sauterelle bleue

J'observe et je lis

1 Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?
2 Comment s'appellent-ils ?
3 Qui est le héros : la sauterelle BLEUE ou Kirou ? Ou les deux ?
4 Normalement de quelle couleur sont les sauterelles ?
5 Comment la sauterelle explique-t-elle sa couleur bleue ?

À ton tour

6 L'éditeur a oublié de ponctuer correctement le texte suivant. Retrouve les majuscules et les points qui manquent.

« Il était une fois un paysan qui comprenait le langage des animaux les bêtes é heureuses chez lui elles avaient de la paille fraîche et de la bonne nourriture l'â le plus gâté... »

28

Annexe 6 : Le support vidéo utilisé dans l'activité télécharger du youtube (Pinocchio - Dessin animé complet en français - Conte pour enfants – Youtube)

Annexe 7 : la classe 4ème AP a pendant l'activité

Annexe 8 : avant-propos et projets du manuel

AVANT-PROPOS

POUR BIEN UTILISER TON MANUEL SCOLAIRE

C'est la rentrée des classes et tu es en 4è AP. Tu as un nouveau livre scolaire, pars vite à sa découverte.

Dans ton manuel scolaire, tu découvriras clairement repérées par des logos « kitty, le petit le chat » :

- des activités d'oral,
- des activités de lecture,
- des activités de production écrite,
- des activités d'étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison).

Toutes ces activités te donneront les moyens de **comprendre** et de **t'exprimer** en langue française.

A la fin de chaque séquence, un **atelier de lecture** te permettra de t'entraîner à utiliser des informations écrites : pour découvrir des objets, pour organiser ton temps, pour t'amuser…ainsi que des activités d'évaluation pour faire le point sur ce que tu as appris.

Ton livre est composé de **deux parties** :

- Dans la première partie, tu trouveras un premier «atelier de lecture» et tu apprendras à lire des couvertures de livres, à utiliser ton livre de français et à organiser ton cartable. Tu découvriras des textes à écouter, des textes à lire et des textes à (re)produire.

Cette partie est organisée en trois projets et à la fin de chaque projet, on te propose une situation d'intégration et une évaluation-bilan.

- Dans la deuxième partie, les activités de langue (grammaire, orthographe, conjugaison) sont regroupées. Présentées de cette façon, elles te permettent d'y revenir chaque fois que tu en as besoin pour comprendre ou (re)produire un texte. Les phrases des exercices proposés sont prises dans les textes de lecture, ainsi, tu comprendras comment fonctionne la langue.

Toutes ces activités t'aideront à apprendre à lire et à écrire afin de mieux **communiquer** en français.

BONNE ANNEE SCOLAIRE !
Les auteurs

SOMMAIRE

Lecture et expression

Projet 1 — Lire et écrire un conte.

Séquence 1 : Repérer des personnages.
Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.
Séquence 2 : Repérer des événements importants.
Ordonner les différentes actions dans un récit.
Séquence 3 : Présenter les paroles des personnages dans un dialogue. Repérer les paroles des personnages.
Evaluation-Bilan.

Projet 2 — Lire et écrire des textes différents.

Séquence 1 : Identifier et écrire une annonce.
Séquence 2 : Identifier et écrire une carte d'invitation.
Séquence 3 : Identifier une affiche.
Repérer les éléments essentiels d'une affiche.
Evaluation-Bilan.

Projet 3 — Lire et écrire une comptine ou un poème.

Séquence 1 : Identifier une comptine, un poème.
Repérer des rimes et le rythme.
Séquence 2 : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème.
Ecrire à la manière de…
Séquence 3 : Jouer et fabriquer des mots.
Ecrire un poème.
Evaluation-Bilan.

Étude de la langue

Grammaire - Orthographe - Conjugaison - Vocabulaire

Résumé :

Ce travail vise à confirmer ou à infirmer l'hypothèse de l'efficacité et de l'impact de l'utilisation des TICE sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans une école primaire notamment pour l'amélioration de la compétence de la compréhension de l'oral.

La méthode d'étude que nous avons choisie reposait essentiellement sur l'interaction entre la partie théorique et celle de la pratique étant donné que la théorie nous a permis de réunir les éléments essentiels à la conceptualisation des données du problème en prenant en considération un certain nombre de concepts liés à l'apprentissage en FLE et à la compréhension de l'oral et aux TICE.

Puis nous avons confronté cette synthèse théorique à la pratique en menant une expérimentation d'une situation particulière dans un contexte donné à savoir des élèves de 4ème année primaire.

Cette expérimentation nous a permis de confirmer notre hypothèse principale dans ce travail de recherche, qui est l'utilité de l'utilisation des TICE dans l'activité de la compréhension de l'oral.

Mots clés : enseignement/apprentissage, FLE, TICE, compréhension de l'oral**.**

Abstract :

This work aims to confirm or refute the hypothesis of the effectiveness and the impact of using Information and communication technology (ICT) on teaching / learning of the FLE in a primary school in particular on the improvement of the competence of Oral Comprehension (listening)

We have chosen for this stydy a method based essentially on the interaction between the theoretical part and the practice one , since the theory has allowed us to highlight the essential elements o the conceptualization of the data of the problem by taking into consideration a certain concepts related to learning in FLE , to oral comprehension and to Information and communication technology (ICT).

Then we have confronted this theoretical synthesis to the practice through conducting an experimentation of a particular situation in a given context namely of pupils of 4th primary year**.**

This experimentation allowed us to confirm our main hypothesis in this reresearch which was the usefulness of the use of ICT in the activity of oral Comprehension (listening)**.**

Keywords: teaching / learning, French as a foreign language FFL, ICT, oral comprehension**.**

:ملخص

يهدف هذا العمل إلى تأكيد أو نفي فرضية فعالية استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال في تعليم و تعلُّم الفرنسية كلغة أجنبية في مدرسةٍ ابتدائيةٍ لاسيما على تحسينِ الاستيعابِ السمعي.

وتنكأ الطريقة التي اخترناها أساسًا لهذا العمل على التفاعل بين الجزء النظري والجزء التطبيقي انطلاقا من أنَّ الجزء النظري يسمح لنا بتجميع العناصر الأساسية لتكوين المفاهيم و المعاني المجردة لمعطيات المُشكل المطروح في هذا البحث من خلال الأخذ بعين الاعتبار عددًا من المفاهيم المرتبطة بتعلُّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و بالاستيعاب السمعي و بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال في التعليم.

ثمَّ طابقنا هذه التوليفة النظرية مع الجانب التطبيقي من خلال قيامنا بتجربة على وضعية خاصة في سياقٍ مُعطى ألا وهو تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

و قد سمحت لنا هذه التجربة بتأكيد الفرضية الرئيسية لعملنا البحثي ألا وهي فعالية وفائدة استخدام تكنولوجيات المعلومات و الاتصال في نشاط الاستيعاب السمعي.

الكلمات المفتاح: تعليم و تعلم الفرنسية كلغة أجنبية، تكنولوجيات المعلومات و الاتصال في التعليم، الاستيعاب السمعي.