Université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès

Faculté des Lettres, Langues et Arts

Département de langue française

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister

Option: Didactique du FLE

L'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale

Exemple de la première année secondaire au Nouveau Lycée de Beni Hamidène (Constantine)

Présenté par :

CHEROUANA Messâoud

Sous la direction de :

Dr. MOKADDEM Khédidja

Membres du jury :

Président : Dr. MELLAK Djilali, MCA, UDL de SBA

Rapporteur : Dr. MOKADDEM Khédidja, MCA, UDL de SBA

Examinatrice : Dr. BENAMMAR Naima, MCA, ENP d'Oran

Examinateur : Dr. MISSOURI Belabbès, MCA, UDL de SBA

Année universitaire : 2014/2015

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier MOKADDEM Khédidja, cette Honorable Dame qui n'a épargné aucun effort pour encadrer le chercheur en herbe que je suis. Sans son aide et ses conseils précieux ce travail de recherche ne serait jamais couvé si douillettement. Aussi, lui dois-je respect et gratitude.

Je tiens également à rendre grâce à M. MELLAK DJILLALI en sa qualité de président de jury et à MME BENAMMAR Naima et M. MISSOURI Belabbès qui ont eu l'amabilité d'examiner les prémices de ma recherche académique.

Mille mercis sont vivement exprimés à M. LEKRINE Walid, le proviseur du « Nouveau Lycée de Beni Hamidène » pour m'avoir donné son accord pour mener à bien mon expérimentation.

Toutes mes considérations vont à MME MERRAD Habiba, la censeur du lycée, pour sa bienveillance.

Chapeau bas à ARRAR Salah pour son soutien moral, son zèle et ses relectures minutieuses.

Merci enfin à toute personne ayant contribué à l'élaboration de ce mémoire de magister.

DEDICACE

A

Cette source intarissable d'amour et d'affection qui s'épuise avec plaisir pour que son benjamin garde le sourire et ne manque de rien, ma Chère Maman

Celui qui m'a inculqué le sens de la détermination et celui de la persévérance, mon Cher Papa

Celle qui m'a appris que la vie est à croquer à pleines dents et sans laquelle je ne saurai exister, Ahzeb

Mes adorables deux Sœurs et leurs Maris

Mes trois chers Frères et leurs Epouses

Mes aimables Neveux et Nièces

Ceux qui me partagent mes moments de joie mais aussi ceux de détresse, mes deux Chers-Amis-Frères : Ahmed et Salah

Tous mes proches

Toute personne que j'aime et qui m'aime

...Je dédie ce mémoire de magister.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....**07**

CHAPITRE I : LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE.....**15**

1. DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE **17**
2. DE LA SPÉCIFICITÉ DE LA COMPREHENSION ORALE.....**21**
3. APERÇU HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ORALE **23**
4. LES MODÈLES DE LA COMPRÉHENSION ORALE **31**
5. LES FACTEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ORALE.....**37**
6. LES TROIS PHASES DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET L'ÉVALUATION **42**
7. LES SUPPORTS DE LA COMPRÉHENSIO ORALE **45**

CHAPITRE II : LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE.....**48**

1. LA VIDÉO DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN ALGÉRIE.....**50**
2. LA VIDÉO : DÉFINITION.....**59**
3. LES COMPOSANTES DE LA VIDÉO.....**64**
4. OU TROUVER DES DOCUMENTS VIDÉO ?.....**67**
5. LES TYPES DE SUPPORTS VIDÉO : PROBLÉMATIQUE DE CLASSEMENT.....**67**
6. VIDÉO POUR LA CLASSE DE LANGUE ET VIDÉO « AUTHENTIQUE »…..**70**
7. LES ATOUTS ET LES DÉRIVES DE L'UTILISATION DE LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE.....**73**
8. LES CRITÈRES DE SÉLECTION D'UN DOCUMENT VIDÉO.....**78**
9. LES MODÈLES D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES DOCUMENTS VIDÉO.....**80**
10. LES ACTIVITÉS PROPOSABLES POUR TRAVAILLER LES DOCUMENTS VIDÉO.....**82**

CHAPITRE III : CADRE EXPÉRIMENTAL.....**87**

1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES HYPOTHÈSES.....**89**
2. DE LA MÉTHODE PRECONISÉE ET DES CONDITIONS DE SON FONCTIONNEMENT.....**89**
3. LES MODALITÉS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION....**92**
4. L'AVANT-EXPÉRIMENTATION.....**97**
5. L'EXPÉRIMENTATION.....**98**
6. LES RÉSULTATS : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS.....**100**
7. BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION.....**110**

CONCLUSION.....**113**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....**119**

ANNEXES.....**130**

TABLE DES MATIÈRES.....**176**

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE DANS LES TROIS LANGUES.....**182**

« *Le support d'enseignement n'est pas anodin, il a sa logique propre* » [BOURDET, J.-F. (Mai-juin 2001 : 27)]

INTRODUCTION

L'enseignement des langues étrangères a été longtemps fait à travers les *textes* comme support pédagogique. En effet, dans la méthodologie traditionnelle (appelée également méthodologie de la grammaire-traduction) largement adoptée au XVIIIème siècle et dans la première moitié du XIX, les supports étaient exclusivement textuels et l'élève n'avait de contact avec la langue que via les textes littéraires des grands auteurs gréco-latins, textes vus surtout comme étant un modèle à reproduire. Mais peu à peu d'autres types de supports ont commencé à faire leur apparition tels que l'*image* utilisée pour la première fois dans la méthodologie directe vers la fin du XIXème siècle et ce afin d'expliquer le vocabulaire de la langue en question. Là, le scriptural était associé à l'iconique qui lui servait de facilitateur d'apprentissage. Sur la spécificité de l'image, BOURRISSOUX J.-L. et PELPEL P. (2002) affirment : «*C'est principalement l'iconicité de l'image qui en justifie l'usage, sa capacité de pouvoir représenter des objets absents, rares ou difficilement accessibles* […] ». Quelques années plus tard, le *son* faisait progressivement son entrée dans le paysage de l'enseignement des langues et on parlait alors de la « méthode audio-orale » qui n'a pas duré assez longtemps. Au début des années cinquante du siècle précédent, le son a rejoint l'image pour donner naissance à un autre type de support qui a été vite exploité dans l'enseignement des langues, le document *audio-visuel*. La SGAV ou « méthodologie structuro-globale audio-visuelle » en a largement fait usage dans le milieu scolaire en exposant aux apprenants des documents de base dialogués conçus pour leur présenter le vocabulaire et les structures syntaxiques et grammaticales à étudier.

1. Objet de recherche

Parmi les nombreux types de documents exploités en classe de français langue étrangère, la vidéo semble occuper dans le milieu scolaire algérien les dernières places. Pourtant, les programmes et les documents officiels du Ministère de l'éducation nationale soulignent la nécessité de l'intégrer dans les différents enseignements. Cette insistance n'est pas fortuite car la vidéo est une « mine » regorgeant de « matières premières » pouvant être investies et exploitées dans les séquences didactiques. Et si l'on met l'accent sur son intégration à l'école c'est sans doute en raison de sa grande contribution dans le processus de l'enseignement-apprentissage, notamment dans l'installation de la compétence communicative.

Quand on parle de la vidéo en classe de langue en général, il faut garder à l'esprit ce que CARMEN C. (1993 : 07) nous disait déjà dans l'avant-propos de son livre intitulé « *La vidéo en classe de langue* » :

> « *Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage.* »

En nous imprégnant de notre expérience en tant qu'enseignant au secondaire, il nous a semblé d'une grande importance d'orienter notre travail de réflexion autour de la vidéo comme support pédagogique. Bien que les travaux de recherche s'articulant autour de cette thématique abondent, que ce soit en Algérie ou ailleurs, notre angle d'attaque et notre corpus diffèrent. Nous nous intéressons en particulier à l'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale chez les apprenants de première année secondaire. Le cadre dans lequel s'inscrit notre objet de recherche se situe donc à la croisée de la didactique de la compréhension orale et de la didactique de la vidéo.

2. Motivations

Le choix de notre thème de recherche a été fortement alimenté par la réalité de la classe ainsi que par de nombreuses raisons que nous dénombrons en répondant à ces trois questions : Pourquoi la vidéo? Pourquoi la compréhension orale ? Et pourquoi la première année secondaire ?

A. A l'heure actuelle des technologies de l'information et de la communication, le monde est devenu si petit que l'on parle même de « village planétaire ». L'univers médiatique de masse représenté tour à tour par la presse, la radio, Internet et la télévision offre ainsi à la population mondiale une palette de rubriques et de programmes de plus en plus riches et variés. Les apprenants, tous paliers confondus, se trouvent donc d'une manière ou d'une autre confrontés à ce flux ininterrompu d'informations, plus particulièrement Internet et la télévision qui, à

eux seuls, diffusent les vidéos les plus diverses que ce soit au niveau thématique ou typologique. Cette diversité de thèmes et de types intéresse beaucoup le public des apprenants et peut même les subjuguer. Leur attitude devant le petit écran en témoigne largement. De même, la vidéo est un type de support « très spécifique » car il résulte de l'assemblage technique de divers canaux ou langages, notamment l'audio et l'iconique. Ces deux éléments dont le potentiel est fort élevé doivent être exploités en classe de langue pour permettre aux apprenants d'optimiser leur processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire.

Ceci dit, la vidéo reste insuffisamment intégrée dans nos classes. En Algérie, « récente » et « timide » constituent les deux qualificatifs que l'on peut attribuer à son intégration, -et donc à son exploitation-. Si la vidéo a tardé ou a pris du temps pour être introduite dans les écoles algériennes c'est surtout pour des raisons liées particulièrement au faible développement technologique que connaissait l'Algérie au sortir de la Guerre de libération nationale. Dans les années qui suivirent et jusqu'à la dernière décennie du XXème siècle, l'équipement faisait encore défaut et l'Etat algérien peinait à doter ses établissements scolaires de matériels appropriés à l'instar du data show. Ce n'est qu'au début des années 2000 que l'Algérie entre en force en matière de matériels pédagogiques et équipe presque la totalité de ses établissements scolaires d'un certain nombre d'appareils de projection tels que le data show qui doit être branché à un ordinateur pour pouvoir fonctionner et diffuser toute séquence visuelle ou audiovisuelle. Quant à l'étroite utilisation de la vidéo au milieu scolaire, nous relevons deux cas de figure :

- Les enseignants qui perçoivent l'utilité de la vidéo programment des activités où elle figure en tant que support didactique tantôt pour créer le centre d'intérêt des élèves (elle est donc considérée comme un « prétexte »), tantôt pour faire l'objet de la compréhension de l'oral ou encore de l'expression orale.
- Les enseignants qui, pour une raison ou une autre, ne voient plus l'utilité de la vidéo en classe en font abstraction totale. Ce constat nous a vite interpellé et nous a donné de la matière à réfléchir et à essayer de voir de près ce qui se passe réellement en classe de langues, en particulier en celle de FLE.

B. La compréhension orale constitue la compétence de base autour de laquelle s'articulent les autres compétences (la production orale, la production écrite, etc.). Sa bonne acquisition permet inévitablement une meilleure acquisition des autres savoir-faire langagiers qui entrent impérativement en jeu dans la communication. Cela dit on constate que nos apprenants algériens, de l'école primaire à l'université, éprouvent d'énormes difficultés à comprendre les discours oraux en langue française que ce soient ceux de leurs enseignants ou ceux des médias lourds, la radio et la télévision à leur tête.

C. Le secondaire est le niveau que nous connaissons le plus car nous y travaillons depuis le 15 septembre 2011. Il constitue un niveau « charnière » entre le moyen et le supérieur où les TIC dont la vidéo, devraient revêtir une importance cruciale pour permettre aux futurs universitaires de se perfectionner dans la manipulation de l'outil informatique qui contribue à la meilleure extraction des connaissances et de développer chez eux l'esprit critique leur permettant de filtrer le foisonnement informationnel que véhiculent les médias de masse. Et au secondaire, c'est dans la première année que nous avons le plus travaillé surtout dans les deux années scolaires 2011-2012 et 2013-2014. Par ailleurs nous considérons la première année comme étant la plus importante dans le secondaire dans la mesure où elle reçoit des apprenants qui sont encore dans un âge où les moyens audiovisuels y compris la vidéo continuent à subjuguer même le plus désintéressé d'entre eux.

3. Problématique

Les constats que nous avons déjà dressés et les lectures que nous avons effectuées nous ont amené à formuler notre problématique de recherche qui porte sur la vidéo et sa contribution dans le développement de la compétence de la compréhension orale chez des apprenants de français en première année secondaire. Nous l'avons formulée comme suit : Quel est l'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale ?

4. Hypothèses

Pour répondre à cette problématique nous sommes parti d'un ensemble d'hypothèses. Nous avons alors supposé que :

A. **Hypothèse principale :** L'image (animée), composante essentielle de la vidéo, constitue une aide à la compréhension orale car elle représente aussi bien qu'elle le peut les objets, les êtres, les notions -concrètes et abstraites- et les idées, choses devant lesquelles le support textuel témoigne souvent de son incapacité.

B. **Deux hypothèses secondaires :**
   - La vidéo contribue largement à l'implication affective des apprenants : elle les motive et les rend plus disposés aux apprentissages.
   - Travailler la compréhension orale avec un texte oralisé est considéré comme une situation très « classique » pour les apprenants.

5. Méthodologie de recherche

Afin de vérifier les hypothèses que nous avons préalablement émises une méthodologie de recherche s'impose à nous. La méthode dite comparative semble à nos yeux la plus adéquate dans la mesure où nous allons mettre en parallèle deux pratiques de classe relatives à la compréhension orale, pratiques certes différentes à la base mais qui escomptent pratiquement les mêmes objectifs. Il s'agit, d'une part, de la lecture oralisée d'un texte où nous allons faire usage de notre propre voix pour lire le support scriptural en question, et d'autre part, de la visualisation d'une vidéo portant sur le même thème que celui abordé dans le texte. Il convient de souligner ici que la validité de cette expérience est soumise à trois conditions essentielles :

A. La première est que le texte oralisé constitue le résultat final de la transcription du contenu de la même vidéo. Cela veut dire que nous aurons à faire à deux documents traitant de la même thématique, ayant le même contenu sémantique, « identiques » si nous osons dire, mais qui se présentent sous deux types (ou formats) tout à fait distincts : le premier oralisé et le second vidéo.

B. La deuxième est que les deux séances ne doivent en aucun cas se faire avec le même groupe d'apprenants puisque cela pourrait nuire à la compréhension du document et surtout à la manière dont les apprenants envisagent cette activité. Si nous proposons les deux activités pour une même classe, cela va gâcher par la suite tout notre travail analytique et interprétatif.

C. La troisième est que les deux groupes avec lesquels nous ferons l'expérience soient du même niveau. Pour cette raison, nous avons opté pour la première année secondaire comme objet de recherche et comme lieu de recherche nous avons

choisi le nouveau lycée de Beni Hamidène[1] où nous travaillons en tant que professeur de l'enseignement secondaire depuis le 15 septembre 2011.

Il est à noter que dans les deux cas et en vue d'évaluer la compréhension à travers laquelle apparaît l'impact de la vidéo et le rôle qu'elle joue dans le développement de la compréhension orale nous allons délibérément proposer aux apprenants les mêmes activités que nous essayerons de varier (questionnaire à choix multiples, questions ouvertes, exercices d'appariement, textes lacunaires, etc.)

5. Objectifs de recherche

La présente recherche se fixe comme principal objectif de montrer l'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale en FLE chez des apprenants algériens de première année secondaire.

D'autres objectifs secondaires sont aussi à atteindre au terme de ce mémoire. Nous citons les suivants :

- Approfondir le champ de recherche dans un domaine relativement inexploré en Algérie : le support vidéo en didactique des langues-cultures.
- Clarifier un bon nombre de points relatifs à la vidéo et son intégration dans la classe de FLE.
- Mettre en garde contre les éventuelles « dérives » que pourraient induire l'utilisation d'un document vidéo en classe de FLE.

6. Plan de recherche

Notre travail de recherche se subdivisera en trois chapitres principaux :

Le premier chapitre sera théorique dans la mesure où nous y jetterons les bases fondatrices concernant la compétence de la compréhension orale.

Le deuxième chapitre, quant à lui, sera certes théorique et ce à plusieurs endroits mais sera fréquemment ponctué de quelques faits relevant de la pratique. En effet, nous y intégrerons, en plus des quelques éléments notionnels et techniques sur la vidéo (définition,

[1] Beni Hamidène est l'une des douze communes de la wilaya de Constantine. Elle se situe au nord-ouest du chef-lieu de la wilaya et elle en est distante de 30 km.

composantes, sources, critères de sélection, exploitation pédagogique, etc.), les résultats émanant de l'enquête par questionnaire[2] que nous avons menée entre novembre 2013 et avril 2014 sur un échantillon de 50 professeurs de français travaillant au secondaire au niveau de la wilaya de Constantine.

Le troisième chapitre sera entièrement consacré à la méthode de recherche que nous avons préconisée et les résultats qui s'en dégageront. Une bonne partie sera dédiée aux véritables raisons motivant le choix précis de cette méthode et à la description des modalités de son fonctionnement. Nous décrirons par la suite le déroulement de l'expérimentation pour enfin arriver à l'analyse et aux interprétations des résultats qui nous permettront de tirer des renseignements au sujet de notre objet de mémoire, renseignements qui seront en fait des éléments de réponse à notre problématique.

[2] Voir annexe page 131.

CHAPITRE I

LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Introduction

Nous avons décidé de titrer ce premier chapitre « LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE » puisque il concernera tout ce qui a trait à l'une des habilités inhérentes à l'enseignement-apprentissage d'une langue (étrangère en particulier) à savoir la compréhension orale.

Nous essayerons tout d'abord de définir la compétence de la compréhension orale en proposant quelques définitions données à propos des deux concepts de « compétence » et d'« acte de comprendre » pour tenter d'en formuler une acception qui soit la plus consensuelle possible.

Nous traiterons ensuite de la spécificité de la compréhension orale qui tient, comme nous le verrons, à deux raisons principales que nous expliquerons. Nous évoquerons également quelques traits de l'oral qui permettent de le distinguer de l'écrit.

Puis nous nous emploierons à faire un tracé historique de l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale où nous essayerons de voir l'intérêt qu'accordent les différentes méthodes et approches à cette compétence.

Nous étalerons aussi les différentes classifications de modèles de compréhension orale que nous illustrerons avec les exemples de modèles les plus évoqués en la matière comme celui de HOLEC ou de NAGLE et SANDERS.

Nous listerons, en outre, les différents facteurs qui entrent en jeu dans le développement de la compétence de la compréhension orale tout en montrant le rôle que chacun joue dans le processus de l'accès au sens.

Nous évoquerons par ailleurs les trois étapes de la compréhension orale. De la pré-écoute à la post-écoute en passant par l'écoute, tout sera largement développé avec une forte insistance sur la phase de l'écoute (définition, types, objectifs, entre autres) car c'est dans cette phase que le processus de discrimination auditive est déclenché.

Nous parlerons enfin des trois types de supports de compréhension orale proposés aux apprenants (documents sonores, documents oralisés et documents vidéo) et des conditions requises pour la bonne exploitation de chaque type.

1. DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Pour essayer de définir ce que c'est la compétence de la compréhension orale, il nous semble judicieux de procéder à une « bifurcation lexicale » de toute l'expression. Ainsi, nous obtenons un terme, *la compétence*, et un syntagme nominal, *la compréhension orale*. Voyons chaque élément à part :

1.1.Qu'est-ce qu'une « compétence » ? Et quelles sont ses caractéristiques ?

Il existe dans la littérature une panoplie de définitions du concept de « compétence ». LAFORTUNE (2008 : 27) note que « *ces définitions contiennent généralement des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées* ». En ce sens, la définition de compétence est polysémique et cette profusion risque d'engendrer la confusion dans la compréhension de ce concept complexe. Nous en exposerons quatre, données par les chercheurs et didacticiens les plus illustres :

La compétence est, selon JOANNERT (2009), « *la mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personne, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée; la compétence est donc toujours contextualisée dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation* ».

La compétence est, suivant LE BOTERF (2003), « *un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

D'après TARDIF (2006), la compétence est « *la résultante de trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux); le vouloir-agir qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu* » [1].

GILLET (1991 : 69) définit la compétence comme étant « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à*

[1] Les trois définitions données tour à tour par JOANNART, LE BOTERF et TARDIF sont citées dans GUIDE PEDAGOGIQUE DU MANUEL DESTINE AUX PROFESSEURS DE 2EME A.S (2006 : 06).

l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action (performance) ».

Vu le foisonnement des propositions faites ici et là, il est nécessaire de stabiliser ce concept en opérant un choix, celui qui correspond le mieux à la définition la plus courante et la plus consensuelle. Pour cela, il faut retenir celle de HADJI CH. (1989) qui distingue « capacité » et « compétence » en ces termes :

- La capacité est « *un savoir-faire transversal, trans-situationnel* ».
- La compétence est « *un savoir-faire en situation et / ou lié à un contenu* ».

Ainsi définie, la compétence donne un sens à l'apprentissage, elle le finalise comme le soulignent PHELUT J.L. et MEYER J.-C. (Septembre 1992) : « *Son énoncé* [l'énoncé de la compétence] *intègre l'expression du but recherché, de la fonction visée* ».

TARDIF (2006 : 26) cité par BRAHIMI Cora (Février 2011 : 30) détermine cinq *caractéristiques* principales inhérentes à la compétence : 1) le caractère intégrateur ; 2) le caractère combinatoire ; 3) le caractère développemental ; 4) le caractère contextuel ; 5) le caractère évolutif. Le tableau suivant définit brièvement chaque caractéristique.

CARACTÉRISTIQUES	PERSPECTIVES
Un caractère **intégrateur**	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
Un caractère **combinatoire**	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
Un caractère **développemental**	Chaque compétence se développe tout au long de la vie. La compétence n'est jamais achevée donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante.
Un caractère **contextuel**	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille.
Un caractère **évolutif**	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Tableau 01 : Les caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe.
(*Source :* BRAHIMI, C. (2011 : 30).

1.2.Qu'est-ce que « comprendre » ?

Traditionnellement, la compréhension est considérée comme un savoir-faire réceptif, par rapport au mot productif. On a pu de ce fait avoir tendance à assimiler « réceptif » et « passif ». Or, on s'accorde maintenant à souligner la participation active de l'apprenant à toute activité de construction de sens.

Passons en revue, d'une façon succincte, quelques définitions exprimées à propos de l'acte de comprendre avant de passer à la définition de la compréhension orale.

- Selon WIDDOWSON H. (1981) cité par POUSSARD C. (2000 : 39), comprendre « *c'est interpréter* »,
- Comprendre est, selon ROST (1990), « *un processus actif au cours duquel l'individu construit la signification d'un message* ».
- D'après MATA C. Comprendre c'est « *appréhender et échanger* »,
- Suivant BROWN G. comprendre c'est « *interpréter avec la mémoire et l'imagination*» [2].

En psychologie, comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant soit sur les paroles, soit sur le texte (ou « *entrée* », « *stimulus* » ou encore « *percept* ») et sur « *l'ensemble des capacités et des connaissances linguistiques, sémantiques et pragmatiques qui existent dans la mémoire du sujet* », nous dit SABIRON J. (1996 : 41). En termes de traitement de l'information, il y a deux opérations principales : le décodage et l'activation : « *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* »[3].

1.3. Les processus de construction des représentations

RICHARD J.-F. (1990 : 97) cité par POUSSARD C. (2000 : 41) distingue quatre processus de construction des représentations :

1.3.1. La construction d'une représentation par *particularisation* d'un schéma, qui fait appel essentiellement à des connaissances sauvegardées en mémoire, « *consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies par la situation* » ;

[2] Ces deux dernières définitions ont été données par l'un et l'autre des auteurs lors de leurs interventions au Colloque Européen intitulé « *Apprendre à comprendre les langues* » ayant eu lieu à Paris-La Défense en juin 1994.
[3] Ibid.

1.3.2. La construction d'*une structure conceptuelle*, lorsqu'il n'existe pas de schéma contenant des relations préconstruites, qui « *met en jeu principalement des inférences* » et « *est orientée par les informations du texte et l'ordre dans lequel elles sont fournies. Le résultat est un réseau de relations* » ;

1.3.3. La construction d'*un modèle particularisé de situation* (ou *modèle mental*) qui :

> « *consiste à construire une situation spécifique, particularisée dans ses moindres détails, y compris ses caractéristiques spatiales, à partir des informations fournies par le texte lesquelles sont plus générales. Cette construction est réalisée par des inférences qui particularisent. Le résultat est une image de situation. A la différence d'un réseau relationnel, son contenu n'est pas propositionnel mais imagé* » ;

1.3.4. La construction d'*une représentation par analogie* avec une situation connue, qui :

> « *fait appel principalement à la mémoire et se trouve guidée par les connaissances. Ce qui est récupéré en mémoire peut être une information générale analogue à un schéma : c'est le cas lorsque la représentation est construite pour comprendre, et l'information, alors récupérée en mémoire, sert de guide pour construire les relations entre les objets de la situation* ».

Compte tenu de toutes les définitions données séparément à propos des deux concepts de compétence et d'acte de comprendre ainsi que des éclairages faits sur les quatre processus de construction des représentations, la compétence de la compréhension orale peut se définir, en mots simples, comme étant « *la capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore* [c'est-à-dire de type « audio » ou « audiovisuel »]» IFADEM (2011 : 11).

CUQ et GRUCA (2003 : 51) affirment que la compréhension « *suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment.* »

2. DE LA SPÉCIFICITÉ DE LA COMPRÉHENSION ORALE[4]

« *L'oral est ce qui se transmet mais qui, paradoxalement, se ne conserve guère et ne se consigne pas. L'oral est chose labile*» VANOYE F., MOUCHON J., SARRAZAC J.-P. (1981 : 51). Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu du pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas -ou n'a que peu- de pouvoir d'intervention. Qu'il écoute la radio, regarde un film, dresse l'oreille à une annonce de gare, l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue. L'analyse est certes à nuancer lorsqu'il s'agit de réception en interaction. Dans ce cas-là, le récepteur peut intervenir sur le discours de son interlocuteur, l'arrêter, l'amener à répéter, à reformuler. Mais ce type de réception, qui donne un pouvoir d'intervention à l'auditeur, ne représente qu'une part limitée des situations de réception orale. Par ailleurs, cette possibilité de manipuler le discours entendu a ses limites ; elle est relativement ponctuelle et a peu à voir avec la liberté dont jouit le lecteur face au discours écrit devenu entre ses mains un objet qui lui appartient.

2.1.Les deux raisons de la spécificité de la compréhension orale

La spécificité de la compréhension orale tient à deux raisons majeures :

1. Le message est transmis oralement. Cela entraîne un certain nombre de conséquences parmi lesquelles :
   - La vitesse de la transmission est variable : le débit peut être lent ou rapide, voire changer en cours de transmission.
   - L'intensité du signal est variable.
   - La clarté du signal est variable : ceci peut être dû soit au canal utilisé, soit aux caractéristiques physiologiques de l'émetteur, et les déformations que ces variations entraînent peuvent être très importantes.
2. Le message est reçu auditivement. Ce fait a les conséquences suivantes :

[4] Pour rédiger ce paragraphe nous avons du largement nous inspirer de :
- PARPETTE, CH. (2008 : 219-232).
- HOLEC, H. (1970 : 14).

- Les retours en arrière sont pratiquement exclus car le message est perçu linéairement au fur et à mesure de sa transmission. Ceci cause en outre des problèmes de mémorisation auditive.
- La vitesse de perception n'est pas contrôlable pour la simple raison qu'elle est imposée par l'émetteur.
- La segmentation est rendue plus difficile à cause des phénomènes de liaison, d'agglomération, etc.
- Ces trois conséquences altèrent la relativisation qui devient une opération pour laquelle les probabilités d'erreur sont accrues de manière considérable.

2.2.Les traits de l'oral

Les traits de l'oral sont les caractéristiques qui distinguent l'oral de l'écrit. Ils sont, selon LEYBRE PEYTARD M. et MALANDAIN J.-L. (1982 : 29) au nombre de cinq :

A. Les traits prosodiques (pauses, accents d'insistances, modifications de la courbe intonative),

B. Le problème de la segmentation en unités et plus particulièrement de l'inadéquation du découpage en phrases.

C. Les emplois de parties du discours et de constructions grammaticales qui, du fait de leur fréquence d'emploi à l'oral, y acquièrent une importance et une fonction particulière.

D. Des caractéristiques propres à la plupart des échanges oraux (par exemple, l'utilisation des mots du discours : ben, hein, quoi …).

E. Des singularités qui tiennent à la linéarité de la parole : hésitations, ruptures de constructions, constructions inachevées, reprises, faits d'organisations syntaxiques déviants par rapport à la « norme grammaticale ».

Les traits propres à l'oral ont des fonctions très variées. Nous prenons ici l'exemple donné par BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M. et PENDAX M. (1990 : 9). Cet exemple concerne les différentes fonctions des pauses, un des traits prosodiques de la langue parlée :

- Une fonction syntaxico-sémantique. Les pausent opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique.

- Une fonction sémantique et argumentative. Elles peuvent produire des effets d'emphase sur certaines unités.
- Une fonction modalisante. Elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.
- Une fonction sémiologique en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée.

3. APERÇU HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ORALE

« *La compréhension orale n'a pas toujours occupé le devant de la scène, comme on peut le constater à travers l'histoire de l'enseignement des langues* », affirme CORNAIRE C. (1998 : 15). Or, depuis plus de quarante ans, soit dans les années 1970, on commence à s'y intéresser en raison de l'importance sans cesse croissante de cette compétence dans le processus de l'apprentissage des langues notamment dans le développement de l'aspect communicationnel. Ce regain d'intérêt s'est coïncidé avec l'entrée des documents dits authentiques dans la classe de langue. CUQ J.-P. et GRUCA I. (2003 : 154) résument les motifs principaux qui ont poussé les méthodologues et les didacticiens à accorder plus d'importance à la compréhension orale dans cette phrase : « *La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension* ».

GERMAIN (1993) cité par CORNAIRE C. (1998 : 15) résume l'évolution de la didactique des langues dans son « *ère scientifique* » -le XXème siècle- en trois grands courants : un courant *intégré*, un courant *linguistique* et un courant *psychologique*. Le tableau suivant dressé par CORNAIRE C. (1998 : 29) récapitule l'essentiel des traits marquant cette évolution en termes de méthodes et de place accordée à la compréhension orale :

Courants	Méthodes	Relations avec l'apprentissage de la compréhension orale
Courant *intégré*	Méthode audio-orale Méthode SGAV	• Priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation.
Courant *linguistique*	Méthode situationnelle Approche communicative	• Priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation. • Langue : instrument d'interaction sociale ; pratiques orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante.
Courant *psychologique*	Approche naturelle Approches axées sur la compréhension	• Habiletés réceptives préalables à la production ; pratiques orientées vers la compréhension. • Compréhension : première étape de l'apprentissage ; accent mis sur l'apprenant et le processus d'apprentissage.

3.1.Le courant intégré

Il ressort de ce tableau que l'on a commencé à accorder de l'importance à l'oral avec l'arrivée des *méthodes audio-orales (MAO)* et *structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)* faisant partie du courant intégré où l'on concevait la langue comme un ensemble

d'habitudes, d'automatismes [5] linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées et un vocabulaire limité sont utilisés de façon spontanée. Lancée à la fois par l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud représentée par REVENC P. et par l'Institut de Phonétique de Zagreb dont GUBERINA P. constituait un de ses chercheurs les plus éminents, la SGAV a été conçue vers le milieu des années 50 du siècle précédant. Le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF [6] en 1962, est la méthode « *Voix et images de France* ». HOTYAT F. et DELPHINE-MESSE D. (1973 : 293) affirment qu'« *elle* [la méthode SGAV] *part des structures du langage parlé et place d'emblée les élèves dans des situations de dialogue : elle est donc globale en ce que la signification, l'intonation et l'articulation y sont étroitement en relation dans un même tout* ».

Les matériels didactiques utilisés jusqu'en 1970 dans l'enseignement des langues étrangères se composaient, pour les méthodes SGAV, « *de bandes magnétiques reproduisant les dialogues et proposant des exercices, d'une part, et, d'autre part, de films fixes et/ou de figurines pour tableau de feutre pour accompagner les illustrations du manuel et les dialogues contenus dans le matériel sonore* » CUQ J.-P. et GRUCA I. (2003 : 388). La SGAV partait de la dialectique triangulaire, entre la situation de communication, le dialogue et l'image fixe, pour concevoir tout matériel pédagogique efficace pour un apprenant de FLE. Cette relation venait du fait que la langue, dans la méthodologie audio-visuelle, se définissait comme un ensemble acoustico-visuel situé dans un contexte social d'utilisation. Cette dialectique triangulaire se concrétise dans le cours du *VIF* (*Voix et images de France*) avec ses quatre grande phases successives appelées *moments de la classe* traduites par des activités pédagogiques diverses ayant chacune un objectif précis:

A. La *présentation* du dialogue enregistré accompagné de films fixes où l'on présente des situations. Les énoncés composant le dialogue sont répétés et mémorisés par les apprenants.

B. L'*appropriation* des structures grammaticales de la leçon sous forme d'exercices structuraux dans le laboratoire de langue.

[5] On parlait d' « automatismes » car la MAO et la SGAV s'appuyaient sur le behaviorisme ou le comportementalisme qui considère le langage, avant tout, comme une réaction ou une réponse à des stimuli externes.

[6] En 1954, le CREDIF (**C**entre de **R**echerche et d'**É**tude pour la **Di**ffusion du **F**rançais) a publié les résultats des études lexicales en deux listes : un *français fondamental premier degré* constitué de 1475 mots et un *français fondamental second degré* comprenant 1609 mots.

C. La *transposition* où les apprenants s'exercent à réemployer le vocabulaire et les structures étudiés à l'aide de conversations dirigées par le professeur ou de constructions de dialogues en partant d'un récit, etc.

D. La *réutilisation* des éléments appris dans des contextes un peu différents du contexte de départ.

Même si le professeur intervient assez souvent en posant des questions et que les exercices de compréhension orale abondent, surtout dans la première partie de la leçon, la compréhension du message se voit la plupart du temps reléguée aux dernières loges car ce sont la reproduction du modèle et l'imitation de l'intonation et du rythme qui comptent pour servir aux trois autres moments cités supra.

3.2.Le courant linguistique

Ce courant regroupe des approches ou méthodes axées sur la nature de la langue comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative.

Ce sont les linguistes appliqués britanniques PALMET et HORNBY qui ont jeté les bases de la *méthode situationnelle*, dite aussi *méthode orale*, durant les années 20 du XXème siècle. Cette méthode est le résultat d'un amalgame entre une constatation linguistique (la langue est composée d'un ensemble de structures) et une explication psycholinguistiques béhavioriste (l'apprentissage d'une langue exige l'acquisition d'un nouveau système d'habitudes). Dans cette méthode, la priorité est certes donnée à l'oral mais non dans son violet « réception » ou « compréhension » mais plutôt dans son volet « production » ou « expression ». Les pratiques de classe sont donc beaucoup plus orientées vers la structure, l'automatisme et l'imitation en excluant la dimension cognitive du langage.

Dans les années 80, les premiers balbutiements de l'*approche communicative* sont apparus suite à « *la remise en question de certains principes de la méthode situationnelle*. » [RICHARDS et RODGERS cités par CORNAIRE (1998 : 20)] dont cette notion d'automatismes fondée essentiellement sur des techniques comme la répétition qui, elle, n'offre pas assez souvent à l'apprenant la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias, en l'absence, en dehors de la classe, de véritables situations de transfert des structures langagières apprises durant le cours.

Avec l'approche communicative ou AC, l'intérêt accordé à l'oral, que ce soit au niveau de la réception ou de la production, se voit accroître du fait du changement de la conception même de la langue qui, désormais, se considérait comme étant un instrument de communication et surtout d'interaction sociale où les échanges verbaux taillaient la part du lion dans les programmes scolaires des différents paliers avec une forte insistance sur les éléments de la situation d'énonciation (intention, statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). Seule la connaissance de ces règles d'emploi doublée de la connaissance des aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures syntaxiques, lexique, etc.) permet une meilleure compréhension des messages délivrés par son interlocuteur et donc une communication plus efficace. Dans l'AC les activités se juxtaposent, c'est-à-dire qu'elles se réalisent chacune de manière autonome. L'exemple qui suit a été donné par PUREN Christian lors du Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) à l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand le 2 et 3 novembre 2004 et concerne l'ensemble compréhension écrite/expression orale: les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM (questionnaire à choix multiple), sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe.

3.3.Le courant psychologique

Plusieurs méthodes ou approches s'insèrent dans ce courant qui se fonde sur une théorie psychologique de l'apprentissage parmi lesquelles l'approche dite naturelle et l'approche axée sur la compréhension.

L'*approche naturelle* a été proposée tour à tour par le chercheur KRASHEN et le professeur de langue espagnole TERRELL vers 1983. Le but principal de cette méthode est de placer la compréhension au premier plan en mettant l'accent sur le vocabulaire. Les habiletés de réception sont ici envisagées comme préalables à la production. En d'autres termes, la compréhension (orale et/ou écrite) est considérée comme la compétence fondamentale de l'apprentissage des langues étant donné qu'elle s'imbrique avec les autres compétences, la production (orale et/ou écrite) notamment.

KRASHEN (1981) cité par CORNAIRE C. (1998 : 22) établit une autre conception de l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère reposant sur cinq hypothèses :

- L'intrant compréhensible ;

- Le modèle du moniteur ;
- La notion de filtre affectif ;
- La distinction catégorique entre apprentissage et acquisition ;
- L'existence d'un ordre naturel d'acquisition.

Dans la perspective d'une *approche axée sur la compréhension*, il est tout à fait clair que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait à travers un modèle didactique où l'on envisage les habiletés réceptives comme première étape de l'acquisition de cette langue. L'ultime objectif d'une telle approche consiste à préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux et écrits en tenant compte beaucoup plus de la signification que des formes linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe...). Il convient également de souligner l'importance qu'accorde cette approche à la personne « apprenant » (ses intérêts, ses attentes, ses besoins …) qui est responsable et acteur de son propre apprentissage.

Pour mieux comprendre l'esprit de l'approche axée sur la compréhension, et particulièrement le rôle que jouent les habiletés réceptives dans l'apprentissage des langues, il nous paraît inévitable de parler, même sommairement, des cours dispensés à l'université d'Ottawa et qui ont servi à la mise en œuvre de cette approche. Les exigences imposées en 1986 aux étudiants des facultés des arts et des sciences sociales ont été définies en termes d'habiletés réceptives. Un étudiant anglophone de niveau débutant, par exemple, et qui ne possédait aucune connaissance préalable en français, se trouvait alors dans l'obligation pressante de suivre quatre demi-cours de français de 60 heures chacun. Pour passer d'un niveau à un autre, il devait réussir au terme de chaque demi-cours un test de fin de niveau en compréhension orale et écrite. Pour permettre aux étudiants d'atteindre ces objectifs, un groupe de professeurs de l'Institut des langues secondes de l'Université a mis en place un programme d'études basé sur ces dites habiletés réceptives fonctionnant à partir de trois ensembles d'objectifs (linguistiques, stratégiques et culturels). Ces cours ont bel et bien montré leur efficience et ont permis aux étudiants de surmonter leurs difficultés sur le plan de la compréhension.

Nous remarquons que le tableau récapitulatif dressé par GERMAIN cadre bien l'intérêt porté par les différentes méthodes et approches puisqu'il va des méthodes SGAV (des années 60-70) aux approches axées sur la compréhension (des années 80-90) dont l'approche communicative. Or, une question s'impose : Qu'en-est-il des méthodes qui ont précédé la SGAV et qui ont suivi l'approche communicative ? La réponse semble simple :

- GERMAIN n'a pas mentionné, dans son tableau, les méthodologies traditionnelle et directe parce qu'elles n'ont pas accordé une importance à la réception orale et se sont contentées de fournir aux apprenants les moyens linguistiques et analytiques pour leur permettre soit d'accéder au sens des textes littéraires des auteurs gréco-latins (méthodologie traditionnelle[7]), soit de produire des énoncés à partir d'une panoplie de documents visuels et de représentations qu'ils observent, décrivent et commentent (la méthodologie directe[8]). La grammaire et le lexique thématique constituent en fait le pivot autour duquel gravitent les exercices proposés dans ces deux méthodologies.
- L'ouvrage de GERMAIN « *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* » a été publié en 1993, date à laquelle l'approche communicative connaissait un grand essor dans sa mise en pratique en matière d'enseignement-apprentissage des langues. GERMAIN, en empruntant une perspective diachronique, n'a fait que s'arrêter à l'époque où il décrivait les faits, c'est-à-dire au début des années 1990. Ceci dit, même s'il pouvait anticiper sur les approches ultérieures que cacherait l'avenir, il lui était carrément impossible de parler de méthodes inexistantes ou encore non confirmées. C'est pourquoi, il nous semble tout à fait légitime, plus de vingt ans après la publication de son livre, d'achever l'historique qu'il a tracé et parler de l'importance accordée à la compréhension orale dans les approches qui ont suivi l'approche communicative. Il s'agit principalement de l'approche par compétence et de l'approche actionnelle.

Dans l'*approche par compétence* de la fin des années 1990 et début des années 2000, un nouveau concept-clé apparaît occupant une place de prédilection dans la littérature de l'enseignement-apprentissages des langues ; c'est celui de « *compétence* » qui se définit comme étant l'intégration, dans une situation concrète, d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire. La mobilisation de ces compétences qui sont de diverses natures (compétences générales constituées de savoirs, d'aptitudes et de savoir-être ; compétences communicatives langagières ; compétences linguistiques comme la

[7] La méthodologie traditionnelle des années 1840-1900 est aussi connue sous le nom de « méthodologie grammaire-traduction » puisqu'elle accordait une grande importance à la grammaire comme outil essentiel à l'accès au sens des textes étudiés (la lecture) et également à la traduction vers la langue maternelle de courts énoncés isolés pour la mémorisation du vocabulaire (les exercices thème-version).

[8] La méthodologie directe des années 1900-1910 s'intéressait à l'enseignement de l'oral aussi bien qu'à celui de l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage, processus qui doit se faire à partir de la langue usuelle et quotidienne ressemblant le plus possible à celui de la langue maternelle de l'enfant.

compétence lexicale ou orthographique ; compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques) permet à l'apprenant mis dans une situation lui posant difficulté (la situation-problème), d'une part de développer une approche réflexive sur le problème auquel il est confronté et, d'autre part d'autonomiser, en favorisant son engagement, le processus de construction des apprentissages. La compétence communicative, étant complexe, englobe la compréhension (écrite et orale) et étant donné qu'elle constitue une notion centrale de l'approche par compétence, la compréhension aussi revêt une importance si grande qu'elle est vue comme intrinsèquement dépendantes des autres types de compétences, particulièrement la production écrite (résumé ou compte rendu, par exemple). Dans l'approche par compétence la compréhension orale est travaillée à l'aide des documents audiovisuels provenant des divers médias tels que la télévision et Internet.

Nous sommes, depuis le milieu des années 1990, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « *approche actionnelle* » [9]. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction de l'apprenant qui stimule le développement des compétences réceptives (la compréhension écrite et surtout la compréhension orale) et interactives (agir sur ses pairs et interagir). Cette action peut se traduire dans des activités articulées les unes aux autres, c'est-à-dire programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante. PUREN C. illustre cette notion d'articulation à l'aide de l'exemple suivant concernant la compréhension écrite et l'expression écrite et qui a été donné lors du Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) à l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand le 2 et 3 novembre 2004: les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées lors de la lecture analytique.

Il ressort de ce tracé historique que la place accordée à l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale varie d'une méthode à une autre suivant l'évolution constante de la conception même de la langue à faire apprendre. En effet, dans la SGAV, l'habileté réceptive de l'oral est travaillée séparément des autres habiletés contrairement à l'approche actionnelle, par exemple, où elle est intrinsèquement liée aux autres habiletés qui se complètent afin de permettre un meilleur enseignement-apprentissage de la langue.

[9] La perspective privilégiée est de type actionnel car elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

4. LES MODÈLES DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Les théories et les pratiques sur l'accès au sens en langue étrangère connaissent actuellement une nouvelle évolution, essentiellement depuis que les recherches neurolinguistiques sur le fonctionnement général du cerveau avancent et se perfectionnent, en particulier en ce qui concerne les processus réceptifs et perceptifs.

Beaucoup de neurolinguistes se sont intéressés à l'étude du processus de compréhension et ont essayé de proposer des modèles de fonctionnement pour mieux le décrire et optimaliser ainsi le mécanisme de la réception et l'assimilation des informations, condition *sin qua non* à l'aboutissement de tout acte d'enseignement-apprentissage.

Les modèles que nous allons présenter seront exposés d'une manière chronologique, c'est-à-dire en respectant l'ordre de leur apparition et ce pour faire apparaître la logique d'influence que peut exercer un modèle quelconque sur un autre qui lui est antérieur ou même postérieur.

D'abord nous nous étalerons un peu sur le modèle proposé par HOLEC H. car il est non seulement considéré comme étant l'un des premiers qui ont essayé de décrire le processus de compréhension mais surtout car son modèle a « défriché » le terrain pour beaucoup d'autres didacticiens. Ensuite le modèle de NAGLE et SANDERS puis celui de LHOTE feront l'objet d'une explication relativement détaillée pour arriver enfin à donner l'aspect général de tous les modèles décrits puisque, comme nous le verrons un peu plus tard, malgré leur ressemblance ou différence, ces modèles ont tous des caractéristiques communes quant à leur mécanisme de fonctionnement, caractéristiques permettant le plus souvent de les classer en groupes presque « homogènes » ou « types ».

4.1.Le modèle de HOLEC

Ce modèle décrit l'activité de compréhension comme un processus à quatre étapes se déroulant quasi-simultanément. Les deux premières étapes (la perception et la segmentation) constituent la « discrimination » ou la « compréhension au niveau formel » ; les deux dernières (l'interprétation et la relativisation) représentent l' « appréhension » (ou la « compréhension au niveau conceptuel »). Chacune de ces deux étapes exerce sur l'étape qui la précède une influence en retour traduite dans le schéma ci-dessous par des flèches montantes. Cette influence rétroactive est nulle au départ mais va en s'accentuant au fur et à mesure que la longueur du message -perçu, segmenté, interprété et relativisé- grandit.

HOLEC a schématisé son modèle de la manière suivante :

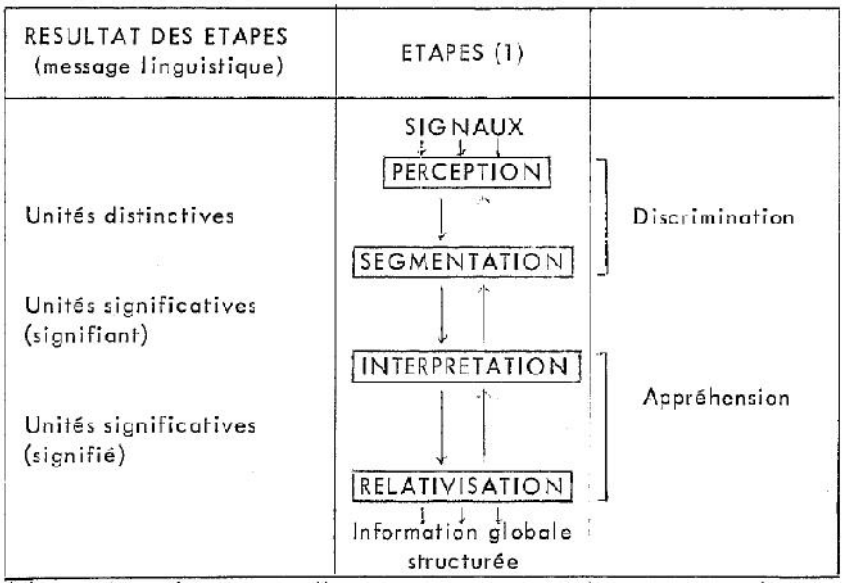


Schéma 01 : Le modèle de compréhension de HOLEC H.
[*Source :* HOLEC H. (1970 : 02)]

Le modèle proposé par HOLEC, même s'il « *reste provisoire* » comme l'avoue son auteur (1970 :45), est un modèle qui « *rend compte du plus grand nombre d'erreurs constatées jusqu'à présent* (1979) ». Les différentes étapes qu'il comporte ont en effet été distinguées en fonction des sources probables de ces erreurs.

4.2.Le modèle de NAGLE et SANDERS

NAGLE et SANDERS ont proposé un modèle du processus de compréhension orale pour des apprenants adultes en anglais langue étrangère en s'inspirant des travaux de beaucoup de chercheurs en langues maternelle et étrangère sur le traitement de l'information. Il s'agit principalement des travaux d'ATKINSON et SHIFFRIN (1968), LAMENDELLA (1977), BIALYSTOK (1978), SELINKER et LAMENDELLA (1978), et MCLAUGHLIN et al. (1986).C'est, selon CORNAIRE C. (1998 : 140), le modèle « *le plus connu et le plus complet pour la langue étrangère*» puisqu'il « *présente un intérêt certain comme synthèse de plusieurs recherches menées durant une vingtaine d'années dans les domaines de l'acquisition d'une langue étrangère et de la psychologie cognitive* » [CORNAIRE C. (1998 : 44)].

Ce modèle est une réponse à la question : « *Comment l'apprenant traite-il l'information ?* ». La réserve sensorielle ou le « registre sensoriel » (*sensory register*) prend en charge le captage des informations sous forme d'images sonores qui, une seconde

plus tard, se transforment en signal et s'acheminent vers la mémoire à court terme. Vient à ce moment le découpage de ce signal en unités significatives (mots, énoncés) en fonction des données et des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.

4.3.Le modèle de LHOTE

Phonéticienne de formation, LHOTE a élaboré en 1995 un modèle applicable à l'apprentissage d'une langue étrangère. Conçu à partir des trois fonctions de l'écoute active (*encrage, repérage et déclenchement*), ce modèle que CORNAIRE C. qualifie de « *paysagiste* » se caractérise par :

A. La prise en compte de la variété des constituants de l'environnement sonore des échanges verbaux (voix, ton, silences, etc.). Chaque langue a ses paysages sonores que l'auditeur reconstruit à sa manière à partir de ses représentations mentales (ses connaissances). Pour illustrer le mécanisme de fonctionnement de son modèle, LHOTE (1995 : 53) cité par CORNAIRE C. (1998 : 45) emploie une comparaison très éloquente : « *L'écoute paysagiste correspond à un traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé* ».

B. La grande importance accordée aux trois fonctions de l'écoute active : l'*encrage* poussant l'auditeur à sélectionner et à focaliser son attention sur certains éléments de la parole ; le *repérage* durant lequel il émet des hypothèses qu'il validera sur la base des suites sonores du message et de ses connaissances; le *déclenchement* qui se fait assez vite et est le résultat de la mise en œuvre des deux opérations précédentes, se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

L'intérêt de ce modèle, comme le décrit sa conceptrice, « *réside dans sa souplesse et dans son applicabilité à l'apprentissage de la langue étrangère* ». Or, CORNAIRE C. voit que le modèle de LHOTE n'a pas vraiment apporté d'éléments nouveaux par rapport à ce qui avait déjà été avancé par ses prédécesseurs : « *Force est de reconnaître qu'il* [le modèle de LHOTE] *ne révèle rien de plus que ce que nous ne connaissions déjà sur le processus de compréhension* » mis à part les caractéristiques de « *l'auditeur inexpérimenté qui manque de ressources pour traiter les informations perçues* » et de celles de « *l'auditeur habile qui utilise à bon escient l'ensemble des connaissances qu'il possède pour en ajouter d'autres à son répertoire* ».

4.4.Classification générale des modèles de compréhension orale

Nous arrivons à présent, compte tenu de tout ce qui vient de se dire à propos des trois modèles choisis à titre significatif mais pas restrictif, à regrouper presque tous les modèles possibles et imaginables dans des ensembles dits « types » ayant des caractéristiques majeures principales. Pour ce faire nous nous référons à l'article de GREMMO M.J. et HOLEC H. (Février/mars 1990 : 1-3) intitulé « *La compréhension orale : un processus et un comportement* » dans lequel ils décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme).

4.4.1. Le modèle sémasiologique (de la forme au sens ou « ascendant »)

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- D'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les « sons » qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;
- Puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- Ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- Enfin, il construit la signification globale du message en additionnant les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase se synthèse).

Selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur. En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation d'information.

Mais si l'auditeur ne fonctionne que selon ce modèle, comment expliquer des phénomènes, mis à jour par les psycholinguistiques, tels que celui-ci : WARREN (1970 : 167) cité par GREMMO M.-J. et HOLEC H. (Février/Mars 1990) montre que lorsqu'on fait entendre à des sujets des énoncés dans lesquels certains sons ont été remplacés par un bruit (un toussotement par exemple) les sujets, dans leur quasi-totalité, ne remarquent pas ces élisions. L'incapacité du modèle sémasiologique à rendre compte de phénomènes de ce type a donc conduit les psycholinguistes à en établir un second, plus performant.

4.4.2. Le modèle onomasiologique (du sens à la forme ou « descendant »)

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- D'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose, et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ces connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est décodé le message ;
- Ensuite l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses. Cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, mais par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques ;
- La dernière phase du processus, enfin, dépend du résultat de la vérification :
- Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message « préconstruite » s'intègre dans la construction de signification en cours ;
- Si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique (précédemment décrite), soit il abandonne la construction de signification localement entreprise ;
- Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque-là, pour la reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices l'y aideront.

Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de pré-construction de la signification du message par l'auditeur.

4.4.3. Le modèle interactif[10]

On se réfère de nos jours à des modèles interactifs, c'est-à-dire des modèles fonctionnant dans les deux sens, vers le haut et vers le bas, entre traitements de haut et de bas niveau, et en parallèle. Les recherches en neuropsychologie vont d'ailleurs dans le sens d'un traitement interactif. BUSER P. (1998 : 355) cité par POUSSARD C. (2000 : 42) souligne que, contrairement à l'idée de localisation des activités cérébrales largement

[10] Ce paragraphe est largement inspiré de la thèse de doctorat de POUSSARD C. (2000 : 42).

dominante, il semble de plus en plus que « *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* ».

BRONCKART (1996 : 57) cité par POUSSARD C. (2000 : 42) critique l'organisation mentale des apprenants vue comme des îlots disjoints de compétence (compétences syntaxiques, sémantiques, discursives, poétiques, rhétoriques, pragmatiques, stylistiques, etc.) et qui n'accorde pas de « *statut aux mécanismes d'abstraction, de généralisation, de transposition, etc., qui caractérisent tout apprentissage et qui sont quotidiennement exploités dans les démarches d'enseignement* ». Par ailleurs DEMAIZIERE F. et BERTHOUD A.-C. (1997 : 165) cités par POUSSARD C. (2000 : 42) soulignent que, dans une telle approche, chacun des modules est présenté isolément, avant que les interrelations soient explicitées. Elles préconisent de placer les formes au centre de la problématique, en les associant d'emblée aux catégories métalinguistiques (relevant de l'aspect, de la détermination…) et aux opérations de discours, pour que la prise en charge énonciative soit centrale et associée aux formes. Elles ajoutent que dans cette perspective, l'opposition stricte entre unité de bas et de haut niveau n'est plus pertinente. Notre utilisation des concepts de bas et haut niveau de traitement sera donc à comprendre dans leur relative interdépendance, même s'il peut être pratique d'isoler un élément pour le décrire plus précisément.

Une fois que chaque type de processus de compréhension orale est défini en termes d'étapes et de caractéristiques nous pouvons ainsi dire que :

- Le modèle de HOLEC est de type ascendant puisqu' « *il comprend la perception des informations sensorielles et l'identification du contenu informationnel, la catégorisation de ces informations sensorielles, et l'attribution du sens* » [POUSSARD C. (2000 : 42)]. Ces phases sont pratiquement les mêmes que celles décrites supra.
- Le modèle de NAGLE et SANDERS est de type interactif car, selon C. CORNAIRE (1998 : 43), il « *illustre des démarches ascendantes (bottom-up) et descendantes (top-down) au cours desquelles l'apprenant fait appel à l'apport langagiers (tâche, contexte, etc.), à ses connaissances et à son expérience, présente*

certainement des éléments très valables pour la description de l'activité de compréhension ».

- Le modèle de LHOTE est de type descendant parce qu'il comprend les étapes suivantes : une étape d'anticipation pendant laquelle « *le sujet fait des hypothèses sémantiques d'après ses propres connaissances, l'identité et les intentions probables de l'auteur de l'information à comprendre, tout en prenant en compte les données contextuelles de la situation d'énonciation* » [SABIRON J. (1996 : 35) cité par POUSSARD C. (2000 : 42)]; une étape parallèle où le sujet fait des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures d'encodage, et une dernière étape où le sujet vérifie ses hypothèses par la lecture ou l'audition du document. .

5. LES FACTEURS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Les facteurs dont dépend le développement de la compréhension orale se rapportent d'une part à la personne apprenante, et d'autre part au message sonore, émis en différé (enregistrements audio, vidéo, etc.) ou en face à face (la voix du professeur ou celle des camarades de classe).

5.1.Les facteurs liés à la personne de l'apprenant

Il est essentiel d'étudier la composante « apprenant » dans toutes ses dimensions puisque c'est lui qui construit le sens du message. Les facteurs que CORNAIRE (1998 : 78-98) met en exergue sont :

5.1.1. Le niveau de compétence langagière

Les apprenants, surtout au niveau débutant, distinguent mal les sons différents ou similaires car, d'une part certains d'entre eux n'existent pas dans leur langue maternelle, et d'autre part ils ignorent les règles phonologiques qui provoquent des changements de sons dans certains environnements (la liaison dans « les_enfants » et « les**/**livres. »

Pour ces apprenants débutants, la langue est envisagée assez souvent comme une « *suite de bruits qu'il leur est difficile de segmenter en unités significatives* » [CORNAIRE (1998 : 80)]. Mais ils deviennent de plus en plus habiles aux tâches de compréhension à mesure que la compétence langagière s'améliore. Il en est de même pour le vocabulaire et sa bonne connaissance qui, elle seule, peut départager les apprenants qui ne saisissent que quelques bribes d'un message de ceux qui arrivent à en dégager l'essentiel.

5.1.2. La mémoire

Lato sensu la mémoire est la faculté de conserver et de rappeler des états passés et des évènements ou de garder la trace de certaines impressions. D'un point de vue cognitif, la mémoire est un mécanisme de traitement de l'information. On distingue plusieurs types de mémoire. Nous nous penchons ici sur les deux types qui sont utiles « *pour étudier les consignes dans les tâches de compréhension données ou à donner à l'apprenant* » [POUSSARD C. (2000 : 16)].

5.1.2.1.La mémoire à court terme (ou mémoire de travail)

Elle permet la conservation d'informations nécessaires à l'action en cours de réalisation. Seule l'information pertinente est conservée et les données les plus utiles sont les mieux retenues.

CALL M.-A. (1985 : 19) cité par CORNAIRE C. (1998 : 82) a constaté suite à l'expérience menée auprès de 41 étudiants de niveaux intermédiaire et avancé en anglais langue étrangère que :

- La mémoire à court terme est une composante importante pour l'intrant ou le registre sensoriel qui est acheminé vers elle durant l'activité de compréhension ;
- La capacité de la mémoire à court terme est plus limitée en langue étrangère qu'en langue maternelle car l'empan mnémonique augmente en fonction de la compétence linguistique.

5.1.2.2.La mémoire à long terme

Elle a une capacité illimitée de stockage des expériences passées, sous forme d'images sensorielles ou de connaissances abstraites, de savoirs déclaratifs ou de savoir-faire. Les connaissances mises en mémoire à long terme sont virtuellement disponibles, mais leur accessibilité dépend du contexte dans lequel ces connaissances ont été activées.

5.1.2.3.Comment fonctionne notre mémoire ?

Très schématiquement, les informations venants des organes de sens (l'oreille pour l'écoute) sont d'abord maintenues un laps de temps très court (0.5 sec.) dans un *registre sensoriel*. A l'aide de tout ce que nous connaissons déjà -le stock de notre mémoire à long terme- ces images sont décodées, interprétées, reconnues. L'information est alors acheminée vers une *mémoire opérationnelle*, appelée également *mémoire de travail* ou encore *mémoire à court terme*, limitée quant au nombre d'éléments qu'elle peut traiter en

une seule fois. L'information y reste accessible plus longtemps par autorépétition ou par passage à la *mémoire à long terme*, grand réservoir de toutes nos connaissances et expériences antérieures.

5.1.3. Le degré d'attention

L'attention désigne la concentration de l'activité mentale sur un objet déterminé ou une tâche bien précise. L'attention auditive est la focalisation du sens de l'ouïe sur un signal sonore. Les bons auditeurs, conscients des distractions et des parasites qui influent leur compréhension du message lorsqu'ils se produisent, ont spontanément tendance à les écarter. Cette attention dite « volontaire » est déclenchée assez souvent par l'intérêt de l'objet ou de la situation. Le manque d'attention apparaît donc gênant pour les auditeurs peu habiles qui ne s'aperçoivent pas que leur niveau de concentration baisse et qui cessent, s'ils butent sur un mot inconnu par exemple, d'écouter.

5.1.4. L'affectivité

L'affectivité constitue un facteur très important vu le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage d'une langue surtout étrangère. Relèvent de l'affectivité les attitudes, les croyances, les émotions et la confiance en soi. L'expérience montre que les apprenants, surtout au début de leur apprentissage de la langue étrangère, ont tendance à se décourager facilement face au premier mot inconnu et deviennent inquiets, stressés, voire nerveux s'ils sont mis au contact d'un texte étranger. Pour remédier à cette situation angoissante, il faut que les enseignants mettent en œuvre un ensemble de stratégies de compréhension pour rassurer les apprenants et leur permettre de surmonter leur angoisse devant le flux d'informations qui leur est émis. Ainsi et à titre d'exemple, la stratégie du *contexte linguistique* peut parfois se révéler utile pour découvrir la signification d'un mot inconnu. Une fois que les apprenants saisissent eux-mêmes le sens d'un mot nouveau à l'aide de cette stratégie, ils revoient leur moral monter et redeviennent par conséquent plus confiants et plus motivés pour apprendre davantage.

5.1.5. L'âge

La corrélation entre l'âge et la performance n'est plus à démontrer puisque nul ne peut nier que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère donne de meilleurs résultats en matière de compétence langagière, plus particulièrement en compréhension et expression orales. Un enfant exposé en bas âge à une langue étrangère peut acquérir une compétence comparable à celle du locuteur natif. Le degré de maîtrise de cette compétence se voit

progressivement diminuer à mesure que l'individu en formation avance dans l'âge. L'expérience menée par SERIGHT en 1985 sur 71 sujets francophones membres des Forces armées canadiennes et inscrits à des cours intensifs d'anglais à l'Ecole de langues de Saint-Jean (Québec) en est la meilleure preuve. Divisé en deux groupes d'âge (de 17 à 24 ans et de 25 à 41 ans), ces apprenants ont subi deux pré-tests et deux post-tests en compréhension orale. Résultat : les apprenants de la première tranche d'âge, donc les plus jeunes, ont montré leur supériorité dans la compréhension des différents types de documents qui leur étaient proposés (descriptions, dialogues, instructions, etc.).

5.1.6. Le sexe

CORNAIRE (1998 : 88-89) affirme que les différentes études menées par les chercheurs BOYLE (1987) ; MARKHAM (1988) ; BACON (1991) et VANDERGRIFT (1992) « *n'ont abouti à aucun résultat significatif* » sur la relation qui pourrait exister entre le facteur « sexe » et la compréhension orale.

5.1.7. Les connaissances antérieures

Les connaissances[11] que l'apprenant a déjà dans tel ou tel domaine ou sur tel ou tel sujet ont un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue ; l'activité de compréhension orale n'échappe pas à ce principe. En effet, lors de l'activité de compréhension orale on constate que, pour dégager du sens, l'apprenant établit des liens entre les informations stockées en mémoire et les informations qu'il perçoit à partir du flot sonore. C'est pour cette raison que le professeur est invité à proposer aux apprenants les supports sur lesquels ils possèdent un certain nombre d'éléments cognitifs. En d'autres termes, les supports choisis doivent porter sur des sujets familiers pour qu'ils ne posent pas une grande difficulté aux apprenants lors du traitement.

5.1.8. Les difficultés langagières en langue maternelle

Les troubles du langage oral, de l'articulation ou de compréhension sont fréquents chez les apprenants en langue maternelle. Ils peuvent bien se retrouver en langue étrangère et, une fois qu'ils la « contaminent », ils constituent ainsi un vrai obstacle pour son bon apprentissage. Dans ce sens, SPARKS R. et GANSCHOW L. (1993 : 77) cités par CORNAIRE C. (1998 : 94) stipulent que « *si des problèmes phonologiques causent des*

[11] Ces connaissances sont, selon GREMMO M.-J. et HOLEC H. (Février/Mars 1990 : 03) de différents ordres. Il s'agit de *connaissances sociolinguistiques* sur la situation de communication ; de *connaissances socio-psychologiques* sur le producteur du message ; de *connaissances discursives* sur le type de discours; de *connaissances linguistiques* sur le code utilisé ; de *connaissances référentielles* sur la thématique invoquée et de *connaissances culturelles* sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

difficultés dans l'apprentissage de la langue 1, à l'oral comme à l'écrit, il apparaît plausible de penser que les difficultés phonologiques causent probablement des problèmes langagiers tant qu'à l'oral qu'à l'écrit dans la langue 2 ». Pour pallier à ce type de difficultés, il incombe aux enseignants d'adopter une progression rigoureuse, des exercices visant la perception et l'articulation des sons, entre autres.

5.2.Les facteurs liés au message sonore

Il s'agit d'un groupe de paramètres relatifs essentiellement à la prosodie.

5.2.1. Le débit ou le tempo

C'est la vitesse avec laquelle un texte ou un discours est prononcé. Autrement dit, c'est « *la mesure physique des séquences sonores* » [DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L. et al. (1994 : 478)]. En général, le débit est une marque importante car il peut être révélateur de :

- Une variété régionale : le français régional du nord de la France est beaucoup plus rapide que le français du Midi (du sud).
- Des émotions : l'élocution de la colère est rapide ; celle de la tristesse est lente.
- Des types de discours : le reportage sportif d'un match de football est plus rapide contrairement au discours politique.

Le débit doit être en adéquation avec le degré de maîtrise de la compréhension orale des apprenants. Un débit lent favorisera la compréhension chez un apprenant débutant mieux qu'un débit plus ou moins rapide puisque dans un tempo lent, non seulement le temps réel de parole et la durée des pauses augmentent, mais le nombre de pauses s'accroît. Ce qui facilitera à l'apprenant la segmentation des unités phonétiques et donc l'accès au sens.

5.2.2. L'intonation ou la mélodie

C'est la hauteur à laquelle un énoncé est prononcé. La variation de la hauteur constitue un indice fort significatif car lié au type de la phrase dite par le sujet parlant. Ainsi :

A. **La phrase énonciative (phrase déclarative** ou **assertive**) est prononcée avec une intonation d'abord ascendante, puis descendante ;
B. **La phrase interrogative** est prononcée généralement avec une intonation montante. L'intonation n'est pas forcément montante quand il y a d'autres marques explicites de l'interrogation comme les mots interrogatifs dans l'interrogation partielle, l'inversion ou la reprise du sujet et l'introducteur « est-ce que » ;

C. **La phrase exclamative (**ou **interjective)** est prononcée avec une intonation souvent descendante ;
D. **La phrase injonctive** est marquée d'habitude par une intonation descendante :

Il faut noter au passage que l'intonation est fortement liée à l'expressivité, laquelle est liée à la mimique et à la gestuelle, qui facilite la compréhension orale à tel point que, dans certaines situations, les apprenants, rien qu'en entendant les propos de l'enseignant et sans même comprendre leur signification, comprennent le sens global.

5.2.3. La durée

Elle correspond à la longueur de l'extrait en question. Le lien entre la durée et la capacité de comprendre un discours oral est bien évident. C'est pourquoi le professeur est censé savoir étudier la longueur de ses documents avant de les proposer aux apprenants.

6. LES TROIS PHASES DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET L'ÉVALUATION

L'évaluation est d'abord au cœur des relations humaines car chacun d'entre nous porte des jugements sur les évènements et sur autrui, apprécie constamment la valeur de ceux qui l'entourent et prend ses décisions sur des évaluations de toutes sortes. De même, tout professeur de langue doit savoir si les objectifs présumés d'un cours sont effectivement atteints. Quand ce dernier veut évaluer la compréhension orale chez ses apprenants, il faut qu'il prévoie des activités qui font chacune travailler un type d'écoute (écoute globale, écoute sélective, écoute détaillée, écoute réactive, etc.) lié aux trois phases ou étapes de la compréhension orale proposées par ROST et MENDELSOHN (1990) cités par CORNAIRE C. (1998 : 159-165), à savoir *la pré-écoute*, *l'écoute* et *l'après écoute*.

6.1.La pré-écoute

Dans cette phase qui constitue le premier pas vers la compréhension, l'apprenant doit mettre en œuvre toutes les connaissances qu'il possède sur tel ou tel domaine de manière à lui permettre d'émettre des hypothèses de sens sur le document en question. Ainsi, le professeur ne peut pas proposer aux apprenants un document dont ils n'ont pas quelques informations et s'il lui arrive de le faire, il est de son devoir de leur fournir sur le tas les informations nécessaires ou de leur demander d'aller se renseigner sur le sujet donné au moins un jour avant la présentation du document.

Par exemple, pour préparer l'écoute, le professeur peut :

- Donner aux élèves des indications sur le document : la nature, le thème, ... ;
- Donner le thème du texte et demander aux élèves ce qu'ils connaissent sur ce thème ;
- Donner ou faire trouver le vocabulaire utilisé dans le document sonore (on peut donc introduire des mots nouveaux mais également aider les élèves à se souvenir des mots qu'ils connaissent déjà) ;

Les activités de pré-écoute servent donc à :

A. Impliquer les élèves :

- Eveiller leur curiosité et créer une attente afin de leur donner envie d'écouter le document ;
- Etablir des liens avec leur vécu et leurs connaissances ;
- Les amener à se familiariser avec le document et ainsi les rassurer ;
- Les sensibiliser au thème.

B. Préparer la séquence :

- Contextualiser le document ;
- Faciliter la compréhension des documents grâce à l'apport d'outils culturels et/ou lexicaux.

Cette phase préparatoire a surtout pour objectif l'orientation et l'activation des connaissances des apprenants.

6.2. L'écoute

L'écoute est la base du travail de la compréhension orale. L'écoute, c'est « *le fait de se concentrer sur un document qu'on entend 'une bande sonore ou un texte lu à haute voix' pour bien le comprendre* » [IFADEM (2011 : 11)]. Elle est définie par AUTHELAIN G. (2003 : 61) comme « *cette mise en disponibilité de l'oreille pour accueillir ce qui lui sera donné à percevoir* ». C'est dans cette phase que s'effectue le traitement de l'information avec le sens propre du terme. Cette opération peut, selon LHOTE E. (1995 : 70-71) cité par CORNAIRE C. (1998 : 161-162), prendre différentes formes en situation scolaire, formes qu'elle répertorie en dix points essentiels :

A. Ecouter pour entendre. Dans un brouhaha, on exerce son ouïe pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement sans crier.

B. **Ecouter pour détecter.** On recherche par exemple un accent étranger chez un individu dont on ignore l'origine.

C. **Ecouter pour sélectionner.** On cherche certains indices (linguistiques et phonétiques) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux, etc.

D. **Ecouter pour identifier.** Il s'agit de regrouper un certains nombre d'informations qui seront utiles, par exemple pour identifier la personne qui parle.

E. **Ecouter pour reconnaître.** L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.

F. **Ecouter pour lever l'ambiguïté.** Ce genre d'écoute mobilise différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives.

G. **Ecouter pour reformuler.** Par exemple, pour rédiger un résumé il faut savoir pratiquer l'analyse et la synthèse.

H. **Ecouter pour synthétiser.** Cette écoute est complémentaire à la précédente. Il s'agit d'un niveau d'écoute difficile faisant appel à une grande vigilance de la part de l'auditeur.

I. **Ecouter pour agir.** Il s'agit d'une écoute orientée vers l'action. Certains exercices pédagogiques font de cette activité un élément de base de l'écoute, le projet réalisé étant en soi une évaluation de la capacité d'écoute.

J. **Ecouter pour juger.** Il s'agit d'une écoute qui débouche sur un choix, une évaluation d'un évènement, d'un individu, etc.

6.2. La poste-écoute ou l'après écoute

Il s'agit d'une phase de réinvestissement de ce que les élèves ont recueilli lors de l'écoute. C'est l'occasion de faire des activités orales et/ou écrites s'inscrivant dans un cadre réactif :

- Laisser la parole aux élèves pour qu'ils partagent leurs impressions sur le document lui-même ou sur un thème qui y est lié ;
- Faire des jeux de rôles ;
- Imaginer ce qui s'est passé avant ou après (quand il s'agit d'une histoire) ;
- Réemployer le vocabulaire du document : exercices à trous, construction de phrases courtes…

Les apprenants doivent d'entrée de jeu savoir ce que leur professeur attend d'eux après l'écoute. En d'autres termes, l'objectif escompté par le professeur doit être énoncé clairement tout au début de la séance afin de permettre aux apprenants de mieux se choisir la stratégie qui leur convient pour cibler l'information essentielle et éliminer tout ce qui est détail inutile ou supplémentaire. Dans un reportage fait sur une industrie électroménagère on demande à l'apprenant de repérer, par exemple, le montant des recettes annuelles provenant des ventes des produits électroménagers de ladite société. Dans une émission télévisée où l'on propose aux intervenants un sujet à débattre, on peut demander à l'apprenant de faire une analyse critique des arguments avancés par les uns et les autres des intervenants ou mieux encore de les concéder ou réfuter. Il s'agit, dans les deux exemples que nous venons de citer, de deux tâches différentes : la première est dite « simple » car il n'est question que de repérer et la seconde « complexe » parce qu'elle nécessite au moins deux opérations : repérer, analyser et réagir, entre autres.

7. LES SUPPORTS DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Les supports qui peuvent être travaillés dans la compréhension orale sont de trois types (documents sonores, textes oralisés et documents vidéo).

7.1.Les documents sonores :

C'est le support le plus approprié pour la compréhension orale. Il s'agit surtout d'émissions radiophoniques ou d'enregistrements audio (cassettes, CD). TAGLIANTE C. (2006 : 99) remarque que « *les documents sonores 'authentiques' sont utilisés dès le début de l'apprentissage, dès la leçon zéro. La prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, est immédiate* ».

Pour qu'un document sonore soit bien compris par les élèves, il faut veiller :

- A ce que le document soit accessible et adapté au niveau des élèves ;
- A ce que le débit (la vitesse de dire un énoncé) ne soit ni trop rapide ni trop lent ;
- A la qualité du son : la présence de bruits parasites dans un document sonore constitue un handicap à la compréhension ;
- A la durée de l'enregistrement ou de la lecture du texte : la longueur du document peut inévitablement nuire à la compréhension.

7.2.Les textes oralisés :

Il est également possible de travailler l'écoute à partir de textes lus par l'enseignant ou quelqu'un d'autre. D'ailleurs, faute de matériel, cette deuxième possibilité constitue une bonne alternative pour travailler la compréhension orale. Dans ce cas, un certain nombre de conditions sont requises de la part du professeur-lecteur :

- S'exprimer de manière expressive ;
- Avoir une bonne élocution ;
- Parler fort ;
- Avoir une prononciation correcte en respectant le rythme, l'intonation, les pauses, la prononciation, les liaisons et les enchaînements.

7.3.Les documents vidéo :

Les documents vidéo sont, d'un point de vue chronologique, le type de support le plus récent, conception et technique de réalisation obligent. En effet, son apparition remonte au début du XXème siècle et il est le résultat du mariage entre l'image mobile et le son diffusés conjointement. Les documents vidéo, même muets, constituaient et ne cessent de constituer encore le produit de base de la cinématographie qui, elle aussi, fournit à l'école une large palette de séquences de tout type allant des courts métrages aux longs métrages en passant par les documentaires, les sketchs, les spots publicitaires et les dessins animés.

Ce type de documents sera abordé d'une manière détaillée dans le chapitre qui suit.

Conclusion

La compréhension orale constitue un aspect essentiel dans le développement de la compétence communicative. On a commencé à y accorder une grande importance avec la SGAV et l'entrée des documents authentiques. Depuis -et surtout dans les approches communicative, par compétence et récemment actionnelle- elle est vue comme indissociable des autres compétences, la production écrite et la production orale notamment.

On dénombre trois modèles de compréhension orale dans lesquels on peut classer tous les exemples possibles et imaginables. D'abord il y a le modèle sémasiologique selon lequel la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche ascendante allant de la forme au sens (le modèle de HOLEC). Ensuite il y a le modèle

onomasiologique suivant lequel la compréhension est envisagée comme une démarche descendante qui va du sens à la forme (le modèle LHOTE). Il y a enfin des modèles interactifs, c'est-à-dire des modèles fonctionnant dans les deux sens avec des va-et-vient incessants entre le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique (le modèle NAGLE et SANDERS).

Plusieurs facteurs entrent dans le développement de la compréhension orale. Ils sont de deux natures. Il y a les facteurs liés à la personne de l'apprenant tels que le niveau de compétence langagière, la mémoire et le degré d'attention, et ceux liés au message sonore comme le débit, l'intonation et la durée.

Pour rendre facile l'installation de la compétence de la compréhension orale, ROST et MENDELSOHN (1990) cités par CORNAIRE C. (1998 : 159-165) proposent une démarche en trois temps : la pré-écoute, l'écoute et l'après écoute. Les deux auteurs insistent sur le fait d'accorder une grande importance à chacun de ces trois temps et surtout à la phase d'écoute car c'est ici que se passe l'opération la plus indispensable à la compréhension : la discrimination auditive.

Les didacticiens ont classé les supports pouvant être travaillés dans la compréhension orale en trois types principaux : les documents sonores, les textes oralisés et les documents vidéo. Peu importe que le document soit sonore, texte oralisé ou vidéo, puisque ce sont les différents types d'activités proposées qui permettent d'évaluer la compréhension orale des apprenants. Pour que l'acte de comprendre aboutisse, il incombe donc aux professeurs d'accorder une grande importance à l'élaboration de ces activités en leur consacrant suffisamment de temps, d'effort et de travail pédagogique.

CHAPITRE II

LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE

Introduction

Ce deuxième chapitre est intitulé « LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE ». Nous y aborderons plusieurs points relatifs à ce support incontournable et à son intégration pédagogique en classe de FLE :

Nous essayerons en premier lieu de décrire la réalité sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement du français au secondaire en Algérie : à commencer par le discours de l'Institution contenu dans les documents officiels, puis à faire le constat sur les pratiques enseignantes intégrant la vidéo pour enfin arriver à dénombrer les multiples causes qui empêchent les professeurs à en faire appel dans leurs cours. Les constats faits sur les deux derniers points et sur bien d'autres que nous découvrirons au fur et à mesure que ce travail de recherche avance constituent en fait les résultats émanant de l'enquête par questionnaire que nous avons réalisée entre novembre 2013 et avril 2014 et qui concernait 50 professeurs de l'enseignement secondaire (P.E.S) travaillant sur l'ensemble de la wilaya de Constantine.

Nous tentons en deuxième lieu de voir ce que c'est une vidéo et d'aborder sommairement ses différentes composantes.

Nous parlerons en troisième lieu des sources susceptibles de fournir aux enseignants les différentes vidéos dont ils ont besoin notamment pour travailler la compétence de la compréhension orale.

Nous traiterons en quatrième lieu de la problématique de classement des documents vidéo et exposerons les différentes typologies établies pour la résoudre pour passer à une autre problématique aussi importante que la précédente, celle de la distinction « vidéo pour la classe de langue » et « vidéo authentique ».

Nous évoquerons en cinquième lieu les nombreux atouts pédagogiques que présente l'utilisation de la vidéo en classe de langue ainsi que ses éventuelles dérives auxquelles doivent faire attention les professeurs.

Nous parlerons en dernier lieu des critères de sélection d'un document vidéo afin de le travailler pour développer la compétence de la compréhension orale, de ses différents modèles d'exploitation pédagogique et des diverses activités que les professeurs peuvent proposer à leurs apprenants.

1. LA VIDÉO DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN ALGÉRIE

Le contenu de cet élément provient essentiellement des résultats de l'enquête par questionnaire[1] que nous avons menée entre novembre 2013 et avril 2014 sur un échantillon de 50 professeurs de l'enseignement secondaire travaillant au niveau de la wilaya de Constantine.

1.1. Du discours de l'Institution en faveur de l'utilisation de la vidéo en classe de FLE

Les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale (désormais MEN) préconisent l'utilisation et l'intégration des documents audiovisuels dans l'enseignement car, considéré comme branche des Technologies de l'Information et de la Communication (ou TIC) l'audiovisuel modifie considérablement la relation pédagogique. En effet le formateur ne doit ni s'identifier à ce qu'il présente, ni penser que l'audiovisuel va renforcer son pouvoir sur le groupe. Au contraire, libéré d'une partie de sa tâche d'informateur, de dispensateur de savoir, il peut se consacrer avec plus d'attention à son travail de régulateur. Il est celui qui contrôle si l'information est comprise, mémorisée, partagée.

Une simple lecture des documents officiels renforce nos propos concernant l'intérêt que porte le MEN à l'utilisation des documents vidéo en classe. Voyons de près, et à titre d'exemple, ce qui se dit dans ce sens :

A. La commission nationale des programmes relevant du MEN établit clairement le profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire en termes de compétences à installer chez les apprenants. Ce profil est décrit dans tous les programmes du secondaire, de la première année à la terminale. Jetons un coup d'œil là-dessus :

« Les apprenants, au terme du cursus, auront: PROGRAMME DE 1ERE A.S. (Jan.2005 : 6).

- Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- Exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;

[1] Voir annexe page 131.

- Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur;
- Adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les *média* ;
- Appréhendé les *codes linguistique et iconique* pour en apprécier la dimension esthétique. »

Les deux derniers objectifs tracés par le MEN font allusion au thème de notre recherche. C'est pour cette raison que nous avons mis en italique les mots clé qui s'y apportent et qui feront l'objet d'élargissement tout au long du présent travail.

B. Dans la liste des compétences à installer chez les apprenants dans le cycle secondaire figure et en première position « *Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.*» [PROGRAMME DE 2EME AS. (Oct. 2005 : 07)].

Par « discours oraux » il faut entendre tous les documents sonores et les documents dits audiovisuels ayant le code oral comme canal principal d'enregistrement et de transmission.

C. Dans les programmes de français de tous les paliers, plus particulièrement le secondaire, il est indiqué de proposer aux apprenants des activités de compréhension orale dans chaque séquence de projet sans pour autant préciser quel type de documents exploiter. Cette non-précision exprimée quant au type de documents est, à nos yeux, volontaire dans la mesure où elle permet de laisser aux professeurs la liberté de choisir dans la palette des documents portés à leur disposition (textes, audio et/ou vidéo) celui qui répond mieux aux objectifs tracés.

L'importance accordée aux documents vidéo est visible aussi dans les actions nationales ou académiques de formation et se traduit également par les nombreuses incitations à l'utiliser dans les textes rédigés par les corps d'inspection sans oublier bien évidemment les incitations exprimées à vive voix dans les séminaires et les journées de formation chapeautés par les inspecteurs de la matière. Un témoignage personnel : dans les deux premières années d'exercice de notre métier de P.E.S (professeur de l'enseignement secondaire), notre inspectrice (puis inspecteur) n'a pas cessé d'attirer notre attention sur l'importance d'une pédagogie intégrant les moyens audiovisuels, notamment la vidéo, dans l'enseignement-apprentissage du français et nous nous rappelons bien de la journée de formation qu'elle avait organisée en avril 2012 où elle nous a proposé deux séquences vidéo: la première qui s'inscrivait dans le projet I ayant comme objet d'étude « le texte et

le document d'Histoire » parlait de la torture infligée aux Algériens pendant la Guerre de libération nationale alors que la seconde qui s'inscrivait dans le projet II ayant comme objet d'étude « le texte argumentatif » traitait des suites désastreuses des essais nucléaires français faits à Reggan dans le Sahara algérien. Une fois que les deux séquences ont été visualisées l'inspectrice nous a demandé de proposer des activités de compréhension. C'était un travail de groupe, un atelier où, répartis en quatre ou cinq professeurs, nous avons veillé à varier les questions proposées (Q.C.M, appariements, tableaux récapitulatifs, questions à trous, etc.) pour essayer, d'une part, d'exploiter le maximum d'informations dans chacun des deux extraits, et d'autre part, de maintenir élevée l'attention des apprenants et chasser l'ennui que pourrait provoquer des questions de types classiques (directes, entre autres).

1.2.De la réalité des pratiques d'enseignement faisant appel à la vidéo en tant qu'outil pédagogique

Nous venons d'exposer dans l'élément précédent le discours univoque de l'Institution à propos de l'utilisation de la vidéo en classe (de langue). Qu'en est-t-il réellement de sa mise en application ? En d'autres termes, les recommandations du ministère de tutelle incitant à l'intégration des documents vidéo trouvent-elles vraiment un écho chez les acteurs de l'éducation, à leur tête les professeurs, ces hommes de terrain ?

A la question « *Utilisez-vous la vidéo dans vos cours ?* », 36 P.E.S sur les 50 interrogés, ce qui représente un taux de 72%, ont répondu par l'affirmative. En revanche, 14 professeurs seulement ont répondu par la négative, soit 28%. Une première analyse de ces chiffres laisse avancer que la majorité des P.E.S font usage de la vidéo en classe. Tout donc va bien ! Mais regardons de plus près la fréquence de cette utilisation pour pouvoir faire un constat qui reflète véritablement la réalité : une fourchette qui comporte trois propositions allant de la faible fréquence (*rarement*) à la forte fréquence (*souvent*) en passant par une fréquence moyenne traduite par l'expression « *de temps en temps* » s'avère indispensable afin de mesurer cette variable. La question qui suit a été de ce fait posée juste après la précédente :

« *Si oui, vous l' (la vidéo) utilisez :*

A. *Rarement.*

B. *De temps en temps.*

C. *Souvent.* »

Il ressort de ce QCM (questionnaire à choix multiple) que sur les 36 professeurs répondant par « oui », 19 (l'équivalent de 52.77% des réponses) précisent qu'ils utilisent la vidéo de temps en temps ; 10 ne l'utilisent que rarement et enfin 07 professeurs seulement déclarent l'utiliser assez souvent.

Dire que la vidéo est exploitée réellement en classe de FLE est loin de signifier, pour nous, qu'elle l'est rarement ou de temps en temps mais qu'on l'intègre d'une manière très intensive et surtout régulière, dans toutes les séquences des projets prévus, par exemple et non une fois par trimestre ou par an ! De ce point de vue, nous pouvons dire, en faisant un peu de mathématiques, que sur les 50 professeurs soumis au questionnaire, seuls comptés et retenus les 07 déclarant qu'ils utilisent la vidéo très souvent, ce qui représente un taux très faible, soit 14%. Les 86% qui restent sont obtenus par les voix des professeurs n'utilisant nullement la vidéo auxquelles nous ajoutons celles qui disent qu'elle est utilisée mais à une fréquence relativement basse (rarement ou de temps en temps).

1.3.Les causes du faible taux d'utilisation de la vidéo

Recenser les obstacles qui empêchent les professeurs à utiliser la vidéo en classe, voilà l'objectif qu'escompte la question n°03 du questionnaire [*Si « non », quels sont les obstacles qui vous empêchent de l' (la vidéo) utiliser ?*].

Les professeurs non-répondants à cette question sont majoritaires avec un taux de 54%, soit 27 professeurs sur 50. Ces professeurs sont surtout ceux qui ont l'habitude d'utiliser la vidéo dans leurs cours et ne trouvent aucun obstacle pouvant gêner leur pratique.

Parlons maintenant des 23 autres professeurs qui ont rempli l'aire réservée à cette question : après le dépouillement des réponses, nous constatons que la majorité des professeurs (73.91%) montrent du doigt le même obstacle, à savoir le *manque de moyens* au niveau de leur établissement. D'autres obstacles sont avancés. Nous pouvons les résumer dans les quatre points suivants : *faute de temps* ; *niveau bas des élèves* ; *esprit récalcitrant contre les TIC* et *manque de l'expérience*. Cinq obstacles sont donc cités par les uns et les autres des professeurs. Voyons à présent chacun de ces obstacles en détail :

1.3.1. Manque de matériel ou de moyens requis

Par « matériel » ou « moyens », les professeurs soumis au questionnaire entendent tous les appareils et les instruments permettant la visualisation des séquences vidéo. Sur un plan très technique, l'installation se divise essentiellement en trois éléments complémentaires :

- **Le support de l'information**, ici la vidéo (cassette, vidéodisque),
- **Le lecteur de l'information** (magnétoscope, lecteur de DVD, micro-ordinateur),
- **L'écran de restitution** (téléviseur, « data show »).

D'après les répondants, relèvent du dispositif technique les micro-ordinateurs, les fameux « data show » et les haut-parleurs.

- « *Absence d'aménagement pour installer la vidéo* », affirme l'enseignante n°12.
- « *Non disponibilité des moyens techniques* », ajoute la 14ème.
- « *Nombre insuffisant des data show dans l'établissement* », suggère la questionnée n°36.
- « *Difficulté à obtenir le matériel* », « *La demande du matériel après rendez-vous (2 ou 3 jours avant utilisation)* », précise le professeur répondant n°43.

Il est important de signaler que dans le cas où il y a un nombre restreint de micro-ordinateurs et de data show dans les établissements, l'administration accorde la priorité aux matières « nécessitant vraiment » ce type de matériel comme les sciences naturelles et la physique dans le but de visualiser des illustrations ou des processus et ce le plus souvent dans les séances de TP ou de TD (travaux pratiques ou travaux dirigés). Nous ne pouvons pas nous empêcher de raconter l'incident qui s'est passé au début de l'année scolaire 2012-2013 au niveau du lycée où nous travaillons. L'inspecteur de l'administration est venu et madame la censeur a sauté sur l'occasion pour soulever le problème du manque affreux des micro-ordinateurs et des data show. Il lui a répondu que trois data show sont largement suffisants pour couvrir les trois matières qu'ils citaient : « *sciences naturelles, physique et mathématiques* ». Et madame la censeur de répliquer : « *Il y a aussi les professeurs de français qui utilisent ces moyens et qui viennent de temps à autre les demander* » et elle lui a expliqué en quoi consiste leur importance surtout dans l'activité de la compréhension orale. Surpris, l'inspecteur de l'administration lui a ordonné de ne plus nous fournir ces moyens puisque, d'après lui, nous en avons plus besoin ! Et si nous venons les demander, l'administration doit d'abord savoir si les professeurs des trois matières citées supra ont en besoin ou non. Et s'il arrive que notre demande soit simultanée avec celle des autres professeurs, on les donne à ces derniers sans réfléchir ! Hélas, nous n'étions pas sur les lieux pour protester et lui expliquer la nécessité de travailler avec ces moyens.

1.3.2. Faute de temps

D'après certains répondants, est considéré comme « faute de temps », tout ce qui relève, d'une part, de la préparation pédagogique poussée que nécessite le travail sur une vidéo, et d'autre part, de la longueur du programme qui ne permet pas assez souvent d'introduire un tel type de supports dans les classes. Dans le premier cas, nous croyons que c'est la crainte de la charge de travail que signifie la préparation sérieuse d'une séance intégrant la vidéo qui pousse certains professeurs à renoncer à en faire un tel usage. Quant à la question de la longueur du programme, nous voyons qu'elle est bien fondée dans la mesure où, pour mille et une raisons (notamment celle soulignée périodiquement par la plupart des professeurs des différentes matières ou disciplines lors des conseils d'enseignement et des journées pédagogiques : la non-adéquation du volume horaire avec le contenu de la matière) même sans intégration des vidéos dans les cours, les professeurs n'arrivent pas ou arrivent mais difficilement à terminer le programme proposé par le MEN.

1.3.3. Niveau bas des élèves

Les apprenants ayant un niveau faible en français éprouvent la difficulté à comprendre certains vocables considérés dans la majorité des cas comme « mots-clés » indispensables pour accéder au sens du discours que véhicule la vidéo en question. Par conséquent, ils font perdre le temps. « *Ils* [les apprenants] *font chaque fois arrêter le professeur pour lui demander le sens des mots* », résume l'enseignante n°20.

Il nous semble que le fait de considérer « le niveau bas » des élèves comme un obstacle à l'intégration des documents vidéo en classe de FLE est juste un prétexte, un alibi que, malheureusement, quelques professeurs avancent. Nous jugeons cette attitude négative car elle constitue un « aveu détourné » d'impuissance pédagogique. Pourquoi prive-t-on toute une classe -préalablement de niveau hétérogène[2]- des atouts indéniables des documents vidéo alors qu'on peut, dans la panoplie fournie, en trouver une, facilement adaptable où le professeur, appliquant sciemment une pédagogie différenciée, propose des activités diverses d'une manière à faire travailler tous ses apprenants, du fort au faible passant par le moyen ?

[2] On ne peut en aucun cas échapper à la question de l'hétérogénéité du niveau des apprenants de la même classe car chaque apprenant a son propre style d'apprentissage, style que le professeur doit prendre en considération lors de l'élaboration des activités auxquelles il sera soumis. Il est donc du devoir de l'enseignant de prévoir des activités qui « balayent » tous les niveaux et ce n'est qu'ainsi que l'apprenant en question recouvre son « *droit au respect du style d'apprentissage* » et celui de « *bénéficier d'une aide didactique différenciés au cours de ses apprentissages* ». (« *Déclaration des droits de l'apprenants* », proposée en 1993 par THERER).

1.3.4. Manque de l'expérience

L'enseignante qui a avancé cet obstacle l'a fait dans ces mots : « *Parce que je suis débutante* ». Pour information, l'enseignante en question est issue de l'ENS (l'Ecole Normale Supérieure) et affirme avoir été formée à l'usage de la vidéo en classe de langue. L'année scolaire 2012-2013 est sa première année d'exercice. Nous pouvons supposer, compte tenu de ces renseignements, qu'elle veut faire usage du support vidéo mais il lui faut de mettre la main dans la pâte. Il lui faut, en d'autres termes, qu'elle s'initie à l'« usage », et à la « manipulation du matériel requis » car théoriquement elle sait s'y prendre mais pratiquement elle hésite encore.

1.3.5. Esprit récalcitrant contre les TIC

Certains professeurs, selon le répondant n°05, se montrent opiniâtres vis-à-vis de l'introduction des TIC en classe. Le qualificatif « opiniâtres » est pris dans le sens où ces professeurs s'opposent avec acharnement à toute innovation ou nouveauté. Cela est dû, nous paraît-il, à leur non-maîtrise de l'outil informatique. Mais nous croyons qu'il est grand temps que les habitudes changent. « *Autres temps, autres mœurs* », dit-on. Or, pour que les habitudes pédagogiques virent au « moderne » et à la « tendance », il faut penser inévitablement à la formation des formateurs. Un professeur quinquagénaire qui n'a aucune connaissance sur l'outil informatique a en dépit de son âge avancé besoin -et droit- au recyclage et à l'initiation aux TICE pour que son cours soit plus attrayant et plus efficace.

Le tableau suivant résume avec les chiffres tout ce qui vient d'être avancé à propos des obstacles entravant les enseignants à intégrer les vidéos dans leurs cours :

Obstacles recensés	Nombre de professeurs	Taux
1. Manque de matériel ou de moyens requis	**17**	**73.91%**
2. Faute de temps	02	08.96%
3. Niveau bas des élèves	02	08.96%
4. Manque d'expérience	01	04.34%
5. Esprit récalcitrant contre les TICE	01	04.34%
Totaux	**23**	**100%**

1.4. La question de la formation des formateurs

La dernière question du questionnaire soumis aux 50 P.E.S a comme thème la sensibilisation à l'intégration des vidéos en classe pendant la formation initiale vu le grand rôle qu'elle joue par la suite dans la vie professionnelle de ces enseignants. Il s'agit d'une question double : la première partie cherche à savoir si les professeurs questionnés ont suivi ou non une formation à l'utilisation de l'outil vidéo dans les cours ; la seconde partie veut qu'ils précisent le type et le cadre de la formation. La question a été donc formulée comme suit : **«** *Dans votre formation, avez-vous été sensibilisé à l'usage des vidéos en classe ? Si « oui », dans quel cadre et de quelle manière ? (Typologie de formation)* ».

<table>
<tr><th colspan="2">Dans votre formation, avez-vous été sensibilisé à l'usage des vidéos en classe ?</th><th colspan="2">Nombre de professeurs</th><th colspan="2">Taux</th></tr>
<tr><td colspan="2">A. Oui</td><td colspan="2">23</td><td colspan="2">46%</td></tr>
<tr><td colspan="2">B. Non</td><td>15</td><td rowspan="2">27</td><td>30%</td><td rowspan="2">56%</td></tr>
<tr><td colspan="2">C. Sans avis</td><td>12</td><td>24%</td></tr>
<tr><td colspan="2">Totaux</td><td colspan="2">50</td><td colspan="2">100%</td></tr>
</table>

Commentaire :

Sur les 50 professeurs ayant rempli le questionnaire :

- 23 (soit 46%) ont répondu par l'affirmative en déclarant qu'ils ont été sensibilisés à l'usage de la vidéo (« *Certainement oui* », a répondu l'enseignante n°35) ;
- 15 professeurs (soit 30%) ont répondu par la négative en précisant qu'ils n'ont jamais suivi une formation en la matière (« *Jamais !* » a résumé en un mot l'enseignante interrogée n°40) ;
- Les 12 professeurs restant (soit 24%) n'ont pas exprimé leur avis.

Considérant les P.E.S « non-répondants » comme ayant nié être formé à l'usage de la vidéo en classe nous avons vu évident le fusionnement des deux cases. Le taux correspondant à l'absence de formation s'élève alors à 54%.

Si « oui », dans quel cadre et de quelle manière ? (Typologie de formation)	Nombre de professeurs	Taux
A. Séminaire	**13**	**56.52%**
B. Module	03	13.04%
C. Exposé	02	08.69%
D. Cinémathèque	02	08.69%
E. Autres	03	13.04%
Totaux	**23**	**100%**

En ce qui concerne la seconde partie de cette question et qui porte sur le cadre et la manière dont cette formation a été faite, nous avons relevé cinq cas de figure :

1. **Journées pédagogiques et séminaires de formation :** organisés et chapeautés par les inspecteurs de la matière. 08 de ces professeurs affirment que les séminaires auxquels ils ont assisté étaient tellement efficaces et pratiques qu'ils ont en tiré grand profit. Cependant les 05 professeurs restant qualifient de « théoriques » les séminaires et les journées de formations programmés.
2. **Modules :** didactique générale et didactique de la discipline. Ici il s'agit surtout des professeurs formés à l'ENS de Constantine qui suivent généralement ces deux modules en cinquième année.
3. **Exposés :** présentés par les professeurs eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants.
4. **Cinémathèque :** il s'agit de la projection d'un film suivi d'un débat autour de la thématique abordée et des techniques cinématographiques mises en œuvre où les professeurs réagissent en donnant leur point de vue personnel.
5. **Evidente :** « *On n'a pas besoin d'être sensibilisé à ce genre d'activité puisqu'elle s'impose d'elle-même* », conclut la seule enseignante (n°23).

L'analyse des résultats émanant de cette question montre que le taux des enseignants affirmant avoir été sensibilisés à l'intégration des vidéos dans leurs pratiques de classe est non négligeable (46%). Mais si nous prenons en considération le cadre et la manière dont cette sensibilisation a été faite nous concluons que le théorique prédomine toujours dans les modules, séminaires et journées de formations programmés : sur les 23 professeurs ayant bénéficié de formations, seuls 10 l'ont fait d'une manière pratique : voici, comme appui, les déclarations faites par l'enseignant n°43 : « *Un des professeurs a présenté un cours modèle (vidéo) devant une assistance de professeurs et avec des étudiants suivi d'un débat et d'explications* ». Par conséquent le taux déjà avancé de 46% se voit se réduire à 20% du total des P.E.S interrogés.

Faisons à présent le lien entre les résultats de cette onzième question et ceux de la deuxième (« *Utilisez-vous la vidéo dans vos cours ?* ») : nous déduisons que 13 enseignants (ce qui représente un taux de 26%) intégrèrent la vidéo dans leurs pratiques de classe sans pour autant y être formés. Nous considérons cette attitude comme la meilleure preuve que certains professeurs jouissent d'esprit d'initiative et de volonté à rendre le cours de langue plus attrayant et plus efficace.

1.5. Dans quelles activités les professeurs utilisent la vidéo comme support didactique ?

Nous voulons par cette question recenser les différentes activités où les professeurs utilisent la vidéo comme support. Parmi les activités que nous avons proposées figurent dans l'ordre suivi dans le questionnaire : la compréhension de l'oral, l'expression orale, les activités de langue et autres activités (ici les professeurs sont priés de préciser de quelles activités il s'agit).

35 professeurs sur 36 (soit 97.22%) affirment qu'ils font usage de la vidéo pour travailler la compréhension orale. Un seul professeur dit qu'il utilise la vidéo comme outil pédagogique dans l'expression orale. Cependant, aucun professeur n'utilise la vidéo dans les activités de langue.

Les trois professeurs utilisant la vidéo dans des activités autres que celles mentionnées supra citent, comme il leur est demandé, les différentes activités que nous avons résumées sous quatre grands « axes » :

- Le fait poétique (chansons).
- Activités ludiques (chansons).
- Illustrer les textes étudiés dans la compréhension de l'écrit.
- Projection du projet réalisé par les apprenants sous forme de vidéo.

Ce que nous retenons surtout de la question relative aux activités où la vidéo constitue le support didactique de base est que la quasi-totalité des professeurs interrogés mentionnent la même activité, à savoir la compréhension orale.

2. LA VIDÉO : DÉFINITION

Pour mieux définir le terme « vidéo » nous nous proposons en premier lieu de remonter à ses origines (les moyens audiovisuels). Nous verrons dans un second lieu les différentes définitions données par les professeurs soumis au questionnaire que nous avons préalablement confectionné et ce dans le but de savoir si ceux-ci ont une idée précise sur la vidéo et donc la définissent en bons connaisseurs ou non. Et il ne faut pas perdre de vue que cette « bonne connaissance » du support vidéo est seule déterminatrice des activités que les enseignants vont proposer aux apprenants et de leur efficacité.

2.3. L'audiovisuel : genèse de la vidéo

1.1.1. Essai de définition de l' « audiovisuel »

Qu'il soit nom ou adjectif, le mot « audiovisuel » fait directement référence aux moyens et aux procédés qui ajoutent aux éléments du langage l'utilisation de l'image dans la communication.

Stricto sensu, DIEUZEDE (1965) cité par DECAIGNY T. (1975 : 09) affirme qu'il y a audiovisuel lorsqu'il y a « *transmission mécanisée, électrique ou électronique d'images et/ou de sons* ».

Des auteurs tels que Y. BOURRON, J.-P. CHAPUIS et J.-L. RUBY (1995) désignent sous le terme d'audiovisuel l'utilisation de tableaux, projections, diffusions muettes ou sonorisées, bande son, systèmes interactifs, maquette ou édition. Selon ces auteurs, en pédagogie, l'utilisation des médias s'articule souvent avec la parole de l'enseignant. Dans la grande famille de l'audiovisuel, ces mêmes auteurs cités par TERMONIA M. (2004 : 13) font une distinction entre l'« *audiovisuel mineur* » et l'« *audiovisuel majeur* » :

- **L'audiovisuel mineur** correspond à tous les médias seulement visuels et qui ne vivent que par la parole (audio) de l'intervenant comme les tableaux, les dessins, les figurines et les projections ;
- **L'audiovisuel majeur** qui permet la diffusion simultanée de l'image et du son. Il est dit « majeur » parce qu'il ne nécessite pas l'intervention de la voix du commentateur. Dans cette catégorie on retrouve la vidéo.

1.1.2. Les moyens audio-visuels du début des années 60

A cette époque, les langues, à quelques exceptions près, ne sont pas enseignées à l'école primaire. Au collège ou en classe de français langue étrangère, on souligne un souci de faire des efforts pour utiliser des outils plus attrayants que les manuels classiques. On pense alors aux supports audiovisuels tels que le projecteur de diapositives, la radio, le tourne-disque, etc. L'éventail de ces outils est large et nous en verrons ici trois exemples :

a) Le tableau de feutre

Il permet de faire adhérer sur une surface de feutrine des figurines découpées dans du carton. Cet outil était considéré comme étant d'une grande utilité dans la classe de langue, l'élève pouvant manipuler lui-même les différents éléments, et l'enseignant pouvant

présenter d'une manière « vivante » une situation qu'il peut assembler et modifier à volonté. Les enseignants considéraient que ce moyen permettait d'animer la classe et que l'habillage progressif du tableau stimulait l'attention et l'intérêt des élèves.

b) Le magnétophone

Cet outil a le double avantage de reproduire des textes sonores que l'enseignant choisit en fonction de son cours mais également de pouvoir enregistrer les élèves. Chacun peut donc se réécouter lui-même et ainsi s'évaluer. Dans les années 60, le magnétophone est considéré comme le meilleur auxiliaire de l'enseignant.

c) Le cinéma

Le film est certainement l'auxiliaire le plus séduisant que l'on puisse concevoir en classe de langues. Cependant, il n'était pratiquement pas utilisé. Il est vrai qu'à cette époque on parle de cinéma pour qualifier la projection de films qui s'effectue grâce à un projecteur à double bande (non magnétique), matériel fort coûteux, relativement contraignant car encombrant et ne comportant pas forcément un dispositif d'arrêt sur image. Les documents n'étaient pas très variés. Mais surtout l'engouement des enseignants face à cet outil n'était pas à son apogée. On lui reprochait souvent d'abrutir plus que d'éduquer ou stimuler.

1.1.3. Au milieu des années 60, deux grands pas en avant

a) L'invention du magnétoscope

Inventé en 1966, le premier magnétoscope grand public fut créé par la société américaine *Almex*. Son invention représente une révolution dans l'univers audiovisuel. C'est en effet un instrument facile à employer qui permet plusieurs manipulations et qui était tout à fait propre à intéresser les pédagogues. Il permet, entre autres, d'accéder à une formidable banque d'images animées qu'il est possible de stocker puis de diffuser dans les cours. Avec le magnétoscope, disent BOURRISSOUX J.L. et PELPEL P. (1992 : 169) « *on peut montrer, démontrer, illustrer, décomposer au moment précis choisi par l'enseignant. Cependant, il n'a pas été immédiatement utilisé dans l'enseignement* ». En effet, il faudra attendre les années 80 pour qu'il vienne compléter la panoplie des enseignants qui, pour la première fois, se trouvèrent dotés d'un matériel aussi moderne.

b) La télévision en classe de FLE[3]

Dès ses premiers succès dans les années 1950, la télévision change brutalement la donne. Pour la première fois, un média défie les institutions vouées traditionnellement à l'éducation, à savoir l'école, la famille et la religion. Les nouvelles chaînes de télévision ont tenu leurs promesses : *Sesame Street*, le fameux programme ludico-éducatif, a appris l'alphabet à des dizaines de millions d'enfants dans le monde. En France, c'est en 1964 que la deuxième chaîne fit ses débuts sur les écrans alors que la Radio et Télévision de France devint l'Office de Radiodiffusion et de Télévision Française. C'est à ce moment-là que l'on s'adressa à la télévision pour réaliser des cours complets de FLE. Ainsi, des séries d'émissions constituées surtout de sketches furent conçues par l'O.R.T.F. et Hachette. Des films destinés à la formation des enseignants furent également réalisés. Ils étaient en particulier conçus pour initier à la linguistique générale et à la pédagogie des méthodes audio-visuelles. Cette attitude semblait être un encouragement à l'utilisation des TIC puisque c'était reconnaître la télévision comme un véritable outil d'apprentissage.

1.2.Définition de la vidéo

Tous les dictionnaires de langue française stipulent que le mot « vidéo » appartient à deux classes grammaticales. Adjectif invariable d'une part, il qualifie, selon LE NOUVEAU PETIT ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE (2008 : 2708), tout ce « *qui concerne l'enregistrement des images et des sons et leur retransmission sur un écran de visualisation* ». Nom, d'une autre part, il désigne une « *technique qui permet d'enregistrer l'image et le son sur un support magnétique ou numérique, et de les retransmettre sur un écran de visualisation* ».

Stricto sensu, la vidéo est, d'une part, un signal électronique qui permet de transmettre des images par l'intermédiaire des émetteurs de télévision, des satellites et des câbles. C'est d'autre part la possibilité de réaliser des documents grâce à une caméra et d'enregistrer à l'aide d'un magnétoscope et sur un support magnétique (la vidéocassette) des images mobiles venues de la télévision ou du cinéma.

N.B. : Document (extrait ou séquence) vidéo ou « vidéo » tout court sont pris dans le présent travail de recherche comme équivalents. Par ailleurs nous entendrons par « vidéo » tous les documents qu'ils soient d'origine cinématographique, télévisuelle ou de synthèse.

[3] Ce paragraphe est largement inspiré de BALLE F. (2012 : 75-77).

« *Qu'est-ce qu'une vidéo ?* » L'objectif recherché derrière cette question consiste à savoir quelle définition les professeurs soumis au questionnaire donnent à la vidéo. Considérons ce tableau récapitulatif:

Nature des réponses fournies	Nombre de réponses	Taux
A. Document[4] audiovisuel (association image et son)	**29**	**58%**
B. Image (ou document visuel)	08	16%
C. Moyen didactique	08	16%
D. Support électronique	01	02%
E. Forme de cinéma	01	02%
F. Pas de réponse	03	06%
Totaux	**50**	**100%**

Commentaire :

Une bonne partie des sujets répondants (29 personnes représentant un taux de 58%) définissent la vidéo comme étant un document audiovisuel qui, une fois ce qualificatif découpé et analysé, veut dire « ce qui joint le son à l'image ».

La vidéo est vue par 08 autres professeurs comme synonyme d'« image ». 08 autres professeurs donnent à la vidéo une définition assez générale et trop simpliste, « un moyen didactique », sans y ajouter de précisions qui puissent la distinguer d'un autre moyen didactique. « Support électronique », « une forme de cinéma guidé » constituent les deux définitions que deux professeurs soumis au questionnaire attribuent à la vidéo. Enfin 03 professeurs se renoncent à proposer une définition.

L'analyse des réponses données nous permet d'avancer que la majorité des professeurs définissent la vidéo en connaisseurs car les traits et les caractéristiques propres à ce support et qui ont été recensés par les chercheurs et les spécialistes figurent clairement dans la grande majorité des réponses. Le fait que les professeurs possèdent une idée claire sur l'outil vidéo leur permettrait, nous semble-t-il, de la travailler avec les apprenants à bon escient et de manière à en exploiter toutes les composantes.

[4] D'autres dénominations sont proposées par les professeurs questionnés en tant que synonymes ou équivalents du mot « document. » Il s'agit surtout de « support », « séquence » ou encore « moyen. »

2. LES COMPOSANTES DE LA VIDÉO

Pour que la vidéo soit utilisée comme médiateur de sens qui facilite l'accès à la compréhension COMPTE C. (1993 :81) propose « *une équation spécialement conçue pour l'apprenant de langues* », l'inconnue *x* étant l'aspect verbal du discours qui correspond ici à la compréhension:

$$x = \frac{Image}{Son} x\, Tec\ \ nique$$

Selon COMPTE C. (1993 : 31) « *L'image et le son possèdent des éléments dénotatifs plus facilement transparents ; la technique demande une connaissance de certaines conventions d'écriture et surtout une analyse des effets* ».

2.1.L'écriture télévisuelle

L'écriture télévisuelle impose des codes dont deux, tellement si intériorisés et universellement connus, nous conduisent à parler d'une « culture télévisuelle ». Il s'agit des codes techniques et des codes esthétiques (chromatiques (relatifs aux couleurs), typographiques, de composition, de représentation, etc.)

En ce qui concerne les codes dont la valeur et l'interprétation changent d'une culture à une autre, ils peuvent s'agir des codes dits « rhétoriques » comme l'emploi des métaphores ou celui des métonymies et de codes culturels proprement dit (les conventions, les comportements et la censure).

Si les deux premiers codes semblent familiers à l'apprenant et déjà acquis du moment qu'il est avant tout un téléspectateur (l'enfant a l'habitude de regarder la télévision et possède un certain nombre de codes lui permettant d'accéder à ce qu'il suit sur l'écran) on remarque que l'acquisition des deux derniers nécessite du temps et de l'expérience afin de mieux les interpréter.

2.2.La composante vidéo

Il s'agit d'un ensemble d'éléments visuels ou iconiques qui ont plus de significations que d'autres, particulièrement chez les apprenants d'une langue étrangère. On peut en dénombrer trois :

- **Les acteurs.** Ce sont les personnages et tout ce qui a trait à leur jeu non-verbal (les mimiques, les expressions du visage, les comportements et les gestes).

- **Les décors.** Il faut distinguer le *décor naturel* du *décor monté* ou *fabriqué* en studio. Les décors sont très significatifs car ils donnent des indications sur le statut social du personnage mais également sur son caractère et ses activités.
- **Les costumes.** Ils rendent manifestes des données supplémentaires comme le décalage entre les niveaux sociaux que le dialogue peine souvent à montrer.

2.2.1. La perception visuelle

DECAIGNY T. (1976 : 36) explique que face au flot d'informations visuelles qui se présente (*input*), l'organisme sélectionne et limite la quantité d'informations à retenir d'abord par le mouvement des yeux, ensuite par la capacité réceptive de la rétine estimée à 4,3 millions de bits par seconde et enfin par la capacité du cortex qui avoisine les 50 b/s.

2.2.2. Les facteurs liés à la perception visuelle

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans la perception de l'image. DECAIGNY T. (1976) en distingue deux types : les facteurs externes et les facteurs internes.

A. **Les facteurs externes.** Ils sont dits externes parce qu'ils ne concernent pas l'image et ses caractéristiques (le milieu socioculturel du (télé)spectateur, ses besoins et ses motivations, entre autres).
B. **Les facteurs internes.** Ce sont des facteurs inhérents à l'image elle-même et qui en orientent le sens. DECAIGNY T. (1976 : 37) en énumère quatre : l'angle de prise de vue, la légende, le commentaire et la succession des images.

Devant le rôle que joue l'image dans la société en général, et à l'école en particulier, il faudra penser à « une éducation à l'image et pour l'image », en commençant par partager et verbaliser les sensations et interprétations. Il s'agira également de développer une « alphabétisation de l'image » en français : être plus actifs et critiques, récepteurs participatifs mais conscients du langage audiovisuel. Or, pense COMPTE C. (1993 : 143) « *Ce n'est pas dire que l'image est plus importante que le verbe : il s'agit seulement de lui redonner sa place, ce qui est à l'école trop rare encore* ».

Dans ce sens, COMENIUS J.-A. cité par BOURRISSOUX J.L. et PELPEL P. (1992) a, dès le début du XVIIème siècle déjà, réalisé l'intérêt de l'image comme support d'enseignement. Il l'a énoncé dans ces mots : « *Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent, mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux* ».

2.3.La composante audio

COMPTE C. (1993 : 143) tient à souligner la nécessité de séparer le verbe (la parole) de la composante audio pour la simple raison stipulant qu' « *à l'oreille d'un apprenant, l'un n'est pas identifiable* [le verbe] *alors que l'autre* [la composante audio] *peut apporter des indices de sens* ». Ainsi déterminée, la composante audio comprend trois éléments principaux qui sont l'intonation, le bruitage et la musique.

2.4.La composante technique

La composante technique désigne tout ce qui relève du travail sur des éléments spécifiques dont ceux qui entrent impérativement dans la composition de l'image. Il incombe au réalisateur de choisir la manière dont il veut représenter ou traiter le réel. Ce choix est déterminé par les effets que celui-ci veut imprégner chez son public de téléspectateurs. Relèvent de la composante technique :

- **Le cadrage.** Le cadre est la limite de l'image, portion de la réalité en deux dimensions isolées par la caméra ;
- **L'angle de prise de vue.** Il correspond aux mouvements de la caméra « de l'observateur ».
- **La grosseur (ou l'échelle) des plans.** Un document vidéo ou cinématographique est fait de points de coupe et de plans différents. L'échelle des plans représente la grandeur des êtres ou des objets. Elle s'applique à l'image fixe tout comme à l'image animée.
- **L'éclairage.** Le jeu des ombres et des contrastes entraîne un climat sensible qui doit servir le scénario. Les couleurs créent une ambiance et peuvent avoir des fonctions symboliques (le gris exprime la confusion, le noir symbolise la tristesse et le rouge la violence et/ou l'agression) ou dramatiques (associer ou opposer des personnages par exemple).
- **Le montage.** La manipulation qui consiste à remettre les plans dans l'ordre par « découpage-collage » s'appelle montage. C'est l'opération décisive, l'écriture de la vidéo : le metteur en scène allège, supprime, insère, donne une cadence par des alternances des plans, établit des rapports entre sons et images.

3. OU TROUVER DES DOCUMENTS VIDÉO ?

Les médias lourds dont la télévision et Internet constituent deux sources intarissables d'où coulent les vidéos les plus diverses. Le grand avantage de ces deux sources c'est qu'elles offrent à quiconque le veut la possibilité d'enregistrer les séquences désirées (les vidéos diffusées à la télévision) ou de les télécharger[5] (les vidéos postées sur Internet et consultables à tout moment) par un simple clic.

La huitième question du questionnaire que nous avons soumis aux professeurs a été justement posée pour savoir dans quelles sources ces derniers (les 34 P.E.S sur les 50 qui intègrent la vidéo dans leur pratique) puisent pour se procurer les vidéos. Le dépouillement des réponses fournies appuie ce que nous venons d'affirmer à propos de la télévision et d'Internet : 27 professeurs ont Internet comme source principale dont un puise également dans la télévision. 09 professeurs prennent les vidéos de leur propre vidéothèque (CDs ou DVDs disponibles à domicile). 7 de ces derniers déclarent qu'ils puisent également d'Internet et deux d'entre eux affirment qu'ils ont d'autres sources en plus de leur vidéothèque telles que la télévision et Encarta, la fameuse encyclopédie.

Pour être plus clair et précis traduisons les chiffres que nous venons d'avancer en termes d'occurrences (car un seul et même professeur peut citer plusieurs sources). Nous avons relevé :

- 34 occurrences pour Internet ;
- 09 occurrences pour la vidéothèque ;
- 02 occurrences pour la télévision ;
- 01 occurrence pour autres sources (Encarta).

4. LES TYPES DES SUPPORTS VIDÉO : PROBLÉMATIQUE DE CLASSEMENT

Nous avons mentionné précédemment que la télévision et Internet constituent les deux sources principales des documents vidéo, sources qui proposent une panoplie de programmes et d'émissions appelés par les spécialistes de l'audiovisuel « genres télévisuels ». On peut en citer :

- **Le flash info (ou le journal bref).** C'est un journal très court composé de brèves (information non développée de cinq phrases maximum (15 à 20 secondes).

[5] Les vidéos sont visualisées soit en « direct » soit en « différé ».

- **Le journal d'information.** Il s'agit d'une présentation de l'actualité du jour par un ou plusieurs journalistes.
- **Le documentaire.** Le documentaire prend comme sujet le réel ; il s'oppose à la fiction, basée sur un scénario imaginaire. À la différence du reportage qui se veut objectif, le documentaire reflète souvent un point de vue subjectif, celui de son auteur. On parle aussi de documentaire de création. On distingue également le documentaire-fiction, principalement utilisé en télévision, qui est un documentaire utilisant des éléments fictionnels, notamment lorsqu'une reconstitution historique est nécessaire.
- **La publicité.** C'est un format très intéressant à de nombreux niveaux. La dimension créatrice est très forte, elle est très ancrée dans le public (malgré le besoin de rénovation constante), et il y a beaucoup d'angles de travail sous lesquels on peut l'analyser : la logique (structure), l'esthétique (émotions) et surtout critique (intention de l'auteur). C'est un format très motivant car il sait attirer l'attention du public.
- **Le reportage.** Le reportage télévisuel est une enquête subjective menée par un journaliste reporter. Le reportage se compose d'interviews, d'images prises sur le terrain et de commentaires en voix off.
- **La chronique.** C'est un commentaire personnalisé, stylisé et spécialisé dans un domaine précis (culture, éducation, économie, politique, etc.). Une chronique se caractérise par sa régularité (quotidienne, hebdomadaire…). D'un format court et rythmé (4 minutes maximum), la chronique permet de s'initier à un sujet spécialisé.
- **Le long métrage de fiction.** Par opposition au court métrage, le long métrage est un film de fiction ou documentaire d'une durée significative, en général supérieure à 1 heure.
- **Le court métrage.** Par opposition au long métrage, le court métrage est un film de fiction ou documentaire dont la durée est généralement inférieure à 59 minutes.

  N.B : On utilise parfois le terme « moyen métrage » pour qualifier les films ayant une durée comprise entre 30 et 59 minutes.

- **Le débat.** C'est une émission où s'opposent les points de vue des intervenants qui se hissent en deux « camps », chacun défendant son opinion à l'aide d'arguments.
- **Le clip (ou le vidéoclip).** c'est vidéo qui va de quelques secondes à quelques minutes. On connaît surtout le clip musical.

La grande diversité de ces programmes fait que leur exploitation en classe de FLE s'avère une tâche non facile pour les enseignants. Il existe cependant un incalculable nombre de méthodes, conseils et suggestions pour organiser les vidéos qui donnent toujours la sensation d'être confus, perdu ou même en désaccord avec les critères relevés. Parmi ces critères qui facilitent le classement et donc l'exploitation pédagogique des différentes vidéos on peut citer « *la structure textuelle* », « *le thème* », « *le niveau* », « *les objectifs et les compétences* ». Voyons à présent chaque critère à part :

4.1.La structure textuelle dominante

Elle pourrait nous apporter une solution à la classification : le regroupement par style ou type narratif, explicatif, persuasif, etc. assurerait une cohérence de logique textuelle commune à des documents vidéo très divers. Mais c'est cette même diversité qui pose problème étant donné que la disparité thématique engendrée serait chaotique pour utiliser ces documents à l'intérieur de la programmation qui doit suivre une logique autour d'un même thème. Ainsi, un fait divers en banlieue comme un documentaire sur la conquête des Amériques pourraient jouir de la même structure, mais pourront difficilement être classés dans la même catégorie, d'autant que le niveau de langage et de contenu socioculturel serait diamétralement opposé.

4.2.Le thème

L'homogénéité thématique a l'avantage de rassurer, particulièrement dans le contexte scolaire où les méthodologies progressent d'unité thématique en unité thématique. La sensation de cohérence est forte et le lexique est transposable à plusieurs documents. La palette des choix est très large, ce qui permet aux enseignants de faire un tri selon des critères bien définis tels que la longueur, le débit et la qualité. Le souci majeur de cette classification se centre sur la problématique des niveaux : un micro-reportage sur les poissons dans un programme infantile (avec de fortes redondances) sera forcément plus abordable qu'un documentaire sur la faune sous-marine (du type Thalassa).

4.3.Le niveau

Les enseignants donnent cours à des groupes classés par niveaux, et le matériel audiovisuel pourrait l'être tout aussi bien. Néanmoins toute vidéo peut valoir pour tous niveaux et la complexité a beaucoup plus à voir avec les activités réalisées sur ou à partir du document. Sa plasticité le rend adaptable aux objectifs et compétences.

4.4.Les objectifs et les compétences

De toutes les classifications qui peuvent être faites, il s'agit peut-être de la plus acceptable dans le sens où elle prend en charge la variabilité didactique inhérente à toute vidéo, variabilité liée à ce que l'on appelle « *fonction* ». Du point de vue de l'enseignement, c'est un classement très utile, toujours à condition de conserver à la fois une homogénéité de structure textuelle et de thème, ce qui est en soi très compliqué et représente un chantier gigantesque pour une seule et même personne.

Les fonctions les plus répandues et qui constituent la dominante dans un programme ou une émission vidéo sont les suivantes :

- **Informer** (le bulletin météo, le journal télévisé, les brèves, les reportages, les faits divers, les chroniques, etc.)
- **Enseigner** (le documentaire, la recette de cuisine, l'émission animalière, l'émission de bricolage, les magazines spécialisés, etc.)
- **Divertir** (l'émission de variétés, le clip-vidéo, le sketch, le jeu télévisé, le spectacle comique, etc.)
- **Convaincre** (la publicité, l'allocution politique, le débat télévisé, la bande-annonce, le programme de téléachat, etc.)

Il est fort possible -et même inévitable- que deux ou trois de ces fonctions, voire les quatre, se voient se greffer dans un même programme mais à des degrés divers. Ainsi, dans un documentaire animalier on ne se contente pas d'informer mais on enseigne également (les deux fonctions étant très proches). En outre, parler d'animaux sauvages est considéré parfois comme étant un divertissement surtout pour les enfants.

5. VIDÉO POUR LA CLASSE DE LANGUE ET VIDÉO « AUTHENTIQUE »

Après l'éclairage fait sur la problématique du classement des documents vidéo reste à résoudre la problématique de la typologie : devant le flot constant du contenu vidéo qui nous entoure, comment et que choisir pour la classe de FLE ? Nous résoudrons cette problématique en observant le clivage traditionnel entre vidéo «*didactisée* » (ce qualificatif attribué à certaines vidéos permet d'inclure plusieurs autres types et ce suivant le degré de cette « didactisation ») et vidéo « *authentique* », afin d'éclaircir quelques points terminologiques.

5.1.Vidéo pour la classe : vidéo-leçon, didactique ou semi-authentique ?

Dans la catégorie que nous avons nommée « *vidéo pour la classe* » nous nous proposerons de faire une proposition de distinction entre *la vidéo-leçon, la vidéo didactique* et *la vidéo semi-authentique*.

5.1.1. La vidéo-leçon

Il s'agit de celle que l'on retrouve dans les toutes premières méthodologies audiovisuelles et qui a pour objectif de présenter un cours du type magistral sur un sujet donné. Elle peut avoir une fonction d'appui, informative ou réitérative (révision). Ce format a été vite abandonné pour cette fonction car le plus souvent elle ne tire pas parti des potentialités du support et ne propose rien qu'un enseignant ne peut faire de lui-même, avec de surcroît le défaut d'être linéaire, et donc non interactive.

5.1.2. La vidéo didactique

Certains didacticiens divergent sur sa conception originelle ou sur ses objectifs, mais de manière générale, l'objectif premier de ces vidéos est d'enseigner la langue et, par l'interaction avec son contenu et la réflexion seul ou en groupe, de pouvoir intégrer soit un concept grammatical, soit un fonctionnement particulier de la langue. La vidéo didactique, qui utilise un métalangage langagier, suppose donc un travail de retour, de réemploi des formes étudiées et implique davantage l'apprenant dans le processus de son apprentissage. Elle n'est pas pour autant systématiquement communicative : certaines vidéos didactiques sont en réalité proches des exercices structuraux audiovisuels des méthodologies SGAV.

7.1.3 La vidéo semi-authentique

C'est peut-être le type de vidéo qui provoque le plus de désaccord avec la vidéo didactique. Une vidéo semi-authentique est une vidéo qui a été conçue ou adaptée pour se donner une apparence authentique, mais dont l'objectif est indéniablement pour être exploitée dans une classe de langue. Toutes les méthodes dotées de supports vidéo de ce type ont au moins une vocation communicative, ajoutée d'une logique de progression du plus simple au plus complexe, le plus souvent en parallèle des contenus des manuels.

Etant donné le caractère disparate et disséminé des diverses pratiques personnelles des enseignants, il n'est pas possible de parler de « *vidéos didactiques* » en soi mais bien de « *vidéos didactisées* », ce qui laisse supposer que les enseignants de FLE sont aussi à la recherche de matériel moins « didactisé » et donc plus authentique.

5.2.Les documents vidéo dits « authentiques »

Est qualifié de vidéo « authentique » tout document vidéo conçu à des fins non-pédagogiques mais plutôt pour « *répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle*. » [GALISSON R. et COSTE D. (1976 : 59)]. Destiné au départ à des locuteurs natifs, c'est-à-dire à des sujets parlant leur langue maternelle et considérés comme ayant intériorisé les règles de grammaire de leur langue, le document vidéo authentique est puisé directement dans l'environnement social immédiat de ces locuteurs.

TAGLIANTE CH. (2006 : 99) a remarqué il y a une dizaine d'années qu'en plus des documents vidéo « *Les documents sonores authentiques sont utilisés dès le début de l'apprentissage, dès la leçon zéro. La prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, est immédiate* ». En effet, les approches communicatives s'intéressent davantage à la mise des apprenants en contact direct avec les différentes formes orales. Elles exposent les apprenants aux situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne.

Il est important de souligner quelques remarques à propos des vidéos authentiques :

- Comme la plupart des vidéos authentiques sont prises du support situationnel où elles fonctionnent, un journal télévisé par exemple, leur emploi dans la classe est forcément lié à une situation « fictive » créée par le professeur dans des fins purement pédagogiques. Il n'y a de ce fait d'authentique que le document.
- La vidéo authentique est présentée telle qu'elle est, c'est-à-dire dans son état original, brut. Mais si une quelconque modification y est apportée telle que la suppression d'un ou de plusieurs passages pour diminuer le taux d'informations, il ne s'agira plus alors de vidéo authentique mais de vidéo « didactisée »).
- Si « authentique » est un attribut très attractif pour la classe de FLE, c'est justement cette dernière qui le confronte à un paradoxe : la simple sélection d'un document vidéo plutôt qu'un autre constitue déjà en soi une première « didactisation » avec un degré, certes, des plus faibles.

La vidéo dite « authentique » possède donc une logique communicative différente et intéressante du fait de son écriture télévisuelle : elle n'a pas pour objectif de « former » mais plutôt le souci de divertir, de faire que des individus se comprennent (éléments visuels et verbaux pour faire passer un message).

6. LES ATOUTS ET LES DÉRIVES DE L'UTILISATION DE LA VIDÉO

Importante entreprise que celle d'introduire l'outil vidéo dans la classe des langues vivantes puisqu'elle implique obligatoirement un changement dans le mode d'acquisition des diverses connaissances. Cependant, ce changement peut-il, au niveau de la classe, avoir un effet « dynamogène » et permettre la résolution de certains problèmes dans le seul but d'optimaliser le processus d'enseignement-apprentissage ou au contraire d'en créer d'autres, plus inhibitifs avec des retombées négatives sur les styles d'apprentissage des apprenants ?

6.1.Les atouts

« *Quel intérêt pédagogique accordez-vous à la vidéo ?* », c'est la question que nous avons soumise aux professeurs après avoir leur posé celle qui vise à mesurer la fréquence avec laquelle ils font usage de la vidéo. D'après les réponses fournies, nous constatons que la majorité des professeurs (36 sur 50, soit 72%) accorde une grande importance à la vidéo en raison de son potentiel indiscutable que nous résumons en dix atouts principaux et que nous classons dans un ordre quantitativement décroissant, c'est-à-dire du plus cité au moins cité :

A. Motiver (19 occurrences),
B. Développer l'écoute (14 occurrences),
C. Développer la compréhension (10 occurrences),
D. Développer l'expression orale (04 occurrences),
E. Présenter une langue authentique (03 occurrences),
F. Développer la mémorisation (03 occurrences),
G. Illustrer (03 occurrences),
H. Casser la routine (02 occurrences),
I. Développer l'observation (02 occurrences),
J. Développer la technique de prise de notes (01 occurrence).

La ressemblance ou la corrélation existant entre certains de ces dix atouts (exemples : A et H, B et C ou encore F et I) nous a donné la possibilité de les regrouper en quatre grands atouts principaux que nous détaillerons dans les pages qui suivent.

6.1.1. La motivation, un agent moteur

HOUSSAYE Jean (1993 : 223) définit la motivation comme « *l'action des forces, conscientes ou inconscientes, qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale)* ». La motivation est, selon MYERS cité par NGUYEN HONG LIÊN (2008 : 38), « *un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but* ». A ce titre, une des fonctions de l'enseignant est de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations de ses élèves. La vidéo aide énormément le professeur à atteindre ce but car son entrée en classe permet de rompre avec les pratiques anciennes et de casser la routine des cours dits traditionnels. La nouvelle situation pédagogique que crée la vidéo capte l'attention des apprenants et la canalise pour les rendre bien disposés aux apprentissages programmés (cela correspond à la fonction « déclencheur » et à la fonction « moteur », deux des trois fonctions que COMPTE C. (1998) a attribuées à la vidéo, la troisième étant la fonction illustrative). C'est la raison pour laquelle les séances ayant comme support une vidéo sont tant attendues par les élèves.

Grâce à la vidéo, la curiosité des apprenants est éveillée et leur attention et leur intérêt sont maintenus. Dès lors que les activités sont perçues comme porteuses de sens, formant un ensemble cohérent et réfléchi, et répondant à de vrais besoins, les élèves sont extrêmement motivés et participent à la construction des savoirs. Ils peuvent donc être impliqués personnellement et activement dans des apprentissages stimulants et ludiques.

6.1.2. L'image animée, une aide à la compréhension

L'image animée est une aide car elle permet assez souvent de faciliter la compréhension, l'accès au sens. Comme le formule clairement COSTE D. (1975 : 06) l'image est utilisée pour ce qu'elle montre : « *Elle* [l'image] *'parle d'elle-même' sans détour* […] *l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat* ». De leur part, BOURRISSOUX J.-L. et PELPEL P. (1992 : 61) déclarent en faisant une comparaison entre l'image et le discours que « *Sur le plan didactique, l'image comporte un avantage considérable par rapport au discours : elle montre ce que ce dernier ne peut qu'évoquer.* […] *C'est l'iconicité de l'image qui fonde d'abord sa pertinence didactique,* […] *sa capacité de pouvoir représenter des objets absents, rares ou difficilement accessibles*».

Les élèves possèdent des habitudes acquises devant le petit écran et partagent un savoir sur l'image qu'il est dommage de ne pas prendre en compte. Il faut mettre la culture

télévisuelle au service de l'apprentissage d'une langue. Dans une vidéo il y a souvent redondance entre les images et les paroles. L'image aide donc les élèves à comprendre les dialogues mais aussi l'histoire relatée. De plus, les personnages n'ont pas toujours besoin de parler pour s'exprimer : ils peuvent recourir au non-verbal incluant, entre autres, les expressions du visage, la mimique et le regard.

A la question « *Pourquoi des séquences filmiques ?* » RACHDAN S. [6] (Novembre-décembre 2013 : 32-33) a motivé ce choix et a montré l'intérêt obtenu derrière l'utilisation des séquences filmiques en affirmant qu'« *Il s'agit de se doter d'un 'plus', celui du pouvoir de l'image, qui reproduit et rapproche du contexte réel de la vie* […] ».Et elle d'ajouter : *« mise au service de l'apprenant, l'image stimule l'expression par l'ajout d'une dimension visuelle qui facilite la lisibilité de l'objectif proposé : illustrer un concept ou une notion, illustrer un emploi du lexique ou du contrôle d'une pratique quelconque telle que le compte rendu ou le commentaire*».

6.1.3. Des vidéos authentiques : une langue en situation

L'apprentissage d'une langue étrangère est axé principalement sur l'oral. Il est donc important de mettre l'élève en contact avec les sons et les structures de la langue étudiée. En effet, et comme le souligne HOLEC H. cité par MEYSSONNIER S. (2005 : 11), « *l'acquisition des savoirs langagiers implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue étrangère.* » .Les élèvent ont ainsi la possibilité d'identifier, d'interpréter et de répéter des structures authentiques, ce qui ne peut que faciliter leur apprentissage. De plus, ils peuvent prendre conscience de la sonorité de la langue dans la mesure où les habituer à entendre des flots continus de français authentique a une importance capitale. En effet il faut veiller à ce que les séances ne soient pas seulement constituées d'échanges restreints, simplifiés et trop brefs. En entendant et en répétant des expressions plus complexes, les élèves s'imprègnent et perçoivent mieux le rythme, l'accentuation et l'intonation de la langue.

L'enseignement est une situation vécue ici et maintenant, mais le discours de l'enseignant se réfère pour l'essentiel à un ailleurs : dans de nombreux cas, la vidéo est un moyen privilégié de rendre cet ailleurs présent et de permettre un travail pédagogique efficace. La vidéo permet d'introduire dans la classe des documents

[6] Maître de conférences au Département de français de la Faculté des Lettres de l'université du Caire.

authentiques actuels et variés qui permettent d'approcher une langue en situation et de mettre chaque élève en contact avec des situations proches de son quotidien. Les enfants sont très friands de ce rapprochement avec la réalité qui leur permet de représenter ce à quoi ils peuvent accéder directement. LANCIEN T. (1986 : 11) déclare dans ce sens : *« Sur le plan de l'apprentissage, le document vidéo est pour les élèves l'un des plus sûrs moyens d'approcher une langue actuelle, variée et en situation.* ».

La vidéo permet donc d'entendre et de comprendre la langue telle qu'elle est parlée dans la vie quotidienne et de la présenter dans le vrai cadre du pays concerné. C'est ainsi que l'élève fait l'expérience d'un environnement langagier réel sans y aller.

6.1.4. Un apprentissage phonétique ajouté à l'apprentissage culturel

Dans une vidéo le canal verbal peut être représenté par une personne dans le champ de vision, hors champ (ou en voix off). C'est surtout dans la première situation que les faits prosodiques, gestuels et kinésiques sont les plus à même d'être exploités. Si l'information n'en est pas systématiquement plus simple, ce cas de figure a tout de même le mérite de travailler une compétence de l'oral jusque-là difficilement observable autrement que par l'intermédiaire de l'enseignant. Il s'agit de la phonétique articulatoire qui s'intéresse à la prononciation des différents phonèmes d'une langue. PASQUIER F. est de cet avis et déclare (2000 : 31) que « *Le film et la vidéo permettent de bénéficier d'informations articulatoires importantes [...] directement visibles sur le visage du locuteur (ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres...).* »

Sur le plan culturel, les vidéos ont l'avantage de proposer aux élèves les reflets d'une civilisation contemporaine, d'une réalité culturelle et sociale qui n'est pas figée comme dans les manuels. La vidéo joue donc ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociales et les implicites culturels. PASQUIER F. (2000 : 31) souligne cette particularité de la vidéo : «*Le langage est l'expression d'une culture et l'élément visuel est porteur d'informations susceptibles de transmettre cette culture.*»

De plus, la vidéo suit les différents moments de la journée, elle tient compte du public et utilise l'actualité. Après le séjour à l'étranger, elle constitue le meilleur outil pour côtoyer un pays. Les élèves ont l'impression d'une participation à distance à la vie des personnes dont ils apprennent la langue qui fait de la vidéo un « *pont audio-visuel*» [BUFE W. (1984 : 87)].

6.1.5. La mobilisation des différents types de mémoire

Il existe différents types de mémoires. Il y a ce que l'on appelle la mémoire auditive (relative à ce que l'élève entend), la mémoire visuelle (relative à ce que l'élève voit), et la mémoire kinesthésique (relative aux gestes perçus par l'élève) propres à chacun des élèves. L'utilisation de la vidéo en classe peut permettre d'utiliser d'autres moyens de mémorisation que ceux qu'ils utilisent lors d'une séquence de cours plus classique. Effectivement, utiliser un support auditif et visuel à la fois peut favoriser l'apprentissage des élèves car cela leur permet de mobiliser leurs différents types de mémoires et d'optimiser ainsi leurs apprentissages.

Dans les années 1987-95 des études menées aux Etats-Unis sur des enfants scolarisés pour déterminer les modalités d'acquisition des savoirs et les ressources qu'ils mobilisent ont montré que 11% des apprentissages se font par l'ouïe et 83% par la vue. Ces mêmes études ont également montré que nous retenons 20% de ce que nous entendons et 50% de ce que nous voyons et entendons simultanément. Pour cela, il est vraisemblable que cet alliage entre l' « audio » et le « visuel » dans la vidéo fait que l'on garde mieux en mémoire et que l'on se rappelle mieux les perceptions où les corrélations se font entre les différents types de mémoire.

6.2.Les dérives

Sur tous les plans cités supra, l'utilisation de la vidéo présente un intérêt certain. Or on constate qu'une grande partie des enseignants de langues vivantes considèrent encore les cours l'utilisant comme des séances « à part » et que grand nombre d'entre eux ne reconnaissent à ces documents qu'une valeur marginale, parfois associée à la crainte de « perdre du temps ». En effet, une vidéo, surtout si elle est mal choisie ou mal exploitée, peut impliquer quelques risques qu'il appartient à l'enseignant de savoir maîtriser :

- La vidéo peut distraire les apprenants au lieu de capter leur attention. C'est surtout le cas quand la vidéo travaillée est très longue ou mal exploitée par l'enseignant. Cette attitude passive des élèves devant l'écran est souvent assimilée à des téléspectateurs qui assistent à un film.
- L'apparition de l'image projetée provoque la focalisation de l'attention du groupe. Et l'espèce de fascination qu'exerce l'image est tellement puissante qu'elle perdure parfois dans le cerveau des apprenants et peut donc perturber l'assimilation des connaissances, voire en faire total écran.

- La vidéo peut constituer une vraie menace pour l' « intégrité intellectuelle » des jeunes apprenants car son impact affectif est très grand et ils sont si crédules qu'ils ont tendance à tout assimiler. En effet, ils « absorbent » tout ce qu'ils reçoivent (idées, croyances ou modes de vie) et s'identifient aveuglément aux personnalités qu'ils voient (chanteurs, danseurs, acteurs, etc.) auxquelles ils s'entichent obstinément sans faire appel ni à leur esprit critique ni même aux règles qui régissent leur société. Se laisser subir l'influence d'une interview réalisée avec un chanteur hip-hop, par exemple, peut inciter les apprenants à adopter un mauvais comportement et à s'accoutrer de façon inacceptable et grotesque (cheveux hérissés, pantalons rapiécés, pulls très courts …). Ils incombent donc aux enseignants de contrôler le contenu des vidéos qu'ils proposent et de travailler seulement celles qui appellent au respect des différentes valeurs humanitaires.

7. LES CRITÈRES DE SÉLECTION D'UN DOCUMENT VIDÉO

Nous avons constaté que le document vidéo offre une grande variété, ce qui permet à l'enseignant de choisir en fonction de ses objectifs le document qui convient le mieux au niveau de ses apprenants et qui répond à leurs attentes. Cependant une difficulté s'impose : Comment les professeurs choisissent les vidéos ? Les prennent-ils au hasard ou ont-ils des critères de choix bien établis ? Ce sont là les deux questions que nous voulions adresser aux professeurs soumis au questionnaire et que nous avons réduit en une seule : « *Quels sont les paramètres selon lesquels vos choisissez vos vidéos ?* ».

Les réponses fournies révèlent que 82% des professeurs (la quasi-totalité), établissent des paramètres leur permettant d'opter pour une vidéo et non pas pour une autre. Quatre critères sont alors dressés. Nous les classons suivant le nombre de réponses proposées[7] :

7.1.Le thème (27 occurrences). Il doit être :

- En relation avec le projet, c'est-à-dire, adapté au programme,
- Motivant : adapté au centre d'intérêt des apprenants, en adéquation avec leur âge, d'actualité.

7.2.Le niveau des apprenants (22 occurrences). La vidéo doit être accessible aux apprenants. Son registre langagier ainsi que son débit doivent permettre aux apprenants d'accéder facilement au sens global du message qu'elle véhicule.

[7] Il faut souligner qu'un seul et même professeur questionné peut donner plusieurs critères de sélection.

7.3.La durée ou la longueur (04 occurrences). La vidéo doit être ni très longue, ni très courte mais d'une durée moyenne et étudiée car ce critère est sensiblement lié à la monotonie et au désintéressement que puisse engendrer une vidéo longue et surtout au degré d'attention des apprenants qui a souvent tendance à la baisse si elle dépasse une certaine durée (5 minutes).

7.4.La qualité (02 occurrence). La vidéo doit être claire sur les deux plans : image et son. Autrement, elle pose difficulté aux apprenants et brouille leur attention au lieu de la capter.

7.5.Autres critères. En plus de ces critères relevés par les professeurs interrogés dont trois sont qualifiés par COMPTE (1993 : 26) d' « *intrinsèques* » (critères 1, 3 et 4), nous pouvons en rajouter d'autres, plus « *fonctionnels* » selon toujours COMPTE, qu'il faut prendre en considération avant de fixer son choix sur tel ou tel document :

- Il faut s'assurer qu'il y ait redondance entre l'image et le son. Ainsi les scènes dialoguées sont souvent plus faciles d'accès que les scènes commentées.
- De plus, la structure narrative doit être simple (début, péripéties, fin), sans, par exemple, de rebondissements en arrière, pour que l'élève puisse facilement comprendre l'histoire dans son déroulement. En effet, si la partie visuelle seule peut permettre de comprendre l'action alors les élèves peuvent plus facilement focaliser leur attention sur la correction de la langue.
- Il faut également être vigilant aux éléments socioculturels véhiculés par le support ainsi qu'aux implicites culturels et aux registres de langue car plus le document en contient, plus la compréhension sera difficile. Il est donc du devoir de l'enseignant de mesurer la « dose » d'éléments socioculturels qui va administrer à ses apprenants pour qu'ils puissent découvrir la culture et la civilisation de l'Autre[8] sans pour autant y dissoudre en oubliant leurs propres valeurs et identité culturelle.
- Enfin il s'agit d'isoler les composantes que l'on voudra travailler avec les élèves: existe-t-il des formes linguistiques intéressantes pour être présentées aux apprenants comme variantes à savoir reconnaître, formes nouvelles à comprendre, modèles à imiter ?

[8]Apprendre l'altérité et la diversité culturelle constituent deux éléments essentiels permettant à la personne « apprenant » de comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle et de s'ouvrir sur le monde environnant et réduire ainsi les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Face aux hésitations et questionnements légitimes que soulèvent tant la sélection que la « didactisation »/exploitation d'une vidéo, nous retiendrons ici l'avis de DUCROT J.-M. (2005) : « *Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence* ». Il faudra donc garder à l'esprit que ce que nous voulons faire du document vidéo conditionnera notre sélection et qu'une analyse détaillée du support s'avère nécessaire pour identifier les éléments qui pourraient constituer des entraves à la compréhension mais aussi les éléments linguistiques que les élèves devront acquérir.

8. LES MODÈLES D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES DOCUMENTS VIDÉO

L'exploitation pédagogique de la vidéo se fait d'une manière générale au grès des enseignants suivant l'objectif qu'ils recherchent et la compétence qu'ils veulent installer chez les apprenants. La démarche qu'ils empruntent revêt ainsi une importance si grande qu'il leur incombe d'y consacrer une préparation pédagogique assez conséquente.

Les démarches adoptées pour présenter les documents vidéo sont nombreuses. Or, les didacticiens ont pu les résumer en quatre modèles principaux. Ces divers types d'exploitation se trouvent parfois mêlés dans chaque séquence :

8.1.Modèle 01

Le modèle le plus fréquemment rencontré consiste à présenter dans un premier temps le document dans sa totalité, à en vérifier la compréhension globale par la classe puis de procéder à la présentation des fragments successifs, avec de fréquents arrêts sur image, pour faire parvenir les apprenants à une compréhension plus précise ainsi que pour apporter les explications lexicales nécessaires et les greffes linguistiques choisies par le professeur.

8.2.Modèle 02

Une deuxième démarche privilégie le visionnement, souvent sans l'audition de la bande son, du début de la séquence, suivi d'une invite faite aux élèves de formuler des hypothèses sur son contenu ou d'en anticiper sur la suite. Les hypothèses formulées sont ensuite vérifiées par une présentation de l'ensemble du document dans son intégralité

(images et son). Interviennent enfin un résumé et/ou un commentaire. Cette approche a la particularité de distinguer assez nettement la phase d'expression de celle de compréhension et de renverser l'articulation traditionnelle entre ces deux capacités dans l'exploitation d'un document, l'expression ayant ici pour fonction de préparer la réussite des élèves lors de l'activité de compréhension.

8.3.Modèle 03

Le troisième mode de « découpage » observé consiste à présenter l'ensemble du document dans sa durée, limitée à quelques minutes, soit en occultant les images soit en supprimant la bande son. Ainsi, par exemple, un enseignant peut exploiter dans un premier temps en cours la bande son d'une séquence d'un film, puis la bande vidéo en module avant d'entreprendre avec la classe l'étude du texte correspondant dans le manuel en usage.

8.4.Modèle 04

Une dernière modalité est le découpage de l'ensemble du document en plusieurs segments, dont la présentation (avec ou sans le son) est suivie d'une description orale. La totalité de la séquence n'est parfois, dans ce type d'exploitation, pas même présentée aux élèves. Cette démarche est parfois effectivement adoptée ici par les professeurs de langue vivante sans poser visiblement de problème aux élèves : l'activité proposée consiste en fait à traduire dans des énoncés un contenu perçu essentiellement par des éléments visuels, échappant ainsi au risque de la paraphrase. Ceci est d'autant plus vrai que l'on s'aperçoit que dans bien des cas la bande son ne joue qu'un rôle très mineur et que la compréhension des composantes linguistiques sonores du document n'est pas au centre des préoccupations lors du visionnement.

Cette approche a cependant une limite : elle ne permet pas toujours à la classe de percevoir la signification véritable du document ; de même qu'un texte n'est pas une suite de mots, de même un film n'est pas conçu comme une suite d'images mais comme un tout cohérent de séquences qui s'enchaînent pour produire du sens. Le découpage systématique du document vidéo peut effectivement - dans certaines conditions - être pertinent mais il doit respecter les unités de sens et tous les observateurs rappellent qu'il convient de visionner rapidement soit l'ensemble du document soit une séquence complète.

9. LES ACTIVITÉS PROPOSABLES POUR TRAVAILLER LES DOCUMENTS VIDÉO

PELPEL (2002 : 269) tient à souligner que « *la nécessité d'exploiter, de développer une activité pédagogique à partir de la projection d'un document audiovisuel, s'affirme encore davantage s'il s'agit de documents « grand public », films ou émissions de télévision* […] *Il ne s'agit plus seulement de transmettre un sens, mais bien de le créer chez le spectateur : on ne fait plus seulement appel à la compréhension, mais à son imagination et à son émotion.*»

DUCROT Jean-Michel (2005) propose une panoplie d'activités que les enseignants peuvent soumettre aux apprenants en fonction des objectifs et du type de la séquence vidéo qui leur est proposée. DUCROT relie ces activités à des moments différents de projection ou de visionnement : avant, pendant, après (avec le son, sans le son et en interrompu).

9.1.Activités liées à la modalité de visionnement

9.1.1. Avant le visionnement de la séquence (« Mise en route »)

Il s'agit de préparer les apprenants au visionnage en réactivant leurs connaissances factuelles et lexicales liées au thème abordé. Cet objectif peut être atteint par :

- Faire un remue-méninges sur le sujet abordé ;
- Élaborer une liste d'affirmations qui semblent vraies à priori ;
- Dresser une liste de termes associés au thème de la séquence (réseau ou champ lexical).

9.1.2. Pendant le visionnement (« Compréhension globale ou affinée »)

L'objectif consiste à amener les apprenants à définir la situation de communication (Qui ?/ Où ?/ Quand ?) et à cerner les idées essentielles du document (Quoi ?). On peut proposer de :

- Relever les indicateurs visuels (lieux, climats, habits, décor, etc.) ;
- Cocher des affirmations dans une liste (style QCM) ;
- Souligner dans une liste d'adjectifs ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages ;
- Compléter la transcription d'un bref passage ;
- Dresser une liste des mots entendus ;

9.1.3. Après un visionnement sans le son (« Découverte du document »)

Quel que soit le type de support vidéo (documentaire, reportage, film, dessin animé, sketch, journal télévisé…), l'enseignant peut demander aux apprenants de noter tout ce qui fait sens. Cette recherche d'informations constitue un bon moyen pour les amener à s'exprimer oralement.

- En premier lieu, des questions portant sur le type (ou le genre) de la vidéo, le cadre spatio-temporel, les personnages, peuvent être posées aux apprenants.
- En deuxième lieu, les apprenants doivent s'intéresser à ce que font les acteurs, à l'enchaînement des actions. Ils peuvent désormais émettre des hypothèses de sens qu'ils vérifieront au fur et à mesure que le document se visualise.
- En dernier lieu, ils peuvent, s'il y a besoin, faire un autre visionnement de la séquence vidéo afin d'imaginer les dialogues entre les personnages en action. Cette activité peut se faire en groupe de trois ou quatre apprenants pour pouvoir comparer les propositions et les interprétations de chacun.

9.1.4. Après un visionnement avec le son (« Production »)

On peut proposer des tâches pour réutiliser et s'approprier les nouveaux acquis des apprenants sur le plan de l'oral ou même de l'écrit.

- Répondre à des questions de compréhension orale et visuelle (de style QCM, vrai / faux) ; Oui / non, réalité / fiction, etc.) ;
- Faire un sondage autour du thème illustré ;
- Remplir un tableau, une carte d'après les renseignements donnés dans l'extrait ;
- Donner son opinion sur le sujet abordé dans la séquence et le justifier ;
- Jouer les personnages (jeux de rôles) ;

9.1.5. Après un visionnement discontinu ou interrompu

- Imaginer la fin (lorsque celle-ci manque ou est intentionnellement tronquée) ;
- Comparer les fins possibles et justifier les différentes versions ;
- Imaginer le début (quand il est manquant ou omis à volonté par l'enseignant).

10.2. Deux activités spécifiques

Nous proposons ici trois activités à titre indicatif. Ce sont celles que DUCROT, J.-M. a publié dans son livre intitulé « *Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère* ». Il s'agit de travailler un point de grammaire en utilisant un passage de film, l'exercice du « blanc vidéo » et travailler sur un documentaire animalier.

9.1.6. Utiliser un passage de film pour une activité de grammaire

Dans certains films, le professeur peut choisir des extraits qui exploitent plus spécialement un point grammatical précis. Si le passage contient suffisamment d'occurrences du point grammatical à traiter, il a la possibilité d'en organiser une conceptualisation grammaticale (sur l'utilisation du subjonctif, sur l'impératif, etc.). Ce sont des points grammaticaux que les apprenants savent généralement utiliser mais sur lesquels ils font encore des erreurs. Cette conceptualisation les aidera à réfléchir sur le fonctionnement de ce point et à mieux l'utiliser dans des situations réelles de production.

Lors du visionnement de l'extrait, les apprenants devront, après avoir répondu aux questions de compréhension de l'enseignant, deviner quel est le point grammatical qu'ils vont traiter, ce qui est le plus récurrent. Le professeur leur apportera son aide afin de trouver ce point au cas où ils ne le devinent pas tout de suite.

Ensuite, ils devront faire, en visionnant une seconde fois, un repérage des occurrences entendues, et les relever sur un papier (la prise des notes). Ils devront ensuite faire une mise en commun de ces formes et proposer des hypothèses sur leur fonctionnement, en s'aidant du support vidéo.

Les phases suivantes seront celles de la vérification des hypothèses, de la formulation d'une règle (définitive ou non), et d'une phase d'appropriation, qui passera par une série d'exercices en contexte, dans lesquels il serait souhaitable d'utiliser les personnages du film et la situation dans laquelle l'action se déroule.

9.1.7. L'exercice du « blanc vidéo »

Il est intéressant de recopier une bande vidéo en remplaçant par un blanc un passage d'environ 1 minute. Les apprenants visionneront, par conséquent, une séquence de 3 minutes dont il manquera une partie et ils devront imaginer le déroulement de cette séquence manquante. Il leur est demandé de travailler en groupe et d'imaginer différents scénarios. Cet exercice a pour objectif d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel, mais surtout d'améliorer la cohérence. En effet, ils devront faire des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante. Ils devront aussi apporter des justifications quant à leurs propositions.

Conclusion

Branche de l'audiovisuel, la vidéo est un signal électronique qui permet la transmission des images par l'intermédiaire des émetteurs de télévision, des satellites et des câbles. Elle est également la possibilité de réaliser des documents grâce à une caméra et d'enregistrer à l'aide d'un magnétoscope et sur un support magnétique (la vidéocassette) des images mobiles venues de la télévision ou du cinéma. Comme la vidéo est la résultante de la combinaison parfaite de quatre éléments principaux (l'écriture télévisuelle, la composante vidéo, la composante audio et la composante technique), sa réalisation s'avère un travail demandant de son concepteur -qui devrait être un spécialiste en la matière- un grand effort.

Le discours du ministère de l'éducation nationale est univoque concernant l'intérêt porté à l'intégration des documents audiovisuels en classe dans tous les paliers et dans toutes les matières. Les inspecteurs du français ne cessent d'insister sur l'intégration des TIC dans les cours pour travailler, à titre d'exemple, la compréhension orale. Malgré cette forte insistance de part et d'autre, on constante que la plupart des professeurs n'incluent pas ou n'incluent que rarement la vidéo dans leurs enseignements. Plusieurs raisons motivent ce « désistement ». Ces mêmes professeurs citent entre autres : le manque de moyens requis au niveau des établissements ; le manque de temps pour la préparation pédagogique que nécessite l'exploitation d'un document vidéo ; le niveau bas des élèves qui empêchent l'intégration d'un tel outil en classe.

Pour faciliter aux enseignants la tâche de sélection d'une vidéo, on a essayé d'établir des typologies de classement dont celles fondées sur « la structure textuelle », « le thème », « le niveau » ou « les objectifs et les compétences ». De toutes les classifications qui peuvent être faites, la typologie basée sur les objectifs et les compétences semble la plus acceptable dans le sens où elle prend en charge la variabilité didactique inhérente à toute vidéo, variabilité liée à ce que l'on appelle « *fonction* » (informer, enseigner, divertir…). Du point de vue de l'enseignement, c'est un classement très utile, toujours à condition de conserver à la fois une homogénéité de structure textuelle et de thème, ce qui est en soi très compliqué, et représente un chantier gigantesque pour une seule et même personne.

L'utilisation de la vidéo en classe de langue présente plusieurs avantages. D'abord, elle aide énormément le professeur à motiver ses apprenants car son entrée en classe permet de rompre avec les pratiques anciennes et de casser la routine des cours dits traditionnels. La

nouvelle situation pédagogique que crée la vidéo capte l'attention des apprenants et la canalise pour les rendre bien disposés aux apprentissages. Ensuite composante essentielle de la vidéo, l'image contribue largement à la compréhension du message véhiculé surtout quand la redondance entre le verbal et l'iconique est très importante. Comme la vidéo est souvent extraite des différents médias (Internet, télévision …) elle permet aux apprenants d'entendre et de comprendre une langue authentique, c'est-à-dire une langue telle qu'elle est parlée dans la vie quotidienne. C'est ainsi que l'apprenant fait l'expérience d'un environnement langagier réel sans aller dans le pays concerné. Sur le plan culturel, la vidéo a l'avantage de proposer aux apprenants les reflets d'une civilisation contemporaine et d'une réalité culturelle et sociale qui n'est pas figée comme c'est le cas dans les manuels. La vidéo joue donc ce rôle d'ouverture au monde et permet de montrer les conventions sociales et les implicites culturels. L'utilisation de la vidéo en classe peut par ailleurs permettre aux apprenants d'utiliser d'autres moyens de mémorisation que ceux qu'ils utilisent lors d'une séquence de cours plus classique (mémoire visuelle, auditive, kinésique, etc.) et d'optimiser ainsi leurs apprentissages.

L'utilisation de la vidéo en classe de langue n'est pas sans inconvénients. Elle peut, d'une part, distraire les apprenants au lieu de capter leur attention. C'est surtout le cas quand la vidéo travaillée est très longue ou mal exploitée par l'enseignant. Cette attitude passive des élèves devant l'écran est souvent assimilée à celle des téléspectateurs qui assistent à un film dans une salle de cinéma. La vidéo peut, d'une autre part, constituer une vraie menace pour l' « intégrité intellectuelle » des jeunes apprenants car son impact affectif est très grand et les apprenants sont si crédules qu'ils ont tendance à tout assimiler. En effet, ils « absorbent » tout ce qu'ils reçoivent (idées, croyances ou modes de vie) et s'identifient aveuglément aux personnalités qu'ils voient (chanteurs, danseurs, acteurs, etc.) auxquelles ils s'entichent obstinément sans faire appel ni à leurs esprits critiques ni même aux règles qui régissent leur société. Se laisser subir l'influence d'une interview réalisée avec un chanteur hip-hop, par exemple, peut inciter les apprenants à adopter un mauvais comportement et à s'accoutrer de façon inacceptable et grotesque (cheveux hérissés, pantalons rapiécés, pulls très courts …). Ils incombent donc aux enseignants de contrôler le contenu des vidéos qu'ils proposent et de travailler seulement celles qui appellent au respect des différentes valeurs humanitaires telles que l'amour et la tolérance pour apprendre aux futurs « citoyens de demain » à vivre en communion et en bonne intelligence avec l'Autre.

CHAPITRE III

CADRE EXPÉRIMENTAL

Introduction

Nous allons à présent nous pencher sur la mise en œuvre de l'expérimentation que nous avons menée ayant comme finalité la mesure de l'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale.

Tout d'abord nous parlerons de la méthode d'analyse que nous avons préconisée, des trois conditions de son fonctionnement et du matériel expérimental exigé. Puis nous expliquerons les modalités de la mise en œuvre de l'expérimentation (le choix du niveau, le lieu, les participants, etc.). Ensuite nous décrirons le déroulement de l'expérimentation en insistant sur nos réactions et celles des apprenants pour exposer enfin les résultats auxquels nous avons abouti.

1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES

1.1.La problématique. La problématique de notre recherche porte sur la vidéo et sa contribution dans le développement de la compétence de la compréhension orale chez des apprenants de FLE en première année secondaire. Elle est formulée comme suit : *Quel est l'impact de la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale ?*

1.2.Les hypothèses. Pour répondre à cette problématique nous sommes parti d'un ensemble d'hypothèses. Nous avons alors supposé que :

- **L'hypothèse principale :** L'image (animée), composante essentielle de la vidéo, constitue une aide à la compréhension orale car elle représente aussi bien qu'elle le peut les objets, les êtres, les notions et les idées, choses devant lesquelles le support textuel témoigne souvent de son incapacité.
- **Deux hypothèses secondaires :**
  - La vidéo contribue largement à l'implication affective des apprenants : elle les motive et les rend plus disposés aux apprentissages.
  - Travailler la compréhension orale avec un texte oralisé est considéré comme une situation très « classique » pour les apprenants.

2. DE LA MÉTHODE ADOPTÉE ET DES CONDITIONS DE SON FONCTIONNEMENT

1.1.La méthode

Afin de vérifier les hypothèses que nous avons préalablement émises une méthodologie de recherche s'impose à nous. La méthode dite comparative semble à nos yeux la plus appropriée dans la mesure où nous mettons en parallèle deux pratiques de classe relatives à la compréhension de l'oral, pratiques certes différentes à la base mais qui escomptent les mêmes objectifs. Il s'agit, d'une part, de la lecture oralisée d'un texte où nous allons faire usage de notre propre voix pour lire un texte, et d'autre part, de la visualisation d'une vidéo portant sur le même thème que celui abordé dans le texte.

1.2.Les conditions de fonctionnement de la méthode

Il convient de souligner que la véracité de notre expérimentation a été soumise à trois conditions essentielles :

1. La première est que le texte oralisé constitue le résultat final de la transcription du contenu de la même vidéo. Cela veut dire que nous aurons à faire à deux documents traitant de la même thématique, ayant le même contenu sémantique, « identiques » si nous osons dire, mais qui se présentent sous deux types (ou formats) tout à fait distincts : le premier scriptural ou textuel et le second vidéo.
2. La deuxième est que les deux séances ne doivent en aucun cas se faire avec un même groupe d'apprenants car cela va nuire à la compréhension du document et surtout à la manière dont les apprenants envisagent cette activité. Si nous proposons les deux activités pour une même classe, cela va gâcher par la suite tout notre travail analytique et interprétatif.
3. La troisième est que les deux groupes soumis à l'expérimentation soient du même niveau d'étude mais surtout du même niveau dans la matière.

1.3.Le matériel expérimental requis

Le matériel didactique et technique dont nous avons eu besoin pour mener notre expérimentation dépendait du type du support pédagogique utilisé dans chacune des deux séances : le premier groupe (GA) a écouté le texte que nous avons nous-même oralisé, puis a répondu aux questions de compréhension ; le second (GB) a assisté au visionnement de la vidéo, ensuite il a répondu aux mêmes questions de compréhension. Ce matériel se constituait donc de trois supports : la vidéo, le texte transcrit et le questionnaire de compréhension.

1.3.1. La vidéo

La vidéo avec laquelle nous avons travaillé la compréhension orale, sa typologie textuelle ainsi que son thème ont été choisis en fonction du contenu et des objectifs de la séquence 01 du projet I où elle s'inscrivait :

- **Intitulé du projet I :** « *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée* ».
- **Objet d'étude de la séquence 01 :** « *La vulgarisation scientifique*[1] ».
- **Intention de communication de la séquence 01 :** « *Exposer pour donner des information sur divers sujets* ».
- **Thématique devant être travaillée :** la communication, la ville, l'environnement.

[1] « *Tout discours dont la visée est d'informer et de former le destinataire. Ce discours ne s'adresse pas à des spécialistes*» [*Guide du professeur* (2005 : 10)] mais à des profanes.

En prenant en compte toutes ces considérations notre choix s'est fixé sur un court documentaire ayant comme titre « *L'effet de serre* » qui a une relation directe avec le troisième thème proposé dans le manuel scolaire, à savoir l' « *Environnement* ». La longueur de l'extrait est d'une minute (1mn) et vingt-six secondes (26s). La redondance entre les éléments visuels et les éléments auditifs est suffisante dans la majorité des scènes de la vidéo.

Un micro-ordinateur équipé de haut-parleurs et un data show sont indispensables pour la mise en marche (la lecture) de cette vidéo.

1.3.2. Le texte

Le texte constitue le résultat de la transcription que nous avons nous-même faite du contenu oral de la vidéo. Ainsi l'extrait vidéo qui dure une minute (1mn) et vingt-six secondes (26s) a été converti en un texte de 175 mots dont le titre est « L'effet de serre ». Le voici :

L'effet de serre

L'effet de serre est un phénomène naturel grâce auquel la Terre conserve sa chaleur. Il est dû à la vapeur d'eau et à certains autres gaz de l'atmosphère appelés « gaz à effet de serre ».

Les gaz à effet de serre comme le gaz carbonique, le méthane, les CFC ou l'oxyde de diazote empêchent une partie de la chaleur émise par la Terre de s'échapper vers l'espace. Lorsque la concentration de ces gaz augmente, ils renvoient davantage de rayons infrarouges vers le sol et amplifie le réchauffement planétaire. A cause de certaines activités humaines, des quantités croissantes de gaz à effet de serre sont émises dans l'atmosphère. Les véhicules à moteur et les usines qui brûlent des combustibles fossiles émettent du gaz carbonique tandis que d'autres gaz à effet de serre sont produits par l'agriculture et l'élevage intensif notamment.

L'effet de serre naturel est nécessaire à la vie sur Terre car il permet de réchauffer la basse atmosphère à 15°C en moyenne mais son accroissement pourrait avoir de graves conséquences climatiques.

1.3.3. Le questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré (voir annexe page 133) et qui a pour but d'évaluer la compréhension orale des apprenants, c'est-à-dire de mesurer leur niveau de réception du contenu du discours, est commun aux deux groupes. Il comporte six activités travaillant les trois différents niveaux établis par T.A. VAN DIJK (1983) cité par BUCK G. (2001) : *la macrostructure*, *la micro structure* et les mots de *la structure textuelle*[2].

- Comme **la macrostructure** pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental les questions y portant nécessitent de la part des apprenants une synthèse des informations et faire des conclusions pour identifier le thème ou l'idée générale de l'extrait. Le Q.C.M de l'activité 01 qui cherche à préciser le thème traité (*De quoi parle-t-on dans ce document ?*) est conçu pour tester ce niveau de macrostructure.
- Les questions relavant de **la microstructure** demandent quant à elles la localisation des détails ou une reconnaissance des faits. Sont de ce niveau les questions ouvertes des activités 03 (*Répondez aux quatre questions suivantes*), 04 (*Répondez par « vrai » ou « faux »)* et 05 (*Voici les idées principales du document. Mettez-les en ordre*).
- Les questions portant sur **les mots de la structure textuelle** demandent une compréhension profonde des mots du discours. La question de l'activité 02 (*Relevez du document deux mots appartenant au champ lexical de l'« effet de serre »*) ainsi que le texte lacunaire de l'activité 06 relèvent du vocabulaire thématique et par conséquent des mots de la structure textuelle.

3. L'EXPÉRIMENTATION ET LES MODALITES DE SA MISE EN ŒUVRE

3.1.Le choix du niveau

3.1.1 Pourquoi le secondaire ?

Notre préférence de mener notre expérimentation au secondaire est loin d'être fortuite. En effet deux raisons la motivent. D'une part le secondaire est le niveau que nous connaissons le plus car nous y travaillons depuis le 15 septembre 2011. Au bout des deux premières années scolaires (2011-12 et 2012-13) nous avons eu la chance d'enseigner le

[2] Nous avons transposé les caractéristiques propres aux discours écrits sur les discours oraux compte tenu de la définition donnée au terme *texte* qui désigne « *un énoncé, quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau* ». [COMMISSION GENERALE DE TERMINOLOGIE ET DE NEOLOGIE (2013 : 4)]. La preuve en est qu'il est force de constater qu'il y a une ressemblance flagrante entre les étapes de la compréhension orale et celles de la compréhension écrite, étant le support écrit dans le second cas se voit se transformer en support écrit oralisé.

français à des élèves de différents niveaux (1ère A.S, 2ème A.S et 3ème A.S) et filières (littéraires, scientifiques et techniques). D'autre part, le secondaire constitue un niveau « charnière » entre le moyen et le supérieur où les TIC dont la vidéo devraient revêtir une importance cruciale pour permettre aux futurs universitaires de se perfectionner dans la manipulation de l'outil informatique qui contribue largement à une meilleure extraction des connaissances et de développer chez eux l'esprit critique leur permettant de filtrer les grandes quantités d'informations que véhiculent les médias de masse.

3.1.2. Pourquoi la première année ?

Hormis les classes de terminale dont nous avons assumé la charge pendant les quatre années de notre exercice professionnel c'est dans les classes de première année secondaire que nous avons le plus travaillé. Nous avons pour l'année scolaire 2011-2012 assuré des enseignements à trois classes de première année dont une classe littéraire bénéficiant d'un volume horaire hebdomadaire de cinq heures. De plus nous avons pris sous notre responsabilité pour l'année scolaire 2013-2014 une classe de première année ST (Sciences et Technologie) qui suivait un enseignement de trois heures par semaine. Nous pouvons ainsi dire que nous avons une vue d'ensemble sur la 1ère AS et une idée claire et précise sur le contenu de son programme.

Par ailleurs nous considérons la première année comme étant la plus importante dans le secondaire dans la mesure où elle reçoit des élèves étant encore dans un âge où les moyens audiovisuels dont la vidéo continuent à subjuguer même le plus désintéressé d'entre eux.

3.2. Le lieu de l'expérimentation

3.2.1. Motivation du choix de l'établissement

Comme il fallait un lieu pour mener notre expérimentation nous avons fixé notre choix sur le « Nouveau Lycée » de la commune de Beni Hamidène à Constantine puisque c'est l'établissement où nous travaillons en tant que professeur de l'enseignement secondaire (PES) depuis le 15 septembre 2011. Ayant le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) le 12 mars 2012 et travaillant avec une équipe pédagogique très jeune, nous avons été vite nommé « Professeur responsable de la matière » à partir de l'année scolaire 2012-2013. Cela dit, nous étions presque certain que nous allions avoir toutes les facilités procédurales (mettre à notre disposition une classe qui n'est pas la nôtre ; nous fournir les moyens techniques requis comme le data show ; nous permettre de

consulter le dossier de chaque apprenant pour déterminer son niveau dans la matière ; nous accorder la possibilité de filmer les séances, etc.) de la part du proviseur du lycée, Monsieur LEKRINE Walid, pour la réalisation de notre expérimentation. Et nous étions également presque sûr de l'impossibilité d'avoir ces facilités dans un autre lycée administré par un proviseur que nous connaissions pas.

3.2.2. Présentation du lycée

Le Nouveau Lycée de Beni Hamidène a ouvert officiellement ses portes le 13 septembre 2009. Se situant à quelques 400 mètres du siège de la commune et s'étendant sur une superficie totale de 19 557 m^2 dont 2 888 m^2 est construite, le lycée dispose de 16 salles de cours, 4 laboratoires et une grande cour de récréation. Une vaste salle de sport est mise à la disposition des lycéens ainsi qu'une bibliothèque comptant 1350 titres. Pour la restauration, l'établissement possède un réfectoire d'une capacité d'accueil de 200 élèves. Le lycée dispose également d'une grande salle informatique et d'un amphithéâtre qui peut réceptionner plus de 400 personnes.

Sur le plan pédagogique, le Nouveau Lycée de Beni Hamidène reçoit pour l'année scolaire 2014-2015 382 élèves encadrés par 31 enseignants dont 15 femmes. Un corps professoral composé de 3 hommes dont nous-même est chargé de l'enseignement du français. Le tableau qui suit montre la répartition des élèves sur les différents niveaux et filières existant au sein du lycée.

Niveau	Nombre de divisions (ou de groupes)	Nombre d'élèves	Garçons	Filles
1ère AS	03	117	46	71
2ème AS	05	100	32	68
3ème AS	06	165	48	117
Totaux	**14**	**382**	**126**	**256**

Comme le Nouveau Lycée de Beni Hamidène est le seul dans la commune, sa particularité réside dans le fait qu'il reçoit les élèves de tous les villages, élèves présentant une grande variété de niveau car ils sont issus de différents milieux socioculturels. En effet, y suivent leur scolarité des élèves dont les parents sont soit des fonctionnaires rémunérés par l'Etat (enseignants tous paliers confondus, médecins, administrateurs, etc.) soit exerçant des professions libérales à leur tête l'agriculture et le commerce.

3.3.Les participants à l'expérimentation

Les participants à l'expérimentation sont des élèves de première année secondaire (Tronc Commun Sciences et Technologie 1 » scolarisés au nouveau lycée de Beni Hamidène. Leur tranche d'âge va de 15 ans à 18 ans. Nous avons réparti les quarante élèves (20 garçons et 20 filles) de cette classe en deux groupes expérimentaux en veillant, pour plus de rigueur dans notre travail, à ce que bon nombre de critères soient pris en considération:

a. **Le nombre.** Les deux groupes sont équitablement répartis, soit 20 élèves par groupe.
b. **Le sexe.** Le nombre de garçons et de filles est le même dans chaque groupe : 10/10.
c. **Le niveau en français.** Les élèves des deux groupes sont approximativement du même niveau, c'est-à-dire ils ont un niveau presque homogène. Le niveau de ces derniers a été évalué sur la base :
   - Des moyennes trimestrielles de la 4ème année moyen (Note 01) ;
   - Des moyennes de l'évaluation continue de l'année 2013-2014 (Note 02) ;
   - Des notes obtenues au B.E.M (Brevet de l'Enseignement Moyen) de l'année 2013-2014 (Note 03) ;
   - Des notes du test de niveau effectué au début de l'année scolaire en cours (2014-2015) (Note 04) ;
   - Des moyennes obtenues lors du premier trimestre (Note 05).

Le niveau de chaque apprenant qui correspond à l'une des trois mentions (« faible » : de 00 à 8.5 ; « moyen » : de 09 à 11.5 et « bon » : 12 et plus) a été donc obtenu par le calcul de la moyenne des cinq notes précédentes. Pour confirmer le niveau de chaque apprenant nous avons sollicité l'aide du professeur de français de cette classe, Monsieur BENZERGUINE Mouâd, qui, après plus de deux mois de travail, a trouvé quoi dire sur le niveau et a pu s'exprimer et donner ses appréciations.

Sur les 40 élèves composant cette classe nous avons relevé :

- 14 élèves « faibles » ;
- 19 élèves « moyens » ;
- 07 élèves « bons ».

Pour la formation des deux groupes, nous avons essayé d'équilibrer le nombre des élèves dans chacune des trois catégories citées ci-dessus. Nous avons donc eu la répartition suivante (les autres critères sont pris également en compte):

Niveau de l'élève	Groupe « A »	Groupe « B »
Bon	04	03
Moyen	09	10
Faible	07	07

Voici dans le tableau suivant la liste définitive des apprenants des deux groupes. Ils y sont classés suivant l'ordre alphabétique des noms:

Groupe « A »	Groupe « B »
1. ACHI Roumayssa	**1.** AMMARI Ayoub
2. ALOUACHE Khadidja	**2.** BAGHRICHE Amine
3. BAGHRICHE Aymen Tadj	**3.** BECHARA Mimouna
4. BAGHRICHE Bilal	**4.** BECHIKER Issam
5. BOUDJLAL Ryma	**5.** BOUDECHICHE Mohmoud Ihab
6. BOUGUERN Rania	**6.** BOULEHDJAR Oussama
7. BOUSSNAN Hadjer	**7.** BRIGHET Oubayda
8. CHEROUANA Amira	**8.** CHEROUANA Nour El-Houda
9. DAHDOUH Ahmed	**9.** DAHDOUH Mohamed
10. DAOUDI Naoufel	**10.** DOUSSE Yahia
11. FOUDHIL Wassim	**11.** FAKRAOUI Marwa
12. GAABOUR Boudjemâa	**12.** GHITI Amani
13. GUERFI Chemss Eddine	**13.** GUERFI Fatima Zohra
14. KHEMISSI Adel	**14.** HAMMADI Charaf Eddine
15. KHEMISSI Madiha	**15.** HAMZAOUI Souâad
16. MAHCENE Haytem	**16.** KHAOUA Zouhir
17. MAHCENE Rayane	**17.** MAKRI Rahma
18. RIKOUR Kawther Rahma	**18.** MEHIRA Ghofrane
19. SMADI Zin Eddine	**19.** SAÏFI Fouzia
20. TOUFOUTI Rayane	**20.** TOUFOUTI Bassma

4. L'AVANT-EXPÉRIMENTATION

4.1.La séance d'information

Comme nous avons décidé de mener notre expérimentation dans une classe qui n'était pas sous notre responsabilité nous avons été obligé de soumettre notre opération à l'approbation du proviseur du lycée. Une fois que l'accord de ce dernier nous a été généreusement donné le dimanche 30 novembre 2014 nous nous sommes rendu dans la salle 13 correspondant à la classe de 1ère A.S ST[1] le jeudi de la même semaine, soit le 04 décembre 2014 à 11 heures pour une séance d'information au profit du public qui serait soumis à l'expérimentation. Nous avons d'abord procédé à la répartition de l'ensemble des apprenants en deux groupes suivant les critères cités un peu plus haut. Chaque sous-groupe d'apprenants pris à part, nous leur a fourni toutes les explications nécessaires sur le futur cours et les modalités de sa mise en œuvre. Nous avons également sensibilisé les apprenants à s'impliquer pleinement et avons sollicité leur engagement afin que l'expérimentation se déroule dans de meilleures conditions et aboutisse à des résultats plus fiables.

4.2.Le pré-test

Avant de procéder à la réalisation de toute expérimentation, il convient de souligner qu'il est inévitable d'effectuer un test préalable ou « *une application d'essai sur un échantillon réduit* »[3] en veillant à aménager toutes les conditions de fonctionnement requises afin de tester sa faisabilité et trouver les incorrections méthodologiques et/ou techniques qui pourraient entraver sa réussite. Réalisant l'importance du pré-test nous avons décidé de le mener le dimanche 07 décembre 2014 auprès des dix élèves de la classe de 2ème A.S Lettres et Langues Etrangères qui était sous notre responsabilité. Que ce soit au cours de la séance ou après le dépouillement et l'analyse des réponses des apprenants, ce stade d'essai nous a permis de relever quelques défaillances méthodologiques, d'un côté dans la démarche suivie, et de l'autre dans le questionnaire élaboré. Nous avons vite réagi face à ces dysfonctionnements en réajustant un peu l'itinéraire d'exploitation des supports ; en reformulant, à titre d'exemple, la consigne de l'activité 03 et en réduisant le nombre d'énoncés de l'activité 04 (voir questionnaire page 133).

[3]HOTYAT F. et DELPHINE-MESSE D. (1973 : 242).

5. L'EXPÉRIMENTATION

5.1.Deux pratiques différentes, un seul objectif

L'expérimentation que nous avons filmée à l'aide d'une caméra installée au fond de la salle de classe s'est déroulée en deux séances distinctes, ayant chacune un objectif commun : *évaluer la compréhension orale*. Ces deux séances ont été présentées le mardi 16 décembre 2014 entre 08 heures et 10 heures. La première a été faite avec le groupe « A ». Elle a commencé à 08 :15 et a duré 22 mm. Nous l'avons qualifiée de « Séance orale » parce qu'elle avait le texte que nous avons lu comme support. La seconde qui avait la vidéo comme support a, quant à elle, été réalisée avec le groupe « B ». Elle a débuté à 09 :15 et a duré 21 mm. « Séance vidéo » est le nom que nous avons donné à cette séance.

Dans le visionnement de la vidéo nous avons adopté le modèle d'exploitation titré « 01 » dans le CHAPITRE II (voir page 80) qui propose le document d'abord dans son intégralité, ensuite en ses fragments significatifs pour faire parvenir les apprenants à une meilleure compréhension de son sens global mais également de son lexique. Pour la lecture du texte nous avons tâché de suivre le même itinéraire emprunté dans le visionnement de la vidéo en tenant à respecter le nombre de « lectures » dans les deux supports : nous avons oralisé 08 fois le texte et fait visionner autant de fois la vidéo. Par ailleurs nous nous sommes efforcé dans les deux séances de ne pas intervenir sauf pour, éventuellement, lire les consignes des activités du questionnaire de compréhension ni même d'utiliser le tableau comme nous avons l'habitude de faire. La distribution du questionnaire commun de compréhension s'est faite juste après la première « lecture ».

5.2.Les réactions des apprenants

5.2.1. La séance orale

Les réactions des apprenants qui ont écouté le texte sont variées. Elles allaient du regard attentif « forcé » de quelques uns (réaction attendue face à un cours présenté par un professeur qui n'est pas le leur, une sorte de « mise en valeur » assurée par les bons éléments du groupe) au désintéressement certain de la majorité traduit par le regard morose des uns et le silence ennuyeux des autres. Ce manque d'intérêt est justifié par la situation dite « habituelle » ou encore « classique » à laquelle ils étaient exposés. Les commentaires faits par certains apprenants au sortir de la séance ont bel et bien confirmé notre point de vue : « *Nos enseignants du français avaient, depuis le moyen, l'habitude de travailler la compréhension orale par la lecture d'un texte* » ; « *Il n'y a rien de neuf dans le cours que*

nous avons fait ! ». Sans oublier la phrase qui a été produite maintes fois par les apprenants de ce sous-groupe le jour de la séance d'information : « *Monsieur ! Pourquoi vous ne travaillez pas la vidéo avec notre groupe ?* ».

5.2.2. La séance vidéo

Les apprenants ont montré une grande motivation face à ce cours appuyé par la vidéo. Dès le début de la séance, nous avons déjà constaté qu'ils attendaient impatiemment le visionnement de la séquence. Le micro-ordinateur portable, le data show et les haut-parleurs ont vite attiré leur attention. Au silence marqué à l'entée de la classe suivait une atmosphère pédagogique propice au processus d'enseignement-apprentissage. En effet, les apprenants du fond de la salle montraient leur envie pressante d'être aux premières loges ; bien disposés à l'apprentissage, un bon nombre s'interrogeait avec enthousiasme sur le thème de la vidéo qu'ils allaient suivre (« *Qu'allons-nous voir ?* », s'est exclamé l'un d'eux avant le visionnement). Contrairement aux attitudes négatives que les apprenants du GA ont manifestées lors de la lecture du texte, les apprenants du GB ont gardé l'esprit éveillé et mobilisé toutes les ressources qu'ils avaient pour mieux répondre aux activités.

1.3. Nos réactions

5.3.1. La séance orale

Au sortir de cette séance faite avec le groupe « A » nous étions très fatigué car nous avons fourni des efforts considérables, nos tâches étant très nombreuses : d'un côté, nous avions la charge de la lecture à haute voix et répétitive du texte transcrit de la vidéo ; de l'autre, nous étions obligé de satisfaire les fortes demandes d'explications exprimées constamment par une bonne poignée d'apprenants de niveau faible et moyen.

A la fatigue « physico-cognitive » que nous avons ressentie, il faut ajouter une fatigue d'un autre type : « morale ». Nous avons failli nous laisser emporter par les attitudes ennuyantes de certains apprenants qui manifestaient un désintéressement total face à cette séance considérée comme « habituelle » (bâillements, froncements des sourcils, écartement des bras, discussions en catimini, etc.).

1.3.2. La séance vidéo

Tout au long de cette séance réalisée avec le groupe « B » nous étions dans une situation d'enseignement « confortable » puisque, hormis les quelques reformulations que nous avons faites au profit des apprenants faibles qui demandaient constamment des

explications et la manipulation technique du matériel, nous n'avons nullement déployé de grands efforts pédagogiques. Nous nous sommes en effet contenté de jouer le rôle du guide et du surveillant. D'ailleurs nous avons suivi la vidéo au même titre que les participants tout en veillant à ne pas intervenir pour laisser le public des participants visualiser la séquence en pleine liberté.

Comme plusieurs apprenants de ce groupe ont montré une disposition à l'apprentissage, nous n'avons plus ressenti l'ennui accablant dont nous avions été victime la séance antérieure mais plutôt le plaisir de voir un cours se dérouler dans de meilleures conditions.

6. LES RÉSULTATS : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS

Nous exposerons dans cet élément les résultats émanant du questionnaire commun que nous avons confectionné. Comme nous avons procédé par comparaison entre deux pratiques différentes relatives à l'évaluation de la compréhension orale, nos analyses et interprétations seront faites dans ce même esprit comparatif. De ce fait, nous proposerons en premier lieu l'activité telle qu'elle est formulée dans le questionnaire, c'est-à-dire avec la consigne contenant la tâche demandée à l'apprenant en précisant le niveau qu'elle traite. Nous montrerons en second lieu les résultats sous forme de graphiques pour mieux les récapituler et laisser apparaître les « endroits forts » où l'impact de la vidéo sur le degré de compréhension chez les apprenants serait mieux ressenti.

Nous donnons le nom d' « *écart de réussite* » abrégé désormais en « *ER* » au taux de réussite d'une activité *x* du questionnaire de compréhension. Cet ER est obtenu par la soustraction du taux le moins élevé du taux le plus élevé des « réponses correctes » dans les deux séances. Exemple : si le groupe « A » réalise un taux de réussite de 80% d'une question *x* et que le groupe « B » réalise un taux de 65% (pour la même activité), l'écart de réussite sera de 15% en faveur du groupe « A ». Numériquement parlant, cet ER est obtenu comme suit : 80%-65%= 15%.

6.1.Activité 01

La consigne : *De quoi parle-t-on dans ce document ?*

A. *De l'environnement.* ☐

B. *Du gaz carbonique.* ☐

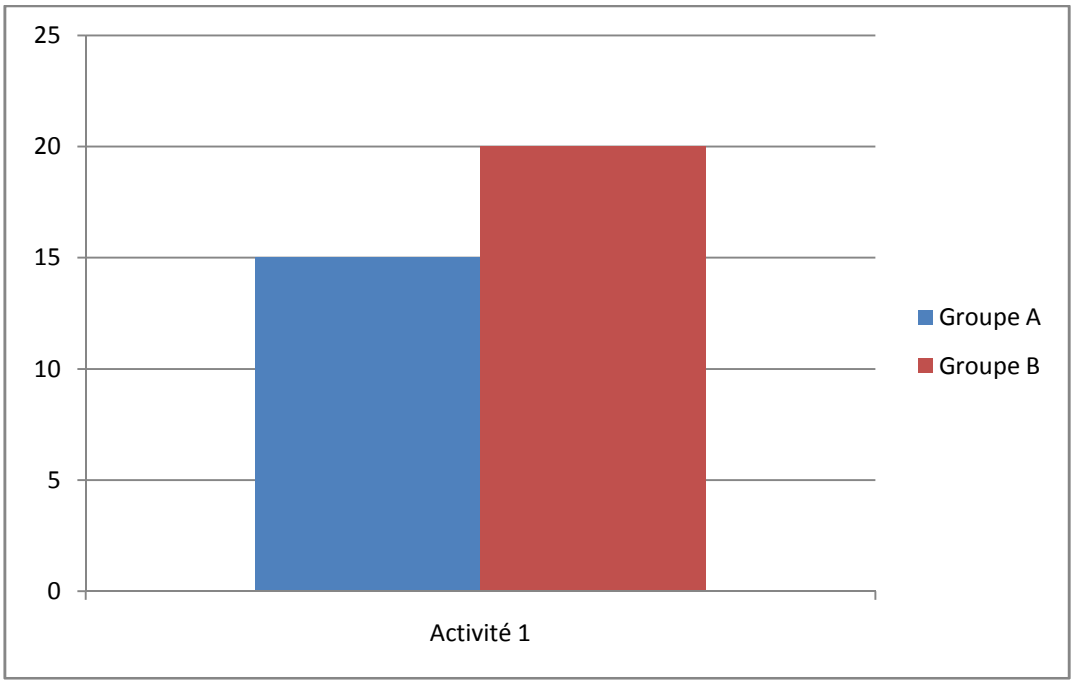
C. *De l'effet de serre.* ☐

D. *Des serres en agriculture.* ☐

Cochez la bonne réponse.

La question n°01 porte sur le thème traité dans les deux supports[4]. Elle cible de ce fait le niveau dit de « la macrostructure ». Les quatre propositions données dans le Q.C.M sont relativement proches les unes des autres. La proposition « A » (*De l'environnement*) touche certes au sujet mais elle est très générale. La proposition « B » (*Du gaz carbonique*) que l'apprenant peut entendre dans les extraits quant il est question de l'énumération des gaz à effet de serre est très réductrice car elle concerne un détail pas vraiment significatif. La proposition « D » (*Des serres en agricultures*) est la première que les apprenants vont éliminer car il n'en est plus question dans l'extrait. Reste la proposition « C » comportant les mots-clés cités à plusieurs reprises et que les apprenants peuvent facilement relever.

Activité 01	**Nombre de réponses**		**Taux**	
	GA	**GB**	**GA**	**GB**
A. Réponse correcte.	**15**	**20**	**75%**	**100%**
B. Réponse incorrecte.	05	00	25%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**



Commentaire

Le dépouillement des réponses données révèle que 15 apprenants du groupe « A » qui ont écouté le texte ont coché la proposition « C », c'est-à-dire la bonne réponse. Nous avons alors un taux de réussite de 75% contre 100% pour le groupe « B » qui a visualisé la vidéo. Ainsi, l'ER de l'activité 01 est de 25% au profit de la séance vidéo.

[4] Nous disons « deux » par rapport au type ou à la forme et non par rapport au contenu qui est le même.

6.2. Activité 02

La consigne : *Relevez du document deux mots appartenant au champ lexical de l'« effet de serre ».*

Cette question portant sur le champ lexical relatif à l' « effet de serre » relève du niveau dit des « mots de la structure textuelle ».

Activité 02	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Deux mots corrects.	**05**	**08**	**25%**	**40%**
B. Un seul mot correct.	**09**	**12**	**45%**	**60%**
C. Deux mots faux.	01	00	05%	00%
D. Pas de proposition(s).	05	00	25%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

Cette courbe montre que sur les quelques termes appartenant au champ lexical en question (*combustibles*/ *brûlent*/ *gaz*/ *échappent*, etc.) :

- 8 apprenants du GB, soit 40%, ont relevé deux mots corrects contre 5 seulement (soit 25%) pour le GA. Nous avons alors un ER de 15% en faveur de la séance vidéo ;
- 12 apprenants du GB, ce qui représente un taux de 60%, ont donné un seul mot correct contre 9 pour le GA (soit 45%). L'ER est donc de 15% ;

- Un seul apprenant du groupe « A » a donné deux mots incorrects et 5 apprenants du même groupe n'ont mentionné aucun mot ;
- Pour le GB nous remarquons qu'il n'y a eu aucun apprenant qui ait donné de mauvaises propositions.

6.3. Activité 03

La consigne : *Répondez aux quatre questions suivantes :*

Les quatre questions directes de cette activité visent à évaluer la « microstructure » du support. La première question cherche à trouver la définition de l'effet de serre ; la deuxième à déterminer ses causes ; la troisième à préciser le nombre de gaz à effet de serre et la quatrième de citer les citer. Analysons à présent les réponses fournies pour chaque question :

Question « A » : *Qu'est-ce-que l'effet de serre ?*

Activité 03 (question A)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte complète.	00	00	00%	00%
B. Réponse correcte incomplète.	**13**	**16**	**65%**	**80%**
C. Réponse incorrecte.	02	01	10%	05%
D. Pas de proposition(s).	05	03	25%	15%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

- Aucun apprenant des deux groupes n'a donné une réponse correcte complète. Cela est dû, peut-être, au fait que la réponse était très longue et que les apprenants ne pouvaient pas se souvenir de la totalité de la phrase la contenant.
- Les réponses correctes incomplètes sont au nombre de 13 dans le GA, soit 65%, et de 16 (soit 80%) dans le GB. L'ER est donc de 15%.
- Les fausses réponses dans le groupe « A » sont au nombre de 2 contre une seule réponse dans le GB. L'ER est de 5%.
- Le nombre d'apprenants qui n'ont pas répondu à cette question dans le GA est supérieur à celui du GB : 5 contre 3 avec un ER de 10% exprimé en faveur du GB.

Question « B » : *A quoi est-il dû ?*

Activité 03 (question B)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte complète.	00	00	00%	00%
B. Réponse correcte incomplète.	**03**	**10**	**15%**	**50%**
C. Réponse incorrecte.	09	09	45%	45%
D. Pas de proposition(s).	08	01	40%	05%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

- Il n'y a pas eu de réponses correctes complètes dans les deux groupes.
- Il n'y a eu que 3 bonnes réponses incomplètes dans le GA (15%) mais 10 dans le GB (50%). L'ER s'élève alors à 35%.
- Le nombre de fausses réponses est le même dans les deux groupes. Dans ce cas, l'ER est nul (0%).
- Le nombre des apprenants ne proposant pas de réponse est beaucoup plus grand dans le GA que dans le GB : 8 dans le premier contre 1 dans le second. L'ER est de 35% pour le GB.

Question « C» : *Combien y-a-t-il de gaz à effet de serre?*

Activité 03 (question C)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	**07**	**17**	**35%**	**85%**
B. Réponse incorrecte.	04	03	20%	15%
C. Pas de proposition(s).	09	00	45%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

- Les bonnes réponses données par les apprenants du GB dépassent largement celles du GA. En effet, nous avons 17, ce qui représente un taux de 85%, contre 7 (35%). 50% est l'ER.
- Les réponses incorrectes dans le GB sont inférieures à celles du GA : 3/4. L'ER est de 5% pour le GB.

- Les apprenants du GB ont tous essayé et proposés des réponses, même fausses contrairement à ceux du GA dont 9 qui n'ont rien proposé. Nous obtenons ainsi un ER de 45% exprimé en faveur du GB.

Question « D » : *Citez-les* (les gaz à effet de serre).

Activité 03 (question D)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	**01**	**06**	**05%**	**30%**
B. Réponse incorrecte.	09	12	45%	60%
C. Pas de proposition(s).	10	02	50%	10%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

- Les réponses correctes fournies par les apprenants du GB sont plus nombreuses que celles du GA : 6 contre 1. L'ER est de 25%.
- Les fausses réponses dans le GB dépassent celles données dans le GA : 9/12. L'ER est de 15% au profit, cette fois-ci, du GA.
- Le nombre des cas de non-réponse dans le GB est très réduit par rapport à celui du GA: 2 seulement contre 10. L'ER est de ce fait 40% en faveur du GB.

6.4. Activité 04

La consigne : *Répondez par « vrai » ou « faux » :*

Dans cette activité il est demandé aux apprenants de répondre par « vrai » ou « faux ». Chacun des cinq énoncés relevant de la « microstructure » avance une idée qui n'est pas forcément dite dans les supports. Effectivement, seules les informations contenues dans les deux énoncés « C » et « E » sont justes et nécessitent inévitablement une mention « vrai » ; les trois énoncés restant sont « faux » puisque nous y avons apporté quelques incorrections sémantiques pour pousser les apprenants à réfléchir et à réaliser l'importance de chaque mot sur lequel ils doivent impérativement s'arrêter.

- **Enoncé « A » :** « *L'effet de serre est un phénomène naturel grâce auquel la Terre* ***conserve*** (ou lieu de **perd**) *sa chaleur* ».
- **Enoncé « B » :** « *L'activité humaine* ***est*** (et non **est loin d'être**) *la cause principale de l'émission des gaz à effet de serre* ».
- **Enoncé « D » :** « *Les véhicules à moteur et les usines émettent* ***du gaz carbonique*** (à la place **de l'oxygène** ».

Enoncé « A » : *L'effet de serre est un phénomène naturel grâce auquel la Terre perd sa chaleur.*

Activité 04 (énoncé A)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	05	01	25%	05%
B. Réponse incorrecte.	15	19	75%	95%
C. Pas de proposition(s).	00	00	00%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

La majorité écrasante des apprenants du GB (19 apprenants) ont étrangement donné des réponses incorrectes contre 15 apprenants pour le GA. En d'autres termes, 5 apprenants du groupe « A » ont réussi à donner de bonnes réponses avec un taux de réussite de 25% contrairement au GB où un seul apprenant seulement l'a fait (5%). L'ER est donc de 20% pour le GA.

Enoncé « B » : *L'activité humaine est loin d'être la cause principale de l'émission de gaz à effet de serre.*

Activité 04 (énoncé B)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	10	12	50%	60%
B. Réponse incorrecte.	10	08	50%	40%
C. Pas de proposition(s).	00	00	00%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

Le ER pour cet énoncé est de 10% en faveur du GB car 12 de ses participants ont réussi à répondre correct contre 10 au GA.

Enoncé « C » : *La concentration des gaz à effet de serre provoque l'amplification du réchauffement climatique.*

Activité 04 (énoncé C)	Nombre de réponses		Taux	
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B
A. Réponse correcte.	13	15	65%	75%
B. Réponse incorrecte.	07	05	35%	25%
C. Pas de proposition(s).	00	00	00%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

L'ER est le même que ce lui obtenu dans l'énoncé précédent, soit 10%. Nous avons 15 apprenants dans le GB et 13 dans le GA.

Enoncé « D » : *Les véhicules à moteur et les usines émettent de l'oxygène.*

Activité 04 (énoncé D)	Nombre de réponses		Taux	
	GrA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	14	18	70%	90%
B. Réponse incorrecte.	06	02	30%	10%
C. Pas de proposition(s).	00	00	00%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

L'ER dans cet énoncé est de 20% au profit du GB : 18 apprenants ont fourni une bonne réponse contre 14 du GA.

Enoncé « E » : *L'agriculture et l'élevage intensif constituent deux exemples de producteurs de gaz à effet de serre.*

Activité 04 (énoncé E)	Nombre de réponses		Taux	
	GA	GB	GA	GB
A. Réponse correcte.	11	13	55%	65%
B. Réponse incorrecte.	09	07	45%	35%
C. Pas de proposition(s).	00	00	00%	00%
Totaux	**20**	**20**	**100%**	**100%**

Commentaire

Nous avons relevé 13 bonnes réponses dans le GB contre 11 dans le GA (ER de 10%).

.5. Activité 05

La consigne : *Voici les idées principales du document. Mettez-les en ordre (1, 2, 3, 4).*

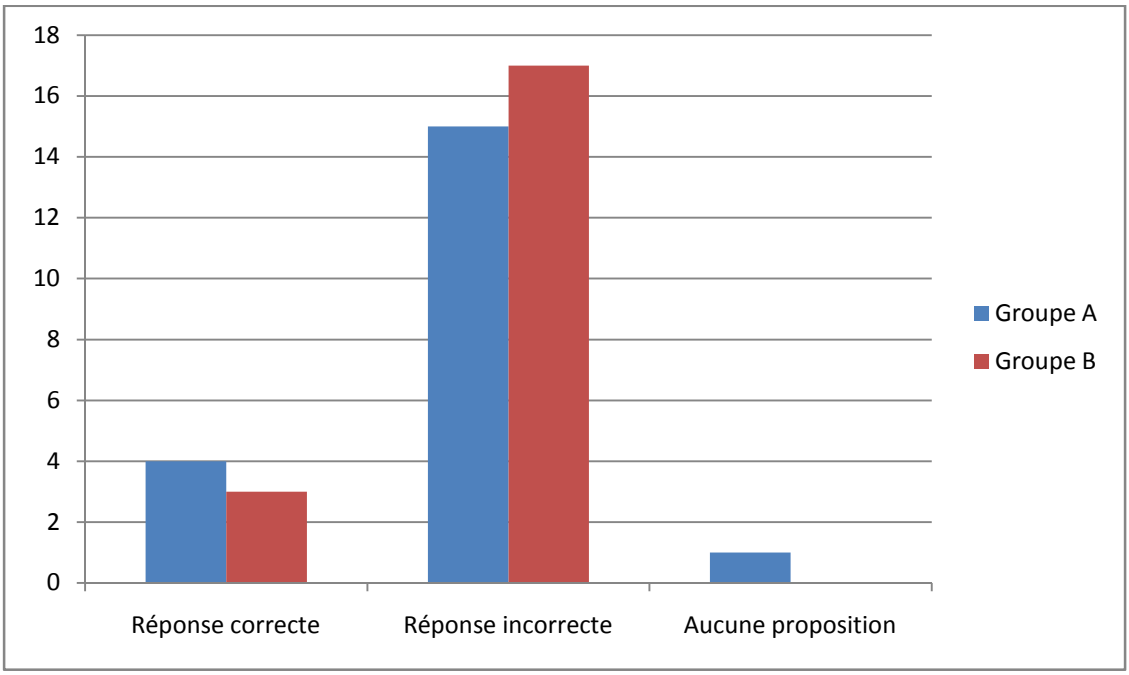
La consigne de cette activité vise à travailler la « microstructure » en demandant aux apprenants de mettre en ordre 4 énoncés contenant chacun une idée principale des extraits.

A. *L'effet de serre naturel.*

B. *Quelques exemples de gaz à effet de serre.*

C. *Définition de l'effet de serre.*

D. *Les sources des gaz à effet de serre.*



Commentaire

- Les réponses correctes données par le GA dépassent celles données par le GB : 3 contre 2. L'ER est donc de 5% pour le GA.
- Les réponses incorrectes provenant du GA sont inférieures à celles provenant du GB (15/17) avec cette fois un ER de 10% au profit du GA.
- Un seul apprenant du premier groupe n'a pas répondu à cette activité.

6. 6. Activité 06

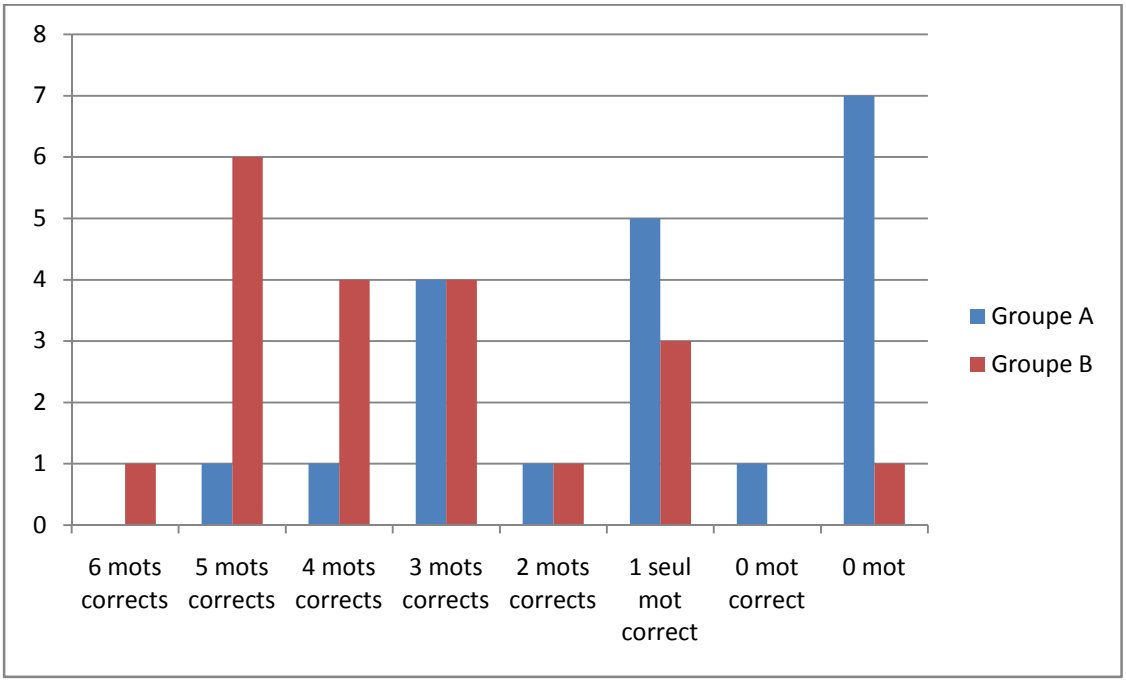
La consigne : *Complétez la transcription.*

Le passage lacunaire de cette activité a comme objectif de traiter le niveau dit des « mots de la structure textuelle » puisque il est demandé aux apprenants de le compléter par les mots qu'ils relèvent des extraits. L'attention auditive des apprenants doit être grande pour pouvoir effectuer cette tâche. Voici le passage :

> « A cause de certaines activités ……, des quantités croissantes de gaz ……de serre sont émises dans …… Les véhicules à moteur et ……qui …… des combustibles fossiles émettent du gaz …… ».

Les mots complétant le passage sont les suivants. Ils sont donnés dans l'ordre : *humaines/ à effet/ l'atmosphère/ les usines/ brûlent/ carbonique*.

Nous avons établi des classifications suivant le nombre de réponses fournies par les apprenants. Etant donné qu'il y a 6 trous à compléter, nous devions avoir six catégories (« 6 mots corrects »/ « 5 mots corrects »/ « 4 mots corrects »/ « 3 mots corrects »/ « 2 mots corrects »/ « 1 seul mot correct »). Or, comme il y a eu, d'une part, des apprenants qui ont proposé des mots mais qui étaient tous incorrects et d'autre part, des apprenants qui se sont obstinés à donner de réponses nous avons prévenu deux autres catégories : « 0 mot correct », autrement dit « 6 mots incorrects » pour la septième et « 0 mot » pour la huitième).



Commentaire

- La catégorie « 6 mots corrects » : Aucun apprenant du GA n'a donné toute la liste. Un seul apprenant du GB l'a cependant fait. L'ER est donc de 5% pour le GB.
- La catégorie « 5 mots corrects» : L'ER est de 25% (ce qui correspond à 5 réponses de différence) en faveur du GB puisque six apprenants de ce groupe ont répondu juste contre un seul uniquement dans le GA.
- La catégorie « 4 mots corrects » : L'ER est de 15% (l'équivalent de 3 réponses de différence) au profit du GB puisque quatre apprenants de ce groupe ont répondu correct contre un seul uniquement dans le GA.

- Le nombre de réponses données dans les deux catégories « 2 mots corrects » et « 1 seul mot correct » est identiques dans les deux groupes : 4/4 et 1/1. Les ER sont alors de 0% dans les deux groupes.
- La catégorie « 1 seul mot correct » :
- La catégorie « 0 mot correct » : Aucun apprenant du GB n'a relevé une liste où tous les mots sont incorrects contrairement au BA dont un apprenant en a donné une. L'ER est de ce fait de 5% pour le GB.
- La catégorie « 0 mot » : Le nombre de réponses relevant de cette catégorie dans le GA dépasse de loin celui du GB : 6/1 avec un ER de 25% pour le GB.

7. BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION

Compte tenu des analyses et interprétations faites sur les résultats provenant des réponses des deux groupes, nous avons tiré plusieurs conclusions :

- Tous les écarts de réussite correspondant aux bonnes réponses sont exprimés au profit de la séance vidéo réalisée avec le groupe « B » et ce dans la quasi-totalité des activités du questionnaire avec des taux qui vont du plus faible (5%) au plus fort (50%). Cela signifie que **la séance vidéo a beaucoup plus réussi que la séance orale**.
- L'écart de réussite le plus élevé (50%) est enregistré dans l'énoncé « C » de l'activité 03 où la tâche demandée aux apprenants consiste à déterminer le nombre de gaz à effet de serre cités dans la vidéo. C'est exactement ici que **la grande contribution de l'image dans la compréhension orale est la plus manifeste**. En effet, même si nous supposons que les apprenants n'auraient pas bien entendu le chiffre « 03 », l'image qui défilait simultanément avec la partie audio [« *la relation complémentaire image/verbe* » dont parle COMPTE Carmen (1993 : 28)] l'illustre parfaitement. De même pour les écarts de réussite ci-après qui ne sont pas moins importants que le premier : 35% pour l'énoncé « B » de l'activité 03 ; 25% pour l'énoncé « D » de la même activité ; 25% également pour l'activité 01 et pour l'énoncé « B » de l'activité 06 et enfin un taux de réussite de 20% est noté dans l'énoncé « D » de l'activité 04. Pour le reste, le taux de réussite moyen est de 10%.
- **Or, il y a <u>deux cas seulement</u> où les écarts de réussite sont obtenus en faveur de la séance orale** faite avec le groupe « A ».

- Dans le groupe « B » ayant assisté au visionnement de la vidéo nous n'avons relevé que 07 cas de « non-proposition » qui traduisent l'incapacité des apprenants à donner de réponses (quelle que soit leur nature : justes ou fausses), contre 44 dans le groupe « A » ayant écouté le texte. Cela veut dire que **la vidéo a quand même poussé beaucoup d'apprenants à faire un « effort cognitif » pour essayer de donner des propositions bien qu'ils soient incertains qu'elles étaient justes ou fausses**. Les 07 occurrences de « non-réponse » survenues dans le groupe « B » sont réparties comme suit :
  - 03 dans l'énoncé « A » de l'activité 03 ;
  - 02 dans l'énoncé « D » de la même activité ;
  - 01 dans l'énoncé « B » de la même activité ;
  - 01 dans l'activité 06.

Quant aux 44 occurrences repérées dans le groupe « A », elles sont distribuées comme suit :

- 10 dans l'énoncé « D » de l'activité 03 ;
- 09 dans l'énoncé « C » de la même activité ;
- 08 dans l'énoncé « B » de la même activité ;
- 06 dans l'activité 06 ;
- 05 dans l'activité 02 ;
- 05 dans l'énoncé « A » de l'activité 03 ;
- 01 dans l'activité 05.

- En plus des quatre conclusions auxquelles nous sommes arrivé après l'analyse des réponses des apprenants, il nous paraît essentiel de rajouter une cinquième, celle à laquelle nous avons déjà abouti en classe : **la vidéo visionnée par les apprenants du groupe « B » a rendu ces derniers plus motivés et donc plus disposés aux apprentissages** car ils étaient exposés à une nouvelle situation d'apprentissage où un support aussi omnipotent et agissant que la vidéo est introduit dans leur salle de classe avec un objectif pédagogique bien tracé : développer chez eux la compétence de la compréhension orale. Aussi, **la vidéo a-elle pu rompre avec la pratique traditionnelle pour ne pas dire ancienne que constitue le travail sur la compréhension orale par le biais de la lecture d'un texte**.

Conclusion

Nous avons réalisé une expérimentation faite en deux séances auprès de deux groupes expérimentaux « semblables » sur tous les plans (nombre, sexe et niveau) pour vérifier les hypothèses qui prédisent, dans l'ensemble, que la vidéo a un apport positif dans le développement de la compétence de la compréhension orale.

L'expérimentation s'est déroulée dans de bonnes conditions. Seulement nous avons rencontré quelques difficultés avec certains apprenants des deux groupes qui, n'ayant pas posé de questions le jour de la séance d'information, nous arrêtaient, en plein déroulement de la séance pour les soulever.

Après l'analyse et l'interprétation des réponses données par les apprenants, nous avons réalisé que les hypothèses formulées ont été validées en prouvant ainsi l'impact positif qu'a la vidéo sur le développement de la compétence de la compréhension orale.

CONCLUSION

Les nombreuses recherches menées jusqu'à présent sur l'intégration de la vidéo en classe de langues, plus particulièrement en celle du français langue étrangère, s'interrogent sur l'effet que pourrait avoir cet outil pédagogique sur l'acquisition des savoirs et l'installation des savoir-faire (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale). De toutes ces compétences, nous nous sommes proposé de travailler sur la compréhension orale chez les apprenants puisqu'elle constitue un aspect essentiel dans le développement de la compétence communicative ; elle est vue comme indissociable des autres compétences, la production écrite et la production orale notamment.

Nous avons alors formulé une hypothèse principale qui consistait à supposer que l'image (fixe et animée), composante essentielle de la vidéo, constitue une aide à la compréhension orale car elle représente aussi bien qu'elle le peut les objets, les êtres, les notions et les idées, choses devant lesquelles le support textuel témoigne souvent de son incapacité. Deux autres hypothèses secondaires ont été également formulées : la première stipulait que la vidéo contribue largement à l'implication affective des apprenants (la motivation) ; la deuxième présumait que le fait de travailler la compréhension orale avec un texte oralisé est considéré comme une situation très « classique » pour ne pas dire « dépassée » pour les apprenants.

Pour vérifier ces hypothèses nous avons mené une expérimentation constituées de deux séances auprès de deux groupes d'apprenants « semblables » sur tous les plans (nombre, sexe et niveau) de première année secondaire scolarisés au Nouveau Lycée de Beni Hamidène, l'établissement où nous exerçons notre métier de professeur de l'enseignement secondaire depuis l'année scolaire 2011-2012. Avec le groupe « A » nous avons lu un texte (séance orale) et avec le groupe « B » nous avons fait visionner une vidéo (séance vidéo). A la quête de la rigueur scientifique nous avons mis trois conditions : la première était que le texte que nous avons oralisé devait constituer la transcription fidèle du discours audio de la même vidéo ayant comme thème l' « effet de serre » ; la seconde que les deux séances ne devaient pas se faire avec un même groupe et la troisième que les apprenants des deux groupes devaient répondre aux mêmes activités d'évaluation de compréhension (le questionnaire).

Les analyses et interprétations que nous avons faites à la base des réponses fournies par les 20 apprenants de chaque groupe expérimental nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

- **Sur tous les plans « la séance vidéo » a beaucoup plus réussi que « la séance orale » ;**
- La grande contribution de l'image dans la compréhension orale est très manifeste dans le groupe « B » ;
- La vidéo a poussé beaucoup d'apprenants à faire un « effort cognitif » pour essayer de donner des propositions bien qu'ils soient incertains de leur correction (justes ou fausses) ;
- La vidéo visionnée par les apprenants du groupe « B » a rendu ces derniers plus motivés et donc plus disposés aux apprentissages ;
- Aussi, la vidéo a-elle pu rompre avec la pratique traditionnelle pour ne pas dire ancienne que constitue le travail sur la compréhension orale par le biais de la lecture d'un texte.

Une fois que l'apport de la vidéo dans le développement de la compétence de la compréhension orale -et dans la motivation- des apprenants est prouvé nous tenons à exprimer quelques recommandations à propos de cet outil et de son exploitation en classe de FLE. Nous espérons fort bien que ces recommandations soient prises en considération par tous les acteurs de l'éducation : des décideurs des hautes instances académiques aux enseignants travaillant sur place en passant par les chargés d'information, les inspecteurs et les directeurs des établissements scolaires.

- **En direction des autorités académiques et nationales :**
  - Insister davantage sur la nécessité d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC), plus particulièrement la vidéo, dans les pratiques de classe dans les documents et textes officiels ;
  - Doter toutes les salles de classe à l'échelle nationale de l'équipement audiovisuel indispensable à la mise en marche des différentes séquences (visuelles, sonores et vidéo) comme les « data show » (les vidéoprojecteurs) et les haut- parleurs ;
  - Encourager les éditeurs publics et privés à investir dans le domaine de l'éducation, tous niveaux et classes confondus, par la publication des manuels

et des méthodes accompagnés de disques compacts (CD) ou de disques numériques polyvalents (DVD) contenant des extraits sonores et audiovisuels destinés à l'exploitation pédagogique en classe.

- **En direction des corps de formation et d'inspection :** L'effort de formation à l'intégration de la vidéo en classe ne peut être relâché :
  - Prévoir des formules plus concrètes pour expliquer aux enseignants l'importance des documents vidéo et les meilleures modalités de leur exploitation. On peut charger les enseignants qui maîtrisent l'outil vidéo à faire un modèle de cours avec un groupe, même restreint, d'apprenants devant une assistance d'enseignants pour que l'intérêt soit le plus général possible. Des vidéocassettes peuvent également remplir ce rôle illustratif ;
  - Instaurer une banque de données audiovisuelles comportant des documents sonores et des vidéos et la mettre à la disposition de tous les enseignants (données consultables et téléchargeables) pour qu'ils puissent y puiser les séquences qu'ils voudraient travailler avec leurs apprenants suivant les besoins de ces derniers et les objectifs fixés ;
  - Organiser en faveur des enseignants des sessions de formation et/ou de recyclage pour la maîtrise de l'outil informatique car ce dernier constitue un bon auxiliaire leur permettant d'accéder aux nouvelles sources de savoirs (Internet entre autres) et des données audiovisuelles les plus diverses.

- **En direction des chefs d'établissement scolaires :**
  - Diligenter la demande du matériel pédagogique auprès des autorités habilitées pour donner aux enseignants la possibilité de l'exploiter dans l'intérêt des apprenants ;
  - Mettre le matériel existant au service des enseignants le demandant sans pour autant « enquêter » ni sur la matière, ni sur le niveau, ni sur la classe.

- **En direction des enseignants:**
  - Réaliser la grande importance des documents vidéo dans la motivation des apprenants et l'optimalisation de l'acquisition des savoirs et l'installation des savoir-faire ;

- Intégrer fréquemment et surtout sciemment les ressources audiovisuelles mises à leur portée pour satisfaire les besoins des apprenants désirant travailler avec ces outils de grand apport ;
- Essayer d'être mis au courant de tous les changements qui s'opèrent à l'échelle mondiale pour pouvoir tirer profit de toute nouveauté pouvant servir l'acte d'enseignement-apprentissage.

La vidéo a encore de longues heures devant elle. Il s'écoulera encore longtemps avant que toutes les salles de classe de nos écoles soient équipées de matériel de lecture de moyens audiovisuels ou d'un nombre suffisamment important d'ordinateurs branchés à Internet afin que chaque apprenant puisse utiliser à bon escient les technologies de l'information et de la communication pour en extraire les diverses connaissances et installer des compétences et des savoir-faire qui lui permettront son autonomisation et qui lui seront utiles dans la vie de tous les jours.

Nous souhaitons enfin que cette étude, entre théorie et pratique, ait réussi à démontrer aux enseignants qui doutaient de l'utilité de la vidéo qu'elle est très riche et efficace et à ceux qui en redoutaient la manipulation qu'elle est simple et accessible.

Nous poursuivrons nos recherches sur la vidéo pour étudier sa contribution dans l'optimalisation du processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue, *à fortiori* étrangère, puisque, de par le grand potentiel pédagogique dont elle regorge, elle constitue à vrai dire un atout majeur et indéniable. Nous garderons certes cet objet d'étude mais notre angle d'attaque changera : comme il est de coutume que les enseignants de langue proposent à leurs apprenants des activités de production orale ou écrite (compte rendu, résumé, synthèse de documents, etc.) suite au visionnement d'un passage vidéo, c'est-à-dire comme réaction ou prolongement, nous souhaitons avec ardeur faire des expérimentations pour mesurer l'effet que pourrait avoir la réception de ce passage sur le développement de la compétence des apprenants à produire (oralement ou par écrit).

Certes la vidéo n’est pas un support d’enseignement de langues anodin car sa bonne exploitation pédagogique offre d’innombrables opportunités d’optimalisation de l’acte de l’enseignement-apprentissage surtout dans la compétence de la compréhension orale et son développement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. ACHARD, J.P. (1991). Des images et des sons : théorie et technique. Paris : Eyrolles.
2. AUTHELAIN, G. (2003). *A l'école, on fait musique*. Paris : Editions Van de Velde.
3. BACHMANN, B. et SCHULTZ, M.C. (1991). *Concevoir et produire un document audiovisuel*. Paris : Éditions du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.
4. BALLE, F. (2012). *Les média*s. Paris : PUF. Réédition Liban : Point Delta (2012).
5. BEITONE, A.; DECUGIS M.-A.; DOLLO, C. et RODRIGUES, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*. Bruxelles : Editions De Boeck.
6. BELAROUSSI, R. (2010).*Traitement de l'image et de la vidéo*. Paris : Ellipses Editions Marketing.
7. BOUDREAULT, J.C. (1999). *L'utilisateur de la technologie éducative grande sœur des TIC*. Cap-de-la-Madeleine, Québec : Éditions Bélat.
8. BOURRISSOUX, J.L. et PELPEL, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Les Éditions de l'Organisation.
9. BOURRON, Y. (1991). *Audiovisuel, communication et pédagogie*. Paris : Éditions de l'Organisation.
10. BOURRON, Y., CHAPUIS, J.-P., RUBY, J.-L. (1995). *Pédagogie de l'audiovisuel et du multimédia*. Clamecy : Éditions de l'Organisation.
11. BOYER, H. ; BUTZBACH-RIVERA, M. et PENDAX, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
12. BRAHIMI, C. (2011). *L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Institut national de santé publique du Québec.
13. BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge :Cambridge university press.
14. BUSER, P. (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
15. CALL, M.-A. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension and the input hypothesis. TESOL Quarterly.
16. COMPTE, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
17. CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé International.

18. COU, M.-H. et DEMEURE, C. (1996). *Utiliser efficacement la vidéo en formation*. Collection « Formation Permanente en Sciences Humaines ». Paris : ESF Éditeur.

19. CRINON, J. et GAUTELLIER, C. (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz Pédagogie.

20. CRINON, J. & LEGROS, D. (2002). *Psychopédagogie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

21. CROUSSY, G. (1990). *La communication audiovisuelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

22. CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

23. DECAIGNY, T. (1970). *Technologie éducative et audio-visuel*. Paris : Fernand Nathan Éditeur.

24. DECAIGNY, T. (1976). *Communication audiovisuelle et pédagogie*. Bruxelles-Paris: Editions Labor-Nathan. 2ème édition revue et mise à jour.

25. DIEUZEDE (1965). *Les techniques audio-visuelles*. Paris : Presses Universitaire s de France.

26. DUDEZERT, J.-P. (1973). *L'audiovisuel pour l'école*. Paris : Ed Ellipses.

27. EBOLI, S. ; KIMMEL, A.-M. et MOTHE, P. (1987). *L'utilisation de la vidéo en classe de langue*. Collection « Les dossiers de Sèvres ». Sèvres : CIEP.

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

29. GILIBERTO, A. (1989). *La technologie vidéo*. Alpes de Hautes Provence : CDDP.

30. GILLET, P. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF.

31. GUIR, R. (2002). Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

32. HADJI, CH. (1989). *L'évaluation : règles du jeu*. Paris : ESF.

33. HIRSCHSPRUNG, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris : Hachette.

34. HOLEC, H. (1970). *La compréhension orale en langue étrangère.* Collection « Mélanges pédagogiques ». Paris : CRAPEL.

35. HOUSSAYE, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Editeur. 6ème édition (2005).

36. IBERRAKEN, M. (2006). *Sémiologie du cinéma*. Alger : Office des Publications Universitaires.

37. JACQUINOT, G. et LEBLANC, G. (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Collection ressources formation. Paris : Hachette Éducation.

38. JOANNERT, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Perspective en éducation et formation. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

39. KRASHEN, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language learning. New York : Pergamon Press.

40. LAFORTUNE, L. ; OUELLET, S. ; LEBEL, C. et MARTIN, D. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse.* Collection Éducation-Intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec.

41. LANCIEN, T. (1986). *Le document vidéo*. Collection techniques de classe. Paris : Clé International.

42. LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.

43. LANCIEN, T. (2004). De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques. Paris : Hachette.

44. LEBEL, P. (1979). *Audio-visuel et pédagogie*. Paris : Entreprise Moderne d'édition.

45. LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris : Éditions d'Organisation.

46. LEYBRE PEYTARD, M. et MALANDAIN, J.-L. (1982). *Décrire et découper la parole.* Paris : BELC. Tome I.

47. LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

48. NOEL-JOTHY, F. et SAMPSONIS B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Editions Hachette FLE.

49. PELPEL, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.

50. PASQUIER, F. (2000). *La vidéo à la demande*. Collection « Savoir et Formation ». Paris : L'Harmattan.

51. POTHIER, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Collection « AEM ».Gap : Ophrys.

52. RICHARD, J. F. (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris : Armand Colin.

53. ROMAINVILLE, M. et GENTILE, C. (1988). *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Editions d'Organisation. Alger: Chihab réédition (1995).

54. ROST (1990). «*Listening in Language Learning*». New York : Longman.

55. SPARKS, R. et GANSCHOW, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. London: The Modern Language Journal.

56. TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.

57. TARDIF, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation.

58. TODESCHINI, E. (1991). *Une expérience : la vidéo pour préparer l'oral*. Paris : CDDP de l'Eure.

59. VANOYE, F. ; MOUCHON, J. et SARRAZAC, J.-P. (1981). *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin.

60. WARREN, J.-M. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds, Science.

61. WIDDOWSON (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Collection LAL. Paris : Crédif-Hatier.

62. WITTE, A.-E. (2002). *Le cours de langue interactif : outils et méthodes*. S.A : Ellipses Edition Marketing.

Dictionnaires (de langue et spécialisés)

1. ANDRE, G. (2007). *Le bon usage*. 13ème édition revue et corrigée (10ème tirage). Bruxelles : Editions De Boeck.

2. CUQ, J.P. (2003**).** Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.

3. DUBOIS, J. ; GIACOMO, M. ; GUESPIN, L. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

4. GALISSON R. et COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.

5. HOTYAT F. et DELPHINE-MESSE D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris : NATHAN-LABOR.

6. LE NOUVEAU PETIT ROBERT de la langue française. (2008). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Articles dans des revues et périodiques

1. BENAMMAR, N. (2009). « L'enseignement/ apprentissage du FLE : obstacles et perspectives ». *Synergies Algérie* n°7, pp 277-288.
2. BOURDET, J.-F. (Mai-juin 2001). « Du tableau noir aux écrans du virtuel ». *Le français dans le monde* n°315, pp.27-29.
3. BOURGUIGNON, CH. (1999). « Multimédia : quels enjeux pour la didactique des langues ? ». *La revue de l'Enseignement Public & Informatique* (EPI) n°93, pp.47-56. http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b93p047.pdf
4. BUFE, W. (1984). L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision. *Le français dans le monde* n°157. Paris : Hachette-Larousse.
5. CARETTE, E. (Janvier 2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*, pp.128-132.
6. COMPTE, C. (1989). « L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère ». *Langue française* n° 83, pp.32 - 50.
7. COSTE, D. (1975). « Les piétinements de l'image ». *Linguistique appliquée*, n°17, pp. 6-27.
8. DEBAISIEUX, J.-M. (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE ». *Mélanges* CRAPEL n° 31, pp. 35-56.
9. DEMAIZIERE, F. et BERTHOUD, A.-C. (1997). « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique. Les linguistiques appliquées et les sciences du langage ». *Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée COFDELA*. Université Strasbourg II, pp. 164-178.
10. DUCROT, J.-M. (2005). Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère, *Synergies France*. Alep, Syrie : Centre de documentation pédagogique : http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf
11. FERROUKHI, K. (2009). « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie ». *Synergies Algérie* n° 4, pp. 273-280.
12. GARRABET, CH. (2012). « La classe sans manuel : le cours ou la séquence de cours vidéo ». *Rencontres Pédagogiques du Kansaï*.
13. GREMMO, M.-J. et HOLEC, H. (Février/Mars 1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° spécial.

14. KAMBER, A., SKUPIEN, C. (2009). « Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale ». *Mélanges.* CRAPEL 31, pp. 172-189.

15. DOULATE, H. (2012). « La vidéo au service de la réception orale du conte français au collège algérien ». *Synergies Algérie* n°15, pp. 73-82.

16. PARPETTE, CH (2005). L'Alsace au cœur du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues* Volume 5, n°1. Paris : Les cahiers de l'ACEDLE.

17. PHELUT, J.L. et MEYER, J.-C. (Septembre 1992). *Le Français aujourd'hui* n° 99, pp. 86-87.

18. RACHDAN, S. (Novembre-décembre 2013). « Travailler avec une séquence filmique ». *Le français dans le monde,* n°390, p. 32-33.

19. TCHAKAROVA, D. (2008). « Comprendre l'oral ». *Le français dans le monde* n°309, pp.25-27.

20. VANDERGRIFT, L. (1997). «The comprehension strategies of second language (French) listeners : A descriptive study». *Foreign Language Annals* n° 30, pp.387-409.

21. VANDERGRIFT, L. (2004). «Listening to learn or learning to listen? ». *Applied Linguistics* n° 24, pp.3-25.

22. VANDERGRIFT, L. (2007a). « L'enseignement de la compréhension orale : une approche centrée sur l'apprenant ». *Applied Linguistics* n° 154, pp.65-79.

23. VANDERGRIFT, L. (2007b). «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research» .*Language Teaching* n°40, pp.191-210.

Documents pédagogiques relevant du Ministère de l'Education Nationale

1. GUIDE PEDAGOGIQUE DU MANUEL DESTINE AUX PROFESSEURS DE 2EME A.S (2006). Alger : Office National des Publications Scolaires.

2. PROGRAMME DE 1ERE A.S. (Janvier 2005). Alger : Office National des Publications Scolaires.

3. PROGRAMME DE 2EME AS. (Octobre 2005). Alger : Office National des Publications Scolaires.

Documents provenant de centres et de commissions

1. CRDP de Dijon (1991). Des documents authentiques, pour quoi faire?, Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes.
2. CNDP (1997). « Les cahiers de Télescope ». « Eduquer à la télévision », *Quelle place de l'audiovisuel à l'école ?* ». Paris.
3. COMMISSION GENERALE DE TERMINOLOGIE ET DE NEOLOGIE (2006). *Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication*. Paris.
4. COMMISSION GENERALE DE TERMINOLOGIE ET DE NEOLOGIE (2010). *Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication*. Paris.
5. COMMISSION GENERALE DE TERMINOLOGIE ET DE NEOLOGIE (2013). *Vocabulaire de l'éducation et de la recherche*. Paris.
6. IFADEM. (2011). Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer.
7. INRP (1992). *Audiovisuel et formation des enseignants*. Actes du colloque des 23, 24 et 25 novembre.
8. COMMISSION NATIONALE I.C.E.M Audiovisuel (1984). *Des activités audiovisuelles*.
9. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). *La vidéo, un outil pour réussir au collège*. Paris.

Thèses et mémoires

1. ABRY, D. (2009). *La vidéo en classe de FLE : vers un développement de la compétence communicative*. Université Stendal, Grenoble 3. Mémoire de master.
2. FALCON, L. (2002). *Pourquoi et comment utiliser la vidéo en classe de langue ?* IUFM Académie de Montpellier Site de Mende.
3. GHEZALI, A. (2007). *L'utilisation de la vidéo pour un enseignement motivant du FLE en milieu scolaire. Université Mentouri de Constantine*. Mémoire de magistère.
4. MEYSSONNIER, S. (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?* IUFM de Bourgogne : Nevers.
5. MOKADDEM, K. (2008). *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif de 2003*. Thèse de doctorat.

6. NGUYEN HONG, L. (2008). *Apport des TIC dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE): une recherche d'application à la méthode Champion 1 pour le DELF à Hanoi*. Mémoire de master.
7. DE PANNEMACKER, D. (2006). *L'utilisation des documents audiovisuels en cours de sciences économiques et sociales*. IUFM de l'Académie de Montpellier.
8. PARPETTE, CH. (2008). *De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger*. Université Lumière-Lyon 2, France.
9. POUSSARD, C. (2000) *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Université Paris VII-Denis DIDEROT. Thèse de doctorat.
10. SABIRON, J. (1996). *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux II.
11. TERMONIA, M. (2004). *L'impact de l'utilisation du support audiovisuel sur l'acquisition des savoirs des élèves*. Mémoire professionnel.

Sites Internet

1. Actes du colloque « Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en DDL», Nancy, décembre 2007. : http://www.atilf.fr/colloque-crapel-corpus2007.htm
2. BUSUTTIL Stéphane, Capture et didactisation de documents audio : http://anotherteacher.net/spip.php?rubrique34
3. CARUJO Jérôme, Exploiter un extrait de journal télévisé : 7 Jours sur la Planète, http://www.francparler.org/articles/carujo2006.htm
4. GACHET Yvon, « Didactiser des documents audio », in Actes du colloque Cyber-Langues Perpignan 2007, http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article35

Liens et ressources sur la vidéo

Cette liste est fournie par DUCROT, J.-M. [(2005) « Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère. *Synergies France*. Alep, Syrie : Centre de documentation pédagogique. Téléchargeable sur le lien : http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ ducrot.pdf]

1. http://www.prof-fle.com/prof_fle/ressources_pedagogiques/video.php

Comment exploiter la vidéo en classe de FLE

2. http://www.prof-fle.com/prof_fle/download/video.pdf

Fiche sur l'utilisation de la vidéo en classe de français

3. http://www.prof-fle.com/prof_fle/ressources_pedagogiques/biblio.php

La vidéo en classe de FLE : Bibliographie. Liste de vidéos cassettes aidant l'enseignant en classe de FLE.

4. http://www.espacefrancophone.org/audiovisuel/telechargement.htm

Téléchargez des vidéos éducatives et leurs guides pédagogiques

5. http://www.fle.hachettelivre.fr/siteseducation/hachette_fle/inf/inf01_icatcher_f.jsp

Tous les mois un reportage vidéo en français avec des pistes d'exploitation pédagogique. L'objectif : la compréhension de la langue parlée et l'immersion dans la vie quotidienne de jeunes francophones. L'élève peut dans ce cas travailler en classe multimédia, pour visionner la vidéo.

6. http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php

Comment utiliser à tous les niveaux les émissions programmées par TV5. Chaque semaine un nouveau clip vidéo sous-titré en français.

7. http://www.tv5.org/TV5Site/webtv_pourcinema/index.php?rub=1&srub=35

Courts métrages sur TV5. De bons courts métrages se cachent dans les ressources de TV5 dans la partie "Talents Cannes 2003". Deux de ceux-là sont particulièrement adaptés à un travail sur la langue : "Ascenseur pour un boulot" et "Bien dit". Mais le site dispose de bien d'autres extraits tout à fait exploitables.

8. http://www.primages.net/primages/enseignants.html

Décrypter le JT. Sur ce nouveau site d'éducation à l'image, un document vidéo parfait pour un travail sur la presse : Entretien avec Patrick Poivre d'Arvor dans la partie témoignages.

9. http://www.tv5.org/TV5Site/musique/accueil.php

TV5 diffuse des extraits de clips avec les paroles. Possibilité de les télécharger et de les utiliser aussi en classe de FLE.

10. http://www.1001feuilles.com/

Activités pédagogiques sur des extraits de films. A travailler plutôt avec des apprenants avancés en classe de FLE. Cliquez sur Activités à partir d'extraits de films. Sur cette page, vous trouverez différents documents (activités grammaticales, lexicales,

compréhension de l'oral, expression écrite, étude thématique...) ayant pour support des films francophones. Documents vidéo exploitables par les apprenants :

11. http://www.adodoc.net/

Pratiquez le français à l'aide de documents audio et vidéo en ligne. Exercices de compréhension, de langue et de culture adaptés à des niveaux de compétences définis selon le Cadre commun européen. Les vidéos, issues des émissions *Monkanar* ou *A toi l'actu@* sur France3 peuvent être réécoutées en version audio lente. Le site Ado.doc est un outil développé par les services culturels des ambassades de France en Egypte, Jordanie, Liban et Syrie.

12. http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/shared/vod_fr.htm#

Des ressources vidéo avec une transcription et un exercice autour de 12 thèmes pour les enfants et adolescents, réalisées par le collège Ashcombe, Surrey, UK.

13. http://io.rtsq.qc.ca/video/index.html

Ce site contient des informations sur la production et la diffusion de la vidéo sur le web).

14. http://www.videotruc.com/cahiers/virtuel/web.php3

Ce site contient plusieurs informations sur les différentes étapes de production du document vidéo.

ANNEXES

Annexe I : Le questionnaire de l'enquête.

ENQUETE SUR L'UTILISATION DE LA VIDEO EN CLASSE DE FLE

Ce questionnaire est destiné aux professeurs de l'enseignement secondaire du français. Il a été réalisé en vue d'apporter des éléments de réponse nécessaires à notre travail de recherche (MEMOIRE DE MAGISTERE). C'est pourquoi nous vous prions de le remplir avec soin. MERCI D'AVANCE POUR VOTRE CONTRIBUTION.

RENSEIGNEMENENTS GENERAUX

- Âge : .....
- Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐
- Nombre d'années d'enseignement : .....
- Nature de la formation initiale : Secondaire ☐ Université ☐ ENS ☐
- Lieu du travail : Urbain ☐ Rural ☐
- Nom du lycée : .....
- Niveaux et classes attribués : .....

.....

ITEMS DU QUESTIONNAIRE

1) Selon vous, qu'est-ce qu'une vidéo ?

.....

.....

.....

.....

2) Utilisez-vous la vidéo dans vos cours ?

A. Oui. ☐

B. Non. ☐

3) Si « non », quels sont les obstacles qui vous empêchent de l'utiliser ?

.....

.....

.....

.....

4) Si « oui », vous l'utilisez :

A. Rarement. ☐

B. De temps en temps. ☐

C. Souvent. ☐

5) Quelle que soit votre fréquence d'utilisation, quel intérêt pédagogique accordez-vous à la vidéo ?

.....

.....

.....

.....

.....

1/2

6) Quand programmez-vous vos vidéos ?

A. Au début de la séquence. ☐

B. Au milieu de la séquence. ☐

C. A la fin de la séquence. ☐

7) Vous utilisez la vidéo dans :

A. La compréhension orale. ☐

B. L'expression orale. ☐

C. Les activités de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) ☐

D. Autres activités*. ☐

* Lesquelles? .....

8) D'où procurez-vous généralement vos documents vidéo ?

A. De votre propre vidéothèque. ☐

B. De la vidéothèque du coin. ☐

C. D'Internet. ☐

D. Autres sources*. ☐

* Citez-les : .....

9) Quels sont les paramètres selon lesquels vous choisissez vos vidéos ?

.....

.....

.....

.....

10) Voici quelques types de séquences vidéo. Classez-les de 01 à 09 suivant le degré de motivation que chacun d'entre eux pourrait provoquer chez les apprenants. (du plus motivant ou moins motivant)

A. Un dessin animé. ☐

B. Un court-métrage. ☐

C. Une publicité. ☐

D. Un reportage. ☐

E. Un fait divers. ☐

F. Une interview. ☐

G. Un clip (chanson). ☐

H. Un sketch. ☐

I. Un extrait d'une pièce de théâtre. ☐

11) Dans votre formation, avez-vous été sensibilisé à l'usage des vidéos en classe ? Si « oui », dans quel cadre et de quelle manière ?

.....

.....

.....

.....

.....

2/2

Annexe II : Le questionnaire de compréhension orale destinée aux apprenants des deux groupes.

Activité : Compréhension de l'oral

NOM : ……
PRENOM : ……
GROUPE : ……

Activité 01 : De quoi parle-t-on dans ce document ?

- **A.** De l'environnement. ☐
- **B.** Du gaz carbonique. ☐
- **C.** De l'effet de serre. ☐
- **D.** Des serres en agriculture. ☐

Cochez la bonne réponse.

Activité 02 : Relevez du document deux mots appartenant au champ lexical de l'« effet de serre ».

……

Activité 03 : Répondez aux quatre questions suivantes :

- **A.** Qu'est-ce-que l'effet de serre ?
  ……
- **B.** A quoi est-il dû ?
  ……
- **C.** Combien y-a-t-il de gaz à effet de serre?
  ……
- **D.** Citez-les.
  ……

Activité 04 : Répondez par « vrai » ou « faux » :

- **A.** L'effet de serre est un phénomène naturel grâce auquel la Terre perd sa chaleur. ☐
- **B.** L'activité humaine est loin d'être la cause principale de l'émission de gaz à effet de serre. ☐
- **C.** La concentration des gaz à effet de serre provoque l'amplification du réchauffement climatique. ☐
- **D.** Les véhicules à moteur et les usines émettent de l'oxygène. ☐
- **E.** L'agriculture et l'élevage intensif constituent deux exemples de producteurs de gaz à effet de serre. ☐

Activité 05 : Voici les idées principales du document. Mettez-les en ordre (1, 2, 3, 4).

- **A.** L'effet de serre naturel. ◯
- **B.** Quelques exemples de gaz à effet de serre. ◯
- **C.** Définition de l'effet de serre. ◯
- **D.** Les sources des gaz à effet de serre. ◯

Activité 06 : Complétez la transcription.

« A cause de certaines activités ……, des quantités croissantes de gaz ……de serre sont émises dans …… Les véhicules à moteur et ……qui …… des combustibles fossiles émettent du gaz …… ».

Annexe III : Photos prises lors de la séance orale faite avec le groupe « A » le mardi 16 décembre 2014 entre 08h : 15s et 08h : 45s.

[Lecture du texte]

[Distribution du questionnaire]

Annexe IV : Photos prises lors de la séance vidéo réalisée avec le groupe « B » le mardi 16 décembre 2014 entre 09h : 15s et 09h : 45s.

[Apprenants répondant au questionnaire]

[Visualisation de la vidéo]

Annexe V : Les 20 questionnaires de la séance orale joints suivant l'ordre alphabétique des apprenants.

Annexe VI : Les 20 questionnaires de la séance vidéo joints suivant l'ordre alphabétique des apprenants.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION……..……**07**

1. Objet de recherche……...……09
2. Motivations……09
3. Problématique……...……..11
4. Hypothèses……..……11
5. Méthodologie……...……..12
6. Objectifs……...……...13
7. Plan de recherche……..……..……..……13

CHAPITRE I : LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE…...…**15**

Introduction……..……..16

1. **DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE** ……..……...…**17**
   1.1.Qu'est-ce qu'une « compétence » ? Et quelles sont ses caractéristiques ? ....…17
   1.2.Qu'est-ce que « comprendre » ? ……...……...……19
   1.3.Les processus de construction des représentations ……..……19
2. **DE LA SPÉCIFICITE DE LA COMPRÉHENSION ORALE**……...……**21**
   1.1.Les deux raisons de la spécificité de la compréhension orale.……..……21
   1.2.Les traits de l'oralité……...……...……22
2. **APERÇU HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ORALE** ……..……...……**23**
   2.1.Le courant intégré……..……24
   2.2.Le courant linguistique……..……26
   2.3.Le courant psychologique……...…27
3. **LES MODÈLES DE LA COMPRÉHENSION ORALE** ……..**31**
   3.1.Le modèle de HOLEC.……..……31
   3.2.Le modèle de NAGLE et SANDERS. ……32
   3.3.Le modèle de LHOTE……...……...33
   3.4.Classification générale des modèles de compréhension orale. ……...……34
      3.4.1. Le modèle sémasiologique……..……34
      3.4.2. Le modèle onomasiologique……..……...……...……35
      3.4.3. Le modèle interactif…...……...……..……35

4. LES FACTEURS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ORALE…….....…**37**
4.1.Les facteurs liés à la personne de l'apprenant……...……..…37
4.1.1. Le niveau de compétence langagière…….……..…37
4.1.2. La mémoire……..…38
4.1.2.1.La mémoire à court terme……...……....…38
4.1.2.2.Ma mémoire à long terme……...……38
4.1.2.3.Comment fonctionne notre mémoire ? ……...……38
4.1.3. Le degré d'attention…...……...……..…39
4.1.4. L'affectivité…….……..……..…..39
4.1.5. L'âge……..……...……..…..39
4.1.6. Le sexe……...……..……..…..40
4.1.7. Les connaissances antérieures……..……...…40
4.1.8. Les difficultés langagières en langue maternelle…...……..…40
4.2.Les facteurs liés au message sonore……..…41
4.2.1. Le débit ou le tempo……...……..……..…41
4.2.2. L'intonation ou la mélodie……..…41
4.2.3. La durée……..……..…..42
5. LES TROIS PHASES DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET L'ÉVALUATION ……...……...**42**
5.1.La pré-écoute……...……42
5.2.L'écoute……....43
5.3.La post-écoute ou l'après-écoute……...……...…44
6. LES SUPPORTS DE LA COMPRÉHENSIO ORALE ……**45**
6.1.Les documents sonores……45
6.2.Les textes oralisés……..……46
6.3.Les documents vidéo……...……46
Conclusion……..……...……46

CHAPITRE II : LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE……**48**
Introduction……..……49
1. LA VIDÉO DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN ALGÉRIE……...…**50**

1.1.Du discours de l'Institution en faveur de l'utilisation de la vidéo en classe de FLE ……...……...……..50
1.2.De la réalité des pratiques d'enseignement faisant appel à la vidéo en tant qu'outil pédagogique……..……...……52
1.3.Les causes du faible taux d'utilisation de la vidéo……...……..…..53
1.3.1. Manque de matériel ou de moyens requis……...…53
1.3.2. Faute de temps……...……...55
1.3.3. Niveau bas des élèves……..……...……55
1.3.4. Manque de l'expérience……..……...……56
1.3.5. Esprit récalcitrant contre les TIC……56
1.4.La question de la formation des formateurs…...……**57**
1.5.Dans quelles activités les professeurs utilisent la vidéo comme support didactique ?……...……59
2. LA VIDÉO : DÉFINITION……...……**59**
2.1.L'audiovisuel : genèse de la vidéo……..……...……60
2.1.1. L'audiovisuel : essai de définition……..……...……60
2.1.2. Les moyens audiovisuels des années 60……..……...…60
2.1.3. Au milieu des années 60, deux grands pas en avant……...……...…61
2.2.Définition de la vidéo……...…62
3. LES COMPOSANTES DE LA VIDÉO……...…**64**
3.1.L'écriture télévisuelle……...……64
3.2.La composante vidéo……...…64
3.2.1 La perception visuelle……...65
3.2.2 Les facteurs liés au développement de la perception visuelle…...……..…65
3.3.La composante audio……..……...……..…66
3.4.La composante technique……..……...……..…66
4. OU TROUVER DES DOCUMENTS VIDÉO ?……...……**67**
4.1.La télévision……..……...67
4.2.Internet……...……...……...67
5. LES TYPES DES SUPPORTS VIDÉO : PROBLÉMATIQUE DE CLASSEMENT……..**67**
5.1.La structure textuelle dominante…..……...……69
5.2.Le thème……...……...……69
5.3.Le niveau……...……...……..…69

5.4.Les objectifs et les compétences……...…70

6. VIDÉO POUR LA CLASSE DE LANGUE ET VIDÉO « AUTHENTIQUE »…..70

6.1.Vidéo pour la classe : vidéo-leçon, didactique ou semi-authentique ?……...…71

6.1.1. La vidéo-leçon……..……..……...…..71

6.1.2. La vidéo didactique……...……..……...……71

6.1.3. La vidéo semi-authentique……...……...……71

6.2.Les documents vidéo dits « authentiques »……...…72

7. LES ATOUTS ET LES DÉRIVES DE L'UTILISATION DE LA VIDÉO EN CLASSE DE FLE……...…73

7.1.Les atouts……..……...73

7.1.1. La motivation : un agent moteur……...……...……..……74

7.1.2. L'image animée : une aide à la compréhension……...…..……...……74

7.1.3. Des documents authentiques : une langue en situation……..…..…...…..…75

7.1.4. Un apprentissage phonétique ajouté à l'apprentissage culturel……....…75

7.1.5. La mobilisation des différents types de mémoire……...…77

7.2.Les dérives……...……..77

8. LES CRITÈRES DE SÉLECTION D'UN DOCUMENT VIDÉO……...…78

8.1.Le thème ……...……..……...78

8.2. Le niveau des apprenants……..……...…78

8.3.La durée ou la longueur……...…..……79

8.4.La qualité……...……...……..79

8.5.Autres critères……..……...……..79

9. LES MODÈLES D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES DOCUMENTS VIDÉO……...……...……80

9.1.Modèle 01……...……..80

9.2.Modèle 02……...80

9.3.Modèle 03……...81

9.4.Modèle 04……...……..81

10. LES ACTIVITÉS PROPOSABLES POUR TRAVAILLER LES DOCUMENTS VIDÉO……82

10.1. Activités liées à la modalité de visionnement……..……...…82

10.1.1. Avant le visionnement……...……...……82

10.1.2. Pendant le visionnement……...……...……82

10.1.3. Après un visionnement sans le son……...……83

10.1.4. Après un visionnement avec le son……83
10.1.5. Après un visionnement discontinu ou interrompu……83
10.2. Deux activités spécifiques……83
10.2.1. Utiliser un passage de film pour une activité de grammaire……84
10.2.2. L'exercice du « blanc vidéo »……84
Conclusion……85

CHAPITRE III : CADRE EXPÉRIMENTAL……**87**
Introduction……88
1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES HYPOTHÈSES……**89**
1.1.La problématique……89
1.2.Les hypothèses……89
2. DE LA MÉTHODE PRÉCONISÉE ET DES CONDITIONS DE SON FONCTIONNEMENT……**89**
2.1.La méthode……89
2.2.Les conditions de fonctionnement de la méthode……89
2.3.Le matériel expérimental requis……90
2.3.1. La vidéo……90
2.3.2. Le texte……91
2.3.3. Le questionnaire……92
3. LES MODALITÉS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION…**92**
3.1.Le choix du niveau……92
3.1.1. Pourquoi le secondaire ?……92
3.1.2. Pourquoi la première année ?……93
3.2.Le lieu de l'expérimentation……93
3.2.1. Motivations du choix de l'établissement……93
3.2.2. Présentation du lycée……94
3.3.Les participants à l'expérimentation……95
4. L'AVANT-EXPÉRIMENTATION……97
4.1.La séance d'information……97
4.2.Le pré-test……97
5. L'EXPÉRIMENTATION……**98**
5.1.Deux pratiques différentes, un seul objectif……98
5.2.Les réactions des apprenants……98

5.2.1. La séance orale……98
5.2.2. La séance vidéo……99
5.3.Nos réactions……99
5.3.1. La séance orale……99
5.3.2. La séance vidéo……99
6. LES RÉSULTATS : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS……100
6.1.L'activité 01……100
6.2.L'activité 02……102
6.3.L'activité 03……103
6.4.L'activité 04……105
6.5.L'activité 05……107
6.6.L'activité 06……108
7. BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION……110
Conclusion……112

CONCLUSION……113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES……119
ANNEXES……130
- **Annexe I :** Le questionnaire de l'enquête……131
- **Annexe II:** Le questionnaire de compréhension orale destinée aux apprenants des deux groupes……133
- **Annexe III :** Photos prises lors de la séance orale……134
- **Annexe IV :** Photos prises lors de la séance vidéo……135
- **Annexe V :** Les 20 questionnaires de la séance orale……136
- **Annexe VI :** Les 20 questionnaires de la séance orale……156

TABLE DES MATIÈRES……176
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE DANS LES TROIS LANGUES……182

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, le présent travail de recherche a comme objectif l'étude de l'impact de la vidéo sur le développement de l'une des compétences les plus indispensables à l'apprentissage d'une langue : la compréhension orale. Pour ce faire, nous avons mené une expérimentation auprès de 40 apprenants (répartis en deux groupes de 20 apprenants chacun) de première année secondaire scolarisés au Nouveau Lycée de Beni Hamidène (Constantine) où nous avons mis en parallèle deux pratiques de classe distinctes relatives à la compréhension orale : « séance vidéo » où un visionnement d'un extrait vidéo était opéré et « séance orale» qui consistait en la lecture du texte obtenu de la transcription du contenu oral de la même vidéo. Pour plus de rigueur dans la démarche, nous avons distribué le même questionnaire de compréhension aux deux groupes expérimentaux.

Mots-clés : *Compétence – compréhension orale – vidéo – impact*.

ABSTRACT

Situated in Didactic of French as a foreign language area, the present work has as aim the study of the video impact on the comprehension competence development. To reach this objective, we had conducted experimentation with 40 learners (divided into two groups of 20 learners both) of secondary school first year studying in Beni Hamidène's New Establishment (Constantine) where we had compared two different practices of class relating with oral comprehension: "video séance" where had operated a video visualization and "oral séance" which consisted on the reading of the text obtained from the transcription of the same video oral background. In order to have more stringency in the work, we had distributed the same comprehension questionnaire to the two experimental groups.

Keywords: *Competence – oral comprehension– video – impact*.

الملخص

يهدف هذا العمل المندرج ضمن تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية إلى دراسة تأثير الفيديو على تطوير كفاءة الفهم الشفهي. لهذا الغرض قمنا بإجراء تجربة مع 40 متعلما (قسموا إلى فوجين في كل واحد 20 متعلما) من قسم سنة أولى ثانوي يزاولون دراستهم بثانوية بني حميدان الجديدة (قسنطينة) حيث قارنا ممارستين مختلفتين خاصة بالفهم الشفهي: "حصة فيديو" تم فيها عرض مقطع فيديو و "حصة شفهية" تمثلت في قراءة النص المتحصل عليه من كتابة المحتوى الصوتي(الكلامي) لنفس الفيديو. لصرامة أكثر في العمل قمنا بتوزيع نفس استمارة أسئلة الفهم على كلا الفوجين التجريبيين.

الكلمات المفتاحية: كفاءة – الفهم الشفهي ـ فيديو – تأثير.