

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE AFRICAINE AHMED DRAYA - ADRAR



Faculté des Lettres et des Langues
Département de lettres et de langue Françaises

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique de FLE

Intitulé :

L'impact des modes d'exploitation d'un support vidéo sur la compréhension orale.
*Cas des apprenants de FLE en 3^{ème} année secondaire
du lycée Garrout Boualem d'Adrar*

Sous la direction de :
Dr MAZARYamina

Présenté par :
M. SAIDI Malik

Membres de jury :

M.HATTAB Mohamed
Dr. KHELLADI Sid Ahmed
Dr MAZAR Yamina

MAA
MCB
MCB

Univ. Ahmed Draïa - Adrar
Univ. Ahmed Draïa - Adrar
Univ. Ahmed Draïa - Adrar

Président
Examineur
Rapporteur

Année universitaire : 2016/2017

DÉDICACES

Je dédie ce modeste travail :

A mes parents

A ma petite famille

A la recherche ...

Aucun travail ne s'accomplit dans la solitude

Michel Beaud

TOUS MES REMERCIEMENTS

A mon encadreur, Mme MAZAR Yamina, qui a orienté ma recherche.

Au chef du département de français, M. BOUBEKEUR Lahcen qui m'a aimablement encouragé à finir ce mémoire.

A tous mes enseignants qui ont veillé à ma formation.

A tous mes collègues d'étude qui m'ont donné conseils et encouragements.

A mes élèves du lycée qui ont chaleureusement pris part à mon expérimentation.

Aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Résumé :

Cette présente recherche vise à étudier l'impact d'un mode d'exposition d'un support vidéo sur la compréhension orale des apprenants en classe de FLE. La démarche entreprise par l'enseignant d'exposer la séquence audio de la vidéo, seule sans image après une première exposition avec image, mode Vidéo-Audio, contribue-t-elle à une qualité supérieure de la compréhension des informations auditives qu'en mode d'exposition Vidéo-Vidéo ?

L'analyse des réponses à un questionnaire réalisée selon les modèles de compréhension de Nagle et Sanders et de Van Dijk et Kintsch révèle lors de notre expérimentation qu'effectivement les apprenants en mode d'exposition Vidéo-Audio dépassent leurs problèmes d'attention et de surcharge cognitive et parviennent à une meilleure compréhension globale et détaillée du contenu de la vidéo.

Notre recherche présente, certes, certaines limites vu le petit échantillon de 20 participants qui ne nous permet pas de confirmer l'avantage que présente ce mode, cependant cette expérimentation permet d'identifier quelques éléments qui aident ou entravent l'accès au sens d'un message audiovisuel pour pouvoir ensuite proposer des normes d'usage lors de l'exploitation d'un document de nature multimodale en classe de FLE.

Mots-clés : compréhension orale, modèles de compréhension, support multimodal, modes d'exploitation, surcharge cognitive, stratégies de compréhension orale.

Abstract :

This research aims to study the advantage of the Video-Audio exposure mode of a video medium compared to another Video-Video exposure mode on the listening comprehension of learners in the class of FLE.

The analysis of the answers to a comprehension questionnaire carried out according to the models of Nagle and Sanders and Van Dijk and Kintsch during our experimentation reveals that indeed learners in Video-Audio exposure mode go beyond their problems of attention and Cognitive overload and achieve a better understanding of the content of the video. Although we agree with the limitations of our research, the small sample of 20 participants does not allow us to confirm the advantage of this mode, but this experiment allows us to identify some elements that help or hinder access to meaning Of an audiovisual message in order to be able to propose standards of use when operating a document of a multimodal nature in the class of FLE.

Keywords: listening comprehension, models of comprehension, multimodal support, modes of exploitation, cognitive overload, oral comprehension strategies.

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى دراسة ميزة طريقة عرض فيديو على الفهم الشفوي لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الصف. إن المنهجية المتخذة من قبل المعلم لعرض المقطع الصوتي لوحده بعد عرض الفيديو بدلا من عرض ثاني للفيديو هل تساعد حقيقة لفهم المعلومات السمعية للفيديو المهملة في عمليات المعالجة في عرض الأول للفيديو ؟ ردا على ذلك، تحليل أجوبة التلاميذ لاستبيان تقييم الفهم أجري أثناء تجربتنا وفقا لنمط فهم Nagle و Sanders و Van Dijk و Kintsch يكشف أن المتعلمين الذين اتبعوا هذه الطريقة للعرض تجاوزوا مشاكل الانتباه و الزائد المعرفي وتوصلوا إلى فهم أفضل للمحتوى الفيديوي. نحن نتفق بمحدودية بحثنا حيث أن عينة صغيرة من 20 مشارك لا تسمح لنا لتأكيد فائدة هذه الطريقة للعرض الفيديوي، إلا أن هذه التجربة مكنت لنا بتحديد بعض العناصر التي تساعد أو تعيق الوصول إلى معنى و محتوى رسالة سمعية - بصرية لاقتراح معايير قد نستخدمها في عملية توظيف شريط فيديو لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الصف.

الكلمات المفتاحية : الفهم الشفوي ، وأنماط الفهم ، وسيلة متعددة الوسائط ، طرق التشغيل، الزائد المعرفي، استراتيجيات الفهم الشفوي.

SOMMAIRE

Résumé	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE	3
Introduction	4
1.1. Compréhension orale et acceptions terminologiques.....	4
1.2. L'enseignement de la compréhension orale.....	6
1.3. Les étapes de la compréhension orale.....	7
1.4. Les modèles de compréhension orale.....	8
1.5. Les stratégies ou types d'écoute en compréhension orale.....	12
1.6. Les stratégies d'apprentissage de la compréhension orale.....	15
Conclusion	20
CHAPITRE II : L'UTILISATION D'UN SUPPORT VIDEO POUR L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE	20
Introduction	21
2.1. L'enseignement audiovisuel.....	21
2.2. Le support audiovisuel en compréhension orale.....	22
2.3. L'intérêt du support audiovisuel comme auxiliaire pédagogique.....	24
2.4. Les fonctions du document vidéo.....	27
2.5. Critères du choix d'un support vidéo en classe de FLE.....	28
2.6. Obstacles à la compréhension d'un document vidéo.....	29
2.7. Modes et démarches d'exploitation d'un support vidéo en classe de FLE.....	31
Conclusion	33
CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPERIMENTATON ... 34	34
Introduction	34
3.1. Cadre méthodologique et rappel des données de base.....	34
3.2. Outils méthodologiques.....	37
3.3. Résultats et analyse des résultats.....	41
3.4. Interprétation des résultats.....	48
3.5. Synthèse.....	49
CONCLUSION GÉNÉRALE	51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53
COMPLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	56
TABLE DES MATIERES	57
ANNEXE A - Questionnaire - version langue arabe	59
ANNEXE B - Transcription du texte de la vidéo	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Grille de repérage de la situation de communication (Tagliante, 2006 : 102).....	14
1.2	Étapes du projet d'écoute et stratégies associées en compréhension orale (Lafontaine et Dumais, 2012 : 56)	17
3.1	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la structure de surface.....	41
3.2	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la macrostructure.....	43
3.3	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la microstructure.....	45
3.4	Le nombre moyen de réponses correctes à l'ensemble des questions de la structure de surface, de la macrostructure et de la microstructure.....	47

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Le modèle de Nagle et Sanders (Daoudi, 2002 : 12).....	9
1.2	Le modèle de Kintsch et Van Dijk selon les trois niveaux de représentations de Blanc et Brouillet (2003, cités par Gigon, 2016 : 7)	12
3.1	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la structure de surface....	42
3.2	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la macrostructure.....	44
3.3	Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la microstructure.....	46
3.4	Le nombre moyen de réponses correctes à l'ensemble des questions de la structure de surface, de la macrostructure et de la microstructure.....	48

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La compréhension de l'oral en langue étrangère connaît depuis quelques années un regain d'intérêt et cela grâce aux divers travaux théoriques et recherches empiriques qui ont donné à cette compétence la place de choix qu'elle mérite. En effet, en quête d'un enseignement/apprentissage réussi, de nombreuses expérimentations tentent de comprendre plus que toute autre chose les mécanismes de traitements cognitifs mis en œuvre par l'apprenant lors de l'activité de compréhension orale. Considérée comme étant la première étape de l'apprentissage de toute langue, des chercheurs notamment les cognitivistes se tournent vers le *comment* comprendre et explore particulièrement la compréhension orale en langue étrangère comme un objet en lui-même et non comme un produit (ce que l'apprenant a compris) (Roussel, 2014).

Dans le contexte algérien, on assiste de plus en plus à des travaux de recherches sur la compréhension orale du FLE¹ d'autant plus que cette compétence connaît des difficultés essentiellement dues au manque d'opportunités d'écoute de cette langue, notamment dans le Sud, étant donné l'éloignement linguistique et culturel qu'éprouve tout apprenant. En effet, selon Cuq et Gruca :

« Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2002 : 155).

Les apprenants natifs sont capables, lors de l'activité de compréhension orale, de traiter les informations d'une façon automatique et efficace sans se focaliser sur chaque mot alors que les non-natifs ont besoin d'une grande attention. La charge cognitive due à la vitesse du flux de la parole et les limites de la mémoire de travail provoquent la perte de beaucoup d'informations. Pour combler ces manques, Vandergrift (1997, cité par Ghezali, 2009) souligne que ces apprenants ont besoin surtout d'utiliser le contexte visuel.

¹ Le FLE est l'acronyme pour Français Langue Étrangère. Il désigne la langue française enseignée à des apprenants non francophones.

Aussi, l'apparition de l'approche communicative à partir des années 1970 a mis en avant un tout autre outil puisé de la vie réelle, à savoir le support vidéo. Celui-ci, fort motivant et de manipulation facile, fournit aux apprenants une langue en situation donc une véritable réalisation de celle-ci dans son milieu naturel. Toutefois, force est de constater que cette exploitation de la vidéo en activité de compréhension orale en classe de FLE s'est réduite à une simple, voire une banale, exposition de documents audiovisuels ! D'où notre première réflexion donnant naissance à cette présente recherche : l'utilisation du document vidéo telle pratiquée actuellement en classe de FLE développe-t-elle l'activité de compréhension orale ?

Bien que la plupart des chercheurs affirment que la vidéo constitue un contexte favorable pour développer l'activité de compréhension orale, d'autres chercheurs pensent que cette compréhension est superficielle et ne met pas en jeu l'activité linguistique de l'apprenant. Autrement dit, cette compréhension ne permet pas d'appréhender le sens des informations auditives pour les réemployer ultérieurement, ce qui entrave le développement langagier de l'apprenant.

Dans cette perspective, cette présente recherche suggère pour un meilleur investissement des informations auditives lors de la séance de compréhension orale, une présentation de la séquence audio aux apprenants après avoir assisté au visionnement de la vidéo. L'objectif visé à travers ce travail est d'étudier l'impact du mode d'exposition de la séquence audio après une présentation de la vidéo (mode Vidéo-Audio) par rapport à un autre visionnement de la vidéo (mode Vidéo-Vidéo). D'où la problématique posée par notre recherche : en quoi et dans quelle mesure une projection vidéo suivie d'une projection audio du même document audiovisuel est-elle plus efficace en compréhension orale ?

On fera l'hypothèse générale que le mode Vidéo-Audio (VA)² est meilleur par rapport au mode Vidéo-Vidéo (VV) et qu'il contribue à une qualité supérieure de la compréhension des informations auditives négligées, voire délaissées dans les opérations de traitements lors d'une exposition d'un document de type multimodal. En corrélation donc avec cette hypothèse générale, les hypothèses retenues pour l'expérimentation sont :

² Pour plus de commodité, le terme Vidéo-Audio sera abrégé en (VA) et le terme Vidéo-Vidéo en (VV).

L'hypothèse 1 : les apprenants, lors de la seconde séance de compréhension orale en mode de présentation (VA) seraient censés : repérer, identifier et sélectionner plus facilement les informations capitales relevant de la structure textuelle (compréhension des mots) du document vidéo que lors de leur première séance en mode de présentation (VV).

L'hypothèse 2 : une fois la connexion entre les informations auditives et les informations visuelles est réalisée, les apprenants activeront davantage de connaissances en mémoire à long terme en mettant en œuvre les indices linguistiques issus des informations auditives dans la séquence audio. En d'autres termes, le mode de présentation (VA) permettrait aux apprenants d'émettre des hypothèses plus justes en compréhension globale du document. Ils se rappelleraient plus d'informations essentielles.

L'hypothèse 3 : le mode de présentation (VA) permettrait de réduire la perte d'informations. Les apprenants vont établir des liens et émettre des hypothèses plus justes vu le nombre d'informations essentielles rappelées. Autrement dit, le mode de présentation (VA) permettrait aux apprenants de faire moins de fausses inférences en compréhension analytique ou détaillée du document.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons soumis des élèves de troisième année du cycle secondaire à un questionnaire de compréhension. La démarche expérimentale de ce travail consiste à analyser et comparer les données (les réponses aux questions) recueillies lors des deux séances : séance 1 réalisée selon le mode de présentation Vidéo-Vidéo (VV) et la séance 2 réalisée selon le second mode de présentation Vidéo-Audio (VA).

Ce présent mémoire s'articule autour de trois chapitres. Les deux premiers chapitres sont consacrés à la présentation du cadre conceptuel et théorique. Le premier aborde la place qu'occupe l'activité de compréhension orale dans l'acquisition d'une langue étrangère, et le second chapitre traite de la question de l'exploitation d'un support multimodal en l'occurrence la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de cette activité.

Le troisième chapitre est réservé à la présentation du cadre méthodologique et de l'expérimentation proprement dite. Tout d'abord, il fait un rappel sur la genèse de notre travail, ses objectifs, les questionnements qui lui ont donné naissance et les hypothèses qui leur sont proposées. Ensuite, il décrit les outils mis en œuvre et les étapes poursuivies par notre expérimentation pour répondre à la problématique de notre recherche. Enfin, il présente les résultats de l'expérience, leur analyse et leur interprétation. En guise de conclusion sur notre expérimentation, une synthèse plus ou moins exhaustive est établie.

CHAPITRE I

L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE

Introduction

Ce premier chapitre (du cadre théorique et conceptuel de notre recherche) aborde la notion de compréhension orale³ : ses acceptions terminologiques, ses étapes, ses modèles cognitifs, ses types d'écoute et ses stratégies d'apprentissage. Quels en sont donc les éléments pertinents et les aspects essentiels de la *compréhension orale* en français langue étrangère ?

1.1. Compréhension orale et acceptions terminologiques

Dans une approche simple, l'expression compréhension orale désigne le fait de décoder du sens du flux sonore qui se déroule dans le temps. Selon une acception *psychologique* du terme, Noizet indique que comprendre consiste à donner une signification qui n'est pas nécessairement la signification. D'après lui :

« Toute situation de communication suppose un état initial, ce que l'émetteur veut dire, et un état final, ce que le récepteur comprend. Naturellement, l'état initial et l'état final peuvent différer : il y a alors distorsion dans la transmission de l'information. »

(Noizet, 1980 : 128).

Ces états initial et final se présentent à l'analyse comme un réseau de relations entre des objets abstraits qui sont eux-mêmes des carrefours de relations. Ainsi, l'essence d'un énoncé n'est pas l'énoncé, la signification est construite. Cette construction, c'est le travail qu'effectue le locuteur lorsqu'il donne un sens à un énoncé en pensant quelque chose qu'il entend. Il ne le fait que dans un contexte à la fois situationnel et cognitif.

³ Dans cette présente étude, nous n'avons pas tenu compte de la distinction opérée par certains didacticiens entre *compréhension orale* et *compréhension de l'oral*.

Dans une approche *psycholinguistique*, le processus de compréhension orale est envisagé selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens), et le modèle onomasiologique (du sens à la forme). Selon Gremmo et Holec (1990), comprendre consiste à dégager le réseau de relations auquel l'énoncé donne accès. La compréhension orale se situe alors au niveau de la saisie des relations entre éléments qui constituent l'énoncé. Pour comprendre un locuteur, on est conduit à élaborer une hypothèse sur les relations entre éléments constitutifs de l'énoncé. Ces relations sont parfois appelées relations fonctionnelles et en spécifient les conditions de l'exercice : le sujet construit une représentation, il le fera à partir de sa perception de la suite phonique, des indices fournis pour la segmentation, de la structure de surface ainsi inférée.

Quant à O'Malley, Chamot et Kupper, ils considèrent l'activité de compréhension orale dans une vision *cognitive* comme « *un processus actif dans lequel les apprenants réalisent des focalisations individuelles sur des aspects sélectionnés de l'entrant oral, une construction de sens de passages et aussi faire le lien entre ce qu'ils entendent et les connaissances antérieures* » (O'Malley, Chamot et Kupper, 1989 : 418, cités par Ghezali, 2009 : 9).

Il importe de distinguer la compréhension orale de la compréhension auditive. Celle-ci, selon Imalu et *al.* (2012), n'est autre que la perception et la discrimination des sons, alors que la compréhension orale relève de la construction du sens à partir des sons entendus. Les deux compréhensions sont donc indissociables vu qu'elles sont basées sur l'ouïe, mais la seconde dépend de la première : on doit distinguer les sons pour comprendre un énoncé.

La compréhension orale est l'aptitude qu'a un sujet de percevoir, de traiter, d'interpréter un discours transmis par la voix, c'est-à-dire, de lui conférer une signification compte tenu des intentions et des connaissances du locuteur et des siennes. Dès lors, la compréhension orale n'est pas une simple activité de réception passive, mais une activité cognitive à part entière. Elle exige de l'auditeur de (re)construire la signification du message en associant du sens à des sons (compétence linguistique) et en faisant appel à ses compétences cognitives (raisonnement, inférences...) et à ses ressources encyclopédiques (sa connaissance du monde).

1.2. L'enseignement de la compréhension orale

Selon Ducrot (2005), la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français.

L'apprenant va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'apprenant à mieux comprendre les Français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexical, morphosyntaxique, socioculturel, phonétique, discursif, etc. En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- découvrir du lexique en situation ;
- découvrir différents registres de langue en situation ;
- découvrir des faits de civilisation ;
- découvrir des accents différents ;
- reconnaître des sons ;
- repérer des mots-clés ;
- comprendre globalement ;
- comprendre en détail ;
- reconnaître des structures grammaticales en contexte ;
- et prendre des notes...

1.3. Les étapes de la compréhension orale

Pour faciliter l'apprentissage, plusieurs études (Mendelsohn 1994 ; Rost, 1990 cités par Hartwell, 2010) proposent de segmenter la tâche de compréhension orale en trois temps : la pré-écoute, l'écoute et l'après écoute.

1.3.1. La pré-écoute

C'est le premier pas vers la compréhension du message. L'apprenant est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet à traiter. Cette étape correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant. C'est le moment de susciter la curiosité, la motivation et l'intérêt de l'apprenant. Cette phase préparatoire permet de faire des activités d'anticipation à partir des remue-méninges en introduisant des images, des mots nouveaux, des objets relatifs au contenu du document sonore.

Étape cruciale en compréhension orale, elle fait appel à des stratégies d'apprentissage métacognitives qui font le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre. L'apprenant n'a pas encore accès au document ni aux questions, mais c'est le moment où il se pose des questions, émet des hypothèses, fait des prédictions. Il peut ainsi construire progressivement le réseau du sens.

1.3.2. L'écoute

L'écoute est l'étape où l'apprenant tente de dégager le sens global et détaillé du texte en s'appuyant sur tous les indices, linguistiques et non linguistiques. C'est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. L'apprenant écoute le discours oral et met en œuvre les stratégies appropriées lui permettant de gérer son écoute et d'orienter celle-ci en fonction de son intention de communication. Elle fait appel à des stratégies d'apprentissage cognitives qui favorisent l'interaction entre l'auditeur, le contenu et le matériel d'apprentissage. C'est la partie centrale du projet d'écoute.

L'écoute doit se faire en deux temps: d'abord, une écoute globale centrée sur la compréhension de la situation dans laquelle le texte prend place, et ensuite, une ou plusieurs écoutes analytiques pour connaître tous les détails du texte, appuyées, entre autres, par une grille d'écoute.

1.3.3. Après l'écoute

C'est l'étape dans laquelle entrent en jeu les stratégies d'apprentissage socio affectives qui favorisent l'interaction des apprenants les uns avec les autres pour s'aider mutuellement à l'apprentissage. Ils mettent en commun leur grille d'écoute, se questionnent et s'encouragent. Ils partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. C'est la phase de réinvestissement des acquis dans une tâche réelle signifiante.

1.4. Les modèles de compréhension orale

Pour appréhender les difficultés rencontrées par un locuteur pour comprendre un discours oral en langue maternelle ou en langue étrangère, des modèles de compréhension ont été élaborés par divers chercheurs notamment par les cognitivistes.

Non directement observable, la compréhension orale est en effet un processus essentiellement cognitif. Aussi, divers travaux de recherche se sont penchés sur le phénomène de l'attention et du décodage auditif, sur le mode d'organisation de la mémoire, sur les qualités de l'auditeur et sur le rôle joué par les connaissances antérieures.

Dans cette perspective, en s'appuyant sur la synthèse réalisée par Witkin dans le cadre des conférences de l'ILA à Atlanta en 1990, Cornaire (1998) cite plusieurs modèles de compréhension, dont le modèle de Mills (1974), le modèle de Goss (1982), le modèle de Nagle et Sanders (1986) et le modèle de Lhote (1995).

En ce qui concerne cette présente étude, notre expérimentation s'appuiera sur deux modèles d'analyse de compréhension à savoir : le modèle de Nagle et Sanders (1986) et le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983).

1.4.1. Le modèle de Nagle et Sanders

C'est le modèle le plus connu et le plus complet pour la langue étrangère. Il résume plusieurs recherches dans les domaines de l'acquisition d'une langue étrangère et de la psychologie cognitive. Selon la typologie de Rost (1990, cité par Cornaire, 1998), le modèle de Nagle et Sanders est dit séquentiel (non linéaire) vu qu'il permet des retours en arrière lors des traitements cognitifs d'une situation d'écoute :

« Les fragments d'informations (mots, énoncés) sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en restituent chaque fois, à la fin du processus, une synthèse. Ces synthèses sont ensuite dirigées vers le centre de commande qui procède alors à une ultime vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme. C'est ainsi que certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, devront subir un second traitement (le sujet devra peut-être réécouter une partie du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits). La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande. »

(Cornaire, 1998 : 43).

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

La Figure 1.1 en illustre le principe :

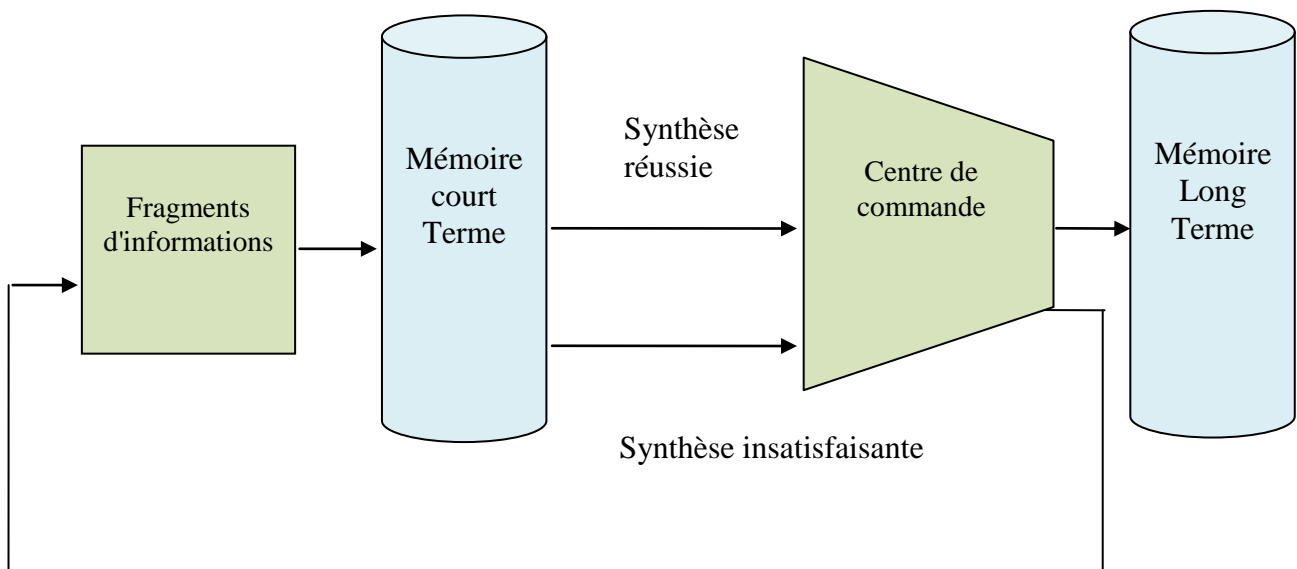


Figure 1.1. Le modèle de Nagle et Sanders (Daoudi, 2002 : 12).

1.4.2. Le modèle de Kintsch et Van Dijk

Selon Lebreton (2011), l'objectif principal du modèle de Kintsch et Van Dijk présenté en 1978 est de décrire un système d'opérations mentales qui vise à rendre compte de la manière dont le système cognitif humain comprend et produit des textes. Cet objectif descriptif s'appuie sur l'idée que les énoncés écrits, étendus plus tard aux énoncés oraux (M. Bianco, communication personnelle, 26 février 2017), possèdent tous une structure sémantique qui peut être décrite à un niveau local, mais aussi à un niveau global.

Cette description de traitements cognitifs, mis en œuvre lors de la compréhension, doit-elle tenir compte des contraintes du système même de traitement, notamment des capacités limitées de la mémoire de travail, d'où l'aspect séquentiel du processus de compréhension.

La compréhension d'un texte nécessite des procédures de reconnaissance de mots, d'analyse syntaxique et d'analyse sémantique. Selon Kintsch et Tapiero (2007, cité par Ghezali, 2009), dans le modèle de Kintsch et Van Dijk de 1978, le lecteur sélectionne d'abord des informations aux dépens d'autres considérées moins pertinentes, puis il les hiérarchise selon le thème général du texte. L'ensemble de ces informations est agencé et coordonné pour construire la cohérence locale et globale du texte, on parle de structure ou de réseau sémantique. La construction de ce réseau doté de cohérence locale et globale correspond respectivement à la microstructure et à la macrostructure du texte.

L'élaboration de ces deux niveaux cognitifs constitue un aspect central du processus de compréhension. Elle représente le résultat de la capacité des lecteurs ou des auditeurs selon notre cas à mettre en relation les éléments véhiculés par le contenu de l'énoncé oral ou écrit.

En 1983, Van Dijk et Kintsch proposent un autre modèle de compréhension. L'ébauche du modèle proposé en 1978 n'est pas abandonnée pour autant. Il s'enrichit effectivement d'un nouveau type de représentation. D'après Lebreton (2011) et Buck (2001, cité par Ghezali, 2009), ce nouveau modèle repose sur l'élaboration de trois niveaux de représentations distincts de plus en plus élaborés et intégratifs que sont la forme linguistique de surface, la base de texte et le modèle de situation.

Le premier niveau prend en compte la dimension linguistique donc lexicale, syntaxique et morphosyntaxique de l'énoncé. Cela consiste à prendre connaissance des mots et à accéder à leur signification ; les mécanismes propres à l'identification sont ici mobilisés de même que les connaissances lexicales qui permettent de retrouver le sens des mots. Ces mots sont identifiés dans un ordre précis, correspondant à l'organisation syntaxique de l'énoncé que l'analyse des relations de dépendance grammaticales permet de reconnaître. Ces premières étapes conduisent à une représentation phrase à phrase relativement morcelée du discours ; seules les relations intra-phrastiques y sont exprimées. Il s'agit d'une représentation de surface, on parle de structure de surface du texte (Bianco, 2010).

Le deuxième niveau celui de base de texte a déjà été rencontré dans la version précédente du modèle puisqu'il s'agit du niveau sémantique du texte. De nature propositionnelle, qualifié de conceptuel, ce niveau tient compte à la fois de la signification et de la structure du texte des points de vue local et global. Il s'agit de la microstructure et de la macrostructure du texte.

Les auteurs, Van Dijk et Kintsch, enrichissent cette représentation avec un niveau terminal dans lequel les informations contenues dans le texte s'intègrent dans une structure qui n'est plus celle du texte. Cette nouvelle structure dépasse celle du texte. Le niveau situationnel ou modèle de situation favorise une réorganisation des informations. Elle renvoie aux connaissances antérieures du lecteur activées au cours de la lecture ou de l'écoute du texte et implicitement évoquée par le texte. Les connaissances activées lors des activités inférentielles permettent ainsi de combler les *trous sémantiques* du texte et d'élaborer sa cohérence en contexte.

La Figure 1.2 présentée à la page suivante illustre bien les trois niveaux de représentation au cours de la compréhension selon ce dernier modèle de Kintsch et Van Dijk.

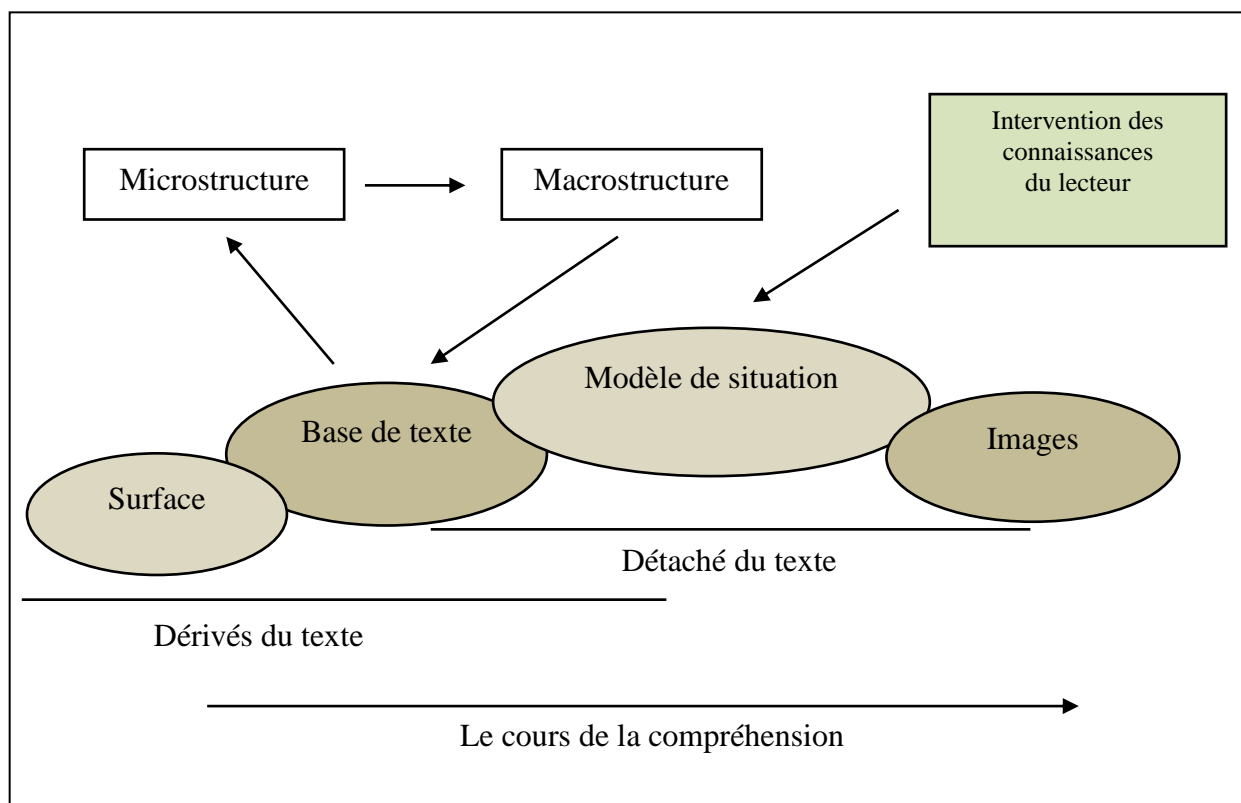


Figure 1.2. Le modèle de Kintsch et Van Dijk selon les trois niveaux de représentations de Blanc et Brouillet (2003, cités par Gigon, 2016 : 7).

S'agissant de notre expérimentation, l'exposition de la vidéo avant l'écoute du segment audio seul met à la disposition de nos apprenants-auditeurs plus d'informations et active davantage leurs connaissances sur le contenu du support vidéo ce qui favorise le processus de compréhension. En effet, cette facilitation de type sémantique permet l'élaboration d'un certain nombre de représentations pertinentes en mémoire de travail, représentations susceptibles d'être utilisées pour guider les traitements mis en œuvre sur le plan linguistique.

1.5. Les stratégies ou types d'écoute en compréhension orale

Une stratégie est avant tout une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème. Une stratégie d'écoute est une démarche adoptée pour optimiser son écoute et construire du sens.

Aussi apprendre à ses apprenants à devenir des auditeurs actifs est plus que nécessaire. En effet, si comprendre ce qu'on dit est bien le but ultime de l'écoute, c'est aussi la condition d'études réussies. Tagliante (2006) cite d'ailleurs certaines qualités du bon auditeur :

- il est actif ;
- il se concentre sur ce qu'on lui dit ;
- il est prêt à reformuler pour vérifier qu'il a bien compris ;
- il cherche à anticiper sur la suite de ce qui va être dit.

D'autre part; Ferroukhi (2009) estime que chaque intention d'écoute correspond une modalité d'écoute précise. En d'autres termes, pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction de l'objectif de compréhension :

- Écoute de veille : sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute lorsqu'un élément du discours est jugé pertinent.
- Écoute sélective : identifier les éléments pertinents à la réalisation d'une tâche (les sons, les intonations, les mots, les structures).
- Écoute détaillée (analytique ou intensive) : repérer tous les éléments d'un passage donné. C'est une écoute exhaustive, de durée variable.
- Écoute globale (synthétique ou extensive) : découvrir suffisamment d'éléments pertinents du discours pour en comprendre la signification générale. S'interroger sur la totalité pour résumer, donner un titre... .
- Écoute réactive : utiliser ce qu'on comprend pour réaliser quelque chose (prendre des notes, confectionner un plat). Ce type d'écoute combine deux opérations à savoir l'écoute en continu et l'action ou l'interaction par rapport à cette écoute.
- Écoute critique : consiste à évaluer, à juger, à comparer, à inférer, à conjecturer, à repérer l'intrus. Elle permet de distinguer le vrai du faux, le réel de l'imaginaire, le possible et l'impossible.
- Écoute perceptive : porte sur le signifiant, les sons, le ton, l'accent, le rythme, les silences et leurs sens possibles.
- Écoute créatrice : utiliser les éléments entendus pour imaginer un avant ou un après en cohérence avec ce qu'on a entendu.

Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension orale et requièrent alors la mise en œuvre de stratégies d'écoute appropriées et adaptées au niveau des apprenants.

À titre d'exemple, Tagliante (2006) propose dans l'approche globale d'un document sonore une grille de repérage de la situation de communication. Elle permet, en effet, de comprendre le contexte de la prise de parole, les relations des personnes entre elles et leurs visées communicatives.

Le Tableau 1.1 présenté ci-dessous recense ce jeu de questions sur la situation de communication. Cela permet non seulement de déceler la compréhension orale des apprenants, mais aussi de les exercer à la prise de parole donc à l'expression orale de la langue cible.

Tableau 1.1

Grille de repérage de la situation de communication (Tagliante, 2006 : 102).

Qui parle ? A qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où?	Peut-on situer le lieu (rue, appartement, terrasse de café...) ? Y a-t-il des bruits de fond significatifs ? Quels sont-ils (rires, musique, discussion, en arrière-fond...) ?
De quoi ?	Peut-on saisir quelques mots-clés qui mettent sur la voie du thème dominant ? Des sous-thèmes ?
Quand ?	À quel moment se situe la prise de parole ? Avant ou après un évènement dont on parle ?
Comment ?	Quel est le canal utilisé ? Entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphonie, interview, conversation amicale ? est-ce un monologue ou bien y a-t-il des interactions, des échanges ?
Pour quoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, décrire, raconter, commenter, présenter un problème, faire part de son indignation, convaincre, etc.) ?

1.6. Les stratégies d'apprentissage de la compréhension orale

1.6.1. La classification des stratégies d'apprentissage

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. Cette conception s'inspire grandement de la définition proposée par Weinstein et Mayer (1986, cités par Bégin, 2008).

Pour ces chercheurs, les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne. C'est probablement la définition la plus fréquemment citée dans les écrits de recherche et celle qui a influencé la plupart des auteurs par la suite.

Selon Chanier et Jeannot (2008), une distinction est à opérer traditionnellement en linguistique appliquée entre deux catégories de stratégies :

- Les stratégies d'apprentissage qui se décomposent en stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies sociales et affectives suivant la typologie d'O'Malley et Chamot élaborée en 1990. Certains auteurs distinguent stratégies sociales et stratégies affectives, d'autres les classent ensemble dans la catégorie socio-affective. On trouve aussi dans certaines typologies la catégorie des stratégies de mémoire, comme dans celle établie par Oxford en 1990.
- Les stratégies de communication et de production destinées à maintenir l'échange malgré un état insuffisant de connaissances linguistiques.

Ici, les stratégies sont regroupées selon l'intention qui prévaut : d'apprentissage ou d'usage. En effet, dans le cas des stratégies d'apprentissage, l'intention est d'apprendre la langue, c'est l'acquisition langagière qui est focalisée, alors que dans les stratégies de production et de communication, l'intention est de savoir communiquer, l'intérêt est focalisé plutôt sur la pratique langagière.

Le domaine des stratégies est pour ainsi dire riche en recherches multiples. Aussi, nous ne citerons que ceux qui soutiennent notre expérimentation à savoir les stratégies d'apprentissage selon la typologie de classification d'O'Malley et Chamot (1990, cités par Hanachi Ferhoun, 2008). Ces deux chercheurs ont cerné 26 stratégies réparties selon trois catégories :

- Les stratégies métacognitives : elles impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage. Elles supposent les éléments suivants :
 - l'anticipation ou la planification
 - l'attention générale
 - l'attention sélective
 - l'autogestion
 - l'autoévaluation
 - l'identification d'un problème
 - l'autoévaluation

- Les stratégies cognitives : elles impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière. Parmi ses éléments :
 - la répétition
 - l'utilisation de ressources
 - le classement ou le regroupement
 - la prise de notes
 - la déduction ou l'induction
 - la substitution
 - l'élaboration
 - le résumé
 - la traduction
 - le transfert des connaissances
 - l'inférence

- Les stratégies socio-affectives : elles impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, Ses éléments sont entre autres :
 - la clarification/vérification
 - la coopération
 - le contrôle des émotions
 - l'auto renforcement

Ces trois catégories, notamment les stratégies métacognitives, permettent à l'apprenant d'accéder efficacement au sens d'un énoncé oral ou écrit. Leur maîtrise nécessite un apprentissage et un entraînement adéquat et progressif.

1.6.2. Stratégies d'apprentissage et étapes de compréhension orale

Dans l'activité de compréhension orale, le projet d'écoute, selon ses trois étapes, fait appel aux diverses stratégies d'apprentissages cognitives, métacognitives et socio affectives. Lafontaine et Dumais (2012) ont résumé dans le Tableau 1.2 ci-dessous les étapes de la compréhension orale et les stratégies importantes selon chaque étape.

Tableau 1.2

Étapes du projet d'écoute et stratégies associées en compréhension orale (Lafontaine et Dumais, 2012 : 56).

Étapes	Stratégies	Exemples
Pré-écoute préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	- Anticipation - Activation des connaissances antérieures - Formulation d'hypothèses
Écoute écoutes globale et analytique	Stratégies cognitives favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	- Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, juger, etc. - Reformulation - Inférence - Vérification d'hypothèses
Après l'écoute réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socio affectives favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	- Interaction - Questionnement - Encouragement

1.6.3. Les caractéristiques des stratégies d'apprentissage

De nombreux chercheurs considèrent que les différents types de stratégies d'apprentissage ont des caractéristiques communes importantes :

- Elles comprennent à la fois des comportements tels que chercher un terme dans un dictionnaire et des consciences non observables telle l'inférence.
- Elles peuvent être mises en œuvre de manière consciente ou automatisée.
- Elles sont toutes orientées vers la résolution des problèmes.

Ces caractéristiques donnent à toute stratégie sa flexibilité, son adaptabilité et elles rattachent chacune d'elle à des habiletés de haut niveau. Le recours donc à une stratégie est toujours cognitivement coûteux vu qu'elle mobilise de l'attention à chacune des différentes étapes du processus de compréhension. Il s'ensuit que l'effort requis doit être ressenti par le sujet comme justifié et efficace par rapport au(x) but(s) poursuivi(s) (Palincsar, 1986, cité par Fayol et Monteil, 1994).

1.6.4. Les facteurs influençant la maîtrise des stratégies d'apprentissage

Des différences notables sont constatées lors de l'utilisation des stratégies par les apprenants. Certaines recherches révèlent l'existence de plusieurs facteurs intrinsèques (l'âge de l'apprenant, son sexe, sa motivation, son niveau de développement de la métacognition, son aptitude linguistique...) et d'autres facteurs extrinsèques (la difficulté de la tâche à exécuter, les diverses méthodes d'enseignement...) qui peuvent influencer la maîtrise et l'utilisation telle ou telle stratégie d'apprentissage par l'apprenant.. Aussi, l'enseignant doit-il comprendre ces différents facteurs pour mieux entraîner ses apprenants à l'utilisation de ces stratégies dans son cours de langue. Parmi ces facteurs, on peut citer :

- L'âge : Selon le psychologue Moley (1969, cité par Guan, 2005), l'acquisition des stratégies d'apprentissage s'accroît avec l'âge. L'apprenant maîtriserait mieux les stratégies de plus en plus complexes. Le niveau de développement de la métacognition des classes supérieures est manifestement plus élevé que ceux des classes élémentaires, leur indépendance dans l'apprentissage est plus affermie.

- Le sexe : Plusieurs recherches ont confirmé que les femmes ont une prédominance dans l'habileté langagière. En effet, leur mémoire à court terme très performante leur permet une mémorisation plus mécanique. Les hommes par contre possèdent une prépondérance dans la perception spatiale, la capacité d'analyse, de synthèse et d'inférence autrement dit la compréhension via la compréhension.
- La motivation : D'après le psychologue cognitiviste Weiner (1985, cité par Guan, 2005), l'apprenant qui considère les raisons de l'échec sont plutôt dues à des facteurs variables (l'utilisation des stratégies par exemple) a plus de chance de réussite que celui qui les attribue à des facteurs invariables (les aptitudes par exemple).
- Les traits de la personnalité : Selon, les psychologues, les apprenants de caractère extraverti seraient plus propices à apprendre une langue étrangère que les apprenants intravertis. Ils s'exposent plus aux situations favorisant la pratique de la langue.
- Le style cognitif : Selon Huteau (1975), les études sur les styles cognitifs en psychologie expérimentale de la perception et en psychologie différentielle de la personnalité ont révélé qu'un individu entretient un rapport tout singulier avec son milieu. Il a un mode de fonctionnement caractéristique et cohérent dans ses activités intellectuelles et perceptives. *La dépendance-indépendance du champ* est une dimension qui permet de distinguer les individus selon leur capacité à percevoir un élément séparé de son contexte et à adopter une attitude analytique dans la résolution de problèmes. En effet, ces deux styles cognitifs sont déterminants dans le choix des tâches d'apprentissage. Les indépendantistes du champ sont plus doués en apprentissage conscient (analyse du discours, grammaire déductive, rédaction d'un résumé, etc.), par contre les dépendantistes du champ sont plutôt meilleurs en acquisition des langues étrangères au cours de la communication en situation réelle et authentique.
- La méthode d'enseignement : Selon Guan (2005), un enseignant peut entraîner ses apprenants aux stratégies d'apprentissage d'une manière directe et explicite. Cela consiste à enseigner, parallèlement aux connaissances disciplinaires, les stratégies d'apprentissage qui permettront aux étudiants une meilleure

assimilation de ces connaissances. Le choix de la stratégie à étudier, le matériel pédagogique mis à disposition et la démarche d'entraînement entreprise sont autant d'outils qui peuvent influencer la maîtrise des stratégies par les apprenants. Un enseignant peut aussi les entraîner à ces stratégies d'une manière indirecte. Sa méthode pédagogique mise en œuvre lors des différentes activités d'apprentissage influence implicitement sur les stratégies d'apprentissage. Si la méthode d'apprentissage par exemple de la compréhension orale se fait habituellement par une écoute répétitive de documents sonores, les apprenants croiront à tort que l'amélioration de la compétence orale se ferait uniquement par ce modèle traditionnelle. À vrai dire, toute méthode d'enseignement, d'un savoir ou un savoir-faire, a une influence positive ou négative sur le développement des stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

Conclusion

Nous avons, dans ce premier chapitre, posé en partie le cadre théorique de notre recherche en tentant de répondre notamment aux questions suivantes : qu'est-ce que comprendre l'oral en français langue étrangère ? Que recouvrent les termes de modèles et de stratégies de compréhension orale ? Quels sont les facteurs influençant la maîtrise de ces stratégies ? Etc.

Aussi, l'examen de ce que recouvre l'activité de compréhension orale dans ce chapitre, nous a amenée à envisager la compréhension en termes de stratégies, de traitements et de processus et à nous doter de *support-outil* plus motivant pour un enseignement efficient de l'activité de compréhension orale, ce qui est en fait, l'objet même du chapitre suivant de cette recherche.

CHAPITRE II

L'UTILISATION D'UN SUPPORT VIDEO POUR L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE

Introduction

Ce deuxième chapitre du cadre théorique de notre recherche consiste d'abord, à définir ce qu'est un enseignement et un support audiovisuels, ensuite à indiquer les fonctions, les critères de choix et l'intérêt que présente un support audiovisuel sur le plan pédagogique, puis à identifier dans une certaine mesure les obstacles potentiels qui peuvent entraver la compréhension orale et enfin à déterminer les modes et les pratiques d'exploitation d'un support audiovisuel en l'occurrence la vidéo en classe de FLE.

2.1. L'enseignement audiovisuel

La signification du terme l'enseignement audiovisuel paraît facile à deviner au premier abord. Toutefois, si on cherche une définition adéquate et universelle de l'enseignement audiovisuel, on rentre dans un domaine complexe qui est un défi pour les enseignants, mais aussi pour tous ceux qui s'intéressent aux questions éducatives contemporaines.

Les rédacteurs du Grand Larousse encyclopédique adoptent déjà dans les années soixante la définition suivante : « *Méthode d'enseignement fondée sur la sensibilité visuelle et auditive de l'enfant : cet enseignement consiste surtout en images ou en films commentés par le maître aux élèves* » (« Enseignement », 1960). Cette définition met l'accent sur le caractère visuel de cet outil pédagogique et sur le fait du contrôle total de l'image par l'enseignant.

Aujourd'hui quand on parle de l'enseignement audiovisuel, on parle aussi de multimédia. Ce dernier est « *une œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité* » (Lancien, 1998 : 7, cité par Babić, 2014 : 4).

La définition contemporaine de l'enseignement audiovisuel implique les méthodes d'enseignement qui sont fondées sur la sensibilité auditive et visuelle de l'apprenant. Toutefois, il n'existe pas une définition qui serait plus formelle ou précise, car un enseignement peut compter entièrement sur les techniques audiovisuelles, ou bien ces techniques peuvent être utilisées occasionnellement pour qu'un enseignement soit appelé *audio-visuel*. Le choix dépend de l'enseignant, des capacités techniques, de la matière à enseigner, etc. Aujourd'hui, les techniques audiovisuelles sont fréquemment utilisées dans l'enseignement. En effet, elles sont devenues nos compagnes quotidiennes notamment dans les activités de compréhension orale, objet de notre recherche.

2.2. Le support audiovisuel en compréhension orale

Le souci majeur dans le domaine de l'enseignement est de trouver les outils nécessaires pour faciliter la transmission du savoir. Peu à peu, l'audiovisuel est devenu l'un des moyens utilisés au service de l'enseignement/apprentissage. L'enseignant peut intégrer pour dispenser ses activités pédagogiques un nombre illimité de supports audiovisuels. Ces derniers peuvent prendre la forme sonore ou visuelle, ou bien les deux en même temps.

2.2.1. Le support audio (forme sonore)

Il serait possible d'utiliser en classe des émissions radiophoniques, des cassettes ou des CD enregistrés par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français. Ils permettent aux apprenants de se concentrer sur le contenu d'activité en s'appuyant sur l'écoute pour développer un certain nombre de compétences. Les enregistrements sonores permettent aussi de créer une réelle interactivité en classe puisqu'ils déclenchent l'échange entre l'enseignant et les apprenants. Ils contiennent en général des chansons, des contes, des interviews, etc.

2.2.2. Le support visuel (forme image animée)

On peut à la rigueur faire usage de la vidéo et travailler le langage non verbal en visionnant la séquence visuelle seule sans le segment sonore. Les apprenants peuvent formuler ainsi des hypothèses et anticiper par exemple sur le thème global du document. L'enseignant peut concevoir aussi des questions sur : la proxémique, la mimique, les conventions sociales et les implicites culturels. En effet, les personnages présents dans la vidéo n'ont pas besoin toujours de parler pour s'exprimer : les expressions du visage, les gestes, les regards suffisent. Le visionnement d'un support vidéo sans sa bande sonore est une véritable stimulation visuelle de la langue en contexte qui fait rompre la routine pédagogique. C'est donc un outil qui permet, par le décodage formel et l'analyse critique de l'image, de mettre en évidence les références interculturelles et les stéréotypes véhiculés par le contenu du support vidéo.

2.2.3. Le support audio-visuel (la vidéo)

C'est le moyen le plus préféré par les apprenants à cause de sa caractéristique animée qui combine entre le son et l'image. La vidéo a une grande capacité de transmission d'informations de manière dynamique. C'est le support le plus approprié pour les activités de compréhension orale en classe de FLE, et particulièrement aux apprenants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français.

La vidéo présente l'avantage de mettre en œuvre les éléments non verbaux. Elle facilite ainsi la compréhension. Blanc (2003, cité par Kermiche, 2015) affirme que l'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants. Vu sa large prise en compte d'éléments culturels, il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique à partir de supports papier lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent.

En outre, l'intégration en classe de FLE des ressources audiovisuelles telles que la vidéo permet aux apprenants de comprendre des situations prenantes de la vie quotidienne. Ducrot (2005) a énuméré les différents types de support vidéo qui peuvent être exploités dans l'activité de compréhension orale :

- Une recette de cuisine,
- Un dessin animé,
- Un court-métrage ou un extrait d'un film,
- Une publicité,
- Le résumé d'un livre pour enfants,
- Un reportage court ou un documentaire,
- Un fait divers,
- Un reportage dans une émission animalière,
- L'interview d'un personnage public ou anonyme,
- Un clip (chanson),
- Un document muet (histoire sans paroles),
- Un sketch,
- Une présentation de la météo,
- Un jeu télévisé, etc.

2.3. L'intérêt du support audiovisuel comme auxiliaire pédagogique

2.3.1. Authenticité, motivation et diversification

L'intérêt du choix de la vidéo comme auxiliaire pédagogique est multiple. De nombreux chercheurs reconnaissent la forte motivation des apprenants face à la vidéo. Les couleurs, le mouvement, la richesse des images et le décor sont autant d'éléments fournis par la vidéo qui chassent l'ennui, captent l'attention et permettent d'instaurer un climat de curiosité et de réceptivité à l'apprentissage. D'ailleurs, comme le rappellent Bourissoux et Pelpel (1992, cités par Ghezali, 2009), tout processus cognitif nécessite une dimension affective qui fournit l'énergie psychologique indispensable à son accomplissement.

Aussi, Lancien (1986) considère que le document vidéo est l'un des moyens les plus sûrs d'approcher et d'appréhender une langue actuelle, variée et en situation. Il estime, en effet, que les apprenants se retrouvent confrontés tant aux difficultés de la langue française authentique (vitesse du débit, diversité des langages, variétés des accents, variété des situations) qu'à l'attrait que provoque cette nouveauté. Il est primordial d'utiliser des supports riches, nouveaux, attirants pour favoriser la prise de parole et intéresser les apprenants. La vidéo peut proposer toute une gamme de productions linguistiques ancrées

dans une réalité culturelle, ce qui permet un véritable enrichissement linguistique et aide l'apprenant à analyser et mieux comprendre le langage audiovisuel. La diversification des supports pédagogiques dans le cadre d'une progression rompt la monotonie et enrichit les acquis. C'est pourquoi la vidéo, en proposant une variété de genres, de langage, de situations de discours et de thèmes abordés, semble être l'auxiliaire indispensable pour l'apprentissage du FLE.

2.3.2. Mémorisation, apprentissage et communication

Les images possèdent un certain pouvoir, elles sont attractives et leur lecture est intuitive, jamais passive. Selon Jacquinet (1985), les images méritent d'être enseignées parce qu'elles sont l'occasion d'une activité psychique intense permettant non seulement d'être des déclencheurs de parole, mais elles provoquent également une lecture constructive de l'image et de son sens, qui s'intègre dans une mise en relation des diverses connaissances déjà intégrées par les apprenants, des divers documents oraux ou écrits vus en classe, bref, tout un processus d'intertextualité. L'audiovisuel permet donc d'enchaîner la langue écrite et orale ce qui permet à l'apprenant de faire un feed-back vers ce qui est déjà étudié et le relier avec le document audiovisuel, c'est une acquisition épistémologique.

La vidéo, comme tout document, doit être intégrée à un processus d'enseignement précis, participant à l'objectif pédagogique que s'est fixé l'enseignant. L'appui de l'image favorise la mémorisation. Les apports linguistiques sont naturellement rattachés à une situation langagière, à une image précise, un personnage, qui facilite leur assimilation. Le document vidéo participe également à entraîner les apprenants à la véritable communication. Il offre en effet la vitesse, la complexité, la variété de la langue française, accompagnés de l'image qui constitue un apport énorme d'informations visuelles et sonores (Compte, 1993).

2.3.3. L'importance des éléments non verbaux

Apprendre une langue, c'est maîtriser un ensemble de signaux verbaux et non verbaux, qui intègre la parole, mais aussi les expressions du visage, les gestes, les intonations, le débit de la voix ...etc. Or l'audiovisuel restitue, mieux que toute approche, la dimension d'une communication totale, notamment à travers les éléments non verbaux. En effet, « *l'image mobile présente le très gros avantage par rapport à l'image fixe de nous restituer le non verbal dans son intégralité* » (Lancien, 1986 : 64).

À partir de l'observation de ce non verbal, l'apprenant peut être aidé dans l'accès au sens, car souvent ces manifestations sont redondantes du verbal. Mais surtout, l'image montre des signes non verbaux qui peuvent être particuliers à un pays, à une culture. Ainsi, l'image montre à l'apprenant tous les éléments de la situation de communication et tout le contexte non linguistique qui se révèle être un apprentissage culturel. Un exemple concret en est la salutation, les apprenants peuvent constater qu'au Japon, on ne fait pas la bise pour dire bonjour à un ami.

Grâce au support vidéo, les productions linguistiques sont ancrées dans une réalité culturelle. De plus, le langage est l'expression d'une culture et l'élément visuel est porteur d'informations susceptibles de transmettre cette culture.

Aussi, Compte souligne l'importance de l'interaction de la langue avec la réalité quotidienne :

« L'enseignement des langues se doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne et la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. Ainsi, la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des apprenants.»

(Compte, 1993 : 23).

La vidéo, de par ses spécificités, est donc un support qui présente de nombreux avantages pour l'enseignement d'une langue vivante. Elle peut, non pas remplacer l'enseignant, mais le seconder dans un domaine où sa compétence s'avère limitée, car basée essentiellement sur un code verbal, source de difficultés pour l'apprenant (Jacquinot, 1974).

2.4. Les fonctions du document vidéo

La vidéo facilite souvent la compréhension et donne plus facilement accès au sens. C'est la relation entre la séquence visuelle et le segment audio qui définira la fonction du document vidéo. En effet, on parle de :

- redondance lorsque les actions ou les objets cités dans le segment audio apparaissent dans la séquence visuelle en simultané ;
- complémentarité lorsque la séquence visuelle ou le segment audio apporte des informations complémentaires à l'autre ;
- prédominance visuelle: lorsque la séquence visuelle est seule à apporter des informations;
- prédominance sonore lorsque le segment audio est seul à apporter des informations.

À partir de cette relation entre la séquence visuelle et le segment audio que Compte (1993) identifie trois fonctions didactiques principales de la vidéo :

- une fonction illustrative : la séquence visuelle permet de montrer les mimiques, les gestes ainsi que le contenu linguistique dans un décor social identifiable ;
- une fonction déclencheur : la vidéo permet de déclencher une curiosité incitant à l'analyser pour mieux comprendre son contenu ;
- et enfin une fonction motrice : la vidéo a un impact sur les apprenants, les invitant à développer d'autres activités sur le même thème.

Toutefois, la vidéo doit toujours être intégrée à une progression, et en aucun cas fonctionner indépendamment d'un objectif linguistique et communicatif fixé par l'enseignant. Cela suppose également que, de la même manière que l'enseignant prépare l'étude d'un texte, un travail en amont est indispensable pour l'étude d'un document vidéo.

Dans le cadre de notre recherche, une préparation basée sur le visionnement détaillé de la vidéo a été menée pour émettre l'ensemble de questions de compréhension de la structure de surface, de macro et de micro structure du document. Une analyse de celui-ci est faite non seulement par rapport aux objectifs pédagogiques définis, mais aussi en envisageant la multiplicité des centres d'intérêt que les apprenants peuvent y trouver. En effet, un long travail de repérage doit absolument précéder l'analyse du document vidéo avant son visionnement en classe.

2.5. Critères du choix d'un support vidéo en classe de FLE

Être convaincu de la richesse potentielle des documents vidéo ne suffit pas pour en faire de nouveaux auxiliaires pédagogiques prêts à l'emploi, encore moins de placer les apprenants devant un écran et de leur faire apprendre la langue ! En effet, une exploitation pédagogique efficace s'impose.

Selon Meyssonier (2005), la première question rigoureuse à se poser est celle du choix du support. Celui-ci doit tenir compte non seulement du projet pédagogique, mais aussi du niveau des apprenants, de leur degré de connaissance de la langue et de la culture que véhicule cette langue. D'autres paramètres tels que la durée, la qualité du son, le niveau de langage, les structures et le vocabulaire sont à prendre en compte lors de l'exploitation de la vidéo.

De nombreux facteurs d'ordre phonétiques tels que le débit, la prosodie, les pauses, l'accentuation et l'intonation influent aussi sur le décodage auditif et jouent un rôle central dans la compréhension orale d'une langue étrangère. En effet, la vitesse à laquelle les personnages parlent dans la vidéo, le nombre de pauses permettant de ménager le temps pour le traitement de l'information, et la perception de la voix en tant qu'émettrice d'une assertion, d'une interrogation d'une injonction ou d'une exclamation sont autant de variables importantes affectant la compréhension d'une manière significative.

La vidéo offre une grande variété de documents, ce qui permet à l'enseignant de choisir, en fonction de ses objectifs et des centres d'intérêt de ses apprenants, le document qui lui convient le mieux. Il va de soit qu'un document vidéo qui ne permet pas l'identification des apprenants aux personnages ou à la situation représentée ne permettra pas le réemploi des acquis vers une expression plus personnelle, et ne favorisera que très rarement un débat constructif incitant l'interaction entre les apprenants.

La caractéristique principale des documents audiovisuels authentiques est que leur objectif n'est pas l'apprentissage de la langue, il n'y a donc pas de progression, allant du plus simple au plus complexe comme dans les méthodes de langue. Comment alors faire un choix ? 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 avec une voix off.

De plus, la structure narrative doit être simple (début, péripéties, fin), sans par exemple de retour en arrière, pour que l'apprenant puisse facilement comprendre l'histoire. En effet, si la partie visuelle seule permet de comprendre l'action alors les apprenants peuvent plus facilement se focaliser sur la langue.

Il faut également être vigilant aux éléments sociaux culturels véhiculés par le support vidéo ainsi qu'aux implicites culturels et aux registres de langue.

Enfin, il s'agit d'isoler les composantes que l'on voudra travailler avec les apprenants : existe-t-il des formes linguistiques intéressantes pour être présentées aux apprenants comme variantes à savoir reconnaître, formes nouvelles à comprendre, modèles à imiter?

Une analyse détaillée du support est donc nécessaire, pour identifier d'une part les éléments qui pourraient constituer des entraves à la compréhension mais aussi les éléments linguistiques que les apprenants devront acquérir.

2.6. Obstacles à la compréhension d'un document vidéo

2.6.1. Obstacles culturels, linguistiques et techniques

L'utilisation de la vidéo en classe de FLE met en lumière de nombreux obstacles qu'il appartient à l'enseignant de surmonter pour pouvoir utiliser au mieux ses avantages didactiques. Support authentique, l'un des premiers obstacles du document audiovisuel est linguistique. La langue parlée n'a rien de commun avec la langue que les apprenants ont l'habitude d'écouter, ni le débit d'une conversation en situation réelle avec celui de l'enseignant de langue. Autre obstacle, les différents accents des personnages de la vidéo. Les apprenants n'étant habitués bien souvent qu'à la prononciation de leur enseignant, ils sont démunis face à une réelle situation de communication. À vrai dire, la complexité linguistique du contenu de la vidéo est quasiment toujours supérieure au niveau des apprenants.

L'entrave est également lexicale : si rien n'est fait auparavant pour balayer le lexique nécessaire à la compréhension du document, les apprenants ne disposeront d'aucun moyen d'expression pour le décrire ou décoder son message sonore. Car le support vidéo, à la différence du texte, ne donne aucun appui lexical aux apprenants pour les aider à la compréhension et à la prise de parole. Le support audiovisuel

obéit en effet à des spécificités propres que les apprenants doivent apprendre à analyser afin de déchiffrer le langage audiovisuel et pouvoir ainsi comprendre et dégager le sens du document. Lancien (1986) rappelle que lire un film c'est percevoir :

- de la langue écrite (génériques, intertitres, fragments de journaux, enseignes...);
- de la langue parlée (monologues, dialogues, intonation, accentuation, intensité...);
- des sons (bruits et musiques);
- des signes gestuels (mimiques, gestes);
- et des images avec leur contenu (décor, aspect des objets et des personnages), leur échelle (gros plan), leurs mouvements (d'appareil ou de personnages), leur succession (montage).

2.6.2. Phénomène de surcharge cognitive : obstacle à la compréhension

Lors de l'exploitation de la vidéo, la mémoire de travail des apprenants est sollicitée pour un traitement simultané des informations auditives et visuelles. Et si la quantité d'informations présentées est importante, il se produit une surcharge cognitive dans la mémoire à court terme vu sa capacité limitée dans les traitements d'informations (Sweller, 1988, cité par Tricot, 2003). Cette surcharge cognitive affecte négativement l'attention de l'apprenant.

Dans ses travaux, Merlet (1998) montre que la présence d'image, loin de faciliter la compréhension, entraîne au contraire une augmentation des difficultés de compréhension. Autrement dit, l'influence de la multi modalité (quand le verbal et l'image sont combinés) sur l'apprentissage d'une langue est une entrave à prendre en compte lors du choix d'un document audiovisuel en classe de langue. Gyselinck (1996 cité par Ghezali, 2009) propose que l'information imagée doit être redondante et en relation directe avec l'information verbale. Autrement dit, les deux sources doivent concourir à la construction du même modèle mental.

L'étude d'un document vidéo sollicite diverses compétences en même temps, ce qui rend son analyse et sa compréhension souvent beaucoup plus complexe que lors de l'étude d'un texte. Il est donc nécessaire de mettre en place un « itinéraire de lecture » de l'image audiovisuelle pour surmonter ces différents obstacles éprouvés par les apprenants.

2.7. Modes et démarches d'exploitation d'un support vidéo en classe de FLE

L'utilisation de l'outil vidéo en classe de FLE est d'un intérêt évident, aussi cela fait partie des pratiques de plus en plus courantes d'enseignement des langues vivantes. L'idée de son utilisation trouve peut-être son origine dans le terme *audio-visuel* qui fait référence à la méthodologie SGAV⁴ d'enseignement des langues vivantes liant son et image.

Faire le point sur la réalité des pratiques d'enseignement faisant appel à cet outil est plus que nécessaire. Cela permettra selon une enquête (« L'utilisation », n.d.) faite sur le terrain, de connaître assurément les facteurs de réussite de telle ou telle autre pratique et de mettre en garde les utilisateurs de la vidéo contre certaines dérives, sans toutefois prétendre, à une quelconque normalisation des usages.

Selon l'analyse des pratiques observées, la pratique de très loin la plus courante consiste à exploiter une séquence vidéo, quelles que soient la nature et la durée du document, de façon fractionnée. Le découpage intervenant soit dans le déroulement linéaire soit entre les composantes sonores et visuelles. Des différences importantes apparaissent cependant dans le mode de segmentation choisi et dans la démarche de présentation du document.

Les démarches adoptées pour présenter les documents vidéo peuvent pour l'essentiel être résumées par quatre modèles principaux :

- 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 les apprenants puis de procéder à la présentation des fragments successifs, avec de fréquents arrêts sur image, pour les faire parvenir à travers la description parfois exhaustive de ces images ou séquences à une compréhension plus précise et détaillée.
- Une seconde démarche privilégie le visionnement, souvent sans l'audition de la bande-son, du début de la séquence, suivi d'une invite faite aux apprenants de formuler des hypothèses sur son contenu ou d'en anticiper la suite, hypothèses qui sont ensuite vérifiées par une présentation de l'ensemble du document dans son intégralité (images et son), interviennent enfin un résumé et un commentaire. Cette approche a la particularité de distinguer assez nettement phases d'expression et de compréhension et de renverser

⁴Il s'agit de la méthode structuro-globale audio-visuelle. Petar Guberina de l'Université de Zagreb donne, au milieu des années 1950, les premières formulations théoriques de cette méthode.

l'articulation traditionnelle entre ces deux compétences dans l'exploitation d'un document. L'expression ayant ici pour fonction de préparer la réussite des apprenants lors de l'activité de compréhension. 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. L'enseignant peut exploiter dans un premier temps la bande-son d'une séquence d'un film, puis la bande vidéo dans une autre séance pour l'étude d'un texte du manuel évoquant le même thème.

- 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 apprenants. Cette démarche, dont chacun sait qu'elle ne saurait être productive dans l'exploitation d'un texte imprimé, est parfois effectivement adoptée ici par les enseignants du FLE sans poser visiblement de problèmes aux apprenants : 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 aux apprenants 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 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.

Conclusion

Nous avons par ce deuxième chapitre achevé le cadre théorique et conceptuel de notre recherche en nous efforçant avant tout d'expliquer et d'évaluer les implications majeures que peut susciter l'utilisation d'un support de nature multimodale en l'occurrence la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'activité de compréhension orale en classe de FLE.

En effet, nous avons vu que l'enseignement audiovisuel implique des méthodes d'enseignement fondées sur la sensibilité auditive et visuelle de l'apprenant. L'enseignant peut intégrer pour dispenser ses activités pédagogiques en compréhension orale un nombre illimité de supports audiovisuels pouvant prendre une forme sonore, visuelle ou bien les deux en même temps.

L'intérêt du choix de ce type de support comme auxiliaire pédagogique notamment la vidéo est en effet multiple : son attrayante authenticité, sa forte motivation, sa riche diversification, son pouvoir de mémorisation, sa facilité à entraîner les apprenants à une véritable communication et sa restitution, mieux que toute approche, de la dimension non verbale du support vidéo favorise assurément l'apprentissage d'une langue étrangère.

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, la vidéo, grâce à ses diverses fonctions, facilite souvent la compréhension et donne plus facilement accès au sens. Toutefois des critères de choix de ce support tels le débit, la durée et le niveau de langue sont à établir et à respecter.

L'utilisation de la vidéo en classe de FLE met en lumière de nombreux obstacles (culturels, linguistiques, phénomène de surcharge cognitive) qu'il appartient à l'enseignant de surmonter pour pouvoir utiliser au mieux ses avantages didactiques. Aussi, les modes et les démarches d'exploitation d'un support vidéo en classe de FLE sont de toute évidence des facteurs de réussite ou d'échec pour l'accès au sens d'un message audiovisuel sur le plan global et détaillé.

CHAPITRE III

CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPERIMENTATON

Introduction

Ce chapitre consiste avant tout à confronter les données théoriques vues précédemment et les données pratiques collectées lors de notre expérimentation. En premier lieu, il définit le cadre et les outils méthodologiques de notre recherche : de la genèse de notre travail jusqu'à l'établissement de notre corpus d'étude. En second lieu, il présente les divers résultats obtenus à l'issue de notre expérimentation, leur analyse et interprétation avant d'en établir une synthèse. Rappelons-nous que l'objectif principal fixé tout au long de ce travail de recherche est d'étudier l'effet d'un mode d'exposition Vidéo-Audio sur la compréhension orale des apprenants au lieu d'un autre mode plus courant dans les pratiques d'enseignement, à savoir le mode Vidéo-Vidéo. La finalité de cette étude étant bien entendu d'améliorer et de développer la compétence de compréhension orale chez nos apprenants en classe de FLE.

3.1. Cadre méthodologique et rappel des données de base

3.1.1. Genèse du travail

Le choix du sujet de cette recherche ne s'est pas fait au hasard, il est le fruit de nombreuses lectures⁵ sur un des domaines de recherche de la didactique des langues en l'occurrence l'activité de compréhension orale. C'est aussi le résultat d'un nombre d'observations faites en tant qu'enseignant au cycle secondaire sur les pratiques d'enseignement de cette activité en classe de FLE. Certes, l'utilisation de l'outil vidéo fait partie de plus en plus des pratiques d'enseignement, mais force est de constater que la démarche la plus fréquemment adoptée pour présenter un document vidéo ne donne qu'un rôle très mineur à la compréhension des informations auditives fournies par la séquence audio du document présenté.

⁵ Parmi les ouvrages, nous pouvons citer en l'occurrence « *La classe de langue* » de Christine TAGLIANTE et « *Psychologie de la compréhension du langage* » de Jean-Pierre ROSSI.

Suite donc à ce constat empirique, un meilleur investissement des informations auditives s'impose. Aussi, cette présente étude suggère une exposition de la séquence audio seule, sans images, aux apprenants après avoir assisté à une exposition de la vidéo. Ce mode de présentation pourrait procurer par son premier visionnement audiovisuel une aide préalable d'ordre lexical et sémantique aux apprenants et un enrichissement de leurs connaissances sur le contenu du document avant de se confronter au segment audio seul de la vidéo.

Autrement dit, la composante linguistique sonore de la vidéo serait désormais au centre des préoccupations de la démarche suivie lors de l'exploitation pédagogique d'un document audiovisuel, ce qui renforcera, à notre sens, le développement langagier de l'apprenant.

3.1.2. Objectifs

La compréhension orale d'un document audiovisuel en langue étrangère est un processus mental actif et complexe de perception, de discrimination de sons et de construction du sens. Pour aider l'apprenant à réaliser cette tâche, l'enseignant doit-il adopter des démarches, des stratégies susceptibles d'assurer l'accès au sens.

Aussi, l'objectif principal visé à travers cette recherche est d'étudier l'effet d'un mode d'exposition Vidéo-Audio (VA) sur la compréhension orale des apprenants au lieu d'un autre mode plus courant dans les pratiques d'enseignement, à savoir le mode Vidéo-Vidéo (VV). Toutefois, d'autres objectifs sont poursuivis corrélativement à cet objectif principal entre autres :

- la mise en évidence du type de difficultés éprouvées par les apprenants en compréhension orale ;
- l'évaluation de l'impact potentiel des stratégies d'écoute (sélective, globale et analytique) et des stratégies d'apprentissage (cognitive, métacognitive et socio affective) sur la compréhension orale.

3.1.3. Questions de recherche

Pour mener à bien cette étude, un certain nombre de questions sur l'exploitation du document vidéo en mode de présentation Vidéo-Audio se posent :

- Q1: ce mode permettrait-il une meilleure compréhension des mots de la structure textuelle du document vidéo qu'en mode de présentation (VV) ?
- Q2: permettrait-il d'accéder à une meilleure compréhension globale de la vidéo ?
- Q3: permettrait-il aussi un meilleur accès à la compréhension analytique du document exposé ?

En réalité, ces questions s'articulent autour d'une interrogation centrale à savoir : en quoi et dans quelle mesure le mode d'exploitation (VA) d'un document audiovisuel développe-t-il l'activité de compréhension orale en classe de FLE par rapport au mode (VV) ?

3.1.4. Hypothèses de travail

Pour répondre à cette question, on fera l'hypothèse générale que le mode Vidéo-Audio contribue à une meilleure compréhension des informations auditives négligées dans les opérations de traitements lors de l'exposition du document vidéo selon le mode Vidéo-Vidéo.

En corrélation avec cette hypothèse générale, les hypothèses retenues pour l'expérimentation sont :

- H1: les apprenants, lors de la seconde séance de compréhension orale en mode de présentation (VA) seraient censés : repérer, identifier et sélectionner plus facilement les informations relevant de la structure textuelle du document vidéo que lors de leur première séance en mode de présentation (VV).
- H2 : le mode de présentation (VA) permettrait aux apprenants d'émettre des hypothèses de sens plus justes en compréhension globale du document. Ils se rappelleraient plus d'informations essentielles.
- H3 : le mode de présentation (VA) permettrait aux apprenants de faire moins de fausses inférences en compréhension analytique du document. Ils activeraient davantage de connaissances en mémoire à long terme.

3.2. Outils méthodologiques

3.2.1. Participants

Les participants à cette recherche, au nombre de 75, sont en fait mes élèves des classes de troisième année du cycle secondaire du lycée Garrout Boualem d'Adrar. Pour vérifier les hypothèses émises dans le cadre de cette étude, ils ont été soumis à un ensemble de questions lors des deux séances de compréhension orale :

- Séance 1 : exposition du support vidéo en mode Vidéo-Vidéo.
- Séance 2 : exposition du support vidéo en mode Vidéo-Audio.

3.2.2. Instrument d'enquête

L'instrument exploité dans cette enquête est un document vidéo de format⁶ fichier MPEG-4, d'une durée de trois minutes (3 min) et huit secondes (8 s), tiré de l'archive vidéo INA.fr⁷ (l'Institut National de l'Audiovisuel français). Le thème abordé dans le document est celui de la torture pendant la guerre d'Algérie-témoignage des victimes.

Ce document vidéo⁸ a été choisi en raison de son niveau de difficulté adapté au public visé, son texte compte à titre indicatif 480 mots. Vu sa richesse audio-visuelle, il pourrait simultanément fournir au préalable une aide linguistique d'ordre lexical et sémantique pour l'écoute d'une séquence audio. Toutefois, la redondance entre les éléments visuels et les éléments auditifs est insuffisante dans la majorité des scènes de la vidéo.

3.2.3. Présentation du corpus

Notre corpus est un échantillon des réponses suggérées par les 75 participants à cette expérimentation lors des deux séances. Il englobe respectivement les réponses aux 22 questions de compréhension des mots de la structure textuelle, de la compréhension globale et de la compréhension analytique réalisées par un échantillon de 20 apprenants parmi les 75 participants selon les deux modes de présentation de la vidéo :

⁶ Le format fichier MPEG-4 est une norme de codage d'objets audiovisuels spécifiée par le Moving Picture Experts Group (MPEG).

⁷ Pour le support vidéo, il est disponible sur le web :

Institut National de l'Audiovisuel. (2012, 2 juillet). *Torture pendant la guerre d'Algérie : témoignage des victimes*. [vidéo]. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/cg2vJh66>

⁸ En Annexe B, vous trouverez la transcription du texte de la vidéo.

- Séance 1 en mode (VV) : 1650 réponses proposées par les participants.
 - ▶ Corpus constitué d'un échantillon de 440 réponses.
- Séance 2 en mode (VA) : 1650 réponses proposées par les participants
 - ▶ Corpus constitué d'un échantillon de 440 réponses.

Rappelons que les questions ont été écrites en langue arabe. Aussi, on a demandé aux apprenants de répondre en langue arabe. Cela a été fait pour éviter toute équivoque ou confusion entre les habiletés de compréhension et les habiletés de production.

3.2.4. L'établissement du corpus

Les deux séances de l'activité de compréhension orale ont été espacées d'une durée de trois mois. Dans la première séance, l'exposition du document vidéo s'est réalisée en mode de présentation Vidéo-Vidéo. Elle s'est déroulée le 13 novembre 2016, en trois étapes :

- La première étape est celle de la pré-écoute : les apprenants font une activité sur le lexique relatif à la thématique de la vidéo. L'objectif est de leur permettre d'éviter un certain nombre d'erreurs de compréhension ou de fausses interprétations liées à la méconnaissance de certains mots ou de certaines expressions. Cette facilitation en matière des traitements linguistiques permet à l'apprenant de faire l'économie d'une partie des ressources cognitives normalement nécessaires à la réalisation de ces traitements pour être réinvesties dans d'autres traitements de niveau supérieur. Toutefois, les réponses des apprenants aux questions de cette activité ne font pas partie du corpus de notre expérimentation.
- La deuxième étape est celle de l'écoute : elle s'est déroulée en deux phases :
 - L'écoute A : les apprenants répondent à la partie A du questionnaire destiné à cette expérimentation. Ils bénéficient de deux visionnements de la vidéo pour y répondre.
 - L'écoute B : les apprenants répondent cette fois-ci à la partie B du questionnaire. Ils bénéficient toujours de deux visionnements de la vidéo.

- La troisième étape est celle de la post écoute : c'est l'étape des activités de synthèse et d'intégration dans laquelle les apprenants restituent oralement et par écrit l'essentiel du document support présenté. Toutefois, les réponses des apprenants aux questions de ces activités ne sont pas l'objet de notre étude.

La seconde séance en mode de présentation Vidéo-Audio s'effectue aussi en trois étapes. Néanmoins, lors de l'écoute A et de l'écoute B de la deuxième étape, les apprenants assistent à un premier visionnement vidéo, son et image, et dans le second, ils bénéficient juste du segment audio de la vidéo donc d'un visionnement sans images.

Notre corpus représente un recueil de réponses formulées par les apprenants, lors des écoutes A et B des deux séances selon les deux modes de présentation.

3.2.5. Caractéristiques et finalités du corpus

Ce corpus ne prétend aucunement à l'exhaustivité ou à devenir un corpus de référence. En effet, il se caractérise par une certaine hétérogénéité étant donné que les réponses sont produites par un public hétérogène du point de vue âge, sexe et situation sociale, ainsi que par une certaine représentativité et pertinence vu que les faits linguistiques révélés par l'analyse du corpus peuvent être appliqués à un autre corpus d'élèves de 3^e année du cycle secondaire.

Ce corpus, rappelons-le, comporte d'abord des réponses à des questions portant sur la compréhension des mots de la structure textuelle ou de surface du document support présenté qui exige de la part des apprenants participants à l'expérimentation attention et focalisation, ensuite des réponses portant sur la compréhension globale donc de la macrostructure du document qui nécessite de la part des participants récapitulation et synthèse des informations, enfin des réponses portant sur la compréhension analytique relevant donc de la microstructure du document qui requiert de la part des participants localisation des détails et reconnaissance des faits.

3.2.6. Le questionnaire

Le questionnaire proposé aux participants pour évaluer leur compréhension orale lors de la première et de la seconde séance comporte 22 questions. Ce sont les mêmes questions qui sont traitées que ce soit en mode de présentation (VV) ou (VA). Le questionnaire a été élaboré de manière qu'il réponde aux objectifs de la séance de compréhension orale, de la séquence et du projet pédagogique selon le programme des classes de 3^e année secondaire à savoir : introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Quatre questions portent sur la compréhension des mots de la structure textuelle, neuf questions sur la compréhension globale et neuf autres questions sur la compréhension analytique du document vidéo exposé. Chaque question est notée sur 1 point ou un demi-point selon la pertinence de la réponse. La fausse réponse est notée zéro point.

Les diverses questions ont été écrites en langue arabe et les réponses sont données aussi en langue arabe par les participants pour éviter toute confusion entre habiletés de compréhension et habiletés de production⁹.

3.2.7. Échantillonnage

Le public visé est celui de la 3^e année secondaire, âgé de 17 à 22 ans, inscrits au sein de l'établissement scolaire Guerrout Boualem d'Adrar. Le nombre d'apprenants participants à l'expérimentation est de 75 apprenants. Ils devront répondre à un questionnaire scindé en deux parties A et B. Chaque partie compte 11 questions portant sur la structure textuelle (compréhension des mots), la macrostructure (compréhension globale) et la microstructure (compréhension analytique) du document exposé.

Étant donné la méthode expérimentale adoptée pour ce travail, le corpus y occupe une place centrale. Aussi doit-on délimiter les faits à étudier pour procéder ensuite à leur analyse.

Pour refléter le mieux possible les réponses des participants, on a procédé d'une manière aléatoire au choix d'un échantillon de 20 apprenants (14 filles et 6 garçons) parmi les 75 participants précités.

⁹ En Annexe A, vous trouverez le questionnaire (version langue arabe).

3.3. Résultats et analyse des résultats

3.3.1. Questions de la structure de surface (compréhension des mots)

Le nombre moyen des réponses correctes à l'ensemble des questions de structure de surface réalisé lors de la seconde séance en mode Vidéo-Audio est plus élevé que le nombre moyen obtenu par les mêmes participants lors de la première séance en mode Vidéo-Vidéo : 64 % vs 58 %. L'hypothèse 1 de notre recherche selon laquelle les apprenants repèrent, identifient et sélectionnent plus facilement les informations capitales relevant de la structure textuelle est donc confirmée. Les résultats sont exposés dans le Tableau 3.1 présenté ci-dessous.

Tableau 3.1

Le nombre moyen des réponses correctes aux questions de la structure de surface

	Le nombre moyen de réponses correctes				Le nombre moyen de réponses correctes à l'ensemble des questions
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	
Séance 1 en mode Vidéo -Vidéo	94%	75%	34%	28%	58%
Séance 2 en mode Vidéo - Audio	100%	77%	38%	42%	64%

D'après les résultats affichés dans le Tableau 3.1, nous pouvons voir que le nombre moyen des réponses correctes à chacune des quatre questions de structure de surface est supérieur en mode Vidéo-Audio qu'en mode Vidéo-Vidéo. Les participants ont produit plus de réponses justes. En effet, la focalisation des apprenants sur les informations

auditives en l'absence de l'image donne plus d'allocations de ressources cognitives pour le décodage des mots de la structure de surface. Ils tirent mieux profit de leurs connaissances pour accéder au sens des éléments de la structure textuelle donc du premier niveau de représentations tel établi par le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch de 1983. La Figure 3.1 présentée ci-dessous illustre bien l'impact positif du mode Vidéo-Audio par rapport au mode Vidéo-Vidéo sur la compréhension des mots de la structure de surface du document vidéo présenté lors des deux séances de compréhension orale.

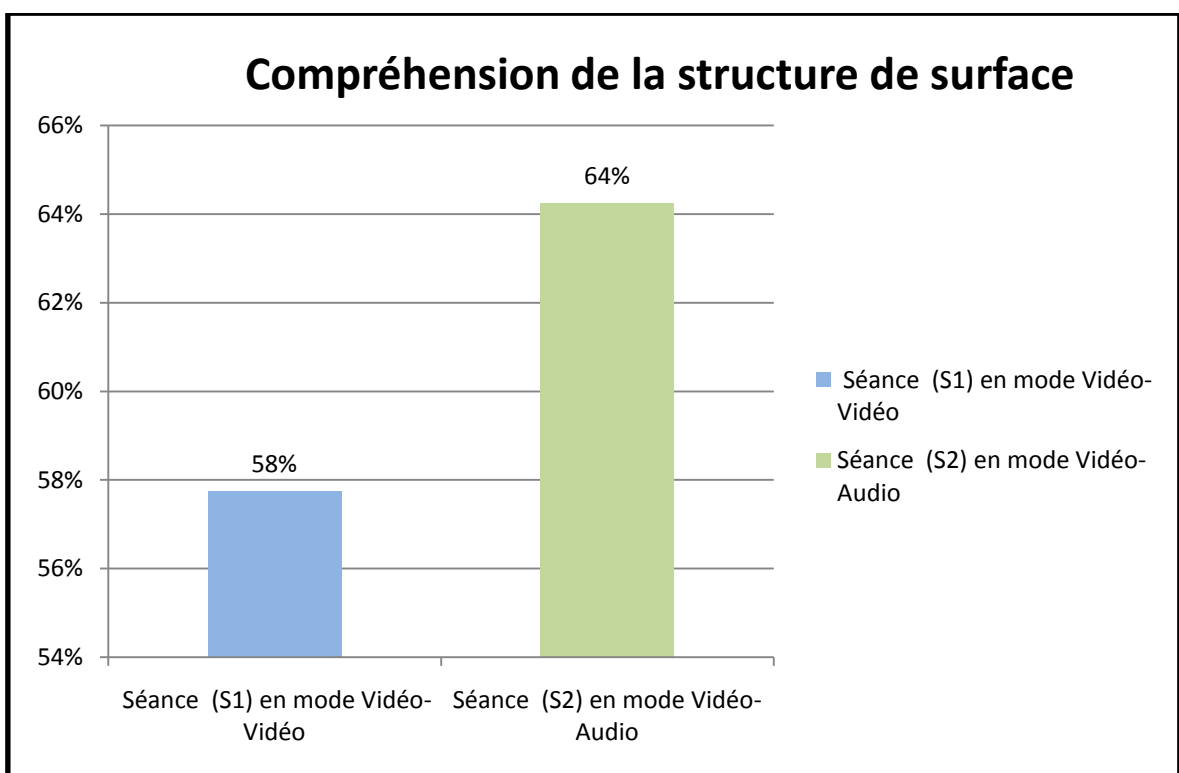


Figure 3.1. Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la structure de surface.

3.3.2. Questions de la macrostructure (compréhension globale)

Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la macrostructure réalisées lors de la seconde séance en mode Vidéo-Audio est plus élevé que la moyenne obtenue par les mêmes participants lors de première séance en mode Vidéo-Vidéo : 75% vs 64%. Ce résultat s'avère tout à fait conforme à l'hypothèse 2 de notre expérimentation qui supposait qu'une fois la connexion entre les informations auditives et les informations visuelles est réalisée, les apprenants activeront davantage de connaissances en mémoire à long terme en mettant en œuvre les indices linguistiques issus des informations auditives dans la séquence audio. Le Tableau 3.2 représente les réponses justes formulées par les participants à l'ensemble des questions de la macrostructure.

Tableau 3.2

Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la macrostructure

	Le nombre moyen de réponses correctes									Le nombre moyen à l'ensemble des questions
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Séance 1 en mode Vidéo - Vidéo	100%	94%	81%	19%	50%	100%	6%	31%	94%	64%
Séance 2 en mode Vidéo - Audio	100%	100%	100%	23.08%	92%	100%	8%	77%	77%	75%

Note. Q est l'abréviation du mot *question*.

Le Tableau 3.2 ci-dessus rend compte en détail le nombre moyen des réponses correctes aux neuf questions de la macrostructure du document vidéo. Certains résultats sont identiques comme dans le cas des questions 1 et 6. Par contre, pour la neuvième question, le nombre moyen de réponses correctes est supérieur en faveur du mode Vidéo-Vidéo.

Cela est dû, à notre sens, à l'incompréhension sur le plan sémantique du mot composé pieds-noirs الأرجل السوداء employé dans cette question à savoir : le document vidéo parle-t-il de témoignages de pieds-noirs ? Rappelons que les questions ont été formulées en langue arabe et les réponses aussi sont données en langue arabe.

S'agissant du reste des questions, le nombre moyen de réponses correctes montre l'avantage que présente le mode Vidéo-Audio par rapport au mode Vidéo-Vidéo. Les participants y ont produit plus de réponses justes. En effet, la concentration des participants sur les informations auditives en l'absence de l'image offre plus d'allocations de ressources cognitives pour l'élaboration d'une représentation mentale du contenu global de la vidéo. Il permet une meilleure inférence, une mémorisation plus consciente des informations. Les participants tirent mieux profit de leurs connaissances pour construire la base de texte telle préconisée par le modèle de Van Dijk et Kintsch. La Figure 3.2 ci-dessous met en évidence cet apport du mode Vidéo-Audio dans la compréhension globale du document vidéo.

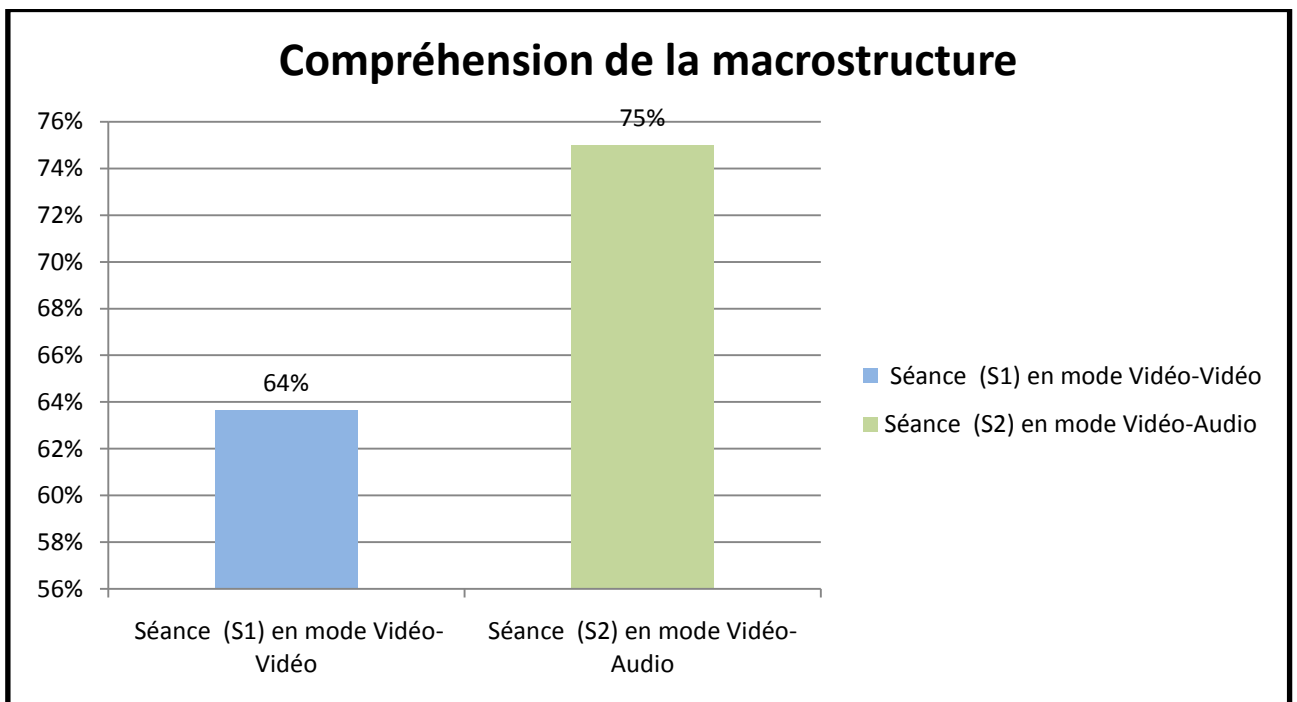


Figure 3.2. Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la macrostructure.

3.3.3. Questions de la microstructure (compréhension détaillée)

Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la microstructure réalisées lors de la seconde séance en mode Vidéo-Audio est plus élevé que la moyenne obtenue par les mêmes participants lors de première séance en mode Vidéo-Vidéo : 34% vs 23%. Ce résultat confirme l'hypothèse 3 de notre expérimentation selon laquelle les apprenants vont faire moins de fausses inférences vu le nombre d'informations essentielles rappelées. Le Tableau 3.3 suivant récapitule les réponses justes formulées par les participants à l'ensemble des questions de la macrostructure.

Tableau 3.3

Le nombre moyen de réponses correctes aux questions de la microstructure

	Le nombre moyen de réponses correctes									Le nombre moyen à l'ensemble des questions
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Séance 1 en mode Vidéo- Vidéo	0%	9%	75%	0%	25%	0%	38%	19%	44%	23%
Séance 2 en mode Vidéo- Audio	35%	8%	62%	0%	0%	8%	35%	58%	100%	34%

Note. Q est l'abréviation du mot *question*.

Le Tableau 3.3 montre d'une manière détaillée les résultats aux neuf questions de la microstructure du document vidéo. Aucune réponse juste n'a été donnée à la question 1 en mode Vidéo-Vidéo ni à la question 5 en mode Vidéo-Audio. Par contre, nous ne notons aucune réponse juste à la question 4 dans les deux modes. Dans l'ensemble, le nombre moyen 34% de réponses justes en mode Vidéo-Audio est sensiblement supérieur qu'en mode Vidéo-Vidéo quoiqu'au dessous de la moyenne demandée.

Ce résultat révèle la difficulté qu'éprouvent les participants pour accéder aux informations analytiques du document surtout en mode Vidéo-Vidéo. Les participants ne parviennent pas à construire une représentation mentale du contenu du document sur le plan local : la compréhension micro-structurelle se trouve fortement affectée. L'apprenant qui ne comprend pas les relations entre les faits décrits localement et globalement dans un document, ne comprend pas assurément le document. La cohérence locale implique, en effet, la création de connexions entre les informations en cours de traitement et celles du contexte qui le précède. Elle est requise à la fois dans la construction de la base de texte et du modèle de situation tels préconisés par Van Dijk et Kintsch (1983). La Figure 3.3 illustre tout à fait cet accès à une compréhension superficielle des informations analytiques du document en mode Vidéo-Audio. La moyenne de 34%, quoiqu' au-dessous de la norme admise reste toutefois meilleure que la moyenne de 23% obtenue en mode Vidéo-Vidéo.

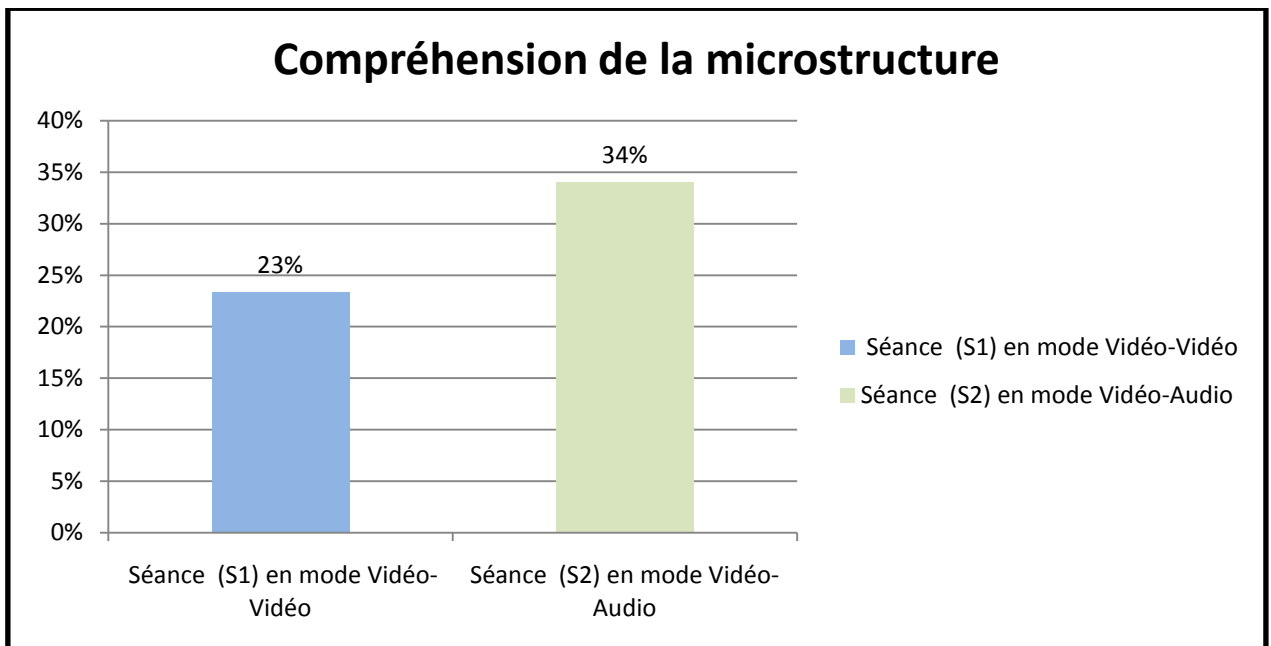


Figure 3.3. Le nombre moyen de réponses justes aux questions de la microstructure.

3.3.4. Questions de compréhension tous types confondus

Le nombre moyen de réponses correctes des participants à tous les types de questions confondues donc de compréhension de la structure de surface, de la macrostructure et de la microstructure lors de la seconde séance en mode Vidéo-Audio est plus élevé que le nombre moyen obtenu par les mêmes participants lors de première séance en mode Vidéo-Vidéo : 58% vs 48%. L'hypothèse générale de départ qui suggérait que le mode Vidéo-Audio contribuerait à une qualité supérieure de la compréhension des informations auditives négligées dans les opérations de traitements du document vidéo est donc confirmée. Le Tableau 3.4 fournit une vue d'ensemble des différences entre les deux modes d'exploitation du document vidéo lors des deux séances de compréhension orale.

Tableau 3.4

Le nombre moyen de réponses correctes à l'ensemble des questions de la structure de surface, de la macrostructure et de la microstructure.

	Questions de la structure de surface	Questions de macrostructure	Questions de microstructure	Le nombre moyen de réponses correctes
Séance 1 en mode Vidéo- Vidéo	58%	64%	23%	48%
Séance 2 en mode Vidéo- Audio	64%	75%	34%	58%

Le Tableau 3.4 montre en détails les résultats aux diverses questions de compréhension. Il indique d'une manière significative l'avantage que présente le mode Vidéo-Audio dans la compréhension des mots, de la compréhension globale et détaillée du document vidéo. Aussi, la Figure 3.4 présentée à la page suivante illustre cet effet facilitateur qu'exerce ce mode sur la réalisation de l'activité de compréhension orale.

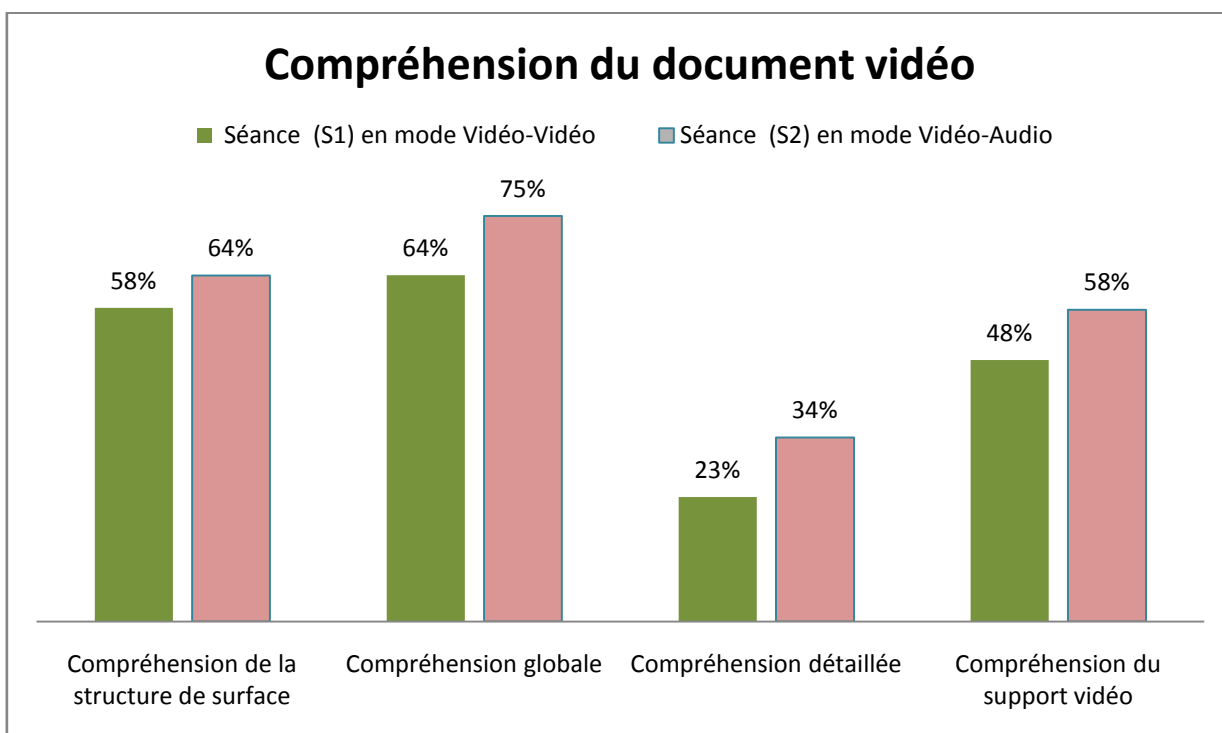


Figure 3.4. Le nombre moyen de réponses correctes à l'ensemble des questions de la structure de surface, de la macrostructure et de la microstructure

3.4. Interprétation des résultats

Les résultats obtenus montrent que les deux modes Vidéo-Vidéo et Vidéo-Audio induisent des modifications aussi bien au niveau de la compréhension de la structure de surface que de la macro et micro structure du document vidéo visionné lors des deux séances de compréhension orale.

Conformément à nos attentes, ces résultats approuvent notre hypothèse générale à savoir : le mode de présentation Vidéo-Audio est plus efficace par rapport au mode d'exposition Vidéo-Vidéo dans la mesure où ce mode conduit à une augmentation significative du nombre de réponses justes données par les apprenants participants à notre expérimentation. Autrement dit, le fait d'exposer aux apprenants le segment audio sans images après avoir assisté à l'exposition de la vidéo, semble permettre aux participants d'élaborer une représentation sémantique de meilleure qualité. Ce mode leur permet d'être

moins distraits et de se focaliser plus sur les informations auditives avec moins de surcharge cognitive due au double traitement simultané des informations audio-visuelles. En d'autres termes, les apprenants, lors de l'exposition en mode Vidéo-Audio, éprouvent moins de difficulté à réaliser le décodage successif nécessaire pour la construction du sens. Ils possèdent plus de ressources pour les traitements relevant de la compréhension des mots, de la compréhension globale et de la compréhension analytique du document vidéo. Certes, l'accès aux informations relevant de la microstructure, donc de la cohérence locale du document, est insuffisant. Cela est dû, à notre sens, non au mode d'exploitation de la vidéo, mais au manque d'entraînement des apprenants à l'écoute analytique et aux stratégies d'apprentissage de compréhension orale d'une part, et d'autre part à la vidéo elle-même qui n'est pas réellement adaptée à la portée des apprenants quoique conforme au programme des classes de 3^e année secondaire.

3.5. Synthèse

L'objectif de notre recherche rappelons-le est d'étudier si le mode d'exposition Vidéo-Audio (VA) a un effet plus positif que le mode Vidéo-Vidéo (VV) sur la compréhension orale des apprenants.

À l'issue de notre expérimentation, nous constatons qu'il ya une nette différence concernant le nombre moyen de réponses correctes des apprenants selon les deux modes étudiés. Nous pouvons dire qu'effectivement les apprenants bénéficiant d'une présentation en mode (VA) contrairement à ceux bénéficiant du mode (VV) hiérarchisent et sélectionnent mieux les informations importantes et pertinentes du document vidéo. Ils font meilleur usage de leur mémoire de travail et activent davantage de connaissances en mémoire à long terme. En effet, la compréhension selon le modèle de Nagle et Sanders est le résultat d'un ensemble de synthèses réussies c'est-à-dire acceptées par *le centre de commande*, sinon, un second traitement du message est nécessaire.

Les résultats de notre expérimentation révèlent également que nos apprenants en mode (VA) font des connexions plus fiables et plus performantes entre les informations auditives et les informations visuelles. Ils font ainsi moins de fausses inférences. En somme, les apprenants traitent et se rappellent plus d'informations importantes. Le mode de présentation (VA) diminue la perte d'informations, par conséquent, la compréhension des informations auditives est de meilleure qualité.

Tous ces résultats confirment notre hypothèse générale ainsi que nos hypothèses secondaires, toutefois nous ne pouvons affirmer que les apprenants ont accédé au sens complet et intégral de la vidéo vu les résultats assez décevants de la compréhension détaillée du document vidéo. Certaines questions sont restées en effet sans réponses contrairement aux questions de compréhension globale qui ont eu des réponses plus riches. La compétence à installer lors de cette activité ne se trouve-t-elle pas donc compromise ? Question à élucider.

Pour clôturer, nous pouvons néanmoins affirmer qu'avec ce mode Vidéo-Audio de présentation d'un support audiovisuel dans l'activité de compréhension orale, les apprenants dépassent leurs problèmes d'attention et de surcharge cognitive (Sweller, 1988, cité par Tricot, 2003) et parviennent à une meilleure perception et traitement d'informations. Concernant leurs difficultés éprouvées en compréhension détaillée, ils peuvent les pallier en développant davantage leurs stratégies d'écoute analytique notamment les stratégies cognitives de compréhension orale d'un document de nature multimodale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

À la fin de ce travail, qui porte sur le mode d'exploitation d'un support audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en classe de FLE au cycle secondaire, nous déduisons que la vidéo certes motive les apprenants, leur facilite la compréhension des messages linguistiques et leur assure une bonne mémorisation des informations, mais son utilisation présente aussi des risques à savoir l'effet de distraction dû à l'image, le manque d'attention et le phénomène de surcharge cognitive notamment lorsque la redondance entre les informations auditives et les informations visuelles n'est pas suffisante pour permettre une meilleure inférence et une meilleure élaboration du sens du document exposé.

Comprendre un document vidéo est en effet un processus complexe et simultané nécessitant la transformation d'informations visuelles et auditives en représentations mentales d'une part et faire la connexion entre ces deux types d'informations d'autre part. Autant de traitements susceptibles d'entraîner des difficultés à nos apprenants pour construire la cohérence locale et globale, condition sine qua non pour accéder à la signification d'un message de type multimodal.

Aussi, notre suggestion était de présenter un second visionnement du document vidéo sans image après un premier visionnement intégral, son et image. Cela permet, à notre sens, une meilleure rétention et une meilleure intégration des informations auditives successivement extraites du document vidéo. L'apprenant-auditeur pourrait ainsi attribuer plus d'attention aux traitements auditifs une fois les traitements de type visuel lui ont été délibérément omis. Cet allègement substantiel lui permettrait aussi de mieux mobiliser ses stratégies d'écoute pour parvenir à élaborer une représentation plus proche de la signification profonde du document traité. Les résultats de notre recherche ont permis d'affirmer qu'effectivement ce mode de présentation améliore la compréhension des informations relevant de la structure textuelle, de la macro et micro structure du document exposé.

Nous convenons d'emblée de certaines limites de notre recherche et qu'on ne peut généraliser ces résultats à tous les apprenants de 3^e année secondaire, ni à tous les autres types de supports vidéo. En effet, ces résultats peuvent aussi bien être influencés par la motivation des apprenants pour tel ou tel support que par la mise en œuvre à bon ou mal escient des stratégies de compréhension orale par les apprenants pour élaborer des hypothèses, déduire ou inférer du sens à partir de ce qu'ils ont compris. Néanmoins, notre expérimentation nous a permis dans une certaine mesure d'identifier quelques éléments qui aident ou entravent l'accès au sens d'un message audiovisuel pour pouvoir ensuite proposer des normes d'usage lors de l'exploitation d'un document de nature multimodal en classe de FLE.

Apprendre une langue étrangère, c'est s'ouvrir sur le monde, c'est découvrir de nouvelles possibilités d'expression, d'action et d'interaction, c'est aussi découvrir le plaisir d'apprendre... Réduire l'apprentissage de la langue à l'assimilation de vocabulaire, de structures de phrases, de règles grammaticales et d'un contenu de civilisation préétabli, équivaut à enseigner... une langue morte. Aussi, les moyens audiovisuels en classe, bien maîtrisés, apportent un impact significatif sur l'apprentissage de la langue française qui se veut multiculturelle et universelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Babić, A. (2014). *Les avantages de l'utilisation des matériels audiovisuels en classe de FLE*. Mémoire de master, Université de Zagreb. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/aN4S9co1>
- Bégin, Ch. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Érudit*, 34 (1), 7-224. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/EurHArhQ>
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires*(pp. 230-256). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/wtSaqWmZ>
- Chanier, T., et Jeannot, L. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 11(2), 39-78. Repéré le 28 mars 2017 à <https://alsic.revues.org/879#tocto2n4>
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris, France : Hachette.
- Cornaire, C. (1998). *La Compréhension orale*. Paris, France : CLE international.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: PUG.
- Daoudi, Z. (2002). *Modalités d'assistance à l'apprenant dans une situation de compréhension orale d'une langue étrangère*. Mémoire de DEA, Institut National Polytechnique de Grenoble, France. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/SedaAw3P>
- Ducrot, J.-M. (2005). L'Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. *L'ACT: les acteurs du français en Corée, Avril 2011*. Repéré le 28 mars 2017 à https://flecoree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf
- Enseignement. (1960). Dans É. Gillon, J. Hollier-Larousse, J. Ibos-Augé, Cl. Moreau et J.-L. Moreau (dir.), *Grand Larousse encyclopédique*. Paris, France : Larousse.
- Fayol, M., et Monteil, J.-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Persée*, 106 (1), 91-110. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/R4HAW9ky>
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, (4), 273-280. Repéré le 28 mars 2017 à <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

- Ghezali, A. (2009). *L'utilisation de la vidéo pour un enseignement motivant du FLE en milieu scolaire*. Mémoire de magistère, Université El Hadj Lakhder Batna, Algérie.
- Gigon, C. (2016). *L'imagerie mentale chez les faibles compreneurs du langage écrit*. Mémoire de Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Poitiers, France. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/yzWEdqEs>
- Gremmo, M.-J., et Holec, H. (1990). *La compréhension orale : un processus et un comportement*. Repéré le 28 mars 2017 http://epc.univlorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf
- Guan, X. (2005). *L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute –vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2*. Mémoire de master, Université Lumière Lyon2, France. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/tEOHAKzx>
- Hanachi Ferhoune, N. (2008). *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*. Mémoire de magistère, Université Mentouri Constantine, Algérie. Repéré le 28 mars 2017 à <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf>
- Hartwell, L.-M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle. *Alsic*, 13, 95-123. Repéré le 28 mars à <https://frama.link/wHqqcD>
- Huteau, M. (1975). Un style cognitif : la dépendance-indépendance à l'égard du champ. *Persée*, 75 (1), 197-262. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/R4HAW9ky>
- Imalu, E., Kalombo Muzamba, M., Kisongo, J., Mulumbwa Mutalumbwa, G., Mundi, S., Mulumeoderhwa Mandevu, J., ... Tungisa Kapela, D. (2012). *Développer les compétences de compréhension et productions orales : vocabulaire, grammaire, expression*. Repéré le 28 mars 2017 à https://frama.link/T_QZPUpY
- Institut National de l'Audiovisuel. (2012, 2 juillet). *Torture pendant la guerre d'Algérie : témoignage des victimes*. [vidéo]. Repéré le 28 mars 2017 <https://frama.link/cg2vJh66>
- Jacquinot, G. (1974). Image et langage, ou comment ne pas parler avec des images. *Persée*, 24 (1), 75-92. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/v4kr4KtQ>
- Jacquinot, G. (1985). *L'école devant les écrans*. Paris, France : Les éditions ESF
- Kermiche, Y. (2015). *L'impact de la vidéo comme outil pédagogique sur la motivation en compréhension orale : cas des élèves de 5ème année primaire*. Mémoire de master, Université Mohamed Khider Biskra, Algérie. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/zUpwS4GE>

- Lafontaine, L., et Dumais, Ch. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, (164), 54-56. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/tN18Jb1h>
- Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langues*. Paris, France : CLE International.
- Lebreton, O. (2011). *Adaptation du modèle de la Construction-Intégration de Kintsch à la compréhension des énoncés et à la résolution des problèmes arithmétiques complexes*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion, La Réunion. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/MtFAeDXJ>
- Merlet, S. (1998). *Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère*. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/dQ-DzfmZ>
- Meyssonnier, S. (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère*. Mémoire professionnel, IUFM de Bourgogne, France. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/DV6TP89G>
- Noizet, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage : un modèle psycholinguistique du locuteur*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Roussel, S. (2014). À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues, Octobre 2014*. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/YYRoyxOd>
- Tricot, A. (2003). *Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques*. Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse le Mirail, France. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/PmUwYp8Q>
- Tagliante, Ch. (2006). *La classe de langue: techniques et pratiques de classe*. Paris, France : CLE International.
- L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. (n.d.). Repéré le 28 mars 2017 à <http://media.education.gouv.fr/file/97/6/5976.pdf>

COMPLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Arribas, M. (2005). *Le support audiovisuel et l'apprentissage de l'espagnol en collège*. Mémoire professionnel de professeur. IUFM de Bourgogne. Repéré le 28 mars 2017 à https://frama.link/_hR6VEpb
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Fari Bouanani, G.-E. (2013). *La compréhension de l'oral au collège*. Mémoire de magistère, Université d'Oran, Algérie. Repéré le 28 mars 2017 à <https://frama.link/wX-BmjW4>
- Geneviève, J.-D., et Pasquier, F. (2000). *La vidéo à la demande : pour l'apprentissage des langues*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris, France : CLE International.
- Rossi, J.-P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck. Repéré le 28 mars 2017 à

TABLE DES MATIERES

Résumé.....	v
SOMMAIRE	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE	3
Introduction	4
1.1. Compréhension orale et acceptions terminologiques.....	4
1.2. L'enseignement de la compréhension orale	6
1.3. Les étapes de la compréhension orale	7
1.3.1. La pré-écoute	7
1.3.2. L'écoute	7
1.3.3. Après l'écoute	8
1.4. Les modèles de compréhension orale.....	8
1.4.1. Le modèle de Nagle et Sanders.....	8
1.4.2. Le modèle de Kintsch et Van Dijk.....	10
1.5. Les stratégies ou types d'écoute en compréhension orale.....	12
1.6. Les stratégies d'apprentissage de la compréhension orale.....	15
1.6.1. La classification des stratégies d'apprentissage.....	15
1.6.2. Stratégies d'apprentissage et étapes de compréhension orale	17
1.6.3. Les caractéristiques des stratégies d'apprentissage	18
1.6.4. Les facteurs influençant la maîtrise des stratégies d'apprentissage.....	18
Conclusion	20
CHAPITRE II : L'UTILISATION D'UN SUPPORT VIDEO POUR L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE	20
Introduction	21
2.1. L'enseignement audiovisuel	21
2.2. Le support audiovisuel en compréhension orale	22
2.2.1. Le support audio (forme sonore)	22
2.2.2. Le support visuel (forme image animée)	23
2.2.3. Le support audio-visuel (la vidéo)	23
2.3. L'intérêt du support audiovisuel comme auxiliaire pédagogique	24
2.3.1. Authenticité, motivation et diversification	24
2.3.2. Mémorisation, apprentissage et communication	25
2.3.3. L'importance des éléments non verbaux	26
2.4. Les fonctions du document vidéo.....	27

2.5.	Critères du choix d'un support vidéo en classe de FLE	28
2.6.	Obstacles à la compréhension d'un document vidéo	29
2.6.1.	Obstacles culturels, linguistiques et techniques	29
2.6.2.	Phénomène de surcharge cognitive : obstacle à la compréhension	30
2.7.	Modes et démarches d'exploitation d'un support vidéo en classe de FLE	31
Conclusion	.....	33
CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPERIMENTATON...		34
Introduction	.....	34
3.1.	Cadre méthodologique et rappel des données de base	34
3.1.1.	Genèse du travail	34
3.1.2.	Objectifs	35
3.1.3.	Questions de recherche	36
3.1.4.	Hypothèses de travail	36
3.2.	Outils méthodologiques	37
3.2.1.	Participants	37
3.2.2.	Instrument d'enquête	37
3.2.3.	Présentation du corpus	37
3.2.4.	L'établissement du corpus	38
3.2.5.	Caractéristiques et finalités du corpus	39
3.2.6.	Le questionnaire	40
3.2.7.	Échantillonnage	40
3.3.	Résultats et analyse des résultats	41
3.3.1.	Questions de la structure de surface (compréhension des mots)	41
3.3.2.	Questions de la macrostructure (compréhension globale)	43
3.3.3.	Questions de la microstructure (compréhension détaillée)	45
3.3.4.	Questions de compréhension tous types confondus	47
3.4.	Interprétation des résultats	48
3.5.	Synthèse	49
CONCLUSION GÉNÉRALE	.....	51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	.....	53
COMPLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	.....	56
ANNEXE A - Questionnaire - version langue arabe	.....	59
ANNEXE B - Transcription du texte de la vidéo	.....	61

ANNEXE A

Questionnaire - version langue arabe

◀ الاستماع للجزء الأول:

Questions de macrostructure (compréhension globale) :

ضع علامة (X) على الإجابات الصحيحة في الجدول.

الشاهدان	الصحافية (مقدمة الريپورتاج)	الصحافي (مقدم النشرة الإخبارية)	
			1. من يعلن عن موضوع الريپورتاج؟
			2. من يصف الشهود؟
			3. من يتحدث إلى الشهود؟
			4. من الذي يطرح أسئلة إلى أشخاص آخرين؟
			5. من الذي يتحدث قبل أن يقدم كل شخص؟
			6. من الذين يدلون شهادتهم و تجاربهم، فضلا عن حياتهم اليومية في السجن؟

7. متى أنجز هذا الريپورتاج؟

.....
.....

8. لمن وُجه هذا الريپورتاج؟

.....
.....

9. ضع علامة (X) على الإجابات الصحيحة. الريپورتاج يتحدث عن :

- شهادات من أناس عُذبوا على يد الجيش الفرنسي .
- خطاب سياسي .
- إعلان للحرب .
- شهادات من الأقدام سوداء .

Questions de compréhension de structure de surface (compréhension des mots):

استمع بعناية، وقم بشرح الكلمات التالية :

.....	1. Mémoire
.....	2. Indépendance

◀ الاستماع للجزء الثاني :

Questions de microstructure (compréhension détaillée) :

أكمل الجدول أدناه :

.....	1. مهمة Abdelkader Amane أو وظيفته داخل جبهة التحرير الوطني
.....	2. متى تم القبض عليه ؟
.....	3. كم من الوقت استمر التعذيب؟
.....	4. كيف تم تعذيبه؟ (الوسائل المستعملة)
.....	5. مهمة Louissette Ighilahriz أو وظيفتها داخل جبهة التحرير الوطني
.....	6. متى تم القبض عليها؟
.....	7. كم من الوقت استمر التعذيب؟
.....	8. كيف تم تعذيبها؟ (الوسائل المستعملة)

9. بما كانت تكنى Louissette ؟

كانت Louissette تكنى ب.....

Questions de compréhension de structure de surface (compréhension des mots):

استمع بعناية، وقم بشرح الكلمات التالية :

.....	1. Féroce
.....	2. Tortionnaire

ANNEXE B

Transcription du texte de la vidéo.

Le présentateur du journal télévisé : Prés de 40 ans après la fin de la guerre entre la France et l'Algérie, des témoignages de personnes torturées par l'armée française et des déclarations de hauts gradés français dont le général Massu, reconnaissant, les faits viennent nourrir ce que l'on appelle le besoin de devoir de mémoire. Au long des huit années de conflit 1954-1962, les militaires français ont eu à faire face aux combattants du FLN. Parmi ceux-ci, Anies VAHRAMIAN et Philippe JASSELIN viennent de rencontrer à Alger Louissette IGHILAHIZ et Abdelkader AMANE. Arrêtés, ils ont été torturés. Ils témoignent.

Anies VAHRAMIAN : Pendant la guerre d'indépendance, Abdelkader AMANE était membre des commandos urbains du FLN. Recherché par l'armée française, capturé en 61, il passe 18 jours ici, à la villa Susini : siège du 3^e régiment étranger parachutiste. Très vite, on l'amène dans ces caves. Au fond de celle-ci, une baignoire pleine d'eau souillée.

Abdelkader AMANE : On était attaché les mains derrière et on nous basculait la tête dans la baignoire, euh... on ne pouvait pas respirer, on était obligé de boire ça. Et c'était... vraiment c'était... la torture la plus, la plus féroce.

Anies VAHRAMIAN : Ici, c'était la salle de la gégène, engin électrique branché sur l'oreille, le sexe. Pour couvrir les cris, les militaires chantaient.

Abdelkader AMANE : C'était une chanson où il était question de :

A toi ma petite folie

Mon petit grain de fantaisie

Toi qui me renverses

Toi qui me bouleverses

et c'était les deux dernières phrases qu'ils répétaient encore :

Toi qui me renverses

Toi qui me bouleverses

Mon petit grain de fantaisie

L'adhan (appel à la prière...).

Anies VAHRAMIAN : La villa Susini, El-Biar, la corniche autant de lieux de torture. Alger, 40 ans plus tard, Louissette IGHILAHHRIZ se souvient. Elle a 20 ans, et sert d'agent de liaison au FLN quand elle est arrêtée. Blessée, plâtrée, pendant deux mois, allongée nue sur un lit, elle croupit dans ses immondices.

Louissette IGHILAHHRIZ : En temps normal quand on voit le purin et les excréments, on essaye de les éviter. Moi, j'étais teint... On s'attendait à tout, de toute façon on était préparé à tout, on était préparé aux insultes, aux injures, aux ... gifles, aux coups de poing, aux coups de... aux coups de pied. Mais là où ils ont essayé d'a... de forcer la dose, c'est là où j'ai...j'espérais me suicider et avec quel moyen ? Je n'avais pas les moyens.

Anies VAHRAMIAN : Louissette, de son nom de guerre Lila reconnaît que tous les militaires français n'étaient pas des tortionnaires. Un nommé Graziani, agissait sur ordre.

Louissette IGHILAHHRIZ : Graziani, lui, était pervers, il était tortionnaire. Mais, je voyais que l'ordre venait de Bigeard et... de Massu.

L'adhan (appel à la prière...).

Anies VAHRAMIAN : Louissette IGHILAHHRIZ ne doit son salut qu'à un médecin militaire français révolté par la torture et qui l'a faite évacuée vers une prison. Cet homme, Louissette l'a cherché, en vain. En fait, son sauveur est mort. Il ya trois ans, il repose dans le sud de la France ; face à elle, de l'autre côté de la méditerranée.