



Université Ahmed Draya - Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Master en didactique du FLE

*L'influence du récit dans le développement  
de la compréhension orale chez les élèves de  
5<sup>ème</sup> Année Primaire  
de l'école KOUIDRI Kouider - Adrar*

Présenté par : AMRIOU Sarah

Sous la direction de : Mr .Yousfi Chakib Khalil

Année universitaire : 2021-2022



aide

# Dédicace

A je dédie ce travail

A mes chers parents ma mère et  
mon père pour leur soutien leur  
amour et leur encouragements

A mes frères et mes sœurs

Sans oublier la personne qui a  
été toujours le père de tous les  
étudiants M. YOUSFI Chakib

Khalil

## Remerciements

Je remercie Dieu le tout puissant  
de nous avoir donné la santé et la  
volonté d'entamer et de terminer  
ce mémoire

Tout d'abord, ce travail ne serait  
pas aussi riche et n'aurait pas pu  
voir le jour sans l'aide et  
l'encadrement de M. YOUSFI  
Chakib Khalil, je le remercie pour sa  
patience, son encadrement  
exceptionnel et sa disponibilité  
durant notre préparation de ce  
mémoire. Mes remerciements les  
plus sincères aux membres du jury

## **TABLE DES MATIERES**

Dédicace

Remerciements

Introduction I

## Chapitre II

INTRODUCTION 04

Définition de la Compréhension: 04

Définition de l'oral 05

La compréhension de l'oral 06

2.2 Types d'écoute 07

Les étapes d'une écoute 08

La compréhension oral dans la méthodologie audio-orale 09

La compréhension orale dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle 09

La compréhension orale dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle 09

La compréhension orale dans l'approche communicative 10

La compréhension orale dans l'approche par compétence 10

Les stratégies de la compréhension orale 11

Les stratégies directes 11

4.1.1 Stratégies de mémorisation 11

Les stratégies cognitives 11

Stratégies de compensation 12

Les stratégies indirectes 12

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Les stratégies métacognitives | 12 |
| Les stratégies affectives     | 13 |
| Stratégies sociales           | 13 |
| Conclusion                    | 14 |

## Chapitre II

### L'influence de récit dans la compréhension orale

|  |    |
|--|----|
| 1-Définition du Récit  | 16 |
| 1-1 Définition formelle  | 17 |
| 1-2 Définition pragmatique   | 18 |
| <u>Ainsi que le résumé Teun A. van Dijk<sup>13</sup> :</u>                                 | 19 |
| Quelques caractères du récit historique  | 19 |
| Place du récit dans les programmes et les manuels  | 20 |
| Les programmes : place du récit et forme de récit  | 20 |
| Les programmes de l'enseignement français enregistrent la réhabilitation du récit          | 20 |
| 3-1-2 Le récit s'insinue en plusieurs endroits des programmes et de leurs accompagnements. | 21 |
| Les manuels : le récit comme forme de connaissance historique                              | 22 |
| 3-2-1 Le récit comme forme (contestée) d'exposition des savoirs                            | 22 |
| 3-2-2 Le récit des documents   | 22 |
| 3-2-3 La disjonction des fonctions   |    |
| 4-1 <u>les fonctions des récits dans les différentes disciplines scolaires</u>             | 23 |
| 4-2 <u>les effets sur les élèves</u>   | 25 |
| Oral et compréhension des récits   | 25 |

|            |    |
|------------|----|
| Conclusion | 26 |
|------------|----|

### **Chapitre III La partie pratique**

|  |    |
|--|----|
| Introduction   | 28 |
| Le questionnaire :   | 28 |
| Analyse et interprétation du questionnaire des enseignants : | 28 |
| 3-1 Questionnaire destiné aux enseignants                    | 29 |
| 3Analyse de résultats de questionnaire                       | 30 |
| Présentation des résultats                                   | 31 |
| 3-3 Discusion et inteprétation des résultats                 | 35 |
| Conclusion   | 36 |
| Conclusion générale  | 38 |
| Bibliographie  | 41 |

# Introduction générale

## **Introduction**

L'enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le système éducatif. Les enseignants sont invités à transmettre des compétences de communication à leurs apprenants, afin d'arriver à s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

La compréhension orale reste une activité indispensable dans le domaine d'enseignement/apprentissage, c'est une activité qu'on ne peut pas la dépasser et une clé qui



## Introduction générale

---

ouvrir les portes de la compréhension. Cependant, dans nos écoles primaires, nous avons remarqué que les élèves trouvent des énormes difficultés sur le plan oral, c'est un vrai obstacle pour eux, surtout dans le cadre de la prononciation qui est trop faible, et cette difficulté revenue à cause des supports utilisés et la mauvaise maîtrise de la stratégie de compréhension de l'oral comme l'écoute. Cette remarque nous a poussé de réfléchir de présenter des cours de la compréhension orale avec des récits comme des supports pédagogiques.

Le but de notre travail de recherche est de découvrir l'influence des récits sur le développement de la compréhension orale chez les élèves, et de voir en même temps si les apprenants arrivent à comprendre le contenu et répondre aux questions posées par l'enseignant.

Nous avons choisi les apprenants de la cinquième année primaire. Ce choix est fait en se basant sur l'idée que ce niveau est considéré comme la base de l'apprentissage, pendant lequel

L'apprenant commence à construire ses apprentissages en matière de langue.

Parmi les objectifs fixés en 5 AP est rendre l'apprenant capable de comprendre un énoncé oral, à travers les images, pour ce faire, il faut familiariser l'apprenant avec les textes écoutés, pour cela nous avons choisi le récit car un apprenant à ce niveau, il a sûrement déjà écouté des récits en sa langue Maternelle, qui facilite l'acquisition de la structure du récit

Nous essayerons dans cette étude de répondre à une question centrale constituant la problématique de notre travail de recherche, soit :

Comment les récits peuvent-ils être un outil pédagogique afin de favoriser l'apprentissage de la compréhension orale chez les apprenants de 5ème AP ? et comment les récits peuvent-ils être un atout pour la compréhension orale ?

Afin de répondre aux questions soulevées, deux hypothèses ont été formulées :

- 1-** Le récit permet à l'apprenant d'améliorer sa compréhension et développer son langage, vocabulaire afin d'arriver à mieux s'exprimer oralement en français.
- 2-** Le choix des récits dans les manuels scolaires permet de motiver les apprenants et de les impressionner pour mieux apprendre la langue.

Pour ce faire, nous avons divisé notre travail de recherche en trois chapitres. Dans le

## **Introduction générale**

---

premier chapitre intitulé «l'activité de la compréhension orale», un chapitre théorique qui contient la définition de la compréhension orale, les types de la compréhension orale et les stratégies de la compréhension orale et à la fin de ce chapitre on termine par la conclusion.

Le deuxième chapitre qui porte l'intitulé de l'influence de récit dans la compréhension de l'oral, il contient la définition du récit, sa place dans le programme et les manuels, ses fonctions et ses effets sur les élèves. puis on termine le chapitre par une conclusion.

Le dernier chapitre est consacré pour la partie pratique, effectué à travers du questionnaire. Nous commençons par l'introduction, puis le questionnaire, le choix de public, et analyse et présentation du résultat obtenu, et à la fin on termine par la conclusion.



# Chapitre I

## **INTRODUCTION**

Dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère FLE, la compréhension orale est considérée comme une activité très importante dans notre système éducatif, elle permet aux apprenants d'acquérir des stratégies d'écoute d'un énoncé afin de comprendre les informations et apprendre la communication en même temps.

### **1- Définition de la Compréhension:**

# Chapitre I

---

La compréhension de l'oral est une capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore, autrement dit, les élèves maîtrisent la compréhension orale quand ils comprennent ce qui leur a été lu ou dit.

La compréhension de l'orale semble difficile à acquérir pour les élèves, parce qu'elle est rarement pratiquée en classe. Pourtant, c'est une activité indispensable dans l'apprentissage d'une langue, cette compétence se construit petit à petit grâce à l'écoute d'une diversité de messages.

Introduire une pédagogie de l'écoute pour apprivoiser l'oreille des apprenants, c'est une tâche obligatoire, non seulement au niveau de la prosodie, mais également au niveau linguistique (enrichissement du vocabulaire, mémorisation de structures de phrases), comme qu'on doit favoriser le plus possible l'exposition à la langue étrangère et aux différents types de documents<sup>1</sup>.

La compréhension est un processus psychologique lié à un objet physique ou abstrait tel que la personne, la situation, ou le message selon lequel une personne est capable de réfléchir et d'utiliser des concepts pour traiter cet objet de manière appropriée.

La compréhension est la relation entre celui qui connaît et l'objet de la compréhension, elle implique des capacités et des dispositions par rapport à un objet de connaissance suffisant afin de produire un comportement intelligent.

Une compréhension constitue la limite d'une conceptualisation, comprendre quelque chose signifie l'avoir conceptualisée dans une certaine mesure.

Il est très fort probable qu'un seul message ou un texte entendu peut contenir plusieurs sens différents mais c'est à l'auditeur de préciser la signification selon le contenu sémantique dans lequel le message sera émis. En d'autres mots, l'ambiguïté lexicale des mots peut être résolue par le contexte sémantique de la phrase qui permet de reconnaître la signification adéquate. D'après Stephen K Reed : «Les psychologues ont souvent utilisé des phrases ambiguës pour étudier la compréhension et ils ont découvert qu'un contexte sémantique explicatif permet à l'auditeur de sélectionner rapidement la signification appropriée d'un mot ambigu, même si les deux significations ont été activées.».

---

<sup>1</sup> M. VerdelhanBourgade, (2002) .Le français de scolarisation .Pour une didactique réaliste,Paris : 98

# Chapitre I

---

Donc, la compréhension de l'oral est la première activité que les apprenants doivent acquérir avant qu'ils apprennent à comprendre les écrits, (Ibid, 2007 : 271) puisqu'elle est la première compétence que l'enseignant doit installer pour acquérir une langue et des comportements d'écoute variés. Nous avons vu comment cette activité est délicate surtout pour les débutants et combien le contexte est important pour délimiter la multiplicité des sens.

## 1.1 Définition de l'oral

Suivant les différents dictionnaires, l'oral est défini comme suite :

L'oral est défini comme : « opposé à l'écrit, qui se transmet par la parole, qui est verbal »<sup>2</sup> c'est-à-dire l'oral est tout qui est transmise par la voie par opposition à écrit. (Selon Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui)

L'oral est signifié : « fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit) témoignage oral. Tradition oral qui appartient à la langue parlée »<sup>3</sup>. D'après le dictionnaire le petit La Rousse Illustré

Nous constatons que les définitions que nous avons trouvées dans les dictionnaires ont la même définition. A la fin, l'oral est la parole, la voix transmis par la bouche pour s'exprimer les idées.

### **Selon le dictionnaire HACHETTE encyclopédique :**

D'après HACHETTE: « transmis ou exprimé par la bouche. La voix (par opposition a écrit) qui a rapport à la bouche »<sup>4</sup>. (Selon le dictionnaire HACHETTE encyclopédique) L'oral est présenté dans la vie de l'individu comme un moyen pour construire sa personnalité et de renforcer sa position sociale qui organise les relations humaines. L'oral est un phénomène naturel qui a toujours existé, c'est un élément très important qui permet de réfléchir et produire des paroles pour s'exprimer les idées et les pensées.

L'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen

---

<sup>2</sup> DICTIONNAIRE LE ROBERT

<sup>3</sup> Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 1995 ,p .720.

<sup>4</sup> Dictionnaire Encyclopédie ,Paris, Hachette, 1995 ,p .1346.

# Chapitre I

---

d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentique ». <sup>5</sup> Cette définition en didactique des langues.

Dans une classe du FLE, les activités orales sont employées comme une passerelle d'enseignement/apprentissage, ces activités qui reposent sur des variantes et normes au service de la structure de la langue. L'oral, dans les pratiques en classe, semble être un support pour la transformation des savoirs parce que dans notre explication, on a besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup plus importante que l'écrit.

## 1.2 La compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral est l'une des étapes les plus fondamentales de la communication orale et dans l'acquisition d'une langue étrangère. Dans les années 1970, la compréhension de l'oral a commencé d'occuper un rôle primordial, il est considéré comme un objectif d'apprentissage : «l'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de nature multidimensionnelle» <sup>6</sup>

La compréhension de l'oral est une capacité de comprendre et de transmettre à l'apprenant des stratégies d'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore. Selon CUQ, JeanPierre : « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute compréhension orale » <sup>7</sup>. La compréhension de l'oral est la seule activité que nous ne contrôlons pas complètement qui permet de lire, d'écrire ou d'apprendre la parole.

La compréhension de l'oral est plus difficile à acquérir car elle doit être basée sur l'étape d'écoute dans un but de comprendre les informations d'un objectif précis et global qui aide à viser des nouvelles stratégies de découvrir les différentes vérifications des réponses. Ces réponses peuvent être prendre certains objectifs d'apprentissage dans la mesure où, les activités orales permettent de connaître des compétences d'ordre lexical, phonétique, grammatical, syntaxiquement et reconnaître les structures paradigmatiques syntagmatiques dans un contexte donné.

---

<sup>5</sup> CUQ J-P. : Dictionnaire Pratique de didactique du Fle, France, Ophrys, 2002, p. 120.

<sup>6</sup> GARABEDIAN M. : Perception et production dans la matière phonétique d'une langue, France, Corine Bouth- Odot, p.173

<sup>7</sup> CUQ J-P. : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, France, Nathan, 2002, p. 49

# Chapitre I

---

La compréhension orale est définie comme la capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore. Autrement dit, les élèves maîtrisent la compréhension orale quand ils comprennent ce qui leur a été lu ou dit.

Si la compréhension de l'oral paraît pénible à acquérir pour les élèves, c'est parce qu'elle est rarement pratiquée en classe. Pourtant, c'est une activité indispensable dans l'apprentissage d'une langue. Cette compétence se construit petit à petit grâce à l'écoute d'une diversité de messages (contes, chansons, consignes), dans des situations de communication changées. Et une pédagogie de l'écoute pour apprivoiser l'oreille des apprenants, non seulement au niveau de la métrique, mais également au niveau linguistique (enrichissement du vocabulaire, mémorisation de structures de phrases). Et favoriser le plus possible l'exposition à la langue étrangère et aux différents types de documents. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux élèves, qui ont disposition à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est précisément inverse. Il est question au contraire de former nos élèves à se sentir plus sûrs d'eux et à être progressivement autonomes. Les élèves vont reprendre ce qu'ils ont appris en classe et en dehors de la classe, pour faire des hypothèses sur ce qu'ils ont écouté et compris, comme dans leur langue maternelle. Cette compétence se développe chez les apprenants avec la pratique de cette dernière.

## 2.2 Types d'écoute

Il existe quatre types d'écoute :

- **L'écoute de veille** : elle ne vise pas la compréhension. C'est en quelque sorte « écouter sans vraiment écouter » ; un indice entendu, un mot ou un thème qui nous intéresse peut attirer peut attirer toutefois l'attention (exemple : écouter la radio pendant qu'on fait autre chose).
- **L'écoute globale** qui sert à découvrir la signification générale du document écouté.
- **L'écoute sélective** qui consiste à chercher uniquement certaines informations dans le texte. En faisant une écoute sélective, l'auditeur sait exactement ce qu'il cherche (exemple : l'âge des personnages ou leur métier).
- **L'écoute détaillée** qui consiste à comprendre le document ( ou une partie du document) dans tous ses détails<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Le repérage des pauses, de l'intonation qui aident à la compréhension; Cf livret 2

# Chapitre I

---

Quand vous travaillez l'écoute en classe, il ne s'agit bien sûr pas de faire de l'écoute de veille. Mais il est important de faire travailler les trois autres types d'écoutes (globale, sélective et détaillée) en fonction de vos objectifs.

## 2.3 Les étapes d'une écoute

Suivant les didacticiens les étapes d'écoute sont comme suite :

### La pré-écoute

Cette étape constitue le premier pas vers la compréhension globale du message. On peut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant avant d'introduire le support oral. Cette phase préparatoire permet d'introduire un outil indispensable à la compréhension qui est le vocabulaire nouveau. On peut aussi attirer l'attention sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés pour anticiper la compréhension.

### L'écoute

Dans cette étape, l'apprenant écoute le discours oral et applique les stratégies appropriées lui permettant de gérer et d'orienter son écoute en fonction de son intention de communication. La première écoute est dans le but de préparer l'apprenant à connaître le contenu. Après cette première écoute, on demande aux apprenants de focaliser leur attention sur des détails de compréhension globale en répondant à des questions de type : Qui parle ? À qui ? Combien de personnages parlent ? Quand la situation se déroule-t-elle ? Où se déroule-t-elle ? De quoi parle-t-on dans cette situation ?

Les apprenants doivent être actifs à chaque moment de l'écoute pour comprendre, dans un premier temps, la situation. Après cette première écoute, les apprenants sauront répondre à des questions de type simple et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. L'enseignant doit veiller à ce que ce travail soit collectif et qu'il fasse participer un maximum d'apprenants.

La deuxième écoute est pour rassurer les apprenants de niveau faible en leur permettant d'examiner les données relevées ; et de pouvoir compléter les réponses pour les apprenants de niveaux avancés. Lors de la deuxième écoute, on demande aux



# Chapitre I

---

apprenants de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours, des questions plus détaillées à partir des indicateurs de structuration et des mots outils comme les connecteurs logiques(d'une part, d'autre part, ensuite, etc.), les marqueurs chronologiques(d'abord, ensuite, puis, enfin, etc.), les marqueurs d'opposition(mais, malgré, en dépit de, au contraire, etc.),les marqueurs de cause et de conséquence(en effet, étant donné que, etc.). Cette activité d'écoute active aidera les apprenants à élucider le sens de la situation.

## **Après l'écoute**

C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants synthétisent généralement ce qu'ils ont compris. Elle leur permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'ils ont formulées ensemble dans la première et la deuxième écoute. Ils doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, quelles tâches ils seront amenés à accomplir, et les activités qui doivent leur permettre d'intégrer de nouvelles connaissances.

### **3.1 La compréhension oral dans la méthodologie audio-orale**

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs ».

La méthode audio-orale qui consiste à mettre l'apprenant dans une situation visant à produire des comportements langagiers et à construire des paroles pour communiquer. Les leçons de la méthodologie audio-orale sont centrées sur les dialogues de la langue étrangère, leur compréhension et leur production.

### **3.2 La compréhension orale dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle**

Le corpus se limite à l'oral et pour le « niveau 1 » où il prime sur l'écrit c'est-à-dire : cette méthode est basée sur des sons associés à des images comme deux supports pour apprendre une langue étrangère : « les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant : selon Petar Guberina, la langue est un ensemble acousticovisuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuelle) dans ce

système méthodologique »<sup>9</sup>. L'élève doit établir le lien entre le dialogue et l'image qui s'accordent à la priorité de l'oral sur l'écrit. Cette méthodologie prend aussi en compte l'expression des sentiments.

### **3.3 La compréhension orale dans l'approche communicative**

Le concept de l'approche communicative révolutionnaire en didactique des langues c'est-à-dire la langue devient un instrument de communication par objectif et rend l'élève responsable de son apprentissage et autonome à l'enseignant. Dans cette approche, la langue orale en compréhension et en production est dominante mais il y a une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral comme les quatre habilités suivantes : (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites).

« L'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelque fois différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste,... »<sup>10</sup>, que l'enseignant prépare ses apprenants à l'acte de communication où l'élève est participant à part entière.

### **3.4 La compréhension orale dans l'approche par compétence**

L'approche par compétence dans la didactique des langues, se centre sur l'apprenant et ses actions : « l'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes »<sup>11</sup>, pour une vision principale de l'approche par compétence, il y a un principe d'orienter l'élève à acquérir non seulement le savoir mais aussi le savoir-faire. L'apprenant doit agir en fonction de situations d'intégration qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'apprenant doit acquérir pour maîtriser une langue étrangère. L'oral en compréhension et en production dans l'approche par compétence, prend une place très importante car il est le meilleur transmetteur des savoirs.

### **Les stratégies de la compréhension orale**

---

<sup>9</sup> Cuq J-P. et GRUCA I. : Op.cit., p : 242

<sup>10</sup> Ibid., p.237

<sup>11</sup> BENBOUZID B :La réforme de l'éducation en Algérie , enjeux et réalisation ,Alger ,Casbah, 2009 ,p 45. CORNAIRE ,C(1998)La compréhension orale .Paris :Clé International .

Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Claudette CORNAIRE définit les stratégies d'apprentissage comme étant des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. Dans ce sens, elle rejoint Louis PORCHER qui affirme lui aussi qu'un bon apprenant est celui qui est conscient des résultats qu'il atteint, des moyens qu'il utilise pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir entre ceux-ci et les objectifs de l'enseignant . De même Michel PIERRE souligne que les stratégies d'apprentissage sont des actions entreprises par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. Nous pouvons dire que la notion de stratégie prend plusieurs appellations : c'est une démarche, action qui implique la prise de conscience de l'apprenant qui est considéré comme responsable sur le processus d'apprentissage et l'efficacité de ce dernier car c'est lui qui doit choisir les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir sa tâche.

## **4.1 Les stratégies directes**

Ce type de stratégies regroupe les stratégies de mémorisation, les stratégies cognitives et les stratégies de compensation.

### **4.1.1 Stratégies de mémorisation**

Les stratégies de mémorisation appelées aussi stratégies mnémoniques sont définies comme des techniques qui aident l'apprenant à mémoriser une nouvelle information et, à l'occasion de la retrouver. Ce type de stratégies permet de créer de liens mentaux en regroupant les mots par champ sémantique ou lexical. Elles facilitent aussi l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases : association avec images et sons par l'utilisation d'une imagerie visuelle ou image auditive ; association d'un mot à une action ou un mouvement. Elles contribuent à relever les mots clés, les idées importantes d'un texte et de regrouper les éléments d'informations sous forme de tableaux récapitulatifs et de listes.

Ainsi, ce type de stratégies fait appel à la mémoire de l'auditeur-apprenant et sa capacité à mémoriser des informations jugées les plus importantes pour accéder facilement au sens du message sonore. L'auditeur doit être capable de relever les éléments significatifs et de les conserver en mémoire afin de réussir sa tâche en compréhension orale. Pour ce faire, il choisit des moyens (tableaux, listes, schéma) qui lui facilitent la réalisation des activités communicatives et qui lui permettent de se contrôler et vérifier sa compréhension.

## **4.1.2 Les stratégies cognitives**

Ces stratégies sont liées à l'activité de la compréhension orale et écrite impliquent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ces stratégies (concrètes et observables) suivent tout ou long l'acte d'apprentissage.

## **4.1.3 Stratégies de compensation**

Ces stratégies permettent de suppléer à certaines difficultés que l'apprenant peut éprouver en langue étrangère. Il s'agit de l'utilisation des indices linguistiques comme la recherche des synonymes, des hyperonymes ou des paraphrases lorsque l'apprenant ne connaît pas le mot exact ainsi que l'utilisation des indices non linguistiques comme les gestes, les mimiques, le dessin ou les onomatopées dont la signification tient uniquement en contexte d'utilisation. Les stratégies d'évitement par lesquelles l'apprenant s'abstient de recourir à une formulation difficile sur le plan phonétique ou morphologique peuvent être incluses dans les stratégies compensatoires parce qu'elles permettent à l'apprenant d'adapter le message à son niveau en évitant toute formule qui fait obstacle et en la remplaçant par d'autres faciles selon ses connaissances.

## **4.2 Les stratégies indirectes**

Les stratégies indirectes englobent les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies sociales.

### **4.2.1 Les stratégies métacognitives**

Selon Laurens VANDERGRIFT, les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'écoute, une préparation à l'écoute, le contrôle de la compréhension et l'auto-évaluation de la performance. Autrement dit, les stratégies métacognitives correspondent à une réflexion sur l'apprentissage, elles permettent à l'apprenant de planifier et de diriger lui-même son apprentissage tout en évaluant ses progrès. Louis PORCHER ajoute qu'il doit aussi apprécier sa propre performance, avant le jugement de l'enseignant et aussi après, pour être en mesure de se situer à coup sûr dans son propre progrès. Ainsi, la stratégie métacognitive se définit comme l'aptitude à réfléchir et à contrôler les processus cognitifs, elle inclut des connaissances sur : pourquoi, comment et quand s'engager dans des activités cognitives.

### **4.2.2 Les stratégies affectives**

## Chapitre I

---

Les stratégies affectives aident l'apprenant à avoir confiance en soi au moment de l'écoute d'un document sonore en langue étrangère. Elles se manifestent à travers l'utilisation des techniques de relaxation, de la musique et du rire. Elles permettent à l'auditeur de s'encourager, de prendre des risques calculés et de se récompenser. Il importe qu'il se sente chez lui, désireux d'apprendre selon une démarche qu'il invente en se servant des divers outils dont il dispose : les consignes et explications de l'enseignant, les instruments méthodologiques et les supports (y compris médiatiques). Ainsi, la confiance en soi et la décontraction sont des aspects essentiels qui facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **4.2.3 Stratégies sociales**

Les stratégies sociales impliquent une interaction avec une autre personne durant l'écoute. L'apprenant peut poser des questions à l'enseignant pour obtenir des explications, des clarifications et des informations. Il peut aussi travailler en collaboration avec ses condisciples dans le but d'échanger des idées et être corrigé. En définitive, les stratégies de compréhension orale explicitées en haut ont été testées sur des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère par Laurens VANDERGRIFT qui conclut que les apprenants de tous les niveaux utilisent des stratégies cognitives. Cependant, les stratégies métacognitives sont utilisées par des apprenants habiles qui peuvent vérifier leur compréhension, reconnaître et rectifier un problème.

### **Conclusion**

Comme nous avons vu ensemble dans ce chapitre la compréhension de l'oral a occupé une place importante dans l'enseignement /apprentissage de la langue étrangère français

## Chapitre I

---

fle, et constitué le point de départ de l'apprentissage. L'oral fait l'objet de nombreux travaux il est toujours considéré comme la première activité qui ouvre les portes des autres, et qu'on ne doit pas la dépasser.

Il est donc évident que la parole n'est pas un acte simple et spontané. Il s'agit d'un acte dans lequel le locuteur interpelle, lors sa locution, toute une gamme de savoirs et de savoir-faire qui demeurent mécaniques avec la pratique et l'entraînement continu.

## Chapitre II

### L'influence de récit dans la compréhension

On commence par sa définition et ses caractéristiques, et on termine par sa place dans le programme et fonctions.

### **1-Définition du Récit**

## Chapiter II L'influence de récit dans la compréhension orale

---

Un récit (ou intrigue) est une forme littéraire consistant en la mise dans un ordre arbitraire et spécifique des faits d'une histoire. Pour une même histoire, différents récits sont donc possibles. Un célèbre exemple est le mythe, dont la pièce d'Œdipe roi constitue l'un des multiples récits possibles.

Le récit s'oppose à l'histoire, qui est parfois définie comme la succession chronologique de faits se rapportant à un sujet donné<sup>1</sup>. Walter Benjamin propose d'opposer le récit au roman en disant que le premier est une œuvre créée et lue de façon coopérative, alors que le second l'est de façon individuelle. Le récit se délivre sans explications, son interprétation est laissée à la liberté de chaque auditeur, qui peut le reprendre comme il le souhaite. Le récit a un « pouvoir germinatif » et il est à ce titre capable de transmettre une expérience. Mais pour Walter Benjamin la crainte est le développement de l'information, chargée d'explications, qui se ferme sur elle-même.<sup>12</sup>

La mise en récit de thèses saugrenues ou de théories complotistes contribue à les rendre plus crédibles. Une affirmation est en effet évaluée beaucoup plus positivement lorsqu'elle est scénarisée, et encore plus lorsqu'elle se base sur un « effet de dévoilement », c'est-à-dire lorsque le récit met en cohérence des éléments intrigants qui paraissaient disparates jusque-là<sup>13</sup>. Cette manipulabilité des croyances fondée sur le récit est appelée « effet Othello » par le linguiste M. Piatelli Palmarini (it)

En « théorie du récit » (théorie de la littérature) intervient la notion de « narrateur non fiable » (voir l'article Wikipedia Narrateur non fiable).

Les différents [narratologues](#) donnent habituellement deux définitions complémentaires du récit, l'une formelle et l'autre pragmatique, ces deux aspects recouvrant partiellement ce que [D. Herman](#)<sup>14</sup> désigne avec les termes « *narrativehood* » (narrativité intrinsèque du récit) et « *narrativity* » (jugement de narrativité par un interprète).

---

<sup>12</sup> ↑ Annick Madec, « La sociologie narrative : un artisanat civil », *Sociologie et sociétés*, vol. 48, n° 2, 2016, p. 23–43 (ISSN 0038-030X et 1492-1375, DOI <https://doi.org/10.7202/1037712ar>, lire en ligne [archive], consulté le 23/05/2022.

<sup>13</sup> ↑ Tversky A. et Kahneman D. (1984), « Evidential impact of base rates », in *Judgment under Uncertainty : Heuristics and Biases* (sous la dir. de A. Tversky, D. Kahneman et P. Slovic), Cambridge, Cambridge University Press, 1981

<sup>14</sup> Cf. D. Herman, *Story Logic*, University of Nebraska Press, 2002.



### 1-1 Définition formelle

La première définition repose sur la description du récit comme un type de représentation organisant deux niveaux de séquentialité. Ainsi, pour Emma Kafalenos<sup>15</sup>, le récit est la « représentation séquentielle d'événements séquentiels, fictionnels ou autres, dans n'importe quel medium ». Cette définition insiste à la fois sur la grande variété des supports du récit et sur l'importance de tenir compte d'un double niveau de séquentialité propre à toute narration, niveaux désignés, suivant les terminologies, par les termes « histoire-récit »<sup>16</sup>, ou « raconté-racontant », ou « fabula-sujet »<sup>17</sup>. En outre, si l'on associe souvent le récit à ses manifestations littéraires ou romanesques, il est important de ne pas réduire sa portée aux seules productions écrites et fictionnelles.

« C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. »

### 1-2 Définition pragmatique

La deuxième définition, adoptant un point de vue pragmatique, les définitions du récit mettent l'accent sur l'acceptabilité de la représentation dans un contexte interactif. Ainsi, quand nous lisons une notice de montage ou une recette de cuisine, nous sommes bien confrontés à la représentation séquentielle d'une séquence d'actions, et pourtant nous ne considérons pas ces textes comme des récits à proprement parler<sup>18</sup>. Sur ce dernier point, la « racontabilité » (tellability) du récit dépendrait, en dehors de facteurs purement contextuels et culturels, de facteurs déterminant une forme spécifique de l'histoire racontée ou de sa représentation. Les approches cognitivistes<sup>19</sup> insistent sur l'importance de la rupture (breach)

---

<sup>15</sup> Cf. E. Kafalenos, 2006, p. VIII.

<sup>16</sup> Cf. Gérard Genette, *Figures III*, 1972.

<sup>17</sup> Cf. B. Tomachevski, 1965

<sup>18</sup> Cf. F. Revaz, 1997 ; D. Rudrum, 2005.

<sup>19</sup> Cf. J. Bruner, 1991.

## Chapiter II L'influence de récit dans la compréhension orale

---

d'une régularité (canonicity) qui aurait pour fonction de nouer la séquence actionnelle (complication) et de fonder sa racontabilité (tellability).

### **Ainsi que le résume Teun A. van Dijk<sup>13</sup> :**

« Il existe une exigence sémantique/pragmatique selon laquelle les actions ou événements d'une COMPLICATION doivent être "importants" ou "intéressants". Ainsi, le fait que j'ouvre la porte de ma maison ne constituera pas en général une COMPLICATION possible d'un récit. »

À l'inverse, « lorsqu'un événement inattendu survient ou qu'un obstacle surgit, le déroulement des faits ne suit pas un décours habituel. Cette situation devient un objet potentiel de narration<sup>20</sup>. » On peut aussi montrer que l'intérêt de l'histoire dépend de la multiplicité de ses développements virtuels, qui représentent autant d'histoires possibles enchâssées (embedded stories) dans une histoire effective.

Toujours dans une veine fonctionnelle, mais en tenant compte cette fois des différentes combinaisons possibles entre la séquentialité des événements racontés et celle du racontant, Sternberg[Qui ?] a associé trois intérêts narratifs élémentaires à la définition de la narrativité :

« Je définis la narrativité comme le jeu du suspense, de la curiosité et de la surprise entre le temps représenté et le temps de la communication (quelle que soit la combinaison envisagée entre ces deux plans, quel que soit le medium, que ce soit sous une forme manifeste ou latente). En suivant les mêmes lignes fonctionnelles, je définis le récit comme un discours dans lequel un tel jeu domine : la narrativité passe alors d'un rôle éventuellement marginal ou secondaire [...] au statut de principe régulateur, qui devient prioritaire dans les actes de raconter/lire. » (M. Sternberg<sup>16</sup> 1992, p. 529)

Il est possible d'associer ces différents facteurs cognitifs et poétiques déterminant l'intérêt narratif à une forme générale de réticence narrative engendrant une tension qui oriente l'actualisation du récit vers un dénouement incertain<sup>21</sup>. Il faut cependant préciser que cette conception dynamique de l'intrigue ne semble applicable qu'à certains récits jouant ouvertement à intriguer leurs destinataires, et il convient d'ajouter que la racontabilité d'autres narrations (par exemple historiques ou journalistiques) peuvent dépendre de

---

<sup>20</sup>Teun A. van Dijk, « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », in Il était une fois, 1984, p. 66

<sup>21</sup> Cf. M.-L. Ryan, 1991

facteurs hétérogènes, par exemple la capacité à échafauder sans détours une configuration explicative pour un événement déjà connu<sup>22</sup>.

### 2- Quelques caractères du récit historique

Il ne s'agit ici pour nous que de souligner quelques caractères du texte historique ayant des implications dans l'analyse didactique du récit dans l'enseignement de l'histoire et dans les productions d'élèves.

2-1 Si comme l'écrit Paul Veyne (1971) l'histoire est avant tout un « récit d'événements vrais », le récit historique doit pouvoir être soumis à une critique de vérification. Ce qui signifie que le texte historique est un « texte autorisé » (Prost, 1996). Autorisation qui lui est extérieure et qui se manifeste par les appels de notes renvoyant soit à des indications de sources soit à des références historiographiques. Ce qui induit un deuxième caractère du texte historique.

2-2 . Le texte historique est un texte « feuilleté » (de Certeau, 1975 ; Prost, 1996). La narration historique déploie ainsi dans le même plan deux récits parallèles qui s'entrecroisent pour se renforcer l'un l'autre : le récit du témoin ; celui de l'historien. Le récit du témoin fonde en droit celui de l'historien, mais il ne prend véritablement sens, n'acquiert la dignité d'un témoignage historique que par le récit de l'historien qui enfin « dit ce qui était déjà là et pourtant n'avait jamais été dit » (Foucault, 1969). Ainsi, si le texte de l'historien ne peut accéder au statut scientifique qu'autorisé par la parole du témoin, c'est rétroactivement le récit de l'historien qui valide en dernière instance celui du témoin (Prost, 1996). Cette double autorisation nécessaire se traduit par une structure narrative particulière qui entrecroise deux discours. Mais cette procédure, pour maintenir la cohérence du propos, exclut la parole divergente. Le témoin est cité en quelque sorte à décharge et non à charge. L'irruption de sa parole ne peut rompre entièrement l'unité de la narration, troisième trait du récit historique

2-3 . Le récit historique restitue une continuité narrative qui enjambe les abîmes d'ignorance au-delà desquels l'historien jette des ponts. Seules les notes infra-paginales peuvent rendre compte incidemment du caractère fragmentaire de la connaissance historique. Le texte historique est ainsi un « texte plein » (Prost, 1996). Cette continuité apparaît comme la condition qui rend possible le récit historique, aussi bien celui de

---

<sup>22</sup> Cf. M. Sternberg, « Telling in time (II): Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, 1992.

l'historien que celui du professeur d'histoire (Lautier, 1997a). Parce que la continuité narrative est le support de la continuité logique d'un récit qui est tout autant un discours, ce qui forme le dernier trait du récit historique.

1.4. Récit d'événements, le texte historique est aussi, voire d'abord, le récit de son sens. Jacques Rancière (1992) a analysé les modalités de ce glissement du récit au discours (les catégories ainsi mobilisées de « récit » et de « discours » renvoient à une distinction opérée par Émile Benveniste, 1966), inauguré par Michelet, et qui fonde durablement la pratique narrative de l'historien. Le texte historique remplit une double fonction : raconter et expliquer 34 (Prost, 1996). De cette dualité, le récit historique, envisagé comme genre de discours, tire une organisation spécifique dans laquelle les marqueurs chronologiques sont également des marqueurs logiques. Il déploie ainsi un régime de causalité qui tend à devenir un régime de vérité. La question pour nous est alors de saisir dans quelle mesure ces spécificités du récit-discours historique influent sur la pratique de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire de saisir les différents niveaux d'implication du récit en didactique de l'histoire.

### **3- Place du récit dans les programmes et les manuels**

#### **3-1 Les programmes : place du récit et forme de récit**

**3-1-1 Les programmes de l'enseignement français enregistrent la réhabilitation du récit** en lui assignant une place spécifique parmi les moyens pédagogiques mobilisables par le professeur. Le récit est présent sous trois formes dans les programmes et leurs accompagnements.

Tout d'abord, et ce n'est certes pas là une nouveauté (Lavisso préconisait déjà en 1890 le recours au document), le récit du témoin est convoqué non seulement pour illustrer le cours mais également pour servir de support informatif en même temps qu'il donne lieu, comme toute autre forme de document, à un travail méthodologique. La critique du document n'est-elle pas la pratique fondatrice par excellence de l'historiographie ?

En second lieu, les accompagnements les plus récents visent à redonner au récit du professeur une place qui lui avait été fortement contestée en même temps que la forme pédagogique à laquelle il se trouvait associé, celle du cours magistral (Héry, 1999 ; Garcia et Leduc, 2003). Cette dignité retrouvée se fonde sur une réévaluation de son efficacité en termes d'apprentissages. Nicole Lautier en situe l'origine dans le courant cognitiviste qui avait lui-même contribué à discréditer le récit dans le champ de la didactique : « J. Bruner,

pourtant lui-même psychologue cognitiviste, a en particulier montré que la compréhension que les hommes se font des choses qui arrivent – les actions des hommes, ceux du présent comme ceux du passé –, se fait par une sorte de prédisposition. L'auteur parle de "disponibilité" naturelle, tout en soulignant que la banalité de ce naturel s'affirme par une immersion dans une "culture", un environnement social où toutes les actions humaines sont comprises par imitation » (Lautier, 1997b, 39). Une évolution qui rencontre la réflexion en épistémologie de l'histoire : « Si l'on passe maintenant du côté des historiens, on peut reconnaître que l'écriture de l'histoire – quels que soient son orientation, son style, sa forme – appartient toujours au genre du récit. Qu'il reconstruise les intentions et les justifications des acteurs ou qu'il s'intéresse aux rencontres imprévues, aux forces ou aux causes matérielles, l'historien se livre, dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une "mise en intrigue", qui intercale des événements dans une situation particulière<sup>23</sup> »

**3-1-2 Le récit s'insinue en plusieurs endroits des programmes et de leurs accompagnements.** Cette imprégnation, parfois discrète, parfois plus insistante, du récit renvoie le plus souvent au désir, presque toujours maintenu en fait, si l'on songe au caractère « exceptionnel » des programmes de 1977 qui provoquèrent les réactions que l'on sait (24) (Garcia et Leduc, 2003), de donner aux élèves des « repères ». Le récit intervient tout d'abord dans un certain nombre de thèmes dont le traitement chronologique interne peut laisser libre cours au récit d'événements, même s'il ne s'y résout jamais entièrement. Ainsi en est-il des thèmes qui, de la Révolution française aux guerres mondiales, incluent une partie plus ou moins longue sur les « différentes phases » de l'événement (CNDP, 1998).

### **3-2 Les manuels : le récit comme forme de connaissance historique**

#### **3-2-1 Le récit comme forme (contestée) d'exposition des savoirs**

Les manuels scolaires ont fixé de longue date une forme spécifique de récit historique, très fortement ancrée dans la pratique de l'historiographie française de la fin

---

<sup>23</sup> De sorte que le 35 (1) La notion de mise en intrigue renvoie de manière privilégiée aux travaux de Paul Ricoeur (1983-1985), essentiels dans la réflexion sur le récit historique.

<sup>24</sup> L'abandon d'une présentation strictement chronologique au profit d'une approche thématique, notamment en classe de 6e, suscita alors un vif débat dont l'article publié par Alain Decaux sous le titre « On n'enseigne plus l'histoire à vos enfants » en octobre 1979 marqua le point culminant. L'approche chronologique fut bientôt après rétablie.

du XIXe siècle, cette forme privilégie l'exposé désincarné du savoir historique, renforcé par le caractère de discours d'autorité du récit didactique, mais elle présente, comme le discours historiographique, les mêmes caractères de récit –discours, juxtaposant et entrelaçant narration descriptive, explication causale et généralisation partielle.

### **3-2-2 Le récit des documents**

La part de plus en plus grande prise par les documents ne signifie pas pour autant une réduction proportionnelle de la part du récit dans les manuels, et ceci pour deux raisons que nous nous contenterons ici d'exposer sans les développer plus avant. D'une part, un certain nombre de ces documents sont eux-mêmes des récits. Récits de témoins parfois, mais tout autant récits d'historiens. L'épopée d'Alexandre donne ainsi lieu à de nombreux montages de textes des historiens de l'Antiquité. Mais il peut parfois s'agir, notamment pour les périodes plus récentes (Révolution française, histoire du XXe siècle) de textes d'historiens contemporains, convoqués il est vrai le plus souvent pour leur caractère explicatif (encore qu'il en va différemment selon que le manuel s'adresse à des collégiens, à des élèves de lycée ou à des élèves de lycée professionnel). D'autre part, les documents, dans leur agencement rendu lisible par les numéros qui leur sont attribués, peuvent dessiner dans certains cas un parcours qui s'apparente à un récit d'événements. Et la présence désormais massive de l'image ne contredit pas ce constat, tant elle peut se concevoir comme un des éléments du récit ainsi maintenu, quoique de manière implicite. Les pages sur l'année 1789 dans les manuels de 4e en sont un exemple type qui font se succéder un extrait du serment du jeu de paume, une image de la prise de la Bastille, un récit de la nuit du 4 août par un témoin et une carte de la diffusion de la Grande peur. Ils invitent ainsi implicitement à rétablir un récit sous-jacent, y compris en suggérant une chaîne causale très chronologique.

### **3-2-3 La disjonction des fonctions**

Le dernier aspect par lequel les documents peuvent ramener au récit réside dans leur mise en œuvre pédagogique. Ils sont présentés accompagnés de questions qui peuvent déboucher sur une mise en récit des informations traitées. Mais ce traitement fait alors éclater l'unité du récit-discours historique en disjoignant les deux fonctions qu'il réunit en lui : raconter et expliquer, ces 42 (8) Formule librement reprise des travaux de François Hartog (2003). deux opérations étant attendus successivement et non plus

conjointement, le récit précédant du reste l'explication, au même titre que la description. Nous sommes là à la jonction du récit didactique et du récit de l'élève.

### 4 Fonctions des récits dans les disciplines

Dans la mesure où les récits sont présents dans la totalité des disciplines scolaires, les premières questions que je souhaite traiter ont trait aux fonctions des récits au sein des différentes disciplines. Cela fait écho à la proposition de J.-P. Astolfi (2008, p. 217) : « Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisqu'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une *discipline de référence* qui prenne en charge sa structuration. »

#### 1.1 4-1 les fonctions des récits dans les différentes disciplines scolaires

- Typologie discutable comme toute typologie mais dont la valeur heuristique m'intéresse pour les qu (...)

J'avais, dans un précédent numéro de *Pratiques*, tenté de construire une typologie des fonctions des récits dans les différentes disciplines scolaires<sup>4</sup>(Reuter, 2007a). Je vais dans un premier temps revenir sur cette typologie pour lui faire subir quelques modifications, sachant que certaines fonctions sont très proches et peuvent être mises en œuvre en même temps.

1. **Fonction d'objet d'enseignement** : le récit en tant que tel est objet explicite d'enseignement.
2. **Fonction d'objet d'apprentissages** : le récit est objet d'apprentissages (mais il n'est pas forcément enseigné explicitement<sup>5</sup>).
3. **Fonction d'objet d'évaluation** : le récit est objet d'évaluation (directe ou indirecte, qu'il ait été enseigné explicitement ou implicitement).
4. **Fonction structurante de la discipline** : en lien avec la chronologie, le récit sert à établir des relations, à organiser les contenus au sein de la discipline (à la différence d'une organisation thématique, voir l'histoire, la littérature...).
5. **Fonction structurante de l'organisation du cours** : les récits servent à construire la « mémoire didactique », à annoncer ce qui va suivre.
6. **Fonction de support** : le récit sert de *support* pour mettre en place, exposer, introduire des savoirs ou des savoir-faire (lire, écrire, parler, écouter, trier des informations, expanser, résumer, développer le sens de l'observation, l'imagination...). Le récit et sa

## Chapiter II L'influence de récit dans la compréhension orale

---

construction ne sont pas importants en tant que tels, ce sont des prétextes (voir, par exemple, les classes de langues).

7. **Fonction actualisante** : le récit rend présent dans la classe ce qui ne peut y être présent pour de multiples raisons (passé, empan trop important, événements « extérieurs », invisibilité).

8. **Fonction dynamisante** : le récit « rend vivant » (voir les anecdotes, les témoignages, les histoires...). Cela s'articule avec une dimension implicative : le récit sert à engager l'élève dans le travail, à l'engager dans la communauté de travail (voir le « quoi de neuf ? »). Il joue sur la relation entre cognition et affects (voir, par exemple, la relation aux personnages...).

9. **Fonction de médiation cognitive** : le récit sert de palier, de phase intermédiaire pour une étape, estimée intellectuellement supérieure par l'école (voir dans certaines *Instructions Officielles* des cycles 1 et 2, le « langage d'évocation » qui est censé servir de propédeutique à l'entrée dans l'écrit ou encore les places respectives du récit, de l'explication et de l'argumentation dans la programmation des contenus au sein du cursus disciplinaire en français...).

10-**Fonction normalisatrice** : le récit construit une vision du monde, une vision de la discipline, des distinctions (fiction/réel, littéraire/non littéraire...), des valeurs (esthétiques, morales), des représentations des savoirs et de leur construction, des normes comportementales... Il vise ainsi à construire des sujets actifs, membres de communautés déterminées, engagés en fonction de ces normes et valeurs.

11-**Fonction de mise en relation des disciplines** : le récit construit des passerelles entre les disciplines, les mettant en relation et en interaction, les intégrant parfois (voir aussi bien *Le Tour du monde par deux enfants* que certaines expériences interdisciplinaires).

### 1.2 4-2 les effets sur les élèves

Ces constats engendrent deux autres questions importantes dans un cadre didactique :

- Ces différences sont-elles expliquées aux élèves, par qui et comment ?
- Comment les savoirs et les savoir-faire concernant les récits se construisent chez les élèves au travers des interactions entre fonctions et disciplines ?

La première question implique de réfléchir aux travaux interdisciplinaires possibles ; la seconde aux effets produits sur les élèves. Je dois dire que, sur ces questions, les travaux



manquent ce qui constitue peut-être un indice complémentaire de la difficulté à construire des questions didactiques.

### **5- Oral et compréhension des récits**

Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes. Poursuit le travail de construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. Des écrits et des oraux aident à formaliser cette démarche.

### **Conclusion**

Nous affirmons qu'il y a plusieurs caractéristiques à respecter dans le choix du récit à utiliser dans des séances de la compréhension de l'oral

Les récits permettent aux apprenants d'imaginer pour le plaisir, mais aussi de résoudre

Leurs problèmes d'ordre psychologique. Le récit aide l'enfant à créer sa propre identité. En fait, les personnages qu'il rencontre dans les différents récits sont tous des aspects de sa personnalité.

## Chapiter II L'influence de récit dans la compréhension orale

---

### Introduction

Dans ce chapitre, nous allons traiter la fonction de récit dans le developpement de la compréhension de l'oral chez les apprenants de 5 ème année primaire

# **Chapitre III**

## **La partie pratique**

## **Chapitre III partie pratique**

---

Dans ce chapitre, nous allons voir le travail pratiqué en classe de 5eme année primaire dans l'école de Kouidri kouider par l'intermédiaire du questionnaire nous avons basé sur la compréhension de l'oral et l'influence du récit. Nous commençons par une description du questionnaire adressés aux enseignants de la classe de 5AP, Ensuite, nous effectuerons l'analyse des résultats obtenus.

### **1- Le questionnaire :**

Nous avons utilisé cet outil, qui rassemble plusieurs questions, destinés aux plusieurs enseignants dans l'établissement de Kouidri kouider et d'autres qui travaillent ailleurs, afin de récolter le maximum d'informations et des avis différents.

Le questionnaire se compose de 8 questions ouvertes et fermés et des QCM, nous avons utilisés des tableaux afin de connaitre les fréquences pour faciliter l'analyse, ensuite nous les avons converties en secteurs pour apercevoir le pourcentage des résultats obtenus.

### **2- Choix du publique :**

Nous avons choisi les enseignants de lacinquième année primaire. Ce choix est fait en se basant sur l'idée que ce niveau est considéré comme une base de l'apprentissage.

L'apprenant reçoit des apprentissages plus approfondis et doit donc mobiliser toutes ses capacités

### **3- Analyse et interprétation du questionnaire des enseignants :**

Nous allons analyser la totalité des réponses recueillies auprès de 20 enseignants. Cette analyse sera présentée sous forme d'un tableau pour voir le pourcentage des résultats. Cette analyse nous permettra aussi d'avoir une idée sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'exploitation des récits en classe de FLE, et voir s'ils sont d'accords sur le fait que les récits oraux peuvent améliorer le niveau des apprenants dans la compréhension de l'oral.

#### **3-1 Questionnaire destiné aux enseignants**

1-Est-ce que l'activité de compréhension de l'oral est la base de l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

### **Chapitre III partie pratique**

---

2-Quelle est le niveau de la participation dans une activité de compréhension orale en classe du FLE ?

Bonne faible      Absente

3-Quelles sont les difficultés rencontrées chez les apprenants lors d'une séance de compréhension orale ?

La mauvaise prononciation      Manque de vocabulaire      Manque de concentration

4- A votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés ?

Problème de base      manque d'intérêt      Programme

5- Est-ce que le récit comme support didactique en classe du F.L.E est un facteur motivationnel ?

Oui Non

6- Est-ce-que vous utilisez les récits qui sont dans le manuel ou d'autres résits ? Justifiez ?

.....

7- quels sont les compétences qui ont été développées chez les apprenants par l'utilisation des récits ?

.....

8- Est-ce-que l'image et les illustrations qui accompagnent le support textuel aident les apprenants à comprendre le récit ?

## Chapitre III partie pratique

---

### 3.2. Analyse de résultats de questionnaire

Question 01

. Est-ce que l'activité de compréhension de l'oral est la base de l'apprentissage du FLE ?

Oui  non

Résultats

| Réponses | Le nombre | Le pourcentage |
|----------|-----------|----------------|
| Oui      | 20        | 100%           |
| Non      | 00        | 00%            |

Tableau 01 :compréhension de l'oral pour apprendre la Langue

França

Commentaire :

Tous les enseignants pensent que l'oral est un moyen efficace pour apprendre le Français parce que la langue est orale avant d'être écrite et l'oral est le moyen de communication utilisé dans notre vie quotidienne, c'est pour cette raison que la compréhension de l'oral reste toujours comme une activité indispensable dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

Question 02

Quelle est le niveau de la participation dans une activité de compréhension orale en classe du FLE ?

·Bonne  ·Faible  ·Absente

## Chapitre III partie pratique

---

### Résultats

| Réponses | Le nombre | Le pourcentage |
|----------|-----------|----------------|
| Bonne    | 00        | 00 %           |
| Faible   | 20        | 100 %          |
| Absente  | 00        | 00%            |

Tableau 02 : la participation de la communication orale dans la classe

### Présentation des résultats

Les résultats obtenuesv montrent que tous les enseignants (100%) voient que la participation de la communication orale dans la classe est faible à cause de difficultés de la compréhension et le niveau des élèves qui reste toujours faible, donc , il reste beaucoup de travail à faire pour améliorer la participation en classe du FLE .

### Question 03

Quelles sont les difficultés rencontrées chez les apprenants lors d'une séance de compréhension orale ?

- La mauvaise prononciation
- Manque de vocabulaire
- Manque de concentration

### Résultats :

| Réponse                   | Le nombre | Le pourcentage |
|---------------------------|-----------|----------------|
| La mauvaise prononciation | 6         | 30%            |
| Manque de vocabulaire     | 14        | 70%            |

## Chapitre III partie pratique

---

|                         |    |     |
|-------------------------|----|-----|
| Manque de concentration | 00 | 00% |
|-------------------------|----|-----|

Tableau 0 3 : les difficultés rencontrées chez les apprenants lors d'une séance compréhension orale

Commentaire :

Quatorze (14) enseignants (70%) croient que le manque de vocabulaire est la cause de l'échec de la compréhension orale. Donc c'est un problème pour toute la majorité des apprenants (le primaire).

Les autres six(6) enseignants (30%) voient que les difficultés se résultent dans la mauvaise prononciation, c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas des informations suffisantes dans le cycle précédent (primaire).

Question 04

A votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés ?

·Problème de base  ·Manque d'intérêt  · Programme

Résultats

| Réponses         | Le nombre | Le pourcentage |
|------------------|-----------|----------------|
| Problème de base | 10        | 50 %           |
| Manque d'intérêt | 00        | 00 %           |
| programme        | 10        | 50             |

Tableau 04: les causes des difficultés de la compréhension orale

Présentation des résultats

Soit (10) enseignants (50%) ont répondu que le problème de base est la cause Principale de ces difficultés c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas eu la formation nécessaire et bien planifiée. Ensuite, les dix(10) autres enseignants (50%) considèrent que le



## Chapitre III partie pratique

---

programme est le premier facteur de ces difficultés par ce que les textes ne sont pas adoptés à leurs niveau..

### Question 05

Est-ce que le récit comme support didactique en classe du F.L.E est un facteur motivationnel ?

· Oui  · Non

### Résultats

| Réponses | Le nombre | Le pourcentage |
|----------|-----------|----------------|
| Oui      | 18        | 90%            |
| Non      | 2         | 10%            |

Tableau 05: l'intérêt de l'emploi des récits

### Présentation des résultats

Nous avons constaté que dix-huit (18) enseignants trouvent que la présentation de l'activité de la compréhension orale passe de manière excellente en utilisant le récit comme Support didactique en classe du F.L.E. Car le récit est un moyen qui favorise l'imagination et aide l'apprenant à s'exprimer et à parler de ses rêves, de ses désirs. Mais deux (02) enseignants confirment le contraire.

Donc nous proposons aux enseignants d'inciter l'emploi de ce genre de support.

### Question N°6:

Est-ce-que vous utilisez les récits qui sont dans le manuel ou d'autres récits ? Justifiez ?

## Chapitre III partie pratique

---

Résultats

| Réponses | Le nombre | Le pourcentage |
|----------|-----------|----------------|
| Oui      | 14        | 70%            |
| Non      | 6         | 30%            |

Table  
au 6:  
l'utili  
sation

des contes du manuel

Présentation des résultats

70% des enseignants utilisent des récits des manuels scolaires, pour eux ils sont adressés au niveau de ses apprenants car ils sont compréhensibles et faciles et le manuel est disponible pour tous les apprenants,. Et d'autres qui sont 30% n'utilisent pas les récits des manuels scolaires car ils trouvent qu'ils ne sont pas adaptés au niveau des apprenants, puisqu'ils n'arrivent pas à comprendre le sens, ils sont plus difficiles pour eux.

Question N°7:

1- quels sont les compétences qui ont été développées chez les apprenants par l'utilisation des récits ?

Présentation des résultats

Malgré la question était ouverte, mais la réponse était presque la même pour la plus part des enseignants, ils se sont basés sur la compétence linguistique et socioculturelle car l'étude des récits permet aux apprenants de s'amuser, d'imaginer et surtout de s'exprimer sans avoir peur, ils les poussent à réfléchir et à penser à leur entourage à leur monde réel et irréel.

Ces réponses ont montré que les enseignants cherchent à développer ses compétences à

Travers le récit, ils sont conscients que pour l'apprenant au début de son contact avec une langue étrangère, doit d'abord développer ses compétences langagière pour mieux s'exprimer dans son milieu social soit oralement ou par écrit.

Question 08

Est-ce-que l'image et les illustrations qui accompagnent le support textuel aident les apprenants à comprendre le récit ?

### Résultats

| Réponses | Le nombre | Le pourcentage |
|----------|-----------|----------------|
| Oui      | 20        | 100%           |
| Non      | 00        | 00%            |

Tableau 08 : l'intérêt de l'emploi d'image pour comprendre le conte

### Présentation des résultats

100% sont d'accord que l'image a un rôle très important dans la compréhension et la mémorisation du récit, il trouve que le fait de voir les couleurs et les dessins qui attirent leurs attention, et les mettre dans le bain indirectement.

L'apprenant, aide à comprendre et garder les faits du récit, et même imaginer l'histoire de ce dernier Elle le rend curieux pour le lire.

### 3-3 Discussion et interprétation des résultats

Nous affichons d'après les résultats obtenus, que les récits ont un rôle très important dans le développement de la compréhension orale, il est nécessaire de faire une séance avec ce support didactique, parce qu'il facilite la compréhension et aide les apprenants à acquérir les informations du contenu et d'identifier le thème avec une façon très facile.

Dans la compréhension de l'oral, la majorité des apprenants souffrent de la mauvaise compréhension, et pour les motiver à développer l'écoute et sélectionner les mots clés afin d'avoir une bonne compréhension, l'utilisation des récits comme un support devenu indispensable, parce que le récit facilite la compréhension et améliore leurs niveau d'apprentissage dans la mesure où ils deviennent autonome et des partenaires dans le cours de la compréhension orale.

Voir des images d'un récit et entendre les sons attentivement facilite la compréhension chez l'élève, parce qu'une fois les apprenants commencent à appliquer les stratégies d'écoute que se soit la cognition ou la métacognition, la compréhension des énoncés devient très facile avec l'identification des thèmes et les concepts.

Ecouter des sons de la part des apprenants ça veut dire qu'ils sont entraînés d'appliquer

## ***Chapitre III partie pratique***

---

une des deux stratégies, qui permet d'améliorer leurs prononciations.

### **Conclusion**

Pour conclure ce chapitre de expérimentation, nous avons remarqué que les résultats obtenus confirment que les récits influencent le développement de compréhension orale chez les élèves de 5eme année primaire, cela signifie que ce nouveau support didactique est une chose qui favorise les compétences et participe activement dans le développement des deux compétences orales cognitive et métacognitive, car il présente un champ riche de ressources et de choix d'activités ce qui correspond aux hypothèses émises dans l'introduction générale.



# Conclusion générale

### Conclusion générale

Finalement, nous constatons que la mission de l'enseignement/ apprentissage est de construire un apprenant qui peut se débrouiller dans des situations de communication et arrive à développer sa compréhension et sa production.

Nous avons vu que le choix des supports à un rôle important dans la détermination de la réussite de la séance et l'atteinte de l'objectif pédagogique, en particulier dans les séances de la compréhension orale.

Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale par un récit semble efficace, nous avons proposé d'exploiter le récit en compréhension orale parce qu'il est nécessaire de proposer des supports motivants et qui attire l'attention de l'écoute chez l'apprenant. Nous avons voulu par cette recherche montrer l'influence de l'usage du récit dans la séance de compréhension orale. chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire c'est un excellent outil à utilisé pendant le travail en cours de langue, Il participe activement dans le développement des deux compétences orales cognitive et métacognitive car il présente un champ riche de ressource et de choix d'activités ce qui correspond aux hypothèses émises dans l'introduction générale.

Pour conclure ce travail, nous constatons que le récit oral est un bon support pédagogique qui offre à l'apprenant la capacité de développer plusieurs compétences en classe du FLE, et il améliore le niveau des élèves qui sont en difficultés, et sa maîtrise reste très importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est un peu différent à d'autres supports, mais ce qui est sûr ; l'enfant s'adapte rapidement avec ce genre de support, la ou il y a des images des couleurs, on trouve l'enfant dans une bonne concentration.

Finalement, nous pouvons dire que les résultats obtenus confirment que l'influence des récits dans le développement de compréhension orale chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. Est un excellent outil à utilisé pendant le travail en cours de langue, avec son caractère attractif et proche du monde de l'apprenant, ce qui améliore l'écoute et la compréhension. C'est une chose qui favorise ces compétences. Il participe activement dans le développement des deux compétences orales cognitive et métacognitive car il présente un champ riche de ressource et de choix d'activités ce qui correspond aux hypothèses émises dans l'introduction générale.

Pour conclure ce chapitre, nous constatons que le récit oral est un bon support

pédagogique qui offre à l'apprenant la capacité de développer plusieurs compétences en classe du FLE, et il améliore le niveau des élèves qui sont en difficultés, et sa maîtrise reste très importante dans l'apprentissage des langues étrangères.



**Bibliographie**



Annick Madec, « La sociologie narrative : un artisanat civil », *Sociologie et sociétés*, vol. 48, n° 2, 2016, p. 23–43 (ISSN 0038-030X et 1492-1375, DOI <https://doi.org/10.7202/1037712ar>, lire en ligne [archive], consulté le 23/05/2022.

1. BENBOUZID B :La réforme de l'éducation en Algérie , enjeux et réalisation ,Alger ,Casbah, 2009 ,p 45. CORNAIRE ,C(1998)La compréhension orale .Paris :Clé International .
2. Cf. D. Herman, *Story Logic*, University of Nebraska Press, 2002.
3. Cf. E. Kafalenos, 2006, p. VIII.
4. Cf. M. Sternberg, « Telling in time (II): Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, 1992.
5. Cf. M.-L. Ryan, 1991
6. Cf. B. Tomachevski, 1965
7. Cf. F. Revaz, 1997 ; D. Rudrum, 2005.
8. Cf. Gérard Genette, *Figures III*, 1972.
9. Cf. J. Bruner, 1991.
10. CUQ J-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, Nathan, 2002, p .49
11. CUQ J-P. : *Dictionnaire Pratique de didactique du Fle*,France,Ophrys,2002 ,p .120.
12. Cuq J-P. et GRUCA I. : *Op.cit.*, p : 242
13. De sorte que le 35 (1) La notion de mise en intrigue renvoie de manière privilégiée aux travaux de Paul Ricœur (1983-1985), essentiels dans la réflexion sur le récit historique.
14. *Dictionnaire Encyclopédie* ,Paris,Hachette,1995 ,p .1346.
15. *Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré*,Paris,Larousse,1995 ,p .720.
16. DICTIONNAIRE LE ROBERT
17. GARABEDIAN M. : *Perception et production dans la matière phonétique d'une langue*, France, Corine Bouth- Odot, p.173
18. *Ibid.*, p.237
19. L'abandon d'une présentation strictement chronologique au profit d'une approche thématique, notamment en classe de 6e , suscita alors un vif débat dont l'article publié par Alain Decaux sous le titre « On n'enseigne plus l'histoire à vos enfants » en octobre 1979 marqua le point culminant. L'approche chronologique fut bientôt après rétablie.

20. Le repérage des pauses, de l'intonation qui aident à la compréhension; Cf livret 2
21. M. VerdelhanBourgade, (2002) .Le français de scolarisation .Pour une didactique réaliste,Paris : 98
22. Teun A. van Dijk, « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », in Il était une fois, 1984, p. 66
23. Tversky A. et Kahneman D. (1984), « Evidential impact of base rates », in Judgment under Uncertainty : Heuristics and Biases (sous la dir. de A. Tversky, D. Kahneman et P. Slovic), Cambridge, Cambridge University Press,



- **Résumé**

Notre travail de recherche est consacré à l'étude de l'activité de la compréhension orale, et l'influence du récit dans le développement des compétences de compréhension chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire.

Nous avons établi un questionnaire destiné aux enseignants de cycle primaire, afin d'avoir des résultats sur l'influence des récits dans le développement de la compréhension orale, et les résultats obtenus indiquent la confirmation de nos hypothèses.

Mots clés : compréhension orale, enseignement/apprentissage, et les récits

- **Summary**

Our research work is devoted to the study of the activity of oral comprehension, and the influence of the story in the development of comprehension skills in learners of 5th grade primary.

We have established a questionnaire intended for primary school teachers, in order to have results on the influence of stories in the development of oral comprehension, and the results obtained indicate the confirmation of our hypotheses.

Keywords: listening comprehension, teaching/learning, and stories

- **ملخص**

عملنا البحثي مكرس لدراسة نشاط الفهم الشفهي ، وتأثير القصة في تنمية مهارات الفهم لدى متعلمي الصف الخامس لقد أنشأنا استبياناً مخصصاً لمعلمي المدارس الابتدائية ، من أجل الحصول على نتائج حول تأثير القصص في الابتدائي. تطوير الفهم الشفهي ، والنتائج التي تم الحصول عليها تشير إلى تأكيد فرضياتنا.

الكلمات المفتاحية: الاستماع والفهم ، التدريس / التعلم ، والقصص



## شهادة الترخيص بالإيداع

انا الأستاذ(ة): يوسف تكيب خليل

المشرف مذكرة الماستر.

الموسومة بـ: .....

L'influence du récit dans le développement de la  
compréhension orale chez les élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne.

CEM / Hakoumi Kaddour Ben allal Adrar

من إنجاز الطالب(ة): أمريو سارة

و الطالب(ة): .....

كلية: الآداب واللغات

القسم: اللغة الفرنسية

التخصص: تعليمية اللغة

تاريخ تقييم / مناقشة: 07 جوان 2022

أشهد ان الطلبة قد قاموا بالتعديلات والتصحيحات المطلوبة من طرف لجنة التقييم / المناقشة، وان المطابقة بين  
النسخة الورقية والإلكترونية استوفت جميع شروطها.  
ويامكانهم إيداع النسخ الورقية (02) والايكترونية (PDF).

= امضاء المشرف:

07 جوان 2022

ادرار في: .....

مساعد رئيس القسم:

مساعد رئيس القسم المكلف بما بعد  
التاريخ و.....  
الاداب الفرنسية  
أحمد تكيب خليل

