République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère De L'enseignement Supérieur

Et De La Recherche Scientifique

Université Docteur Yahia FARES de Médéa

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

Thème

La Compréhension Orale au primaire : Difficultés et Stratégies . Cas des apprenants de cinquième année primaire .

Mémoire présenté en vue de l'obtention d'un diplôme de Master

en didactique du FLE

Présentée par :

Nabila AMAZOUZ

Sous la direction de :

Mme. Chafia AMMI

Année universitaire : 2014/2015

Dédicace

Je dédie ce travail à mes parents qui se sont tant sacrifiés pour m'assurer cet avenir.

Remerciements

J'adresse, tout d'abord, mes remerciements à ma directrice de recherche, Madame Chafia Ammi, pour sa confiance et pour avoir accepté de suivre ce travail. Elle a contribué, par ses orientations, à la réalisation de cette recherche. Elle m'a apporté aides tout au long de mon cursus universitaire et dont ses encouragements m'ont été indispensables pour trouver la force de surmonter les moments contrariants de ce parcours. Je la remercie surtout pour ses précieux conseils et sa patience.

Mes sincères remerciements à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Merci aux élèves, qui ont participé à l'expérience, pour leur attention et leur patience.

Un grand merci pour mes parents qui m'ont soutenu tout au long de mes études.

Un grand merci pour mon adorable cher mari Salim : je le remercie pour sa coopération, ses encouragements et sa patience.

Je remercie également mes frères et sœurs qui m'ont soutenu tout au long de mes études.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma belle-famille, qui m'a soutenue tout au long de ce parcours.

Enfin, merci à mes collègues et amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue

Sommaire

Introduction générale 06

Chapitre I 11

La question du français et de la compréhension orale dans le contexte algérien

. Situation linguistique et enseignement du français en Algérie 11

. La Compréhension Orale 20

. L'oral dans l'enseignement primaire (étude comparative entre l'ancien et le nouveau programme) 36

Chapitre II

Rôle de la compréhension orale et des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du français au primaire 42

. Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale 42

. Raisonnement et développement cognitif de l'enfant 63

ChapitreⅢ

Les difficultés des élèves de 5e année primaire en compréhension orale 70

. Le protocole expérimental 70

. Méthode de travail 71

.Test soumis aux élèves 88

. Analyse des données 89

Conclusion générale 118

Sources bibliographiques 122

Tables des matières 130

Annexes 134

Introduction Générale

Introduction Générale

C'est au cœur du débat sur les problèmes qui rendent l'acquisition de la compétence de compréhension orale difficile qu'est née l'idée du sujet de ce mémoire.

Depuis longtemps, le code écrit est privilégié au détriment du code oral, cependant avec l'émergence de l'approche communicative et les approches cognitives, l'oral a pris un nouveau statut car l'enseignement de la compétence de compréhension orale fait partie de l'enseignement/ apprentissage de la compétence de communication sachant que la finalité d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère est la communication.

Dans le contexte éducatif algérien, la compréhension de l'oral reconnait un regain d'intérêt : l'enseignement de la compréhension orale occupe donc une place prioritaire dans l'enseignement du français langue étrangère, car elle est considérée comme une compétence de base dans l'acquisition des langues. En effet, c'est un exercice plus périlleux que les exercices de compréhension écrite. Comprendre un discours oral est une activité cognitive complexe qui nécessite d'activer les connaissances sur la langue et les textes ainsi que des connaissances lexicales et référentielles.

La compréhension orale est un processus complexe, actif, voire cognitif qui nécessite de la part des apprenants de mobiliser des stratégies bien déterminées. Autrement dit, l'apprenant doit mettre en œuvre un ensemble d'activités mentales pour lire, produire ou comprendre un texte. En effet, en compréhension orale, il s'agit de reconstruire un sens et non seulement recevoir un son. De plus, quand on parle de compréhension on parle de décodage du sens, traitement et interprétation de l'information, l'apprenant doit participer à son apprentissage et ne doit pas être un simple récepteur, il doit développer une autonomie dans l'apprentissage.

La compréhension orale est définie selon un point de vue cognitif comme : « L'activité de compréhension orale est vue théoriquement 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 1989, p. 418)

C’est à partir de ce point de vue, que les chercheurs s’intéressent aux stratégies mobilisées lors de la compréhension orale ainsi qu’aux fonctions cognitives qui sont mises en œuvre.

En didactique des langues, la notion de stratégies d’apprentissage s’inscrit dans une perspective psycholinguistique puisque il s’agit de s’intéresser à la manière dont l’élève acquière une langue étrangère. Selon Paul Cyr, les stratégies d’apprentissage sont définies comme « un ensemble d’opérations mises en œuvres par les apprenants pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible » (1998, p. 5)

Ce phénomène n’est pas totalement nouveau, car le passage de la psychologie behaviouriste aux théories cognitives et constructivistes qui a marqué son évolution.

La notion de stratégies d’apprentissage constitue un enjeu important ; d’une part, elle marque l’image de l’enseignement apprentissage en Algérie ; d’autre part, elle influe positivement ou négativement, selon le cas, sur les compétences des futures générations.

Nous constatons que nos élèves ont de grandes difficultés quant au développement de ces stratégies ; et vu la richesse de ce sujet, nous avons dû restreindre notre travail et explorer deux aspects : Les difficultés et les stratégies mobilisées lors de la compréhension orale.

Pour cela, nous essaierons de cerner notre problématique en limitant notre champ de recherches aux questions suivantes ; Pourquoi les élèves de cinquième année primaire éprouvent-ils des difficultés en compréhension orale ? Quelles sont les stratégies mobilisées lors de cette activité ? Des stratégies particulières sont-elles mises en œuvre ? Faut-il enseigner les stratégies d’apprentissage ?comment peut-on aider les apprenants à acquérir des stratégies d’écoute ?

Afin de répondre à ces questions, nous formulons l’hypothèse que les élèves ne développent pas de stratégies de compréhension orale, notamment les stratégies d’écoute. Une deuxième hypothèse consiste à dire que les élèves de cinquième année primaire développent des stratégies mais ils ne savent pas les utiliser. Selon une troisième hypothèse, les élèves n’utilisent pas toutes les stratégies nécessaires, mais ils utilisent des stratégies qu’ils ont tendance à mobiliser quotidiennement ou en langue maternelle, ainsi, nous pensons que ces derniers ne savent pas prendre note, et nous

postulons que le manque d'entrainement constitue une cause d'échec, aussi nous pensons que le milieu social joue un rôle de premier plan dans la réussite de cette activité.

Parmi les éléments qui nous ont encouragés à traiter ce sujet ; nous citons : Le sujet qui est d'actualité : les élèves échouent dans leurs études à cause de la compréhension orale car on ne peut pas produire sans passer par une compréhension. La littérature de ces dernières années sur l'apprentissage des langues montre du doigt adulte qui n'a pas mobilisé suffisamment de moyens pour réussir cette activité. Enfin, trouver des solutions le bas âge et ne plus attendre jusqu'à un âge avancé. De plus en qualité d'enseignante au cycle primaire, nous avons pu établir un constat selon lequel les élèves éprouvent d'énormes difficultés en compréhension orale.

La présente recherche traite les stratégies de compréhension orale mises en œuvre par les élèves de cinquième année primaire. Elle a pour but d'étudier les processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité de compréhension orale en vue de connaitre les difficultés des élèves et concevoir et valider des aides à l'apprentissage qui tiennent compte du fonctionnement cognitif des jeunes apprenants.

Notre travail s'appuie sur les modèles de la psychologie cognitive. Notre but, en effet, est d'analyser les processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité de compréhension des énoncés oraux et de rendre compte des difficultés rencontrées par les élèves dans le de traitement cognitif de l'information une fois confrontés à cette activité complexe.

Afin de comprendre et d'analyser ces difficultés, nous nous intéressons aux mécanismes cognitifs de l'apprenant, et du développement cognitif de l'enfant.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur la didactique cognitive qui s'intéresse au fonctionnement cognitif de l'apprenant dans les diverses activités d'apprentissage. Cela permet aux apprenants de concevoir des situations d'apprentissage/enseignement efficaces et donc nous verrons quelles sont les connaissances antérieures activées au cours du traitement l'élève et sur quels processus cognitifs ils opèrent.

Dans le domaine de la compréhension orale, nous nous appuyons d'une part sur les recherches en psychologie cognitive portant sur la mémoire de travail et à la mémoire à long terme en lien avec les modèles de compréhension orale.

Pour réaliser ce travail de recherche, nous allons passer par plusieurs étapes. Nous allons diviser ce mémoire en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la présentation de la situation linguistique, le statut du français en Algérie, et l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Nous ferons également un survol sur la place qu'a occupé la compréhension dans les différentes méthodologies et nous exposons les modèles et processus de cette aptitude, enfin nous traitons la place de l'oral dans l'enseignement primaire à partir d'une étude comparative entre l'ancien et le nouveau programme.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. Nous nous pencherons sur les notions qui sont primordiales pour notre analyse telles que, les stratégies d'apprentissage et d'écoute, les représentations et l'utilisation du contexte.

Le troisième chapitre est dédié à la méthodologie et aux résultats de notre recherche. A travers ce chapitre nous essaierons de recenser les difficultés des apprenants de cinquième année primaire en compréhension orale ensuite, nous ferons une discussion des résultats .Nous présentons les conclusions de notre recherche et nous explicitons les pistes de recherches et les solutions trouvées. Nous allons d'abord prendre contact avec des responsables pédagogiques afin de faire des entretiens, ensuite nous réalisons un questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire et enfin pour connaitre les carences des élèves nous optons pour un test contenant différentes activités pédagogiques.

Chapitre I

Chapitre Ⅰ. La question du français et de la compréhension orale dans le contexte algérien

La compréhension orale est l'une des quatre compétences essentielles qui conduisent à l'acquisition d'une langue étrangère, cependant cette aptitude ne constitue pas un objet d'enseignement à part entière. De plus, apprendre une langue étrangère dans un contexte plurilingue n'est pas si facile, c'est la raison pour laquelle il est nécessaire de connaitre le contexte dans lequel nos apprenants évoluent.

1.1-Situation linguistique et enseignement du français en Algérie

La situation linguistique en Algérie est très complexe, elle est au cœur de plusieurs débats. Vivre dans un contexte plurilingue pourrait être aussi une source de difficultés pour les apprenants d'une langue étrangère. De ce fait, la question de l'apprentissage des langues étrangères en Algérie reste problématique et fait couler beaucoup d'encre.

1.1.1. Le statut de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays avec une grande histoire, du fait de sa géographie et son emplacement stratégique. En effet, au fil des siècles ce pays a été envahi et colonisé par plusieurs peuples venus de l'Europe notamment.

L'Algérie a vu de nombreuses civilisations qui ont laissé leur empreinte ; et les recherches nous amènent à la rencontre d'un héritage linguistique assez considérable qui se manifeste dans les pratiques langagières des locuteurs algériens. La conquête française qui a duré 132 ans a eu un impact important sur la société algérienne, et a laissé des traces qui se sont apparues à travers l'appropriation et l'utilisation de la langue française par les algériens.

Sous l'occupation française, l'Algérie a connu l'acculturation extrême qui vise la disparition totale de la culture arabo musulmane. L'administration coloniale a mis en perspective une politique de francisation afin d'effacer l'identité algérienne et la langue

arabe et la remplacer par la langue du colonisateur. Effectivement, cette stratégie a bien réussi et le français bénéficiait d'un statut officiel durant cette période. A ce titre, Gilbert GRANDGUILLAUME affirme que : « la langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisés, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans une perspective d'une Algérie française ». (GRANDGUILLAUME, http://www.algerie-dz.com/forums/archive/index.php/t-38376.html, consulté le 06/01/2015) .On comprend donc que la langue française occupait une place prépondérante et demeure la première langue du pays.

Aussi, l'Algérie est un pays qui offre une grande diversité culturelle et linguistique, il se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, à savoir, l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère avec toutes ces variantes et le français. Ce dernier n'est pas seulement l'héritage de la colonisation mais il fait partie du patrimoine culturel de l'Algérie.

Au lendemain de l'indépendance, tout le pays fonctionnait en français ; enseignement, administration, environnement, secteur économique. A partir de cette date, l'Algérie a décidé de mettre en place une politique d'arabisation sous prétexte que l'état doit être construit d'une religion unique, une langue unique et d'un parti politique unique. En vérité, l'idée de cette politique est née en raison des conceptions idéologiques, en effet, la langue véhicule une identité, elle est selon l'expression de GRANDGUILLAUME « le miroir de l'identité structurant les lois de la personnalité » (cité par Benrabah 1999, p. 9).

A ce titre, et comme le souligne Bel Abbes Neddar « l'Algérie et les algériens vivent une insécurité linguistique alarmante due à la cohabitation conflictuelle de plusieurs langues » (2013, p. 11). La langue parlée par les Algériens est le résultat d'une interférence et d'alternance linguistique entre l'Arabe classique et les langues locales et voisines. Il est vrai que la présence de ces langues constitue une richesse culturelle mais la question du français qui est très présente est à la source des problèmes identitaires. L'insécurité linguistique est remarquée à partir de la première année préparatoire, où la langue maternelle est confrontée à celle de l'école (l'arabe classique). Une année plus tard, le français est enseigné, au lieu de consolider les apprentissages en arabe

classique, le français vient confisquer l'enfant. Les algériens n'arrivent pas à se situer dans un monde plurilingue.

Le français s'est beaucoup plus implanté en Algérie qu'il ne l'avait fait pendant l'ère coloniale, ainsi la langue de Molière vit une situation paradoxale en Algérie, l'Algérie est le plus grand pays francophone après la France et pourtant il ne fait pas partie de la francophonie. En outre, le français est au cœur d'un nœud complexe, il jouit d'une place prestigieuse en Algérie malgré son statut ambigu.

La langue française est présente et utilisée dans les usages officiels, selon R. Sebba (2002, p. 85) cité par Bellatrache (2009, p. 11) :

> Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue de l'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française.

De ce fait, la langue française a été depuis longtemps le moyen d'expression et de combat de nos élites, elle était une arme et un « butin de guerre », selon l'expression de Kateb Yacine. Elle est également fort présente dans la société algérienne grâce aux masse médias, les chaines francophones, internet… La radio (Alger chaine trois) et la presse écrite (El-Watan, Liberté, le Soir…), elle est présente même au sein de la famille et au parlé des algériens, sachant que le français a laissé un fond lexical considérable, ce qui est remarqué dans les emprunts linguistiques et le langage des algériens. De plus, le français est un moyen d'ouverture à la modernité, c'est la langue de la technologie et d'accès à la documentation.

La politique d'arabisation lancée en 1963 n'a pas réussi totalement, en effet l'enseignement des matières scientifiques et techniques à l'université demeure dispensé en français, l'arabisation n'a touché que le domaine des sciences humaines. Ainsi, l'échec scolaire est l'une des conséquences de cette réforme. De ce fait, après avoir été la langue d'enseignement, le français est devenu une simple matière à enseigner, ce changement de statut est une source d'inquiétude surtout pour les nouveaux bacheliers qui vont poursuivre leurs études en langue française, cependant ils l'ont étudié pendant neuf ans comme une langue étrangère et avec un volume horaire très réduit.

Taleb Ibrahimi est le premier qui a établi un plan d'action pour cette politique, en s'inspirant de ses travaux, les grandes dates de la politique d'arabisation sont présentées comme suit :

- 1963 : Introduction de l'enseignement de la langue arabe dans toutes les écoles primaire, en raison de 10 heures pour l'arabe contre 30 heures pour le français.
- 1964 : Arabisation totale de la première année primaire (les autorités ont recruté 1000 instituteurs égyptiens)
- 1967 : Arabisation totale de la deuxième année primaire
- 1968 : création d'une licence d'histoire en arabe

  - arabisation de la fonction publique
- 1970 : arabisation complète de l'enseignement primaire et secondaire
- 1971 : perspectives pour l'arabisation du supérieur
- 1972 : Création des sections / classes dites « arabisées » où les enseignements sont tous dispensés en langue arabe en plus des classes bilingues où le français reste la langue d'enseignement.
- 1976 : l'état a lancé la refonte du système éducatif qui instaure 'l'école fondamentale', ainsi, toutes les écoles privées ont été fermées, et le statut de la langue française a changé de langue seconde à une langue étrangère. Durant cette même année nous assistâmes à la création de 10 collèges d'enseignement général et 5 lycées entièrement arabisés. Ces mesures furent renforcées par la constitution de 1976 qui proclama la langue arabe comme langue nationale et officielle :

« Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel. »

- - 1981 : Installation du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.

  -1989 : Arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire. Le Français, en lui substituant l'Anglais comme langue optionnelle, devient une

discipline à l'instar des autres : « L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères. » Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991.

- 1996 : une nouvelle loi a proclamé la généralisation de la langue arabe suspendue en 1992. La constitution de 1996 confirme l'arabe comme seule langue nationale et officielle, ainsi l'amazighité est considérée comme l'une des trois composantes fondamentales de l'identité nationale, à côté de l'arabe et de l'islamisme.

Ce n'est qu'après l'élection d'Abdelaziz Bouteflika que le français a connu un regain d'intérêt, en effet dans son discours prononcé à Bayrout en 2002, il affirme que : « l'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leurs horizons et de participer à l'évolution du monde moderne ». Ce discours redonne la légitimité à la langue française et c'est de là que nous avons assisté à la revalorisation des langues étrangères tout en commençant par la réforme scolaire.

Nous avons choisi d'aborder la place et le statut du français et le rôle que peut jouer cette langue en Algérie car selon Benhouhou : « dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, il est impératif que soit clairement défini le statut de la langue enseignée. En effet, on n'enseigne pas une langue maternelle comme on enseigne une langue étrangère ou une langue seconde » (2012, p. 18).

1.1.2. Enseignement/ apprentissage du français en Algérie

Dans le but de rénover le système éducatif, et dans l'espoir d'améliorer la qualité d'enseignement et de fournir de bonnes conditions de réussite, l'état algérien a engagé plusieurs réformes, de l'indépendance jusqu'à nos jours afin de former des citoyens ayant acquis un certain nombre de compétences qui leur permettent de faire face à tout changement et de participer à la vie active.

De ce fait, le rôle que peut jouer l'enseignement n'est plus restreint, il est le miroir d'une société. Aussi, la constitution algérienne de 1963 considère l'enseignement

comme le facteur de base essentiel à tout changement économique et social » (in World Data on Education 2010/2011, p. 1).

L'enseignement algérien est régi jusqu'à nos jours par l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 qui s'est fixée comme objectif « d'inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et de les amener à combattre toute forme de discrimination […] » (in World Data on Education 2006/2007, p. 1)

Les textes officiels régissant l'enseignement en Algérie sont :

- Les instructions du 23 janvier 1972
- L'ordonnance du 16 avril 1976
- La charte nationale et la constitution de 1996
- Les nouveaux programmes, avril 2003

Le système éducatif algérien a beaucoup évolué, mais avant d'aborder son évolution, il faut connaitre sa composition. En effet, le système éducatif algérien se compose de trois secteurs, l'enseignement primaire, l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire. Comme nous avons évoqué *supra,* nous avons assisté à l'arabisation du cycle primaire et secondaire, par conséquent la langue française a perdu son statut de langue d'enseignement à une simple matière à enseigner. Avec l'instauration de l'école fondamentale en 1976, le français a changé de statut d'une langue seconde à une langue étrangère.

Les différentes orientations pédagogiques, ont leurs buts et objectifs, ainsi nous décrirons ces orientations :

- Les orientations de 1974 : l'objectif essentiel était l'enseignement de la langue et non pas de la culture.
- Les orientations de 1976 : il s'agit d'apprendre le français fonctionnel, tout en adoptant l'approche communicative afin de permettre aux apprenants de s'ouvrir à l'international. L'élève doit développer des savoir-faire dans des situations de communication à caractère scientifique et technique.

- Les orientations de 1981 /1983 : elle se fixe comme objectif la maitrise d'un outil de communication ainsi elle vise à aider les élèves à accéder à des savoirs spécifiques et à avoir une documentation scientifique et technique en langue française.
- Les programmes de 1998 : on se base sur l'écrit et on néglige carrément l'oral.
- Les programmes de 2003 : La réforme du système éducatif appliquée en 2003, a mis en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de 3 grands pôles, à savoir :
    - L'amélioration et la qualification de l'encadrement
    - La refonte de la pédagogie
    - La réorganisation générale du système éducatif
    - La conception des nouveaux manuels

La réforme scolaire était d'ordre qualitatif et quantitatif, En ce qui concerne l'aspect quantitatif nous remarquons qu'il y a un accroissement horaire, là où l'enseignement est passé de 4 heures à cinq heures au primaire, le français est enseigné à partir de la troisième année au lieu de la quatrième année dans l'ancien programme, les matières scientifiques sont enseignées en français, l'élève utilise donc le français non seulement dans la séance du français mais aussi dans d'autres séances. La réforme a touché plusieurs points, tels que l'introduction de tamazight en 4^{e} année primaire et l'enseignement de l'anglais en 1re année moyenne, et enfin la formation des enseignants.

Sur le plan qualitatif, nous remarquons qu'il y a de nouvelles implications didactiques et pédagogiques : « les chercheurs en didactique des langues en général, du français (langue étrangère et/ ou seconde) en particulier rendent compte d'un important rapprochement entre les sciences du langage (psycholinguistique, pragmatique, sociolinguistique) et les sciences cognitives » (Outaleb 2014, p. 46). Néamoins, l'enseignement de la langue se situe au-delà du cadre étroit qu'on lui associe auparavant, l'enseignement dépasse l'analyse de la phrase pour se consacrer à l'étude du texte. Il en va de même pour la relation enseignant-enseigné, qui était depuis longtemps considérée comme une relation « frontale » de type cours magistral-

application, cette relation n'existe plus désormais. A cet égard, nous soulignons que l'enseignement s'est orienté vers l'interaction élève-élève, enseignant-élève.

De plus, l'élève est mis au cœur de son processus d'apprentissage, les nouveaux programmes puisent leurs démarches du socioconstructivisme et du cognitivisme, l'élève est amené à construire son savoir graduellement en interaction avec le milieu social.

Contrairement aux modèles béhaviouristes qui supposent que l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements (stimilus-réponse), le modèle constructiviste suppose que l'élève ne peut pas être détaché de sa société car le développement intellectuel est un processus interne. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est primordial, il doit adapter les contenus aux besoins des appreants, il doit également les observer, guider, les évaluer ainsi que d'appliquer une pédagogie différenciée.

Suivant cette idée, nous pouvons dire que l'apprenant est un acteur qui joue un rôle fondamentale dans le processus d'apprentissage, il n'est pas un simple agent qui subis les aléas de son environnement. Selon cette hypothèse, le système éducatif algérien a mis au cœur de l'enseignement apprentissage du français la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet, dont l'initiateur est John Dewey (1859-1952), tend à développer chez l'élève la capacité de co-construction du savoir, tout en travaillant en groupe, c'est-à dire le rôle primordial de l'interaction est mis en avant. Les pédagogies du projet tentent d'articuler des taches scolaires sur une pratique sociale de référence. La pédagogie du projet permet à l'élève de « s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif commun » (Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire 2011,p. 118).

Ainsi, le projet permet l'acquisition du savoirs et du savoir-faire d'une façon collective avec un esprit de groupe remarquable. On peut donc considérer le projet comme un facteur de socialisation.

Dans son ouvrage, Marcel affirme que :

> Vykotsky considère que le développement cognitif est en relation directe est basé sur le développement social. Ce que les enfants apprennent et leur façon de penser

> est dérivée directement du milieu social, culturel et historique qui les entoure. Complémentairement au monde physique, le monde social qui les entoure est à l'origine des concepts, idées faits, compétences et attitudes . (Lebrun 2007,p. 111)

Selon le même auteur « dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but » (Lebrun 2007, p. 158)

La pédagogie du projet permet de susciter l'intérêt de l'élève et de l'impliquer dans ses apprentissages puisqu'il s'agit de réaliser des activités en groupe.

A côté de la pédagogie du projet, l'approche par compétences vient animer le terrain. Ainsi la compétence est l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent l'ambition et la finalité de l'enseignement apprentissage. Cela s'effectue à partir de situations problèmes constituants des situations d'apprentissage :

> L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et les connaissances à faire acquérir. (Programme et Documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire 2001 cf., référentiel général des programmes, p11)

Nous pouvons ajouter également que la situation problème est une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant afin de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (Programme et Documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire 2011, p. 164).

Dans cette optique, l'élève doit mobiliser des stratégies dans le but de résoudre un problème, c'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail.

Selon Xavier Rogiers : « l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours » (2006, p.52) . Il s'agit toujours de mettre l'élève au centre du processus d'apprentissage.

L'approche par compétences favorise la capacité de l'élève d'utiliser d'une façon plus concrète ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école aussi bien que dans la vie de tous les jours.

1.2- La Compréhension Orale

La compréhension orale est l'une des quatre compétences fondamentales de l'enseignement-apprentissage d'une langue, elle fait l'objet de plusieurs contributions en didactique des langues. En effet, L. Porcher (1995, p. 45) souligne que : « La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique ».

De ce fait, l'importance de la compréhension orale dans les différents courants d'apprentissage, les processus menant à sa réalisation et les caractéristiques influant cette compétence sont ainsi l'objet de ce sous-chapitre.

1.2.1- Les grands courants de l'enseignement de la compréhension orale

La didactique des langues a beaucoup évolué ces dernières années. En effet les procédures et techniques d'enseignement sont abordés sous l'angle des méthodologies d'enseignement ont connu des changements importants, ces méthodologies accordent l'importance tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral. En effet, dans les méthodologies traditionnelles on ne s'occupait guère de l'oral qui se manifestait uniquement dans la lecture à haute voix ou dans quelques exercices grammaticaux.

A cet égard, la langue orale était toujours placée au second plan, ce qui signifie que la compréhension orale n'a pas sa place dans ces méthodologies. En revanche, l'importance accordée à cette compétence n'a cessé de changer dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et de la didactique des langues. C'est la raison pour laquelle, nous avons jugé utile de faire un survol sur la place qu'a occupé la compréhension orale dans les grands courants d'enseignement des langues.

1.2.1.1- Le courant intégré

Le courant intégré réunit les deux méthodes audio-orale et SGAV, celles-ci donnent une grande importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage.

1.2.1.1.1-La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale a vu le jour aux Etats-Unis, au cours de la deuxième guerre mondiale. Elle était utilisée par l'armée américaine dans le but essentiel est de former des soldats parlants d'autres langues que l'anglais, ainsi que de leur donner une bonne formation dans une courte durée. Cette méthode a été largement répandue en suscitant un grand intérêt dans le milieu scolaire.

La méthodologie audio-orale se fonde à la fois sur le modèle structuraliste de Bloomfield et sur la psychologie behaviouriste. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique tout en permettant à l'apprenant d'acquérir un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices de répétition et d'imitation pour que l'apprenant réemploi les structures acquises en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

Dans cette approche, la priorité était accordée à l'oral, ainsi la MAO a visé les quatre habiletés en vue de parvenir à communiquer en langue étrangère. En fait, la langue était conçue en tant qu'ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont acquises d'une façon spontanée. En se basant sur ce type d'exercices, nous pouvons dire que l'enseignement de la compréhension orale n'a pas été dispensé dans des conditions favorables. Par ailleurs, un problème est soulevé par Germain, qui est celui du transfert, selon cet auteur « l'absence du transfert hors de la salle de classe, de ce qui avait été en classe » (Germain 1993, p. 147), ce qui signifie que l'apprenant comprend et répond automatiquement mais il demeure incapable de réinvestir ses acquis en dehors de la salle de classe, face à d'autres situations de la vie quotidienne.

D'autre part, la grammaire générative transformationnelle chomskyenne vint s'opposer au structuralisme linguistique bloomfieldien, qui néglige l'importance du sens et ne s'intéresse qu'aux phénomènes de surface, Chomsky affirme que « tous les êtres

humains possèdent une faculté de langage, une connaissance des principes de la grammaire universelle et à partir des phrases entendues autour de lui, l'enfant construit les règles de sa langue » (Cité par Cornaire & Germain 1998, p. 17). Cette théorie qui souligne l'importance du sens dans l'acquisition des langues a permis de jeter les bases d'une nouvelle approche qui accorde une importance à la compréhension.

1.2.1.1.2-La méthode SGAV

La méthode SGAV, dont les premières formulations théoriques ont été données au milieu des années 1950 par GUEBRINA de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (Yougoslavie), en s'appuyant sur la théorie de Gestalt, considère la langue comme un instrument de communication. De ce fait l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure. Ainsi cette méthode a été caractérisée par l'utilisation de l'image et du son ce qui facilite l'apprentissage (méthode VIF) Vois et Images de France.

Ce sont les jeux de rôle et les dialogues qui ont été privilégiés dans cette approche, avec l'introduction de l'image. Cette dernière permet aux apprenants d'accéder directement au sens sans l'aide du professeur. Ainsi la leçon se déroule en quatre temps importants : la présentation du dialogue enregistré, accompagné de film où l'on présente une situation. Les apprenants répètent et mémorisent ensuite chacun des énoncés composants le dialogue, par la suite, il utilise ce qui a été appris dans des contextes différents que ceux de départ sous forme d'exercices structuraux. Il réutilise également le vocabulaire acquis par l'intermédiaire de conversations dirigées ou libres, des constructions de dialogues en partant d'un récit.

Dans la méthode SGAV, l'apprenant est actif du moment où il doit écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement, l'enseignant n'est qu'un animateur stimulant l'activité des apprenants : « elle met davantage la grammaire au service de la communication et elle sollicite plus activement la réflexion des apprenants au cours d'activités de compréhension » (Defays 2003, p. 229).

Il est vrai qu'il existe dans cette méthode un bon nombre d'exercices de compréhension orale. L'enseignement pose alors de nombreuses questions mais les exercices d'imitation et de répétition priment toujours sur cette activité. Par conséquent,

l'approche SGAV ne répond pas aux besoins communicatifs des apprenants au même titre que l'approche MAO.

Vu que ces deux approches se basent sur un processus mécanique, qui à travers l'imitation et la répétition permet à l'apprenant d'acquérir un ensemble de structures langagières, rend l'accès au sens un processus difficile, inhibe l'activité de compréhension orale.

Les méthodes cités *supra* avait pour principal défaut de ne pas tenir compte des apprenants, à savoir leur motivation, leurs besoins, attitudes, capacités, voir même les circonstances dans et le contexte dans lequel se déroule la communication.

1.2.1.2- le courant linguistique

Tout comme le courant intégré, le courant linguistique s'intéresse aux approches centrées sur la nature de la langue, celles-ci sont : la méthode situationnelle et l'approche communicative.

1.2.1.2.1-La méthode situationnelle

Cette approche est insérée dans le cadre du structuralisme linguistique britannique, dont les principaux initiateurs sont les linguistes britanniques Palmer et Hornby. Pendant les années 1920 à 1930, ces derniers ont beaucoup travaillé pour jeter les bases scientifiques d'une approche orale. L'oral occupe dans cette méthode plus d'importance, ainsi l'accent est mis sur la structure syntaxique considérée « comme le cœur même de la langue orale » (Germain 1993, p. 191), on choisissait et organisait les contenus linguistiques à enseigner. Les structures linguistiques orales sont utilisées en situations. Cependant, cette méthode est encore influencée par le courant behaviouriste en ce qui concerne les exercices structuraux et de répétition. L'apprenant a pour rôle d'écouter et de répéter les propos de son enseignant ainsi que de répondre aux questions de l'enseignant.

Même si l'apprenant est mis en situation d'écoute, la priorité est accordée à l'oral. Nous remarquons que la dimension cognitive du langage est complètement négligée, car selon une conception behaviouriste, l'acquisition du langage repose sur le fait d'acquérir un nouveau système d'habitudes et de comportements.

Le principal apport à la didactique des langues apparait dans ce que nous verrons dans les lignes suivantes.

1.2.1.2.2-L'approche communicative

C'est grâce à Benveniste et sa conception de l'énoncé et de l'énonciation qu'on a commencé à s'intéresser à la communication.

Selon ce linguiste, la phrase ne peut pas être isolée, on ne peut pas l'étudier en dehors de son usage, il a insisté sur le contexte et les marques de l'énonciation.

Ensuite, une nouvelle théorie a vu le jour : la théorie des actes de langage initiée par le philosophe britannique J. Austin. Ce dernier estime que l'activité linguistique ne se limite pas à la construction des phrases mais aussi aux actes et aux circonstances dans lesquels elles se sont produites. Par la suite, le modèle de Paul Grice suppose que la communication n'est pas une simple opération de transmission de messages explicites car la participation de l'interlocuteur est inévitable, ses attentes et réactions ont des implications directes sur la production du message.

C'est à partir des années 1970, qu'une nouvelle approche a émergé en réaction contre la méthode situationnelle.

L'approche communicative dont les fondements reposent sur les travaux de Dell Hymes aux Etats-Unis (*on communicative competence*) souligne le principe « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Les tenants de cette approche considèrent la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

Dans l'approche communicative, il n'est pas question de connaitre les aspects proprement linguistiques tels que les sons, les structures et le lexique mais plutôt de connaitre l'usage de la langue et les règles d'emploi.

Les aspects purement linguistiques tels que (les sons, les structures et le lexique) ne peuvent pas mener à la réussite de l'acte de communication, si on ne connait pas les règles d'emploi.

Contrairement aux méthodes précitées, les programmes et contenus à enseigner sont conçus en fonction des besoins et des caractéristiques des apprenants. Ainsi, on

utilise comme support les documents authentiques, et les activités sont nombreuses et diversifiées, tout en favorisant l'expression libre et les échanges ainsi que le besoin réel des savoirs.

L'apprenant est actif, il est placé au centre de son apprentissage. Dans la mesure où l'apprenant est un communicateur, il participe à l'acte de compréhension et est également un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué.

La compréhension orale est au centre des activités d'apprentissage. Car tout simplement on ne peut pas produire ou communiquer sans passer par la compréhension.

Actuellement, la linguistique pragmatique suppose que les mots et les structures ne sont qu'une partie de la langue qui se sert autant de connotations, d'implicites, de présupposés et d' implications. La langue n'est qu'une partie de la communication « qui comprend également de nombreux facteurs extralinguistiques ». (Speber & Wilson 1986, cité par Defays 2003, p. 85). Cela signifie que les interlocuteurs tiennent compte de plusieurs paramètres à savoir, les gestes et mimiques…

Pour répondre au croissant besoin de communication, l'approche communicative s'appuie actuellement sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/ apprentissage des langues. Pour les cognitivistes, l'apprentissage consiste en la construction des connaissances et non l'acquisition de celles-ci.

A ce sujet, on s'intéresse au processus mental, au décodage et encodage du sens et à l'interprétation de l'information. C'est dans cette perspective que l'apprenant doit utiliser des ressources, des aptitudes et stratégies pour parvenir au sens du message oral

1.2.1.3- le courant psychologique

Il regroupe les méthodes qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage et qui accordent une importance à la compréhension orale comme l'approche naturelle et l'approche axée sur la compréhension.

1.2.1.3.1. L'approche naturelle

L'approche naturelle est apparue en 1983. C'est le résultat de la collaboration d'un professeur de langue espagnol nommé Tracy Terrel et d'un chercheur Stephen Krashen en 1977. Cette méthode est destinée aux débutants et elle met la compréhension au centre de ses intérêts. Aussi son but est de développer une nouvelle conception de l'acquisition des langues étrangères dans un milieu naturel, c'est-à-dire l'absence de tout enseignement d'ordre grammatical ainsi que l'absence de recours à la langue L1 de l'apprenant. Ainsi, on favorisait les activités de compréhension orale et écrite.

La conception de l'apprentissage- acquisition d'une langue étrangère repose sur les cinq hypothèses bien connues de Krashen (1918-1982) :

- L'intrant compréhensible (compréhension *input*)
- Le modèle du moniteur
- La notion de filtre affectif
- La distinction catégorique entre apprentissage et acquisition
- L'existence d'un ordre naturel d'acquisition

Dans cette optique, on recourt aux documents authentiques, ces conceptions de Krashen ont donné naissance au dynamisme de compréhension orale.

1.2.1.3.2. L'approche axée sur la compréhension

Palmer est l'un des précurseurs de cette approche, dès 1917 il favorise une démarche allant de la compréhension à la production. Asher (1965), désignée sous le nom de « méthode par le mouvement » (*tolal physical reponse method*) qui se base sur la compréhension orale et l'écoute.

Le principal but de cette approche est de rendre l'apprenant apte de comprendre l'écrit ~~s~~ et l'oral et de s'auto évaluer. Ainsi, les travaux de Krashen n'ont pas cessé d'avancer la réflexion sur le sujet, en pensant que la compréhension qu'elle soit orale ou écrite est la compétence essentielle dans l'apprentissage des langues.

Ce n'est qu'avec l'avènement de la psychologie cognitive que la compréhension de l'oral a connu un regain d'intérêt. Dans cette approche, l'accent est mis sur la signification. Cette approche accorde une grande attention à l'individu qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage. Selon Cornaire « le bon apprenant est celui qui sait mettre en œuvre des stratégies pour gérer efficacement son apprentissage, tout en essayant de résoudre certaines difficultés inhérentes à des taches pédagogiques » (1998, p. 24). C'est dans cette optique que nous avons commencé à s'intéresser aux stratégies d'apprentissage.

1.2.2- Qu'est- ce que comprendre ?

Comprendre n'est pas le simple fait de recevoir des informations, il s'agit pour autant de les analyser, de les interpréter et de leur attribuer un sens.

Il ne suffit pas aussi, de comprendre les éléments linguistiques, car le processus de compréhension est bâti sur des opérations cognitives très complexes, c'est une opération de décodage et de reconstruction du sens. En effet, pour reconstruire un sens, plusieurs connaissances interviennent lors de cette étape, à savoir, les connaissances antérieures, les connaissances sur le type du texte ainsi que sur la situation de communication.

On peut donc déduire que le terme comprendre signifie l'accès au sens d'un énoncé écrit ou oral. Cuq et Gruca soulignent que :

> Comprendre n'est pas une simple activité de réception plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée ; la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes qui interviennent notamment à l'oral. De plus toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui les constituent. (Cuq & Gruca 2005, p. 157)

A partir de ce point de vue, nous pouvons dire que le mot comprendre implique un sens actif, c'est-à-dire que l'apprenant est actif dans l'acte de compréhension et que comprendre n'est pas recevoir passivement. Ainsi la compréhension orale, cette compétence qui a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs, notamment les cognitivistes

et psycholinguistes, demeure une activité difficile du moment qu'elle exige des efforts cognitifs considérables de la part de l'apprenant (l'auditeur).

Ainsi, on se référant aux théories cognitivistes, nous pouvons définir la compréhension orale comme « un savoir- faire de réception active ».

Par ailleurs, la compréhension orale joue un rôle fondamental du fait qu'on est souvent mis en situation de compréhension orale. En effet, selon Cornaire & Germain : « nous passons 45% de notre temps à écouter, 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire » (1998, p.200).

Ainsi, comprendre est une faculté humaine qui repose sur des activités mentales très complexes auxquelles il est difficile d'accéder sans stratégies appropriées.

De plus, nous pouvons considérer qu' « entendre » est inné mais « écouter » doit s'apprendre et s'éduquer.

D'après de dictionnaire de la didactique : « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (CO) » (Cuq 2003, p. 49)

La compréhension du message va au-delà du simple repérage, elle nécessite, par ailleurs de la part de l'auditeur, de discriminer entre les sons, comprendre le vocabulaire, interpréter l'accent et l'énonciation et de s'habituer au rythme d'une langue différente de sa langue maternelle. Elle nécessite aussi d'effectuer plusieurs tâches pour parvenir au sens, il une interprétation et un traitement de l'information selon des modèles cognitifs multidirectionnels.

La compréhension orale comme le décrit Giasson (2007), est un processus actif et dynamique qui s'appuie sur la prise d'indices oraux, et qui met à profit les connaissances générales et les expériences acquises par l'élève dans divers domaines

Avec le développement des sciences cognitives et de la recherche en intelligence artificielle, la compréhension orale a pris un nouvel essor et a fait l'objet de nombreuses recherches. Par conséquent, plusieurs modèles ont été élaborés pour tenter d'expliquer les processus cognitifs mis en jeu en compréhension orale.

1.2.3- Le processus de la compréhension orale :

Il existe de nombreux modèles en ce qui concerne la langue maternelle et étrangère. Ces modèles s'appuient sur le rôle de la mémoire, les capacités intellectuelles de l'auditeur, ainsi que sur le rôle des connaissances antérieures.

Ainsi le terme processus désigne, un ensemble d'opérations organisées dans le temps et liées à une activité mentale déterminée (Gonac'h 1990, p. 41).

1.2.3.1- Niveaux de représentation de la compréhension orale :

L'activité de traitement ou de compréhension s'appuie sur trois niveaux de représentations.

1.2.3.2. Le modèle mental

Le modèle mental ou « modèle de situation » est défini par Van Djik et Kintsch comme « une représentation cognitive des éléments, des actions et de la situation en général évoquée par le texte. Ainsi, la compréhension d'un texte ou d'un discours c'est la construction d'une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » (cité par Legros 2008, p. 69).

Cette théorie tente d'expliquer le phénomène de compréhension chez les êtres humains. La compréhension se traduit par des modèles qui fournissent des représentations qui à leur tour, fournissent des moyens d'interpréter, de mémoriser et de communiquer l'information, et de contrôler ses performances (wild, 1996). Les modèles mentaux correspondent aux conceptions que chacun élabore dans un univers mental, sous forme de représentations d'objets ou d'évènements et de relations structurelles entre ces objets ou ces éléments. Les modèles mentaux se composent donc d'objets et de relations.

Fayol (2003) ajoute qu'il faut entendre par un modèle mental, une représentation analogique quasi-perceptive des entités évoquées, encore que moins précise et moins complète que dans la perception. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots), organisés en phrases selon les règles (la syntaxe) propre à une langue donnée. Ces phrases sont, elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes, structures rhétoriques moins contraignante.

Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte, concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Il exige que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche. En effet, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement qui restreint la qualité d'informations qu'ils sont susceptibles de manipuler simultanément.

L'activité de compréhension se déploie en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur (se distraire, rechercher une information, comprendre comment monter une maquette ou réaliser une recette), selon le type du texte d'une part, et selon l'objectif d'autre part. Les contraintes pesant sur l'élaboration du modèle mental sont variables

Dans le cas de distraction, par exemple, on construit un modèle mentale sommaire. Cependant dans une tâche d'apprentissage, le modèle mentale sera plus complexe.

« L'activité de compréhension comme aboutissant toujours à une interprétation du texte présentant une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des connaissances préalables dont il dispose » (Fayol 2003, p.1).

Selon Van Dijk et Kintsch (1983), la construction des modèles de situation repose notamment sur l'intervention de différents types de connaissances, qu'il s'agisse des connaissances générales sur le langage, sur le monde en général et sur le monde du lecteur en particulier, sur les spécificités de la situation de communication ou également des connaissances dérivées d'expériences personnelles. Ainsi, l'intervention des connaissances et expériences personnelles du lecteur permet de transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire « la base de texte » en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète et qui renvoie à ce que certains auteurs nomment la mémoire épisodique (Legros 2008, p. 71).

Le modèle mental joue le rôle du premier plan dans la reconstruction de la signification et dans la gestion du système cognitif

1.2.3.3. Forme linguistique de surface

Ce niveau est le plus fondamental, il contient les mots du texte et la syntaxe utilisée. En ce qui concerne la base du texte, ce niveau représente la phase sémantique de la représentation, il est organisé en deux niveaux : le niveau global, c'est-à-dire microstructure et le niveau local, la macrostructure.

Les traitements impliqués dans la compréhension sont très complexes, à savoir l' articulation entre des processus de différents niveaux, utilisation des connaissances antérieures … Ainsi leur mise en œuvre requiert l'existence de processus responsables de la gestion des ressources cognitives disponibles. Cette mise en œuvre peut s'opérer dans des situations sur lesquelles peuvent s'exercer des contraintes fortes. Parmi ces contraintes, on peut citer les contraintes temporelles d'une part, les caractéristiques fonctionnelles de la mémoire de travail d'autre part.

La charge cognitive associée à la réalisation des opérations de bas niveau pose la question de la disponibilité des ressources attentionnelles pour d'autres opérations dont la mise en œuvre ne peut se faire que sous l'effet d'une activité explicite de la part du sujet.

1.2.4. Les modèles de compréhension orale

Nombreux sont les modèles qui ont été conçus afin d'expliquer le processus qui mène à la compréhension d'un discours oral. Nous nous appuyons sur les modèles de langue étrangère qui s'inspirent des travaux de traitement de l'information.

1.2.4.1. Le modèle sémasiologique

Appelé également «modèle ascendant » (*botton-up*), le processus de compréhension dans ce modèle va du bas vers le haut, c'est-à-dire l'auditeur part des signes pour parvenir au sens tout en faisant appel à des opérations de bas niveau. Pour ce faire, l'auditeur doit passer par quatre étapes successives pour construire le sens global du message.

La première étape qui intervient, c'est la phase de discrimination. Selon laquelle, l'auditeur isole la chaine phonique, il identifie par la suite les éléments verbaux tels que les sons et les mots, ainsi que les éléments non-verbaux (intonation, rythme, débit,

pause). La deuxième étape est la phase de segmentation. Dans ce cas, l'auditeur délimite la chaine phonique (mots, groupes de mots, phrases) représentées par les sons. Ensuite, dans la phase d'interprétation, il associe un sens aux éléments verbaux et non verbaux du message. La dernière étape, appelée phase de synthèse, consiste en la construction de la signification globale du message tout en additionnant les sens des unités significatives.

L'écoute dans ce modèle est conçue comme un décodage linéaire et automatique des signes, ainsi tout mot discriminé et segmenté ne peut être interprété.

Ce modèle demeure restreint car il accorde une importance au décodage linguistique et néglige les unités de niveaux supérieures, telles que les connaissances antérieures. Le processus de compréhension n'est qu'une réception passive de l'information

1.2.4.2. Le modèle onomasiologique

Dans ce modèle, l'auditeur part du sens vers les signes, du haut vers le bas, c'est la raison pour laquelle, on l'appelle « modèle descendant » (*top down*), tout en se basant sur ses connaissances antérieures, l'auditeur émet des hypothèses sur le contenu du message, l'auditeur vérifie ensuite les hypothèses émises, et après une prise d'indices, ces hypothèses sont soit confirmées, soit infirmées.

La dernière étape est le résultat de la vérification, les hypothèses confirmées, qui s'intègrent dans la construction de la signification. Celles qui ne sont ni confirmées ni infirmées, pousse l'auditeur à interrompre le processus de construction du sens pour chercher des indices qui l'aide à confirmer ou infirmer ses hypothèses.

Si les hypothèses sont infirmées, l'auditeur peut soit établir des hypothèses à nouveau tout en appliquant le modèle sémasiologique, soit il abandonne la construction de la signification locale. Ce modèle néglige les unités de niveau inférieur.

Après la description de ces deux modèles, nous pouvons déduire que la compréhension ne dépend ni de l'un, ni de l'autre, mais bien de l'association de ces deux modèles :

1.2.4.3. Le modèle interactif

Ce modèle associe les théories et les analyses des chercheurs en langue maternelle et étrangère. En effet, l'auditeur joue un rôle central du fait qu'il entre en interaction avec le discours oral. C'est un lieu de rencontre des deux modèles cités au-dessus. C'est le modèle qui fournit la meilleure description au processus de compréhension pour la langue étrangère. Ainsi selon (Rost 2002 cité par Ferroukhi 2009) : « la compréhension orale n'est cependant pas un traitement soit descendant, soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message ».

En s'inspirant des travaux des cognitivistes sur le traitement de l'information, (Nagle et Sanders 1966, cité par Cornaire & Germain 1998, p. 40) ont proposé un modèle qui illustre clairement le modèle descendant et ascendant.

En effet, ce modèle est séquentiel et non linéaire, il met l'accent sur le rôle de la mémoire à court terme, le registre sensoriel, le « centre de commande », de l'objectivation constante et de la mémoire à long terme, plus les connaissances et expériences de l'individu. Ainsi le processus est décrit de la manière suivante : le registre sensoriel capte des informations sous forme d'images sonores. Ces images sont ensuite envoyées à la mémoire à court terme qui procède à la segmentation du signal en unités significatives (mots, énoncés) en se basant sur les données et connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Ainsi les images sonores peuvent être effacées rapidement s'il s'agit d'un domaine nouveau pour l'auditeur. De ce fait, si la mémoire à court terme est surchargée rapidement à cause des inférences déclenchées par le contenu du message, elle ne peut pas attribuer un sens aux mots. À la fin de chaque processus, la mémoire à court terme produit une synthèse. Ces synthèses seront orientées vers un centre de commande qui va les vérifier avant de les transférer dans la mémoire à long terme : « la compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande » (Cornaire 1998, p. 43). Ce centre de commande permet le traitement rapide et efficace de l'information en s'appuyant sur les structures de connaissances contenues dans la mémoire à long terme.

Les synthèses jugées insatisfaisantes devront subir un second traitement, le sujet devra peut-être réécouter une partie du message pour enrichir les éléments d'informations déjà extraits.

D'autres facteurs peuvent nuire à la bonne compréhension du message comme la difficulté de la tâche, le contexte et la complexité du discours, dans ce cas de figure, l'auditeur doit fournir plus d'effort.

1.2.4.4. Le modèle de Lhote

C'est le modèle le plus présent dans les situations d'apprentissage, du fait qu'il est simple. Ainsi, ce modèle tient compte de toutes les caractéristiques sonores de la langue en question. Chaque langue a ses propres sons, rythmes et intonations. L'activité de compréhension déroule selon trois étapes (encrage, repérage, déclenchement) de l'écoute active applicable à la réception de l'oral.

Dans la première étape, l'auditeur sélectionne et se concentre sur certains éléments le temps qu'il consulte sa mémoire. C'est donc une fonction qui nécessite du temps de la part de l'auditeur, surtout lorsqu'il ne peut pas comprendre un mot. Ceci peut influencer négativement « la fonction de repérage » selon laquelle, l'auditeur émit certaines hypothèses qu'il confirme en fonction des (sons, intonations) du sens du message et de ses connaissances emmagasinées en mémoire.

Le déclenchement est la dernière étape, elle est le résultat des deux fonctions précédentes à savoir repérage et encrage. Il se produit rapidement et se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

1.2.5. Les facteurs influents sur la compréhension orale d'une langue étrangère

Dans la compréhension orale, il existe des facteurs qui aident à la construction du sens et ceux qui inhibe la compréhension.

1.2.5.1. Le débit

Le débit est défini comme la vitesse à laquelle l'orateur parle (Charle & William 1997, p. 4), ainsi, plusieurs recherches ont été menées dans ce sens, et ont montré que la diminution de la vitesse permet d'améliorer la compréhension.

1.2.5.2. Les pauses et hésitations

Certains chercheurs pensent que les pauses apportent une aide à la compréhension. Cependant d'autres pensent que les pauses et les hésitations constituent une source d'erreur pour l'apprenant en langue étrangère.

1.2.5.3. Le décodage auditif

La perception des sons permet une entrée rapide et efficace dans le texte. Un apprenant ayant des difficultés à délimiter les sons, n'arrivera pas à les décoder.

1.2.5.4. Les traits prosodiques

- L'accentuation : Accentuer, c'est le fait de mettre en valeur une syllabe. La perception de l'accent est un facteur important dans la compréhension du discours oral. Par ailleurs, lorsqu' un mot est mal accentué, l'auditeur éprouvera une difficulté à l'identifier.
- L'intonation : l'intonation désigne une structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques, l'intonation guide l'auditeur dans la reconnaissance des voix.
- Le rythme : peut être considéré comme la perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs (placés en fin de mot ou de syntagme et permettent de délimiter les différentes unités d'un énoncé)

1.2.6. Les étapes de la compréhension orale

Un enseignement efficace de la compréhension orale signifie respecter plusieurs éléments, parmi lesquelles nous citons les étapes de la compréhension orale.

1.2.6.1. La pré-écoute

C'est une étape cruciale en compréhension orale, elle permet de présenter l'intention d'écoute aux élèves. On doit également préparer l'apprenant à s'intégrer le thème qui va être abordé et de savoir s'il a des connaissances préalables sur le sujet. Durant cette étape, l'apprenant formule des hypothèses sur le contenu du message.

Il faut donc attirer l'attention du locuteur sur les éléments linguistiques et acoustiques qui lui permettent d'anticiper le sens du message. C'est aussi l'occasion de découvrir un nouveau vocabulaire indispensable à la compréhension.

1.2.6.2. L'écoute

C'est l'étape centrale de la compréhension orale, du moment où elle fait appel aux stratégies cognitives qui favorisent l'interaction entre l'auditeur et le document d'apprentissage. Deux écoutes sont nécessaires pour le traitement de l'information.

La première écoute permet d'identifier la situation de communication, le cadre dans lequel se déroulent les évènements. La seconde permet à ceux qui ont un niveau moins bon de vérifier leurs réponses et pour les apprenants de niveau avancé, d'effectuer des activités plus complexes.

1.2.6.3. La post-écoute

C'est la dernière étape où l'apprenant est censé réinvestir ses acquis dans une tache réelle, tout en expliquant aux apprenants ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire le projet final de l'écoute.

1.3. L'oral dans l'enseignement primaire (étude comparative entre l'ancien et le nouveau programme)

L'étude comparative des anciens et des nouveaux programmes d'enseignement du français au primaire, nous permettra de mieux saisir les différences ou les similitudes quant aux comportements langagiers des élèves.

1.3.1. L'objectif de l'enseignement du français au primaire

Dans l'ancien programme, l'objectif était de permettre aux l'élèves d'interagir dans des situations authentiques de la vie scolaire, ou dans des situations de la vie courante simulée en classe.

L'ancien programme était construit de dossiers ou ce qu'on appelle « unité didactique » : « l'enseignement est envisagé sous la forme de dossiers dans lequel les apprentissages du langage, de la lecture et de l'expression écrite sont solidaire. Il s'agira également pour accélérer les apprentissages, de familiariser l'élève par l'imprégnation ou par l'observation réfléchie, aux mécanises élémentaires du fonctionnements de la langue et plus particulièrement aux règles de l'écrit » (Programme du français, 5e année fondamentale, MEN, institue pédagogique nationale 1984,1985, p. 31)

Dans les anciens programmes on insistait sur l'observation des textes modèles, l'étude des points de langue et enfin la rédaction. Nous remarquons qu'il n'y avait pas de créativité de la part des élèves.

L'oral était appelé « langage » dans l'ancien système, dont la durée était une heure, elle se déroulait en trois étapes complémentaires en s'appuyant sur la saynète. Chaque moment durait vingt minutes :

- Présentation et mémorisation du dialogue en situation
- Réemploi et fixation des structures et du vocabulaire
- Réemploi libre qui permet aux élèves de réutiliser librement les structures et le vocabulaire déjà acquis.
- L'écrit : dans cette activité, l'enseignant aborde une lettre dans chaque séance, en commençant d'abord par les voyelles puis les consonnes.
- Lecture : dans les anciens programmes, on utilisait la méthode syllabique et dans les nouveaux programmes, on utilise la méthode mixte.

En 5e année primaire l'objectif était de développer des compétences à l'écrit, en 4e année primaire, le principal objectif était la liaison langage-lecture.

En 5e année primaire, les différents apprentissages (langage oral, lecture, langage écrit) ont été enseignés.

- Description de la méthode : un point de départ, l'histoire racontée envisagée en 4e année comme moyen d'augmenter le temps « exposition à la langue » et de développer ainsi des compétences de compréhension, l'histoire racontée devient en 5e année fondamentale le point de départ et le lieu de tous les apprentissages. Elle fournit des thèmes notionnels et linguistiques du dossier. (Livre du maitre 1993, p. 431)

Les fonctions de cette activité (histoire racontée) est d'entrainer les élèves à l'écoute langue et attentive, elle est rédigée à la limite de l'oral et de l'écrit, de telle sorte qu'elle peut aussi bien être dites que lue.

L'histoire racontée est suivie de deux ou trois questions qui ont pour but : de s'assurer de la compréhension générale nécessaire au bon déroulement des autres activités du dossier et de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer

- Langage : mémorisation, elle a pour but de consolider les mécanismes d'écoute et de prononciation
- Récitation : elle est aussi exposée à l'auditeur, il s'agit de mémoriser un texte ou une comptine afin de la redire.

Le modèle de langue proposé est le modèle écrit. Développer de plus en plus les compétences de compréhension de l'écrit, le profil de sortie c'est l'écrit.

Ainsi l'apprentissage de la langue devrait passer par un apprentissage de l'écoute ainsi que celui de la prononciation à travers des exercices. Ceux-ci étaient systématisés dans des séances de phonétique articulatoire qui étaient complétées par des activités plus fonctionnelles, comme les histoires racontées pour l'écoute et pour la prononciation.

Les activités de lecture étaient privilégiées. La notion de l'oral était donc ramenée principalement à des considérations phonétiques.

Dans l'enseignement fondamental, l'apprentissage du français se fait par dossier, mais actuellement c'est par projet.

Ainsi, le volume horaire se diffère : 7h par semaine plus 1h de rattrapage.

1.3.2. Les nouveaux programmes

L'enseignement du français au primaire a pour but le développement, chez le jeune apprenant, des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire).

Nous nous sommes référées au guide d'accompagnements des maitres pour décrire la place qu'occupe l'oral dans ces programmes.

A l'oral l'élève sera capable de :

- Maitriser les phonèmes de la langue
- Prononcer correctement les phonèmes de la langue
- Ecouter la parole de l'autre
- Réagir verbalement à une cosigne orale pour manifester sa compréhension
- Restituer en termes simples le contenu d'un dialogue, d'une comptine, d'un récit.

En ce qui concerne la compréhension orale, en 3e AP, la compétence de fin d'année est de construire le sens d'un message oral. Les composantes de la compétence sont : maitriser le système phonologique, s'approprier le système prosodique, connaitre les actes de parole, donner du sens au message oral.

Ainsi parmi ces objectifs nous citons :

- Développement des qualités de l'écoute et des capacités de compréhension à partir d'une variété de textes oraux

En 4 AP, on attend que l'élève qu'il soit capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- Maitriser le système phonologique et prosodique
- Identifier la situation de communication
- Identifier les actes de parole et leurs variantes

En outre, en 5e année primaire, l'élève est capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- Identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?)
- Relever l'essentiel d'un message (informations précises)
- Identifier des supports sonores

De plus, parmi les objectifs de l'enseignement de la compréhension orale, l'élève acquiert les compétences suivantes :

- Mobiliser les connaissances du système phonologique et prosodique
- Identifier la situation de communication
- Saisir la portée du message oral

Le volume horaire accordé à cette séance est 45 min dans chaque niveau, ainsi la séance de compréhension orale est placée toujours au début de la séquence, c'est-à-dire c'est la leçon d'ouverture de chaque projet ou séquence.il faut noter également que les supports utilisés sont généralement des textes lus par l'enseignant, cependant c'est à l'enseignant de changer ou de diversifier les supports.

Pour clore ce chapitre, nous pouvons dire que l'Algérie offre un panorama de plurilinguisme, et le français garde toujours une place privilégiée dans le contexte algérien. L'enseignement du français en Algérie a subi des changements importants relatifs aux différents raisons politiques et idéologiques. Ainsi l'analyse des programmes nous fournis des informations sur les approches adoptées telles que : l'approche par compétence et la pédagogie du projet, ainsi que sur la place accordée à la compréhension orale, compétence fondamentale nécessitant le recours à des processus cognitifs assez complexe.

Par conséquent, la réhabilitation de l'oral est remarquée dans les nouveaux programmes, en outre l'intégration des technologies de l'information et de la communication favorise une meilleure acquisition des savoirs à travers l'utilisation des supports audio et audio-visuel.

Chapitre II

Chapitre II. Rôle de la compréhension orale et des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du français au primaire

Dans une perspective cognitive du traitement du discours oral, la compréhension orale et les stratégies d'apprentissage occupent une grande place, en effet ils jouent un rôle de premier plan dans l'acquisition d'une langue étrangère.

2.1. Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale

Les stratégies d'apprentissage sont des conduites mobilisées par l'apprenant lors d'une activité d'apprentissage ainsi que dans tout moment de notre vie, c'est au niveau du cerveau qu'on mobilise ses stratégies.

2.1.1. Le rôle de la mémoire, du contexte et des représentations en compréhension orale

L'apprentissage, selon les théories psychologiques est le résultat de plusieurs processus. Ainsi mémoriser, utiliser le contexte et les représentations ont une grande importance dans l'acquisition des savoirs.

2.1.1.1. La mémoire

Les spécialistes en neuropsychologie cognitive ont réalisé beaucoup de recherches dans ce domaine afin d'expliquer les troubles de la mémoire et du langage et de leur trouver des solutions au moyen de l'observation et de l'expérimentation.

La mémoire est « Une fonction psychologique permettant de stocker des informations, des connaissances et des apprentissages tant moteurs que cognitifs, elle comporte des processus d'encodage, de stockage et de récupération » (Rossi 2005, p.17).

En effet, la mémoire ne sert pas seulement à recevoir des informations d'ordre mental mais aussi des informations motrices. Elle permet à notre cerveau d'enregistrer et d'utiliser des connaissances déjà acquises, et on utilise ces mémoires dans toutes nos activités quotidiennes.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de faire une étude approfondie sur l'architecture de la mémoire mais d'en esquisser une description permettant de situer le rôle prépondérant de la mémoire dans l'activité de la compréhension, notamment la compréhension orale, sachant qu'elle est une activité très difficile à appréhender.

A cet égard, les travaux qui ont tenté d'élaborer des modèles complets de la mémoire sont nombreux. Parmi les plus importants, nous citons ceux d'Atkinson et Shiffrin (1968) qui sont considérés, depuis longtemps, comme une référence. Les travaux d'Alan Baddeley (1963) notamment son ouvrage référence " La mémoire humaine " décrit plus précisément la mémoire et son rôle dans le traitement du langage.

De ce fait et en se basant sur la durée et la capacité de stockage les recherches ont validé l'existence de quatre catégories de mémoire, à savoir : Les registres de l'information sensorielle, la mémoire à court terme, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

2.1.1.1.1. Les registres de l'information sensorielle

Les registres de l'information sensorielle sont une mémoire provisoire car elle permet à l'être humain de stocker des informations après une présentation très courte à l'aide de ses sens. Le lieu où s'enregistrent ces informations est le registre sensoriel.

En effet, le maintien de l'information ne se fait que pendant un court laps de temps, il est généralement inferieur à une seconde, c'est la raison pour laquelle cette mémoire sensorielle est appelée " mémoire provisoire ".

Les registres sensoriels se caractérisent par une mémoire iconique, et par une mémoire échoïque. Du fait, on parle de mémoire iconique lorsque le stimulus est visuel et de mémoire échoïque lorsque le stimulus est auditif.

Ce qui inhibe l'activité de traitement est le fait que les stimulus sont présentés très rapidement.

En ce qui concerne la compréhension orale, les registres de l'information sensorielle s'appuient sur les connaissances antérieures pour choisir les éléments d'informations pertinents à enregistrer, une fois le choix est terminé, les éléments sélectionnés sont transférés vers la mémoire à court terme.

2.1.1.1.2. La mémoire à court terme

La mémoire à court terme est considérée comme « le lieu où se déroule la pensée active » (Siegler 2001, p. 82). En effet, elle est responsable de plusieurs actions telles que l'élaboration de nouvelles stratégies, le calcul des solutions ou problèmes arythmiques ainsi que la compréhension et le traitement du message sonore, en revanche cette mémoire est caractérisée par l'oubli et par la capacité de stockage limitée. Elle permet uniquement de conserver une information le temps de la soumettre aux différents processus cognitifs. De ce fait, si la capacité est atteinte, la mémoire à court terme ne peut pas intégrer de nouvelles informations sauf si elle efface les anciennes.

2.1.1.1.3. La mémoire de travail

« La mémoire de travail permet de maintenir disponibles des informations perçues et d'activer les connaissances et les procédures qui sont nécessaires à leurs traitements. Elle joue un rôle déterminant dans la compréhension du langage, la résolution des problèmes, la réalisation de taches de complexités variables, l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi que le traitement des images et de l'espace » (Baddeley 1993, cité par Rossi 2005, p.23). Ainsi, pour cet auteur la mémoire à court terme est remplacée par la mémoire de travail.

La mémoire de travail est organisée autour d'un système composé d'un administrateur central, d'une boucle articulatoire, d'un calepin Visio-spatial et d'une mémoire tampon (*buffer*) qui emmagasine les informations d'une façon temporaire.

- L'administrateur central : gère les autres systèmes esclaves, il sert également à choisir les informations pertinentes et à activer les parties de la mémoire à long terme concernées, de même, c'est le responsable des programmes de traitements relatifs à la tâche, c'est lui qui détermine l'activation ou non de ces programmes.
- La boucle articulatoire : consiste en un stockage temporaire et un traitement de l'information verbal.
- Le calepin visio-spatial : a pour rôle de traiter des éléments non-verbaux, tels que, les composantes visuelles et spatiale de l'information.

- La mémoire tampon épisodique : dont nous avons déjà eu l'occasion de parler, elle stocke momentanément les informations dont on a besoin pour réaliser la tâche lors d'une activité de compréhension orale.

  De plus, la mémoire de travail a pour rôle « de combiner les informations en provenance de la mémoire sensorielle avec les informations stockées en mémoire à long terme et de transformer ces informations » (Siegler 2001, p. 82)

  C'est de cette façon que l'auditeur essaie de décoder le message sonore, et dans le cas de l'oubli, il réécoute le message pour trouver d'autres indices. Ainsi, nous remarquons que les enfants les plus âgés peuvent maintenir beaucoup plus d'informations en mémoire de travail que les enfants plus jeunes.

2.1.1.1.4. La mémoire à long terme

Contrairement aux mémoires citées précédemment, caractérisées par leur capacité limitée de stockage, la mémoire à long terme a une capacité de stockage illimité et durable. De même l'oubli dans la mémoire à court terme est dû à un déficit de stockage, cependant dans la mémoire à long terme, la récupération est la cause de cet oubli.

Dans une situation d'apprentissage volontaire, le stockage des informations demande plusieurs répétitions, et un traitement profond.

Selon J .P. Rossi (2005) « L'apprentissage d'un cours, ne faisant pas appel à ce que l'on qualifie de "par cour ", consiste à comprendre ce cours, à analyser sa cohérence brefs à développer un certain nombre de traitement profond portant sur la signification ». Les traitements rendent possible le stockage de l'information.

La mémoire à long terme comprend selon les psychologues une mémoire déclarative et autre non déclarative.

- *La mémoire déclarative* comprend une mémoire épisodique et sémantique, quant à la mémoire non déclarative elle contient les aptitudes et habitudes, les conditionnements simples, les apprentissages non associatifs et les " Priming ".
- *La mémoire non déclarative*, c'est " comment faire ", c'est le " savoir faire ", tandis que la mémoire déclarative regroupe les connaissances sémantiques,

encyclopédiques, verbales, cette mémoire est responsable dans l'activité de compréhension orale.

- *La mémoire sémantique* comporte les informations essentielles dans l'utilisation du langage (mots et leurs significations). Cette mémoire joue un rôle prépondérant en compréhension orale.
- *La mémoire épisodique* comporte les événements et expériences de notre vie personnelle, elle est appelée également mémoire autobiographique.

Il ne faut donc pas négliger le rôle crucial de la mémoire dans l'activité de compréhension orale, car elle est le centre du processus de traitement de l'information.

2.1.1.2. Le rôle du contexte en compréhension orale

On peut distinguer une multitude d'aspects qui peuvent influencer la compréhension orale, le premier facteur à traiter est celui du contexte. En effet, il n'est pas si facile pour un apprenant de saisir l'information s'il ne connait pas bien la situation de communication et le monde qui l'entoure.

Le rôle du contexte est souvent abordé sous l'angle de la compréhension en lecture, cependant nous essayons à partir des données de la compréhension en lecture de déduire le rôle du contexte en compréhension orale.

L'intervention du contexte est inévitable dans l'activité du traitement du langage, qu'elle soit la production ou la compréhension.

Ainsi, le concept " contexte " recouvre plusieurs interprétations selon le champ et l'aspect d'étude, en effet, les études en psychologie cognitive ont souligné l'importance et l'influence du contexte dans l'activité de compréhension.

De plus, si on se réfère aux travaux de Dominique Maingueneau sur l'analyse du discours et l'énonciation, nous remarquons qu'il accorde une grande importance au contexte qui est indispensable dans l'acte de l'énonciation, ainsi, il postule que le « Le discours est conçu comme l'association d'un texte et de son contexte » (Maingueneau 1996, p.29).

Cela signifie que le contexte est un facteur indispensable dans l'interprétation du texte.

Les sciences cognitives, à savoir : la linguistique, psycholinguistique et intelligence artificielle ont accordé une large attention à ce phénomène, les travaux de Ségui (1986 & 1989) et Tiberghien (1988) en est une preuve.

Ainsi, Tiberghien étudie comment le traitement d'une information linguistique peut être influencé par une information textuelle. Pour sa part, Ségui focalise l'attention sur les procédures d'identification du mot, notamment la perception des sons de la parole. Cet auteur s'intéresse au moment de l'intervention du contexte dans le processus d'identifications des mots.

Nous savons que dans le processus d'identification des unités, trois étapes sont essentielles, elles sont à notre connaissance, l'accès au lexique mental, la sélection d'un mot et l'intégration du mot dans la phrase.

De ce fait, les travaux cités précédemment ont envisagés quatre moments possibles pour l'intervention du contexte :

- Avant que l'information sensorielle ne soit présente.

- pendant l'accès au lexique mental.

- pendant la sélection du mot.

- pendant l'intégration du mot dans la phrase.

Les travaux de Ségui ont abouti à un résultat qui suppose que le lieu d'intervention du contexte soit bien après l'accès lexical. En revanche, les travaux de Zwitserland (1989) déterminent son intervention au cours de la sélection.

Bref, ces différents points de vue n'ont trouvé un fort appui qu'après le passage de l'analyse du discours à la pragmatique du discours.

En fonction de ce point de vue, le processus de compréhension n'est pas limité à la compréhension des phrases isolées mais à la compréhension des phrases contextualisées qui nécessitent une interprétation. Il ne s'agit plus de comprendre le sens de la phrase mais de construire le sens de l'énoncé.

Dans cette optique, la théorie de la pertinence développée par Speber et Wilson (1979) vient animer le terrain, ces chercheurs tentent d'expliquer le

processus de traitement de l'information verbale. Cette théorie est une théorie communicative et cognitive.

Ainsi, Speber et Wilson ne négligent pas le modèle du code. Pour ces deux chercheurs la communication verbale réussit que si les deux conditions nécessaires à toute interprétation sont réunis : le décodage linguistique et le processus inférentiel.

Le processus inférentiel se fait en établissant des prémisses en tenant compte du contexte qui constitue une notion dynamique dans cette théorie. Selon leur point de vue, le contexte est activement construit au même temps que se déroule le processus de compréhension.

Le contexte est composé de plusieurs informations et il est selon Speber et Wilson l'environnement cognitif de l'individu.

Nous pouvons avancer que la théorie de Speber et Wilson est une théorie de l'interprétation des énoncés en contexte. Le contexte permet d'orienter l'auditeur dans le choix de l'interprétation. C'est à partir de cette théorie que le rôle du contexte a été bien défini.

En somme, le contexte est antérieur dans le processus de compréhension, il se trouve également dans l'esprit de l'auditeur avant le traitement de l'information.

2.1.1.3. Les représentations

La question des représentations est très marquée dans l'histoire de la didactique des langues et des sciences cognitives :

> Les activités cognitives, impliquées dans les tâches de lecture, de compréhension et de production de textes mettent en jeu les représentations des connaissances et croyances de l'individu. Ces représentations servent en effet de base de données et de référence aux activités langagières. Elles sont construites par l'individu à l'aide d'invariants cognitifs, c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par le système perceptif de l'individu et conçus comme des schèmes organisateurs des informations (Marin & Legros 2008, p. 7).

Ainsi, les connaissances d'arrière-plan ne servent pas à grand-chose. Il nous faut recourir à nos croyances qui sont actualisées à chaque fois grâce à de nouvelles expériences.

Les représentations sont des images mentales ou la façon dont se représente le monde, elles sont propres à chaque individu. Ainsi, si on lit ou on écoute un texte, on construit une représentation du contenu du texte, ce qui signifie que l'activité de traitement nécessite l'activation des croyances et de connaissances de l'individu afin d'élaborer des stratégies bien appropriées. Nous avons abordé la notion de représentation selon des conceptions psycholinguistiques. En effet, les représentations sont diverses à savoir, les représentations linguistiques et surtout sociales. Celles-ci ont plus d'impact sur l'apprentissage des langues.

A ce sujet, la réussite ou l'échec de l'apprentissage dépend des représentations positives ou négatives que l'apprenant ou sa société se font de cette langue, les gens qui l'utilisent et la culture qu'elle véhicule, peuvent ou bien motiver ou décourager l'apprenant.

Parallèlement à ce qui précède, nous remarquons que le taux d'échec scolaire dans les régions rurales est très élevé en ce qui concerne les langues étrangères car elles sont peu ou rarement utilisées. Quant à la compréhension de l'oral, les enseignants et les apprenants juge toujours cette activité comme étant difficile à appréhender et ne lui accordent pas un grand intérêt, c'est pourquoi elle reste une tâche très complexe à réaliser.

2.1.2. Connaissances nécessaires à la compréhension orale

L'émergence du concept de ' compétence de communication' a donné lieu à deux types de connaissances : connaissances déclaratives ou (savoirs) et connaissances procédurales (savoir-faire). Chacune des deux joue un rôle prépondérant dans le traitement du langage. Ainsi, Cuq et Gruca ajoutent que : « la compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté, dans laquelle s'effectue la communication » (2002, p. 151).

De ce fait, l'acquisition de la compétence de communication en compréhension orale dépend de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances : les connaissances

déclaratives qui comprennent : les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, discursives, psychologiques, culturelles, référentielles et stratégiques.
Nous allons aborder les connaissances procédurales ou savoir-faire, dans ce qui suit.

" le système déclaratif comporte les informations concernant les faits et les événements que nous avons apprises explicitement, de façon associative, et qui sont stockées en mémoire à long terme . Le système non-déclaratif (ou procédural) comporte les séquences motrices, perceptives et cognitives, implicitement ajustées, sur lesquelles reposent nos habiletés et habitudes, et qui sont spécifiques (*committed*), ou difficilement transférables " (H.Hilton 2008, p.65). L'architecture du cerveau humain est construite de deux systèmes qui vont manipuler l'information dans notre cerveau.

2.1.2.1. Les connaissances linguistiques

Comprennent l'ensemble des connaissances des aspects de la langue : grammaticaux, lexicaux, morphologiques, syntaxiques et sémantiques d'une langue. Cela veut dire que l'auditeur ne peut pas accéder au sens s'il possède une connaissance linguistique limitée.

2.1.2.2. Connaissances sociolinguistiques et pragmatiques

La compétence sociolinguistique renvoie aux règles socioculturelles. Il s'agit pour autant de répondre aux questions suivantes : « à quel moment ? », « comment le dire ?» et « dans quelle situation ? » .En bref, il faut reconnaitre les règles sociales du groupe, les normes interactionnelles et les registres de langue.

2.1.2.3. Connaissances discursives

Elles concernent les différents types de discours, la cohérence de ces derniers ainsi que les moyens linguistiques qui assurent la progression thématique.

2.1.2.4. Connaissances psychologiques

Elles concernent le lecteur et son état psychique, elles concernent également l'expérience sociale antérieure de l'individu.

2.1.2.5. Connaissances culturelles

Elles comprennent la connaissance des représentations de la langue et des utilisations fréquentes de celle-ci dans une communauté donnée.

2.1.2.6. Connaissances référentielles

Ce sont les connaissances encyclopédiques, elles réunissent les connaissances qu'on a des domaines d'expérience c'est-à-dire les connaissances qu'on possède sur les objets du monde et leurs relations. En effet, le fait d'avoir des connaissances préalable sur un sujet facilite beaucoup l'accès au sens, car quand l'auditeur ou le lecteur est confronté à un nouveau domaine, il ne parvient pas à construire le sens.

2.1.2.7. Connaissances stratégiques

Elles relèvent des stratégies de communication selon lesquelles , l'apprenant sait utiliser des stratégies efficaces pour résoudre des problèmes lors de l'écoute et adapter l'écoute pour atteindre un objectif. C'est avoir conscience de ses stratégies ou ce qu'on appelle métacognition, c'est-à-dire savoir quand et comment utiliser une telle ou telle stratégie.

Les connaissances procédurales ou savoir-faire renferment l'utilisation des connaissances dans une tâche d'apprentissage.

Dans une situation de compréhension orale, les connaissances procédurales relèvent de la métacognition, elles sont selon Alin JAMBIN et Christine GARCIA(http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/oral3.html , consulté le 31/07/2015) comme suit :

- Savoir segmenter la chaîne (par référence à la traduction phonologique d'éléments de ponctuation sonore) pour repérer les changements d'orientation de sens dans les propos tenus par le locuteur. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à l'auditeur à repérer les marques de 'ponctuation' du discours oral.

- Savoir isoler les mots porteurs de sens pour repérer thème et rhème, ce qui passe par la capacité à relier le signifiant sonore au signifiant écrit, donc la phonie à son corrélat graphique et savoir différencier des phonèmes voisins ;

-Savoir repérer le sommet de la montée intonative pour repérer l'intention énonciative qui permet de hiérarchiser l'information reçue ;

- Savoir combiner les mots accentués sémantiquement chargés pour produire du sens ;

- Pratiquer l'inférence contextuelle (filtrage de l'audition à travers la représentation que l'on se fait des occurrences de sens possible) ;

- Savoir inférer en fonction du cotexte (à partir d'une connaissance de la syntaxe….) des formes affaiblies des mots outils ;

- Savoir inférer et reconnaître moyennant la connaissance des associations habituelles : collocations, (ce qui suppose d'en connaître quelques-uns unes parce qu'enseignées…) ; - Disposer d'un arsenal de connaissances préétablies des marques de l'oralité (liste de marques phatiques qui ne peuvent s'inventer…) ;

- Savoir utiliser les éléments prosodiques pour identifier les intentions énonciatives / illocutoires (l'implicite) et donc construire le sens

2.1.3. L'écoute

L'écoute est une activité consciente et très complexe, ce qui rend nécessaire l'utilisation des stratégies bien déterminées ainsi que le contrôle de l'écoute. Parmi les difficultés que posent l'écoute, le débit, l'intonation, l'accent et le rythme. Ces caractéristiques ne semblent pas facile pour un apprenant étranger, cependant un natif peut comprendre aisément et ne trouve pas beaucoup d'obstacles.

De plus, nous apercevons que pendant un cours de compréhension orale, l'enseignant essaie souvent d'aider les apprenants en gesticulant ou en mimant, mais nous ne pouvons pas oublier que même les gestes et mimiques appartiennent à une culture donnée , ce qui rend l'accès au sens plus difficile pour un apprenant non-natif.

Dans ce sens H.Boyer, M.Butzbach-Rivera & M.Pendaux soulignent que : « l'écoute, à la différence de la perception auditive est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'atmosphère, la motivation, le type du document choisi, sa longueur, la voix enregistrée […] attirent ou bloquent celui qui écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention ». (1990, p. 98)

Lors de l'activité d'écoute, l'auditeur a un objectif ou but précis, selon lequel il doit adapter son écoute, c'est-à-dire écouter dans l'intention de comprendre globalement le message, particulièrement ou en détail. Ainsi, selon E.Carette (2001) : « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale », c'est-à-dire la réussite de l'acte de compréhension repose sur la façon adaptée pour l'écoute, chaque type d'écoute correspond à un objectif de compréhension. Il est donc clair qu'il existe différents objectifs et types d'écoute qui sont classés comme suit, les travaux de E. Lote (1995, p. 70-71) les définissent clairement.

À partir d'une situation scolaire, l'auteur tire les objectifs d'écoute suivants :

- Écouter pour détecter : c'est la recherche d'un accent étranger d'un individu qu'on ne connait pas.

- Écouter pour sélectionner : c'est la recherche des indices (sonores et linguistiques) afin d'interpréter l'état psychique de la personne, par exemple le ton de la parole nous permet de connaitre si la personne est heureuse ou en colère.

- Écouter pour identifier : dans ce cas, l'auditeur rassemble les informations les plus importantes pour identifier la personne qui parle.

- Écouter pour reconnaitre : on essaie de reconnaitre une personne en fonction de sa voix et de sa façon de parler.

- Écouter pour lever l'ambigüité : l'auditeur doit faire appels à ses connaissances linguistiques ainsi que ses compétences perceptives, cognitives et communicatives qui doivent être mobilisées pour lever toute ambigüité.

- Écouter pour reformuler : dans ce cas, il s'agit de savoir pratiquer l'analyse et la synthèse durant l'écoute.

- Écouter pour agir : c'est une écoute qui dirige l'apprenant vers la réalisation d'une action. Ainsi, les activités à l'écoute se basent généralement sur ce type d'écoute car le projet pédagogique est un produit réalisé et constitue une évaluation de l'aptitude de l'écoute.

- Écouter pour juger : ce type d'écoute favorise des jugements personnels, ainsi on écoute pour donner un avis sur quelqu'un ou sur quelque chose. L'objectif d'écoute

détermine le mode d'accès au sens. Ainsi, en mettant en place un projet d'écoute, on peut facilement focaliser l'attention sur un objectif défini.

Grace aux travaux de M.J.Gremmo et H.Holec (1990), on peut distinguer six types d'écoute, à savoir :

- L'écoute globale : Ce type d'écoute nous permet de comprendre le thème général du document écouté sans pour autant entrer dans les détails. Dans ce cas, l'enseignant pose des questions simples telles que « quel est le thème du message ? », « où se déroule la scène ? »…. .

- L'écoute sélective : L'auditeur cherche à écouter le passage qui l'interesse, il ne s'agit pas de tout comprendre.

- L'écoute détaillée : Il s'agit de suivre fidèlement le contenu du message oral, dans ce type d'écoute, tous les détails comptent. Il faut comprendre le message en entier.

- L'écoute de veille : Dans ce cas, l'auditeur n'as pas l'intention d'écouter, par exemple, on peut travailler et écouter la radio, mais une fois l'oreille capte une information importante, on peut suivre l'écoute avec plus d'attention et de conscience.

- L'écoute extensive : L'auditeur s'adapte à un genre de discours long mais facile à comprendre, dans ce cas, il ne consacre pas beaucoup d'effort pour comprendre l'énoncé.

- L'écoute intensive : Contrairement à l'écoute extensive, l'auditeur écoute cette fois un discours court mais qui est difficile à comprendre, il nécessite alors de fournir plus d'effort.

Les types d'écoute permettent à l'auditeur de prendre une position pendant l'écoute, il devient plus sûr de lui en focalisant l'attention sur un objectif précis, de ce fait le mode d'accès au sens sera défini et rend l'activité de compréhension plus accessible.

2.1.3.1-Les stratégies d'écoute

2.1.3.1.1. Origine et définition de la notion des stratégies d'apprentissage

La notion de stratégie est aujourd'hui très répandue dans plusieurs domaines, notamment dans le domaine de l'enseignement- apprentissage des langues. À partir des années 1970, un nouveau mouvement a vu le jour, qui est celui de la centration sur l'apprenant.

A l'instar de ce mouvement, les recherches en didactique des langues qui se sont intéressées aux méthodologies d'enseignement-apprentissage, ont favorisé l'approche communicative et le courant andragogique qui mettent l'accent sur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

L'approche communicative comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, tend à développer chez l'apprenant une compétence de communication en prenant compte des caractéristiques de l'apprenant, telles que, l'âge, le sexe, l'attitude, la motivation.

Cette nouvelle approche a donné une nouvelle conception à l'enseignement-apprentissage, il s'agit d'observer de manière plus concrète ce qui se passe dans la salle de classe ainsi que chez l'apprenant.

Nous soulignons également, l'apport de la psychologie cognitive qui nous permet de comprendre les processus mentaux mis en œuvre dans l'acquisition du langage, elle nous renseigne sur le mécanisme et la nature de l'apprentissage.

L'approche communicatives et les théories psycholinguistiques, cognitives et constructivistes ont permis de jeter les bases des stratégies d'apprentissage. En effet, plusieurs travaux de recherche ont été effectués afin d'élargir ce champ et d'accroitre les connaissances dans ce domaine.

A cet égard, Stern et Rubin (1975) ont mené des recherches sur les caractéristiques et comportements des apprenants efficaces. Les travaux d'O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985) ont mis en avant la dimension cognitive des stratégies, car ils supposent que l'approche communicative ne tient pas vraiment compte

des stratégies d'apprentissage et du rôle de la cognition. En effet, la composante stratégique de la compétence de communication ne se limite qu'aux stratégies de communication.

Les recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage s'intéressent plus particulièrement à la manière dont l'élève peut apprendre afin de l'aider dans ces apprentissage et d'adapter l'enseignement à ses besoins réels observés. De surcroit, le terme stratégie recouvre différentes acceptions. À ce titre, il existe un tas de définitions qui renvoient au terme de stratégies d'apprentissage, celles-ci ne soulignent pas toujours le même objectif.

Les dictionnaires, à titre d'exemple la définissent comme étant « Un art de diriger et de cordonner des actions pour atteindre un objectif » (http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/strategie/ , consulté le 15/03/2015), dans le domaine de l'éducation elles sont également définies comme «Un ensemble d'opération et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Legendre 1993, cité par Cyr. P 1984, p.04).

Plus loin, les stratégies d'apprentissage sont décrites comme étant «Un ensemble d'opération mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr 1985, p. 5), et comme étant « manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage ou la conservation des informations » (O'Malley & Chamot 1990, p.1).

Dans la même optique, Cornaire définit les stratégies d'apprentissage comme étant « les démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information » (Cornaire 1998, p.54).

En s'appuyant sur les définitions citées *supra*, on s'entend à dire que les stratégies d'apprentissages sont un ensemble de démarches, opérations de haut niveau mises en œuvre par l'apprenant de façon consciente ou inconsciente afin d'atteindre un objectif bien précis.

Après avoir fait un survol sur l'origine de ce concept et ses définitions appropriées, il nous semble utile maintenant de souligner leur importance et leur rôle en compréhension orale.

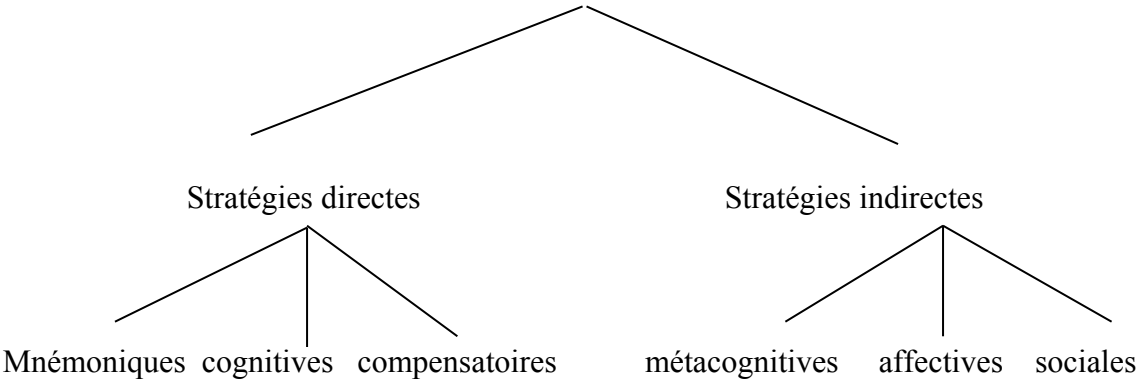
La compréhension orale est une activité qui demande que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser son projet d'écoute et qu'il puisse les utiliser de façon efficace.

Ces moyens sont les stratégies d'écoute. Les stratégies d'écoute ne sont pas innées, elles s'acquièrent progressivement et l'enseignant joue un grand rôle du fait qu'il enseigne aux apprenants ces stratégies et les aide à les acquérir.

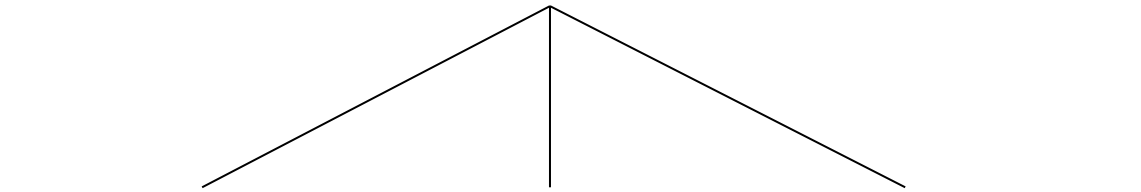
Les apprenants utilisent des stratégies de compréhension en langue maternelle, même sans prendre conscience, en effet le problème réside dans le transfert, donc c'est à l'enseignant de les aider à faire ce transfert.

Les stratégies d'apprentissages ont fait l'objet de plusieurs recherches en didactique des langues étrangères. Ce n'est qu'en 1998 que Paul Cyr a pu regrouper un modèle complet des stratégies d'apprentissage dans son ouvrage « les stratégies d'apprentissage », elles sont citées comme suit :

La typologie d'Oxford (1985,1990)



La typologie de RUBIN (1989)



La typologie d'O'Malley et Chamot (1990) : En se basant sur les données de la psychologie cognitive et en éducation, O'Malley et Chamot ont pu élaborer un classement plus synthétique et opérationnel. Ainsi, ces chercheurs regroupent les stratégies d'apprentissage en langue étrangère en trois catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

2.1.3.1.2. Les stratégies métacognitives

Le processus de compréhension nécessite une conscience de l'activité engagée, ainsi les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de se doter des outils de réflexion sur le processus d'apprentissage pour être en mesure de réutiliser ou de mettre en œuvre une démarche valide.

Piaget et Flavell sont les théoriciens qui ont marqué les concepts de métacognition et la prise de conscience. Ainsi Flavell définit la métacognition : « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tous ce qui y touche, par exemple les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données » (cité dans Noel, 1990, cité par Perraudeau 2006, p.70).

En effet, les stratégies métacognitives sont comme suit : L'anticipation ou la planification ,L'attention générale , L'attention sélective , L'autogestion ,L'autorégulation , L'identification , L'auto évaluation.

La métacognition est une fonction de haut niveau, elle est constituée essentiellement de connaissances et du contrôle. En effet, les connaissances se répartirent en trois catégories, selon Flavell : les connaissances relatives aux personnes, les connaissances relatives aux activités et les connaissances relatives aux stratégies. À

partir de ceux-ci, on peut déduire que la métacognition est la clef de la gestion de l'activité mentale et c'est à partir de cette analyse qu'on peut distinguer un bon auditeur d'un autre moins habile.

Les aspects métacognitifs qui interviennent dans une tâche d'apprentissage sont : la planification, le contrôle et la régulation (correction ou poursuite de la procédure en cours).

Bref, la compétence métacognitive est une compétence cruciale dans l'activité de compréhension, car grâce à elle, on peut diriger et contrôler le processus d'écoute.

2.1.3.1.3. Les stratégies cognitives

Elles sous-entendent une interaction entre le sujet et la matière d'apprentissage, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques afin d'exécuter une tache d'apprentissage. Elles comportent les éléments suivants : La répétition , L'utilisation des ressources ,Le classement et 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 cognitives font appels à des processus de haut niveau tels que l'attention et le raisonnement, ce qui permet un traitement efficace de l'information.

2.1.3.1.4. Les stratégies socio-affectives

Elles impliquent une interaction avec une autre personne, c'est un apprentissage en interaction avec le milieu ou avec autrui, sans négliger bien sur l'aspect affectif. Elles sont classées comme suit : La clarification, La coopération , Le contrôle des émotions , L'auto renforcement.

Nous avons déjà signalé l'importance de l'aspect social dans l'apprentissage, ceci favorise une interaction entre le groupe dans un climat de confiance et une meilleure compréhension.

De plus, en utilisant la technique de la réflexion à haute voix, les études en langue étrangère ont montré que les stratégies de compréhension orale mise en œuvre par les bons auditeurs sont :

- L'utilisation des connaissances antérieures : elle consiste à mettre en rapport les nouvelles informations avec les informations déjà acquises, selon Tardif « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (1992, p. 32), de ce fait, l'enseignant doit tenir compte des connaissances de ses apprenants dans l'élaboration des contenus.

- l'utilisation de l'inférence : il s'agit à partir du contexte et des connaissances individuelles et des éléments verbaux ou para verbaux d'inférer le sens de l'énoncé ou de compenser la non compréhension. Ainsi Bailly souligne que l'inférence est « une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition …. On tire une conséquence » (1998, p.132)

En d'autres termes, l'inférence permet à partir de la recherche de plusieurs indices et en s'appuyant sur le contexte de construire une information même si elle n'est pas directement donnée par celui-ci. L'inférence est une activité exigeante pour le jeune apprenant.

- L'utilisation du contexte : Le contexte est une notion très importante, en effet toute activité de langage s'appuie sur un contexte qu'elle soit lecture, compréhension ou production. Le contexte peut bien orienter l'attention des auditeurs.

- L'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation : C'est un comportement qui indique que l'élève est prêt pour réaliser une telle tâche. C'est une étape cruciale qui permet à l'élève de prédire le contenu d'un document.

Nous pensons donc que l'anticipation est essentielle pour émettre des hypothèses qui vont être confirmées ou infirmées après l'écoute.

- L'utilisation de l'analyse et du jugement critique**.**

- l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet).

De ce qui précède, nous pouvons confirmer que dans une situation d'écoute, l'apprenant utilise les stratégies propres à chaque étape de la compréhension orale, le tableau ci-dessous proposé par Lizane Lafontaine

(http://www.lizannelafontaine.com/PDF/trans.pdf, consulté le 24/07/2015) illustre clairement les stratégies déployées lors de chaque phase de l'écoute

Tableau 01 : Stratégies et étapes de la compréhension orale

Etapes du projet d'écoute	**Stratégies d'apprentissage**	**Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale**
1- Pré écoute : Préparation à l'écoute	**Stratégies métacognitives :** Faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	- Anticipation - Reformulation - Auto-évaluation - Activation des connaissances antérieures - formulations d'hypothèses
2- Écoute	**Stratégies cognitives :** Favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel didactique	- traitement de l'information : entendre, séléctionner, Identifier, reconnaitre, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. - Reformulation - Inférences - Vérification d'hypothèses74 - Narration - Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuelles)

3- 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 - Réaction - Encouragement

2.1.4. L'oral réflexif

L'oral réflexif est un médium et objet d'enseignement, c'est un savoir méta langagier qui consiste essentiellement à réfléchir sur la mobilisation des stratégies métacognitives.

Contrairement à l'oral à apprendre ou l'oral par les genres, " la notion de l'oral réflexif est considérée comme un oral pour apprendre ", c'est-à-dire, réfléchir aux différents apprentissages qui entourent l'oral, sachant que la compréhension est une activité de réception active.

Lors de la compréhension orale, l'élève mobilise des stratégies cognitives, comme l'inférence, l'utilisation des connaissances antérieures…. Ainsi, la modification de l'utilisation des stratégies et la prise de conscience de celles-ci relèvent de la métacognition. Cette capacité est fondamentale non seulement dans le domaine de compréhension orale mais dans chaque processus d'apprentissage.

De plus, les recherches en compréhension orale ont montré que les auditeurs moins habiles ont des déficits au niveau de la métacognition, de ce fait, le concept d'oral réflexif commence à prendre place dans l'enseignement apprentissage des langues surtout au primaire.

L'oral réflexif est une pratique pédagogique permettant un enseignement efficace de la compréhension orale et des stratégies métacognitives. Or, les questions que pose l'enseignant pour tester la compréhension sont généralement (qui ? quoi ? comment ?.....), ainsi ces dernières ne suscitent pas la réflexion sur le processus

d'apprentissage, c'est une compréhension dite de " surface", selon l'expression de Parpette.

Dans cette pratique, l'élève est amené à réfléchir sur ses connaissances et sur ses comportements langagiers, il réfléchit aussi sur les stratégies métacognitives à mobiliser pendant l'écoute.

Autrement dit, les élèves dans cette situation doivent justifier verbalement les procédures qu'ils ont mises en œuvre pour arriver à une réponse. Cette pratique permet à l'enseignant de comprendre le raisonnement des élèves, ce qui lui permet de les aider et de les orienter au choix de meilleures stratégies métacognitives.

Les élèves doivent encore expliquer pourquoi ils ont utilisé une telle ou telle stratégie.

Parmi les caractéristiques de cet oral, qui est un oral individuel, c'est le fait d'offrir l'occasion au jeune auditeur de réfléchir profondément afin de cerner les stratégies métacognitives à mobiliser, selon le contexte dans lequel a lieu la compréhension orale.

Ainsi, ce courant permet aux enseignants d'enseigner les stratégies d'écoute les plus efficaces et notamment les stratégies métacognitives.

Ainsi, l'oral réflexif est au service de l'enseignement des stratégies métacognitives, il facilite la réflexion et permet aux apprenants de comprendre, et de gérer leur processus d'apprentissage. En effet, l'oral réflexif n'est pas utilisé seulement en français car les stratégies métacognitives sont indispensables dans d'autres matières où l'écoute est fondamentale pour l'accès au sens.

2.2- Raisonnement et développement cognitif de l'enfant

La pensée de l'enfant est un univers fascinant, vaste et difficile à comprendre. La pensée des enfants est une pensée qui se développe de la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence.

L'acquisition du savoir est une tâche délicate qui présente une surcharge cognitive pour les enfants. Pour cela il faut comprendre l'enfant, son mode de pensée et son raisonnement afin de l'aider dans ses apprentissages, il faut également

comprendre en quoi consistent les structures de l'intelligence, et voir ce qui est commun et différents chez les enfants ainsi que les stratégies qu'ils utilisent.

Le point de vue psychologique de Piaget qui est considéré comme un précurseur dans ce domaine, suppose que la capacité d'apprentissage des enfants découle directement du niveau du développement de leur pensée. Ainsi, Vygotsky souligne l'importance des apprentissages engagés qui favorisent le développement de l'enfant. Pour cela, nous pouvons dire que les deux points de vue sont inséparables et l'un complète l'autre, ce qui veut dire que le développement de la pensée et l'apprentissage s'approvisionnent l'un de l'autre.

De plus, la théorie piagétienne a bien précisé les étapes du développement de la pensée de l'enfant. En effet, la première étape étant l'intelligence sensori-motrice, qui constitue la première étape de la vie (de la naissance à deux ans). Dans cette étape l'enfant découvre le monde qui l'entoure à travers des actions engagées, c'est-à-dire une pratique sur l'environnement et c'est ainsi que l'enfant structure le réel qui l'entoure. Durant cette période, il construit des invariants cognitifs, selon Siegler (2001, p.45) : " la compétence cognitive, tout comme la taille du cerveau, s'accroit particulièrement vite dans les premières années "

Pendant les premiers mois, l'enfant ne peut pas former des représentations mentales des objets et événements, il peut seulement agir, cependant, vers la fin de cette étape (deux ans) l'enfant commence à établir des représentations mentales, et c'est le début de la période préopératoire.

La période préopératoire (de deux à six ans) au cours de laquelle la construction se fait par opération, c'est-à-dire un ensemble d'actions internes qui forment des systèmes de pensée.

Ainsi, dans cette période, l'enfant peut évoquer des objets ou situations, il peut former des représentations grâce à l'imitation en se servant des symboles ou de signes.

Ainsi, le passage de symboles aux signes n'est pas facile, en effet, il marque une amélioration dans la capacité de compréhension.

En outre, cette période est caractérisée par une communication égocentrique, et cet égocentrisme est reflété par leur manière d'utiliser le langage, ainsi, leur langage est

incompréhensible du moment où leur pensée à propos du monde externe se fait toujours en fonction de leur propre perceptives.

Bref, selon Piaget, les enfants dans cet âge voient le monde de façon très simple, de ce fait, ils se centrent sur les états et ignorent les transformations.

Une période qui succède est celle des opérations concrètes (de6-7 ans à 11-12 ans environ).

« Le développement central de la période des opérations concrètes est l'acquisition des opérations. Ces opérations sont les représentations mentales des aspects dynamiques aussi bien que statiques de l'environnement. Tout le développement ultérieur trouve son point d'ancrage dans cette acquisition » (SIEGLER 2001, p.52).

Par conséquent, l'enfant passe aux transformations et non seulement aux manipulations ou (états).

Au cours de cette étape, l'enfant peut comprendre certains concepts et résoudre quelques problèmes, car il dispose d'opérations mentales qui lui permettent de représenter les transformations autant plus que les états. Nous pouvons avancer que malgré ce progrès remarqué, il reste encore des problèmes difficiles à résoudre qui nécessitent un traitement profond, comme les concepts scientifiques.

En effet, un raisonnement scientifique peut se développer dans la période des opérations formelles.

Cette dernière se manifeste entre l'âge de 11 à 12 ans, elle constitue la phase la plus marquante, et c'est également l'étape qui nous intéresse dans nos recherches.

L'enfant construit un raisonnement scientifique et logique, il est également en mesure d'émettre des hypothèses et peuvent interpréter des résultats scientifiques.

Nous avons choisi cette catégorie d'âge dans notre étude, parce que la pensée devient capable de faire des inférences et l'enfant peut procéder par un raisonnement déductif ou inductif, stratégies ou habiletés nécessaires en compréhension de l'oral.

2.2.1-La perception auditive chez le jeune enfant

Elle se résume dans les points suivants :

- Dès la naissance, les bébés prêtent attention aux différents sons.
- L'identification des sons, qui implique l'identification des voix des différents auditeurs.

2.2.2-Décodage du sens et traitement de l'information

La cognition humaine est constituée d'une double nature, à savoir, les caractéristiques structurales et les processus. Les caractéristiques structurales forment une organisation de base et tous les enfants disposent de la même organisation de base. En effet, ces caractéristiques intérieures sont : la mémoire sensorielle, la mémoire de travail et la mémoire à long terme, ainsi nous avons cité leur rôle dans le traitement de l'information dans la partie précédente.

De plus, notre pensée est limitée par la quantité des informations à laquelle on prête attention et à la vitesse de traitement. Ainsi, la pensée humaine est caractérisée par une flexibilité, c'est-à-dire elle est capable de s'adapter à tout changement, ou à de nouvelles taches.

En outre, les processus qui selon (S.SIEGLER 2001, p. 81) " fournissent des moyens d'une adaptation flexible à un monde constamment changeant ".

Il ajoute également que « les processus sont utilisés pour manipuler les informations en mémoire sensorielle, en mémoire de travail et en mémoire à long terme. L'automatisation et l'encodage sont deux processus particulièrement importants pour le développement cognitif » (Siegler 2001, p.85)

Par conséquent le processus de traitement de l'information chez l'enfant est constitué de deux fonctions essentielles : l'automatisation et l'encodage. Ainsi, les processus qui ne nécessitent pas beaucoup d'attention sont appelés : processus automatiques, contrairement aux processus contrôlés qui nécessitent beaucoup d'attention. Il faut également préciser que l'attention dépend de la qualité d'information à traiter ainsi que de l'expérience de l'enfant sur le sujet.

Nous pouvons avancer que " la fréquence " est la composante initiale dans ce processus. En effet, l'enfant peut retenir facilement une information fréquente sans pour autant lui accorder beaucoup d'attention.

Ce traitement est fondamentale et favorise le développement cognitif de l'enfant, car comme le souligne Siegler (2001), « il fournit un point de départ pour l'apprentissage du monde ». Aussi, (Hasher & Zacks, 1984) cité par (SIEGLER 2001, p.85) « dès l'âge de 5 ans, les enfants sont aussi compétents que les adultes pour retenir les informations relatives à la fréquence ».

Pour finir, l'automatisation permet à l'enfant tout en libérant des ressources mentales à résoudre d'autres problèmes. En effet, l'expérience de Le Fevre. Bisanz et Mrkonjic (1988) sur l'addition montre que le fait d'automatiser les faits d'addition permet à l'enfant de résoudre les problèmes de manipulation.

La deuxième fonction est l'encodage, cette activité est très difficile pour un enfant. Cette difficulté se manifeste car les enfants ne connaissent pas les caractéristiques importantes de l'objet ou ils ne savent pas comment les encoder efficacement.

Ainsi, l'encodage permet de distinguer les enfants les plus intelligents par rapport à leurs camarades ayant un degré d'intelligence inferieur. Les enfants les plus intelligents sont plus rapides en encodage par rapport aux autres.

La littérature a assisté à une nouvelle théorie du traitement de l'information chez l'enfant. En effet, à côté de la théorie néo-piagétienne, les théories psychométriques, les théories des systèmes de production et les théories connexionnistes, la théorie cognitive a marqué une grande évolution, du fait qu' elle soit considérée comme la théorie la plus fondamentale à l'heure actuelle.

Le traitement de l'information dans cette théorie inclut les représentations et les processus mentaux. Ainsi, les processus agissent sur les représentations, elles sont aussi appelés " les stratégies ".

Nous avons vu précédemment ce qu'on désigne par stratégie et son rôle dans le traitement de l'information. Ainsi, cette dernière est très importante dans le traitement de l'information chez les jeunes enfants.

En outre, les expériences faites dans ce domaine ont porté surtout sur l'arythmique et ont focalisé l'attention sur la découverte des stratégies.

Les recherches ont arrivé à un résultat selon lequel l'enfant découvre la nouvelle stratégie quand il est confronté à des situations problèmes, à des problèmes difficiles. C'est cette situation difficile qui déclenche la découverte. Avec la pratique, les enfants comprennent l'utilité de la nouvelle stratégie ce qui leur permet de la généraliser sur d'autre problèmes plus difficiles.

Nous pouvons donc dire que les stratégies les plus utilisées deviennent fréquentes avec l'expérience et d'autre qui ne sont pas utilisées deviennent moins fréquentes. Aussi, les enfants apprennent progressivement à utiliser les stratégies efficaces, et recourent moins ou rarement aux stratégies moins efficaces.

Pour finir, nous pouvons ajouter que le traitement de l'information chez l' adulte et l'enfant passe par les mêmes étapes :

- encodage ;
- stockage ;
- récupération ;

Ainsi, la capacité et la vitesse de traitement augmente avec l'âge, et avec de nouvelles expériences auxquelles l'enfant est confronté.

Au cours de ce deuxième chapitre, que nous venons de clore, nous avons évoqué la notion la plus fondamentale en compréhension orale, celle des stratégies d'apprentissage. Ainsi, nous avons montré le rôle de la mémoire, le contexte et les représentations dans le traitement du langage parlé. De plus, nous avons expliqué le processus d'écoute et nous avons montré qu'on peut enseigner les stratégies d'écoute à travers 'l'oral réflexif'. Et pour conclure ce chapitre, nous avons indiqué à quel point il est important d'étudier la pensée de l'enfant afin de l'aider dans ces apprentissages.

Chapitre III

ChapitreⅢ : Les difficultés des élèves de 5e année primaire en compréhension orale

Notre démarche de recherche est basée sur deux aspects, théorique et pratique. Ainsi les chapitres précédents ont porté sur la théorie. Et le présent chapitre, comporte notre enquête réalisée auprès des élèves de 5e année primaire, ainsi que les résultats de cette enquête. En effet, nous exposons nos instruments de collecte de données, ensuite le déroulement de l'enquête et enfin les résultats de notre enquête.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons réalisé un entretien avec un inspecteur de l'enseignement primaire, d'un questionnaire adressé aux enseignants de primaire et d'un test de compréhension orale soumis aux élèves de 5e année primaire qui, permet de mesurer et d'analyser les difficultés des élèves en compréhension orale.

Nous allons présenter en premier lieu, le protocole expérimental que nous avons élaboré. En second lieu, nous passons à l'analyse de l'entretien et du questionnaire destiné aux enseignants. En troisième lieu, nous passons à l'expérience et son déroulement où nous avons proposé en détail les différentes activités, tout en respectant les étapes de la compréhension orale à savoir (la pré -écoute, l'écoute et la post- écoute). En dernier lieu, nous finirons par analyser et interpréter les résultats obtenus par les apprenants qui ont participé à l'expérimentation.

3.1. Le protocole expérimental

La présentation du protocole expérimentale permet de mieux éclaircir la méthode de travail, la démarche poursuivie, les objectifs assignés ainsi qu'une description détaillée de la population étudiée (échantillon) est nécessaire pour tout un travail scientifique y compris le nôtre.

3.1.1. Description du corpus

Nous avons réalisé notre enquête dans une école primaire. Les enquêtés sont des élèves de cinquième année primaire, il s'agit d'une classe d'examen ou fin de cycle où la compréhension orale influe positivement ou négativement sur leur réussite. Il est à signaler que cette activité est située toujours au début de la séquence et à partir de laquelle on peut faire d'autres activités, telles que la compréhension écrite et les points de langue. En effet, nous avons choisi une classe hétérogène de 25 élèves, 11 garçons et 14 filles, mais trois élèves étaient absents, donc l'enquête a été réalisée avec 22 élèves. Autrement dit, notre étude porte sur des apprenants qui ont commencé d'étudier le français à leur jeune âge. En outre, l'enquête s'est déroulée en deux séances d'environ trois heures.

3.1.2. Le lieu de l'expérience

Notre étude a été menée dans une école primaire « Kara Ben Malek », située au centre- ville de la commune de Ain Boucif, dans la wilaya de Médéa, l'enquête a eu lieu le 27/05/2015.

L'école contient 338 élèves, 16 professeurs dont deux professeurs de français, il comporte 10 classes et cinq administrateurs.

3.2. Méthode de travail

En plus de l'entretien et du questionnaire, la nature de notre travail de recherche, nous a poussé à travailler avec la méthode expérimentale que nous avons jugé comme la plus convenable pour ce type de recherche. La méthode consiste à établir un rapport de causalité entre des phénomènes ou des variables. Pour établir ce rapport, on procède à une expérience où on manipule une variable indépendante afin d'étudier ces effets sur une variable dépendante.

3.2.1 L'entretien

L'entretien a été réalisé avec un inspecteur de l'enseignement primaire de la circonscription de Berrouaghia, l'inspecteur était un ancien enseignant et également un formateur et encadreur des enseignants. L'entretien a été réalisé en deux séances, la

première a eu lieu le 18/01/2015, la deuxième s'est déroulée le 05/04/2015 à l'inspection de l'éducation de Berrouaghia.

L'entretien a pour objectif de connaitre de plus près les difficultés des élèves et ce qui se passe réellement sur le terrain, tout en interrogeant des personnes ayant une longue expérience dans le domaine.

Suite à cet entretien, nous avons pu recueillir des informations très intéressantes et utiles concernant les difficultés des élèves en compréhension orale.

L'inspecteur affirme en premier lieu que les élèves de 5e année primaire échouent en français à cause de l'oral, notamment de la compréhension orale parce qu' elle est indispensable dans la compréhension des énoncés et du discours de l'enseignant. Selon lui, l'échec ou la réussite dépendent de la base. C'est-à-dire si l'enfant consolide les apprentissages en 3e AP et en 4e AP il ne rencontrera plus de difficultés à la fin du cycle. Il ajoute également que les démarches et procédés mis en œuvre par les enseignants ont un rôle prépondérant sur le rendement de la classe.

En outre, l'interlocuteur explique que les difficultés des enfants en compréhension orale découlent directement de la nature et de la difficulté des thèmes et contenus proposés qui ne sont pas adaptés au niveau et capacités de l'élève. Il explique qu'au départ, c'est-à-dire en 3e AP, il y a un apprentissage très simple à l'oral, il s'agit de simples dialogues et de jeux de rôles, des vignettes et scénettes à jouer. En 5e année, l'enfant se trouve dans des situations beaucoup plus solides ; il se trouve avec un nouveau programme où il ne peut pas s'imprégner dans la situation et il va trouver des difficultés de compréhension. Cela va engendrer une discontinuité entre les programmes. En effet, en 5e AP il rentre dans un programme aussi technique et purement scientifique, après avoir passé deux ans avec un programme purement littéraire il se trouve soudainement avec un programme scientifique avec des termes spécifiques et difficiles sans aucune préparation, par exemple : comment peut-on obtenir le sucre ?, comment l'abeille fabrique-t-elle le miel ? Il postule que l'enseignant doit être intelligent dans sa pratique d'enseignement, l'oral n'est pas seulement spécifiques dans les séances réservées à l'oral, l'enseignants doit profiter des autres séances pour travailler l'oral, il doit adapter les meilleures stratégies d'enseignement.

De plus, il affirme dans ses propos que le milieu ou contexte social et familial a un impact important sur l'apprentissage de l'oral. Ainsi les parents intellectuels présentent une aide précieuse pour les enfants. Aussi, les moyens qui sont mis à la disposition des élèves tels que le microordinateur, la télévision…etc. Sans oublier la lecture qui représente une éducation supplémentaire et une habitude que les parents doivent installer chez leurs enfants.

Concernant l'évaluation de la compréhension orale, cette compétence ne s'évalue pas au cours des examens, c'est la raison pour laquelle l'enfant ne donne pas beaucoup d'importance à cette compétence vue qu'il ne sera pas évalué. Il faut reconnaitre que le souci majeur des élèves est l'évaluation ou tout simplement « la note ».

En ce qui concerne les stratégies d'écoute, l'inspecteur affirme que c'est à l'enseignant de créer et d'installer des stratégies d'écoute chez les élèves à travers la pratique de l'oral. Ce dernier doit choisir les bonnes stratégies d'enseignement sans ignorer bien sûr les capacités individuelles des enfants qui diffèrent d'un apprenant à l'autre. Ainsi il y a des enfants qui assimilent et mémorisent aussi facilement et rapidement que les autres, c'est-à-dire qu'ils sont intelligents dans leur écoute du moment où ils essaient de cerner les informations les plus importantes et ne se penchent pas vers tout le contenu du texte.

Ainsi pour favoriser la compréhension orale, on doit diversifier les activités parce que l'enfant va s'attendre, au début de chaque séance, à la surprise et à des exercices difficiles. Donc, il doit être attentif tout en essayant de cerner les informations les plus importantes. Tous ces paramètres vont aider l'enfant à construire le sens d'un message oral.

3.2.1.1. Commentaire et analyse de l'entretien

L'entretien réalisé nous a fourni des pistes de recherche et des éclaircissements sur notre objectif de recherche. Il nous a permis également de répondre à quelques interrogations. En fait, les informations recueillies portent essentiellement sur le rôle de l'enseignant dans cette activité, c'est le premier responsable de l'échec ou de la réussite des élèves. Ainsi c'est à lui de créer des stratégies d'écoute chez les élèves et d'adapter

la meilleure stratégie d'enseignement avec la variation des supports comme l'utilisation des supports audio et audio visuels. Nous pouvons ajouter également que les causes principales de l'échec en 5e AP renvoient à la mauvaise consolidation des apprentissages des activités orales en 3e AP sachant que la 3e année est basée surtout sur l'oral. Le volume horaire jugé très insuffisant pour l'apprentissage du français, les qualités des thèmes et contenus proposés font que l'enfant passe à un programme purement scientifique sans aucune préparation. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, au sujet du développement cognitif de l'enfant, à l'âge de onze et douze ans l'enfant commence à peine à résoudre des tâches scientifiques simples mais il est incapable de résoudre celles qui sont plus compliquées. Ainsi, les différences individuelles ont une influence sur la compréhension, les capacités mentales des enfants sont limitées. Il s'arrête également sur l'attention des élèves lors de l'explication du cours : il y a ceux qui ont des problèmes d'attention, c'est-à-dire qu'ils abandonnent l'écoute et ne suivent pas l'enseignant. Il ne faut pas oublier le milieu social et familial ainsi que la qualité d'enseignement et les compétences des enseignants. Il est aussi nécessaire de mettre les élèves en difficultés à travers différents exercices ce qui rend l'élève apte à confronter de nouvelles situations et d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage. Comme nous l'avons souligné en théorie, l'acquisition des stratégies se fait à travers des situations difficiles.

3.2.2. Le questionnaire

Afin que notre enquête soit conduite avec une détermination méthodologique et objectivée, nous avons choisi le questionnaire comme outil d'expérimentation, celui-ci tourne autour de notre problématique. Nous avons distribué le questionnaire aux enseignants du cycle primaire en mois d'avril lors d'une journée pédagogique. Le nombre d'enquêtés est de 25 enseignants. Ainsi nous avons choisi des questions claires, précises et sans ambiguïté. Le questionnaire porte sur la pratique des enseignants en classe surtout à l'oral, leur attitude face à cette activité, leurs démarches d'enseignement et les difficultés que rencontrent les élèves ainsi que leurs propositions pour aider ces élèves. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme pour les rassurer et les amener à fournir des informations honnêtes, précises et valables pour notre enquête.

Nous décrirons dans ce qui suit, les objectifs des questions posées dans le questionnaire. Ainsi l'item 1, 2, 3 ,4 et 5 permettent de dresser un portrait des enseignants qui ont participé à la recherche. Nous leur avons demandé de répondre à quelques questions concernant leur âge, leur sexe, leur statut (qualité) professionnel, leur scolarité (diplôme obtenu) et leur expériences dans l'enseignement. Les données sur l'âge, le sexe, la scolarité et le nombre d'années d'expérience nous permettent de faire des croisements de données avec les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que le rôle des enseignants dans cette activité.

Item 6 : savoir si les enseignants trouvent leur travail difficile et pourquoi.

Item7 : connaitre si les élèves s'intéressent ou pas à la langue française.

Item8 : il sert à connaitre s'il y a une relation ou collaboration entre la famille et l'école, une surveillance des parents, un contact.

Item9 : il a pour objectif de connaitre le niveau d'ensemble des élèves en français.

Item10 : savoir si les élèves rencontrent des difficultés en compréhension orale et les causes des difficultés.

Item11 : savoir si les enseignants donnent de l'importance à la compréhension orale ou il la néglige carrément

Item12 : connaitre si les enseignants respectent les étapes de la compréhension orale

Item 13 : connaitre si les enseignants connaissent les étapes de la compréhension orale ou pas.

Item 14 : connaitre le temps accordé à cette activité

Item 15 : connaitre les différents objectifs soulignés par les enseignants lors de la CO, est ce que les objectifs sont relatifs à cette séances ou non.

Item 16 : vise à connaitre si la lecture à haute voix est une démarche efficace qui permet le développement des stratégies d'écoute.

Item17 : connaitre les pratiques d'enseignement, la création et les efforts fournis par les enseignants afin de favoriser la compréhension, s'ils sont limités à la méthode du manuel.

Item18 : savoir si les enseignants se limitent aux contenus du manuels ou ils utilisent d'autres supports : audio et audio-visuels.

Item 19 : connaitre le rôle des images et visionnage dans la reconstruction du sens.

Item 20 : savoir si les tentatives d'enseignement explicite peuvent réussir au primaire.

Item 21 : connaitre les propositions des enseignants pour améliorer la qualité d'enseignement et aider les élèves à surmonter les difficultés.

Les questionnaires distribués nous ont permis de retenir les caractéristiques illustrées dans lestableaux et diagrammes ci-dessous :

1) Le sexe

Tableau 01: sexe du répondant

sexe

Le sexe	Effectifs	Pourcentage
homme	8	32%
femme	17	68%
total	25	100%

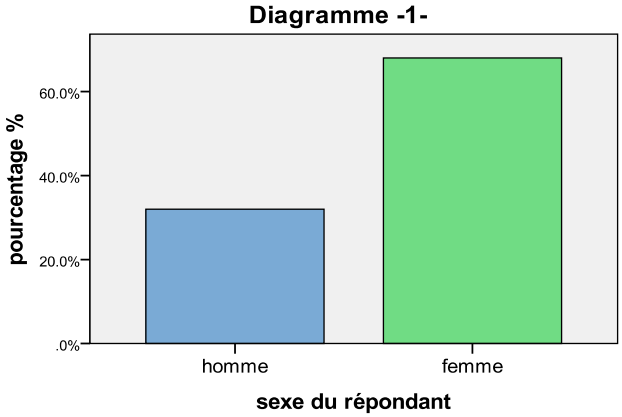


Figure 01 : sexe du répondant

Le tableau montre que les enquêtés qui ont participé à la recherche, sont majoritairement du sexe féminin soit 17 femmes, nous comptons seulement 8 hommes. Cela reflète l'intérêt accordé à la langue française par les femmes et le manque d'intérêt des hommes. En général les hommes sont orientés beaucoup plus vers les domaines scientifiques et techniques par rapport aux domaines littéraires.

2) L'âge

Tableau 02 : âge du répondant

Age

Age	Effectifs	Pourcentage
22	1	04%
23	3	12%
24	5	20%
25	2	08%
26	1	04%
27	1	04%
28	1	04%
30	1	04%
32	3	12%
40	3	12%
42	1	04%
47	1	04%
50	1	04%
54	1	04%
total	25	100%

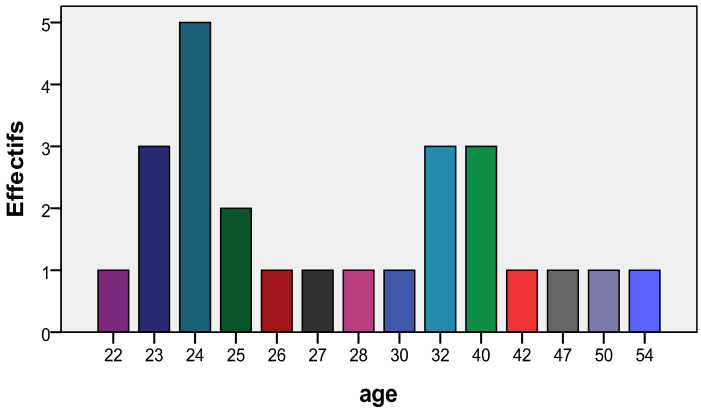


Figure 02 : âge du répondant

Le tableau montre que l'âge des enquêtés varie entre 22 et 54 ans, il s'agit donc d'un groupe d'adultes hétérogène.

3) Le statut professionnel

Tableau 03 : statut professionnel

statut professionel

Statut professionel	Effectifs	Pourcentage
supléant	2	08%
stagiaire	4	16%
titulaire	19	76%
total	25	100%

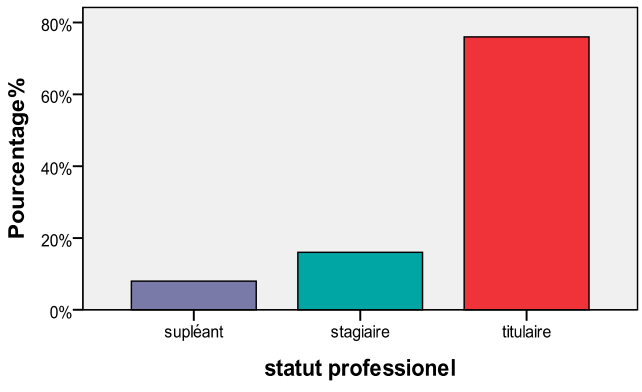


Figure 03 : statut professionnel

Les sujets sont généralement titulaires, soit 76%, les stagiaires représentent 16% de l'ensemble alors que les vacataires présentent 8% de la population.

4) L'expérience professionnelle

Tableau 04 : expérience professionnelle

Experience professionelle

Experience professionelle	Effectifs	Pourcentage
1	5	20%
2	4	16%
3	3	12%
4	2	8%
13	7	28%
17	1	4%
22	1	4%
27	1	4%
32	1	4%
total	25	100%

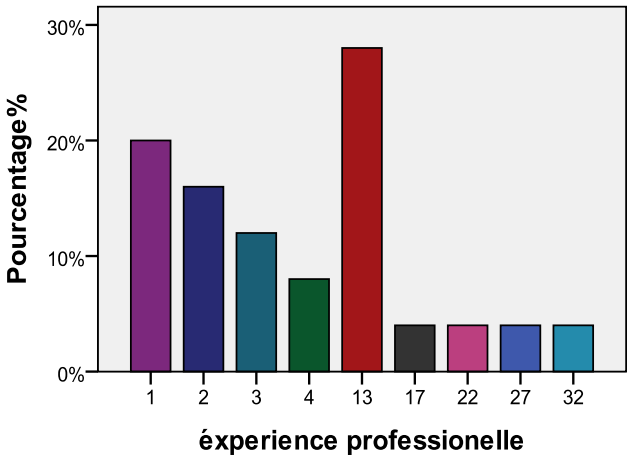


Figure 04 : expérience professionnelle

Le tableau nous informe sur l'expérience d'enseignement des enseignants ; soit 82% ont treize ans d'expérience, 20% ont une année, 16% ont deux ans et 12% ont trois ans.

5) Le diplôme obtenu

Tableau05 : diplôme obtenu

diplome obtenu

Diplome obtenu	Effectifs	Pourcentage
licence	16	64%
Master	2	8%
ite	2	8%
d.e.u.a	2	8%
autre	3	12%
total	25	100%

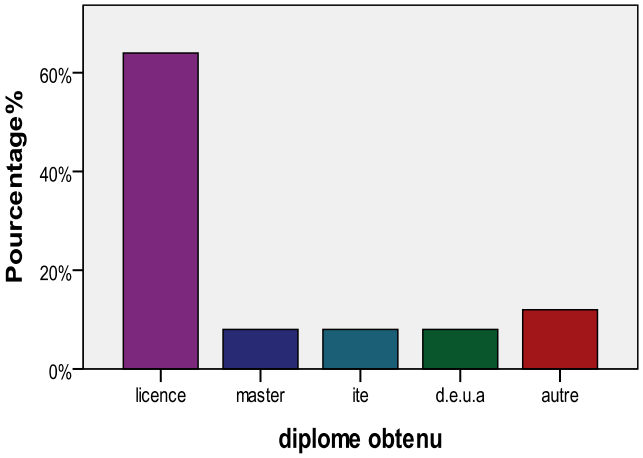


Figure 05 : diplôme obtenu

Le tableau 5 montre que la majorité des enseignants soit 64% ont obtenu un diplôme de licence de français, tandis que 8% ont un diplôme de master, ITE et DEUA, 12% des enquêtés ont d'autres diplômes.

6) Les difficultés de travail

Tableau06 : difficultés au travail

difficultés de travail

	effectifs	Pourcentage
oui	16	64%
NON	9	36%
total	25	100%

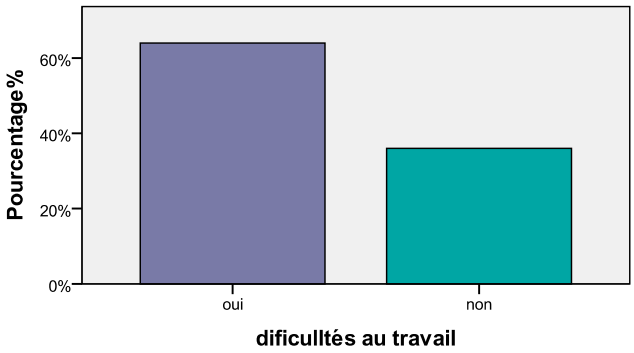


Figure 06 : Difficultés au travail

Le tableau n°6 indique que la plupart des enseignants soit 64% rencontrent des difficultés lors de l'exécution de leur travail. Cependant 36% affirme qu'ils n'ont pas de difficultés.

7) Causes de difficultés dans le travail

Les enseignants interrogés affirment que les principales causes de difficultés sont l'entourage, l'école et la famille et la surcharge dans les classes. Ainsi des enseignants soit 8% ajoutent que le problème revient au niveau des élèves, d'ailleurs 4% ont ajouté que les élèves ont des problèmes de prononciation et qu'il n y a pas le suivi des parents, ainsi 4% estiment que le manque de moyen influence négativement l'activité d'apprentissage.

8) La motivation pour la langue française

Tableau 07 : motivation pour le français

les eleves aiment-ils la langue francaise

	Effectifs	Pourcentage
oui	21	84%
non	4	16%
total	25	100%

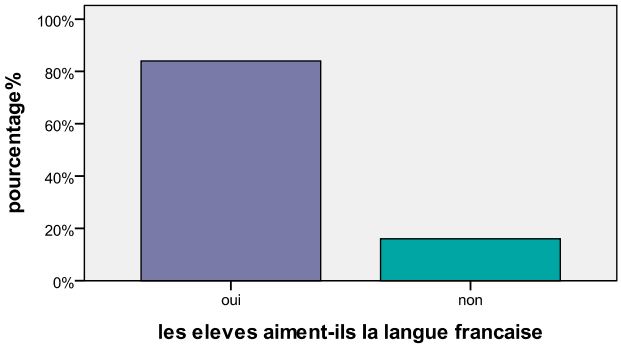


Figure 07 : motivation pour le français

Le tableau nous informe sur la motivation des élèves pour la langue française. Ainsi 84% des enseignants avouent que leur élèves aiment la langue française tandis que 16% affirment le contraire. À partir de ces données, nous constatons que la majorité des élèves s'intéressent à la langue française sauf quelques-uns et cela à cause du milieu familial et social, ce sont généralement les élèves des zones enclavés qui n'aiment pas le français.

Ainsi, selon les réponses fournies par les enseignants, les élèves éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du français, et cela revient aussi aux représentations et au manque d'intérêt de la part des parents.

9) Suivi des élèves par leurs parents

Tableau 08 : suivi des élèves

suivi des élèves par leurs parents

	Effectifs	Pourcentage
oui	4	16%
non	21	84%
total	25	100%

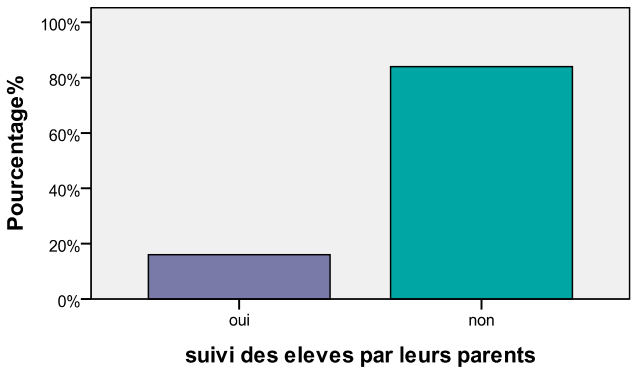


Figure 08 : Suivi des élèves

À la lecture de ce tableau, on constate que 84% des enseignants affirment que les parents n'accordent aucune importance à l'apprentissage du français, cependant 16% affirment que les parents apportent de l'aide et suivent leurs enfants.

10) Niveau des élèves

Tableau 09 : niveau des élèves

niveau des eleves de la 5 AP

	Effectifs	Pourcentage
faible	2	8%
Moyen	19	76%
bon	4	16%
total	25	100%

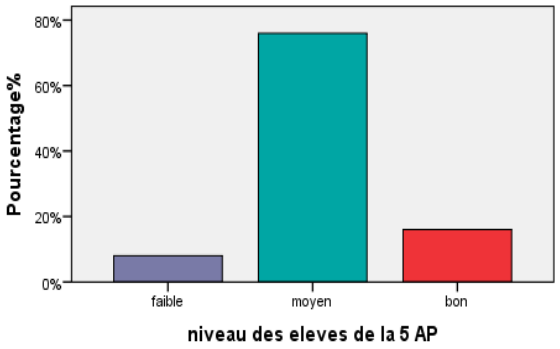


Figure 09 : Niveau des élèves

D'après ce tableau, on aperçoit que 76% des enseignants jugent le niveau de leurs élèves comme étant moyen, ainsi 4 enseignants soit 16% montre que leur niveau d'ensemble est bon en revanche, 2 enseignants soit 8% affirment que leur niveau de classe est faible.

11) Difficultés des élèves en compréhension orale

Tableau 10 : difficultés des élèves en C.O

les élèves de 5 AP éprouvent-ils des difficultés en compréhension orale

	Effectifs	Pourcentage
oui	24	96%
NON	1	4%
total	25	100%

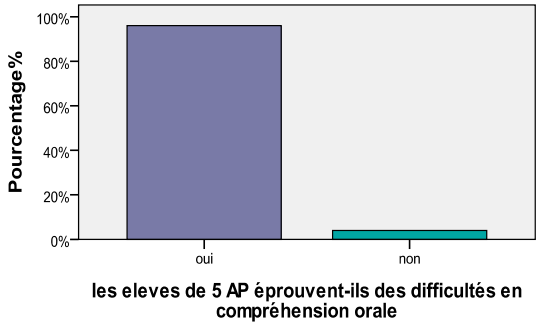


Figure 10 : difficultés des élèves en C.O

Ce tableau indique que la totalité des enseignants soit 96% avouent que les élèves ont de véritables difficultés de compréhension orale. Cependant un seul enseignant affirme que ses élèves jouissent de la capacité de compréhension d'un discours oral.

12) Causes des difficultés à l'oral

Selon les enseignants constituant notre échantillon, les principales difficultés se manifestent dans la méconnaissance des stratégies d'écoute, 32% l'ont indiqué. En outre 16% de la population suppose que le volume horaire est très insuffisant, de plus 7 enseignants soit 28% ont ajouté que les carences ont pour cause le manque de pratique, 4% ont accusé les programmes et contenus de l'oral. Les autres, soit 4% ont rendu compte du manque d'intérêt de la part des élèves à cause de leurs représentations envers l'oral et le manque de vocabulaire.

13) Réalisation de l'activité de C.O

Tableau 11 : réalisation de l'activité

réalisation de l'activité c.o

	effectifs	Pourcentage
oui	20	80%
NON	5	20%
total	25	100%

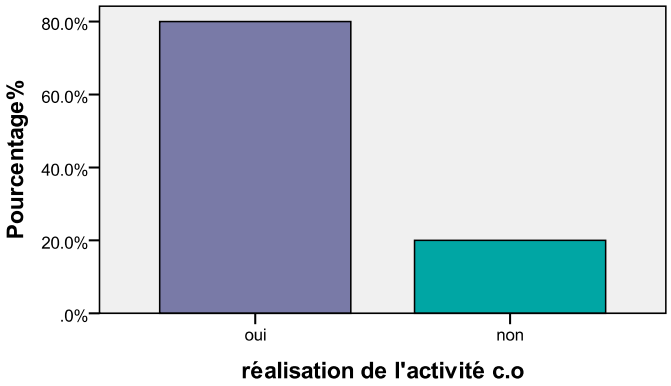


Figure 11 : réalisation de l'activité de c.o

80% des enseignants affirment qu'ils réalisent vraiment cette activité, cependant 20% affirment n'avoir jamais réalisé ce type d'activité.

Selon eux, les élèves ont un niveau moins bon et il y a un manque de moyens ainsi 4% d'entre eux affirment que l'activité ressemble à une activité de lecture, alors ils la considèrent comme une activité de lecture et la surcharge des programmes, elle n'est pas aussi nécessaire donc ils préfèrent la sauter, d'autres affirment qu'il la réalise mais elle est autant difficile pour eux.

14) Respect des étapes de CO

Tableau 12: les étapes de la C.O

respect des étapes d'une séance c.o

	Effectifs	Pourcentage
oui	18	72%
non	7	28%
total	25	100%

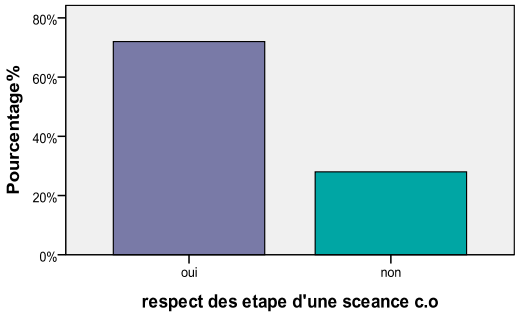


Figure 12 : les étapes de la C.O

La quasi-totalité des enseignants soit 72% ont affirmé qu'ils respectent les étapes du déroulement d'une séance de compréhension orale, or 28% d'entre eux reconnaissent n'avoir jamais respecté les étapes de son déroulement.

Le tableau précédent nous montre que la majorité reconnaissent les étapes mais à la lecture de ce tableau on constate que 6 personnes soit 24 % n'ont pas fournis de réponse, 8% estiment que les étapes sont : moment de découverte, moment d'observation et moment d'évaluation, 10% ont ajouté que les étapes sont : lecture des textes et questions. Cependant 58% ont reconnu les étapes de la compréhension orale .

15) Temps accordé à la C.O

Tableau 13 : temps consacré à la C.O

le temps accordé à une scéance de c.o

	Effectifs	Pourcentage
30minutes	1	4%
45minutes	18	72%
60minutes	4	16%
90minutes	2	8%
total	25	100%

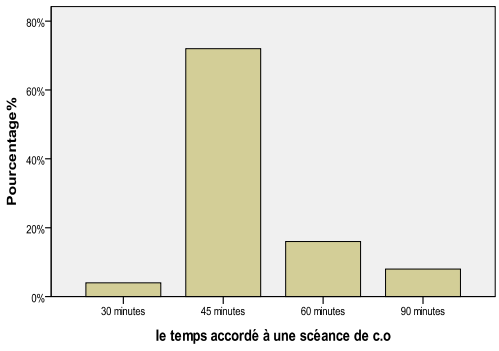


Figure 13 : temps consacré à la C.O

Les réponses des enseignants varient entre 45 min et 60 min, ainsi un enseignant soit 4% affirme qu'il consacre 30 min à cette séance, 2 enseignants soit 8% ajoutent qu'il

consacre 90 min. Il est à signaler que la séance de compréhension orale est programmée au début de chaque séquence dure 45 minutes.

16) Objectifs d'une activité de CO:

À partir des informations recueillies nous constatons que la majorité connait l'objectif d'une séance de compréhension orale, parmi lesquels nous citons :

- renforcer la qualité d'écoute chez les élèves…

- construire le sens d'un message oral…

- comprendre un message oral, développer des stratégies de compréhension orale….

17) La lecture à haute voix:

Tableau 14 : lecture à haute voix

Acquisition des stratégies à travers la lecture à haute voix

	Frequency	Percent
oui	21	84.0
NON	4	16.0
total	25	100.0

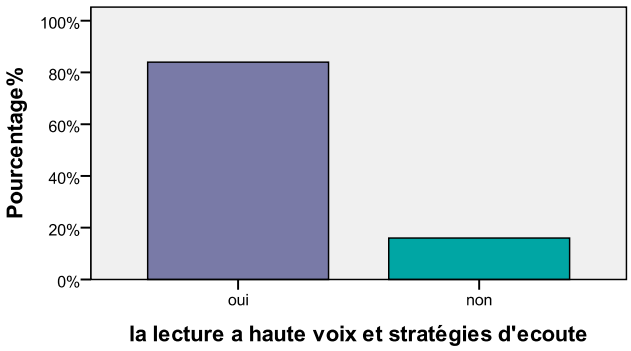


Figure 14 : Lecture à haute voix

Le tableau nous informe que 21% des enquêtés sont pour l'utilisation de textes lu, cependant 4% sont contre l'utilisation de ce support.

18) Diversification des activités

Tableau 15 : types d'activités

activités variées à la fin de C.O ou des questions directes

	Effectifs	Pourcentage
oui	10	40%
non	15	60%
total	25	100%

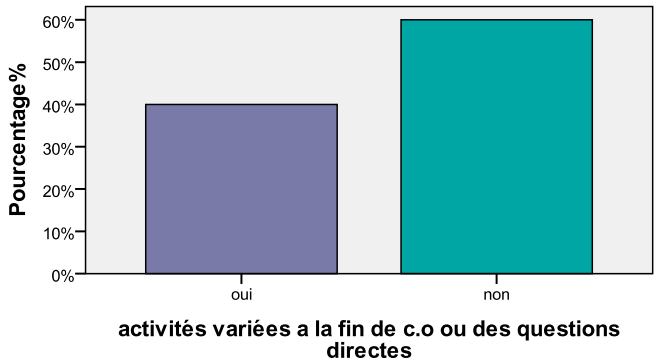


Figure 15 : type d'activités

40% des sujets proposent de multiples activités, cependant 60% se limitent aux questions directes. Les activités sont des QCM et des jeux de rôle, résumé, production orale, comptines et activités ludiques.

19) Le rôle des comptines et jeux ludiques:

Tableau 16 : rôle des comptines et jeux

Jeux ludiques et comptines comme sources de motivation pour la c.o

	Effectifs	Pourcentage
oui	23	92%
non	2	8%
total	25	100%

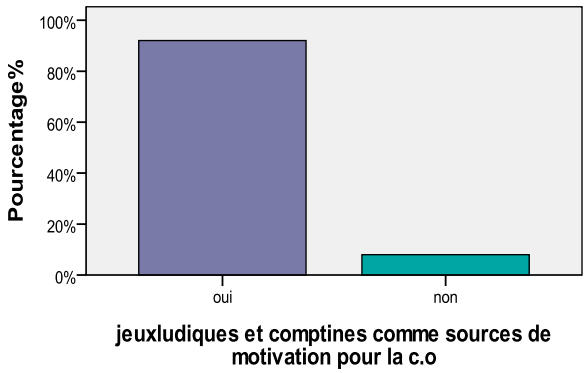


Figure 16 : rôle des comptines et jeux

La majorité est pour l'utilisation des comptines et jeux ludiques, ils présentent pour eux une véritable source de motivation pour les enfants.

20) Image, illustrations, visionnage

Tableau 17 : sources de motivation

image, illustration, visionnage

	Effectifs	Pourcentage
oui	25	100%

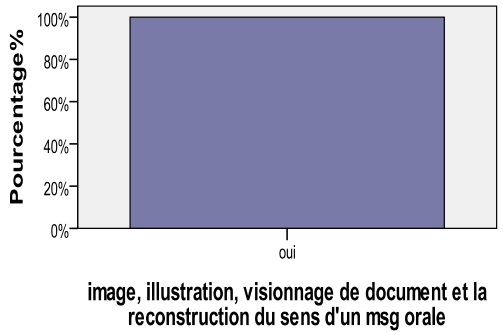


Figure 17 : sources de motivation

Le tableau nous montre que la totalité des enseignants soit 100% affirment que les élèves ont besoins de supports auxiliaires et plus efficaces pour mener à bien le déroulement de la séance de CO et leur permettre une bonne compréhension.

21) l'enseignement des stratégies d'écoute

Tableau 18 : Enseignement des stratégies d'écoute

possibilité d'enseigner au eleves les stratégies nécéssaires pour la c.o

	Effectifs	Pourcentage
oui	16	64%
NON	9	36%
Tot.	25	100%
al		

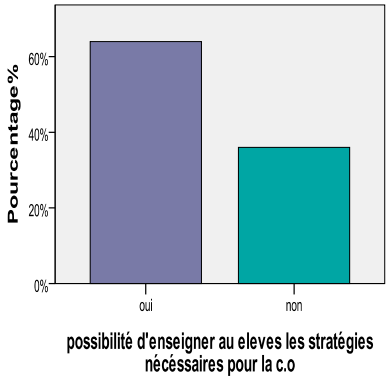


Figure 18 : enseignement des stratégies d'écoute

Nos sujets affirment qu'il est possible et opportun d'enseigner aux élèves les stratégies de compréhension orale, notamment les stratégies d'écoute.

22) Solutions proposées par les enseignants

Enfin, les enseignants incitent les élèves à mieux comprendre l'oral à travers la pratique de la compréhension orale, accorder plus de temps à cette activité, suivre des dessins animés, suivre attentivement l'enseignant, s'habituer à la lecture des livres, proposition de documents sonores, les jeux de rôle, le dessin, le volume horaire et l'entrainement à d'autres séances de l'oral, l'utilisation des moyens informatiques, l'utilisation des moyens audiovisuel, l'intégration des TICE, faire aimer la langue française aux élèves, l'utilisation des jeux ludiques, faire plus d'exercices à l'oral et à l'écrit, encourager les élèves à regarder des dessins animés et d'apprendre des comptines en français, diversifier les supports, pousser les élèves à parler. Se baser sur l'accumulation du vocabulaire.

3.2.3. Commentaire des résultats du questionnaire

A partir de ce questionnaire, nous avons recensé des informations sur l'enseignement de la compréhension orale au primaire, ainsi que sur les méthodes d'enseignement.

En effet, les enseignants interrogés sont majoritairement diplômés, ce qui signifie qu'ils sont aptes à réaliser leur mission convenablement. Ainsi, les enseignants affirment que parmi les éléments qui rendent la réalisation de l'activité de compréhension orale difficile : le manque de moyen, la faiblesse du niveau des élèves ainsi que le manque de suivi des parents. En outre, le nombre des élèves en classe constitue un véritable problème et entrave l'activité de compréhension orale. Ainsi les enseignants partagent le même avis avec l'inspecteur, concernant la qualité des contenus proposés dans les manuels.

Nos sujets affirment que leurs élèves éprouvent d'énormes difficultés dans cette matière à cause du volume horaire très réduit. Certains d'entre eux déclarent n'avoir jamais réalisé l'activité proprement dites.

Paradoxalement, les enseignants disent qu'ils suivent les étapes mais bon nombre d'entre eux ne connaissent pas réellement ces étapes. Ainsi ces médiateurs connaissent les difficultés de leurs apprenants mais ils n'ont pas proposé de solutions efficaces pour remédier à leurs lacunes. Il faut noter également qu' ils connaissent le rôle des paramètres extralinguistiques et des documents audiovisuels mais ils préfèrent toujours le texte lu. Ils déclarent également que cette activité est très difficile à réaliser.

En somme, nous pouvons dire que les élèves de cinquième année primaire rencontrent des difficultés en compréhension orale et cela du au volume horaire très insuffisant, le milieu social et familial, la méconnaissance des stratégies d'écoute, le manque de pratique et la compétence linguistique des jeunes apprenants.

L'entretien nous permet de confirmer que les carences des élèves dépendent des stratégies d'enseignement et des compétences des enseignants et le matériel utilisé par ces derniers.

3.3. Test soumis aux élèves

Afin de connaitre si nos élèves rencontrent réellement des difficultés en compréhension orale, nous leur avons soumis un test pour vérifier nos hypothèses.

3.3.1. Description du test

Afin d'atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé tout au long de notre travail est de connaitre les difficultés des apprenants en compréhension orale et les stratégies qu'ils utilisent, nous allons recourir aux documents authentiques. Nous allons d'abord expliquer la démarche aux apprenants, puis les inciter à se comporter en bon auditeur pour pouvoir réaliser les tâches demandées ensuite.

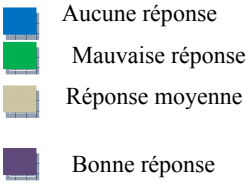
Dans cette perspective, nous proposons cinq supports différents, à savoir document audio, audio-visuel, texte lu, comptine et ce pour savoir quel est le support le plus efficace qui permet aux élèves de développer des stratégies d'écoute. A cela, nous rejoignons l'idée de Jean Michel DUCROT qui insiste sur l'importance des activités de compréhension qui vont aider, dit-il, à construire le sens selon l'objectif d'écoute que l'on a déterminé. Nous avons réalisé le test tout en respectant les étapes de la compréhension orale à savoir : la pré écoute, l'écoute, et la post-écoute.

3.3.2. Choix et élaboration des activités

Pour mener à bien notre expérience, nous avons diversifié les tâches et les activités demandées aux élèves sont différentes. En effet, nous avons choisi :

- Des questionnaires à choix multiples
- Des questionnaires vrai/ faux
- Des tableaux à compléter
- Des activités de mise en ordre
- Des activités d'appariement
- Des textes avec des intrus
- Des questionnaires à réponses ouvertes et autres fermées

Dans ce qui suit, nous allons discuter et présenter les résultats de notre recherche tout en expliquant les tableaux et diagrammes qui illustrant le pourcentage des réponses. Pour cela, nous avons utilisé le logiciel SPSS afin de traiter les données.
Ainsi, la légende de ces diagrammes est la suivante :



3.4. Analyse des données

Support 1 le support est une comptine éducative extraite du site les petits zamis sur youtube https://www.youtube.com/user/lesptitszamis, d'une durée de 2 :05s, intitulée « manger pour être fort »

L'activité n°01 est présentée sous forme de questions ouvertes comportant quatre items ayant pour objectif de vérifier la capacité des élèves à repérer quelques informations lors d'une écoute globales, les élèves sont appelés à répondre aux questions suivantes :

1) Quels sont les deux personnages principaux du document ?

   ……

2) Quel est le type de ce document ?

   ……

3) Où vont les deux amis ?

   ……

4) Que faut-il manger à chaque petit déjeuner ?

……

Tableau 19 : personnages principaux

Personnages pricipaux

Personnages pricipaux	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	5	22.7%
Mauvaise réponse	9	40.9%
réponse Moyenne	6	27.3%
bonne réponse	2	9.1%
total	22	100.0%

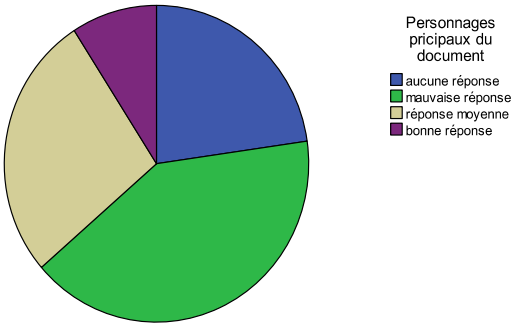


Figure 19 : personnages principaux

Item1 : 22.7% des élèves n'ont pas reconnu les personnages principaux des documents, 40.9% ont donné de mauvaises réponse, 27.3% ont des réponses incomplètes, exemple, « le canard », cependant deux élèves soit 9.1% ont trouvé la bonne réponse.

Tableau 20 : type de document

Le type du document

Le type du document	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	9	40.9%
Mauvaise réponse	11	50%
bonne réponse	2	9.1%
total	22	100%

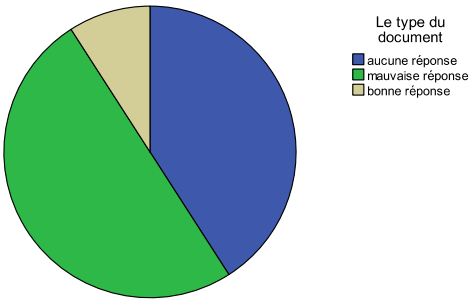


Figure 20 : type de document

Item2 : la moitié des élèves soit 50% ont donné de mauvaises réponses, cependant 9.7% d'entre eux ont identifié le type de document, enfin 40.9% n'ont fourni aucune réponse.

Tableau 21 : lieu de la scène

Ou vont les deux amis?

Ou vont les deux amis?	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	16	72.7%
Mauvaise réponse	5	22.7%
bonne réponse	1	4.5%
total	22	100%

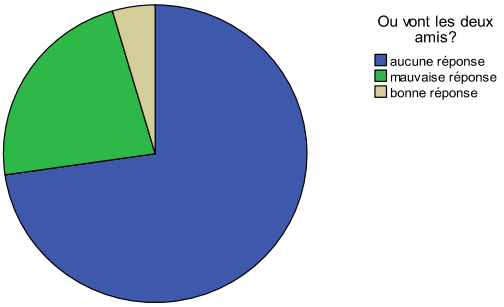


Figure 21 : Lieu de la scène

Item3 : 1 seul élève a pu répondre correctement à la question, cependant 72.7% n'ont pas répondu et 22.7% ont donné une mauvaise réponse.

Tableau 22 : que faut-il manger ?

Que faut-il manger à chaque petit déjeuner?

Que faut-il manger à chaque petit déjeuner?	effectifs	pourcentage
aucune réponse	9	40.9%
Mauvaise réponse	5	22.7%
Moyenne réponse	8	36.4%
total	22	100%

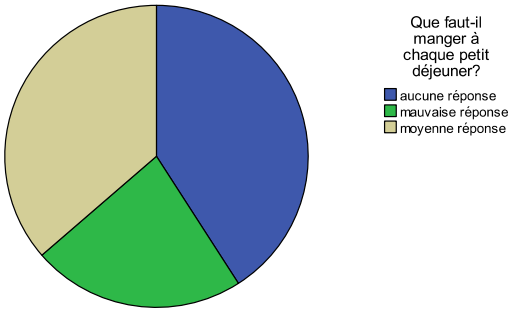


Figure 22 : que faut-il manger ?

Item04 : nous remarquons que 36.4% des enfants ont donné de bonnes réponses, 22.7% ont une réponse incomplète « fromage » et 40.9 n'ont pas répondu à la question.

Analyse et commentaire

À la lecture des résultats nous pouvons dire que les élèves ne se souviennent pas des personnages principaux parce qu'ils n'ont pas compris la situation de communication, malgré qu'ils figurent dans la vidéo. Ainsi, à partir du pourcentage recueilli, nous remarquons que seulement deux élèves ont pu identifier le type de document s'agissant d'une chanson ou comptine, malgré que nous leur avons expliqué la consigne, cela prouve que les élèves n'ont pas l'habitude d'écouter ce type de documents car les comptines sont présentes seulement dans manuels scolaires, les enseignants exploitent seulement ce type de comptines. La troisième question est très difficile vue la faiblesse des résultats enregistrés, les élèves ont un problème d'attention car le lieu figure dans le premier extrait, les élèves n'accordent pas attention dès le début. La troisième question indique que les élèves ont un problème de discrimination auditive, ils n'ont retenu que le premier mot « fromage » cependant pour « les œufs » ils n'ont pas pu les reconnaitre, ainsi nous pensons que les enfants n'ont pas un stock lexical suffisant concernant les aliments ou les habitudes culinaires, à savoir « petit-déjeuner », « olive », etc. Ils ne peuvent pas repérer les mots clés, « nous allons » au petit déjeuner pour trouver le lieu.

Il faut signaler également que la vitesse de la parole est un handicap pour les enfants.

L'activité n°02 est un questionnaire à réponses fermées, à partir duquel les apprenants doivent répondre par vrai/faux, cette activité demande une écoute détaillée.

L'activité proposée est la suivante :

- Le canard deviendra fort s'il ne mange pas ……..
- Le canard ne veut pas manger des olives ……
- Les amis du canard sont forts car ils mangent bien …….
- Monsieur poisson ne donne pas des conseils au canard …….

Item1 :

Tableau 24 : le canard deviendra fort

Le canard deviendra fort

Le canard de	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	10	45.5%
bonne réponse	12	54.5%
total	22	100%

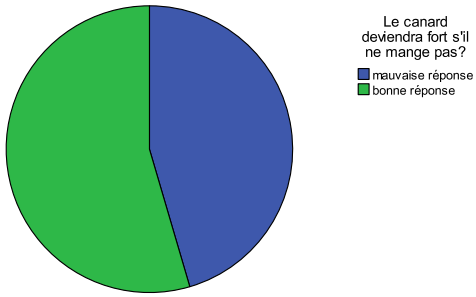


Figure 24 : Le canard deviendra fort

Le tableau indique que 54.5% des élèves ont trouvé la bonne réponse, cependant 45.5% ont donné une mauvaise réponse.

Item2 :

Tableau 24 : vrai ou faux ?

Le canard ne veut pas manger des olives

Le canard ne veut pas manger des olives	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	1	4.5%
Mauvaise réponse	13	59.1%
bonne réponse	8	36.4%
total	22	100%

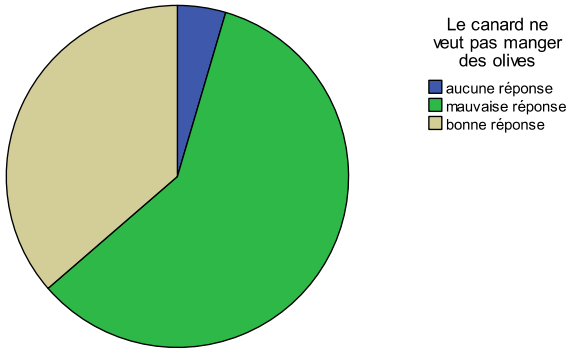


Figure 24 : vrai ou faux ?

Nous remarquons que le taux de bonnes réponses est de 36.4%, il est plus élevé par rapport aux exercices précédents, cependant 13 élèves soit 59.1% n'ont pas répondu.

Item3 :

Tableau 25 : vrai ou faux ?

Les amis du canard sont forts car ils mangent bien

Les amis du canard sont forts car ils mangent bien	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	2	9.1%
Mauvaise réponse	2	9.1%
bonne réponse	18	81.8%
total	22	100%

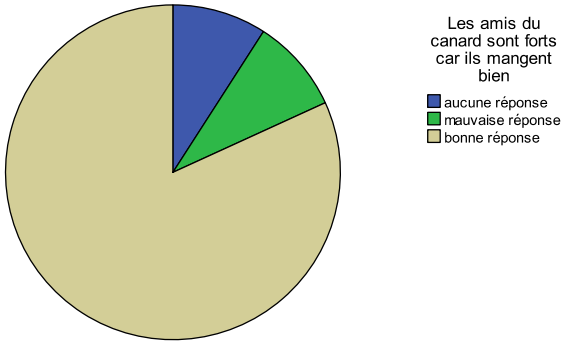


Figure 25 : vrai ou faux ?

Les informations recueillies montrent que la majorité a répondu correctement à la question.

Item4 :

Tableau 26 : vrai ou faux ?

Conseils de M.poisson

Conseils de M.poisson	Frequency	Percent
aucune réponse	4	18.2
Mauvaise réponse	5	22.7
bonne réponse	13	59.1
total	22	100.0

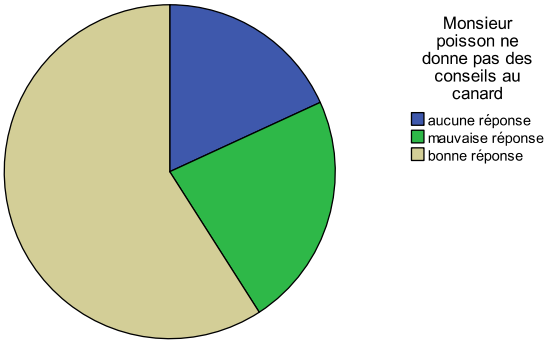


Figure 26 : vrai ou faux ?

Les élèves ont réussi à comprendre, donc ils ont compris le thème général de la comptine, en effet 59.1% ont répondu correctement.

Analyse et commentaire

Nous remarquons que les élèves n'ont pas trouvé de grandes difficultés quant à cette activité, puisqu'ils ont réecouté le document, ainsi la majorité a pu relevé les mots erronés et faire une relation entre ce qu'ils ont entendu dans le documents et ce qui est présenté comme énoncé, ainsi nous pouvons ajouter qu'ils ont compris le thème en général. Il essaient d'écouter attentivement la chanson afin de séléctionner les énoncés.

L'activité n° 03 est sous forme d'un questionnaire à choix multiples comportant 3 items, cet exercice demande une écoute globale et détaillée. L'enfant est appelé à réécouter le document afin de trouver la bonne réponse parmi les choix ci-dessous :

Le canard est :

- Géant
- Petit
- grand

Au petit déjeuner, il faut boire :

- un verre de jus
- un bol de chocolat
- un verre de lait

Item1 :

Tableau 27 : comment est le canard ?

Le canard est

Le canard est	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	1	4.5%
bonne réponse	21	95.5%
total	22	100%



Figure 27 : comment est le canard ?

Nous remarquons que les élèves ont répondu correctement soit 95.5%, un seul élève a donné une mauvaise réponse.

Item02 :

Tableau 28 : que faut-il boire ?

Au petit déjeuner , il faut boire

Au petit déjeuner , il faut boire	effectifs	Pourcentage
aucune réponse	2	9.1%
Mauvaise réponse	6	27.3%
bonne réponse	14	63.6%
total	22	100%

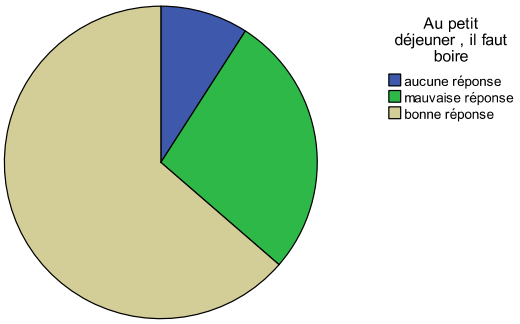


Figure 28 : que faut-il boire ?

La quasi-totalité des apprenants ont donné une bonne réponse, cependant 27.3% ont fourni de mauvaises réponses et 9.1% n'ont pas répondu.

Analyse et commentaire

Nous constatons que le taux de bonnes réponses est plus élevé dans ces activités à choix multiples, d'abord parce que l'enfant a eu déjà une idée sur le support et a compris le thème général et les choix aident l'enfant à trouver des réponses parce qu'il s'agit seulement de cibler le mot clé et il n'est obligé de rédiger la réponse lui-même. De plus, ce type d'exercice aide les apprenants à comparer les réponses possibles données pour choisir celle qui est correcte et éliminer les mauvaises réponses. En faisant cet exercice, l'apprenant jouit d'une liberté et d'une confiance en soi surtout lorsqu'il confirme ses réponses après plusieurs écoutes.

Support 2_ Le support est un document audio, tiré d'un manuel de langue étrangère « Tip Top », intitulé « le mail de Maé »

L'activité n°01 du deuxième support consiste en un tableau à compléter, elle demande une écoute fine et détaillée pour identifier et séléctionner les informations qui manquent.

Le tableau proposé est le suivant :

Activités quotidiennes	**Horaires**
Se réveiller et s'habiller	……
……..	7h30
Se dépêcher	……
……..	8h30
……..	Midi
Rentrer chez-lui	……..
Manger avec ses parents	……
	21h30

Item01 :

Tableau 29 : il se réveille à quelle heure ?

Se réveiller et s'habiller

Se réveiller et s'habiller	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	1	4.5%
Mauvaise réponse	4	18.2%
bonne réponse	17	77.3%
Total	22	100%

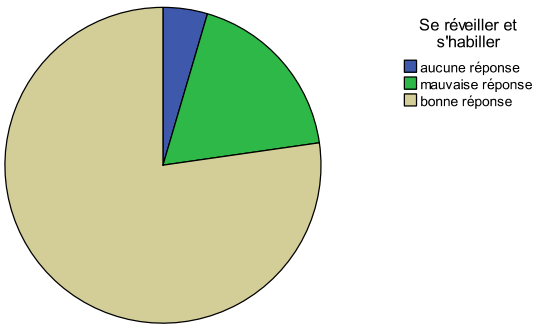


Figure 29 : il se réveille à quelle heure ?

Item02 :

Tableau 30 : que fait-il à 7h30 ?

Activité quotidienne à 7h30

Activité quotidienne à 7h30	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	3	13.6%
Mauvaise réponse	10	45.5%
Bonne réponse	9	40.9%
Total	22	100%

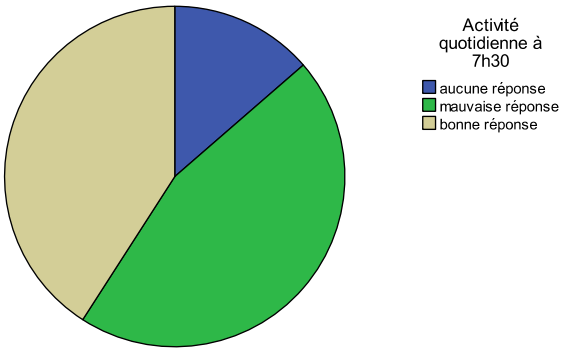


Figure 30 : que faut-il à 7h30 ?

Item3 :

Tableau 31 : il se dépêche à quelle heure ?

Se dépecher

Se dépecher	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	1	4.5%
Mauvaise réponse	3	13.6%
Bonne réponse	18	81.8%
Total	22	100%

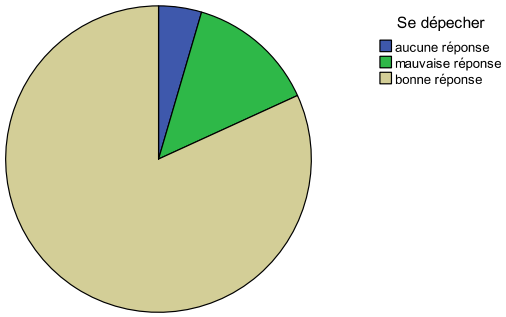


Figure 31 : il se dépêche à quelle heure ?

Item 04 :

Tableau 32 : que fait-il à 8h30 ?

Activité quotidienne à 8h30

Activité quotidienne à 8h30	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	6	27.3%
Mauvaise réponse	12	54.5%
Bonne réponse	4	18.2%
Total	22	100%

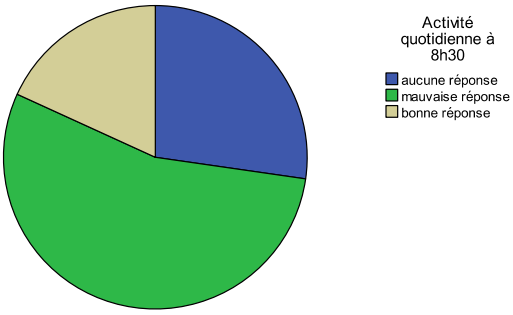


Figure 32 : Que fait-il à 8h30 ?

Item 05 :

Tableau 33 : Que fait-il à midi ?

Activité quotidienne à midi

Activité quotidienne à midi	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	10	45.5%
Mauvaise réponse	8	36.4%
Bonne réponse	4	18.2%
Total	22	100%

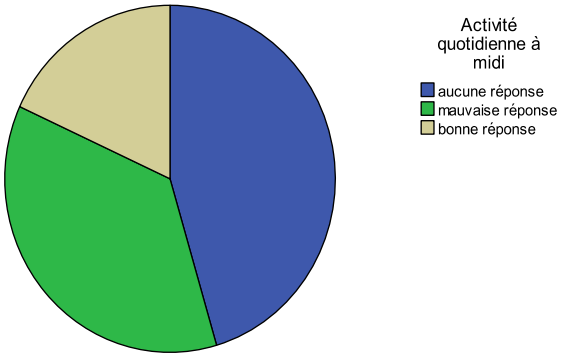


Figure 33 : Que fait-il à midi ?

Item 06 :

Tableau 34 : à quelle heure il rentre chez lui ?

Rentrer chez lui à

Rentrer chez lui à	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	9	40.9%
Mauvaise réponse	12	54.5%
Bonne réponse	1	4.5%
Total	22	100%

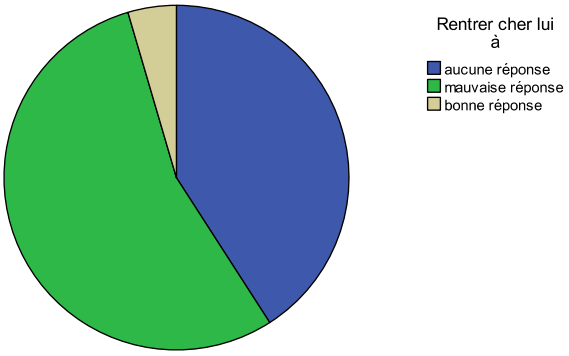


Figure 34 : à quelle heure il rentre chez lui ?

Item7 :

Tableau 35 : manger avec ses parents ?

Manger avec ces parents		
Manger avec ces parents	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	10	45.5%
Mauvaise réponse	11	50%
bonne réponse	1	4.5%
total	22	100%

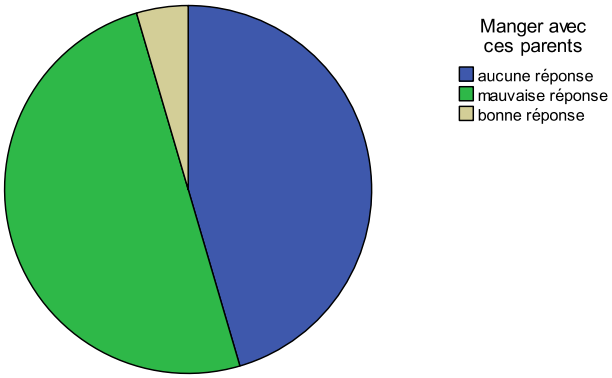


Figure 35 : manger avec ses parents ?

Item 08 :

Tableau 36 : que fait-il à 21h30 ?

Activité quotidienne à 21h30		
Activité quotidienne à 21h30	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	8	36.4%
Mauvaise réponse	12	54.5%
bonne réponse	2	9.1%
total	22	100%

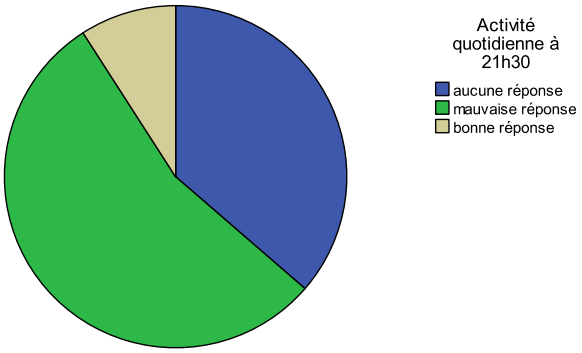


Figure 36 : que fait-il à 21h30 ?

Analyse et commentaire

Les résultats expliquent à notre avis que la capacité d'écoute des apprenants est au maximum au début du document sonore puis elle diminue au fur et à mesure de l'écoute, ainsi que quand il s'agit d'indiquer l'activité, les élèves peuvent répondre mais en ce qui concerne l'heure ils ne peuvent pas l'indiquer. Ainsi le traitement détaillé des mots dans des activités de compréhension, demande trop de temps et d'attention de la part des apprenants qui ont des connaissances linguistiques limitées. La mémoire à

court terme se sature très rapidement et ne peut pas assimiler plus d'informations, alors ces dernières se perdent.

Nous pouvons dire que les mauvaises réponses sont dues à un manque d'attention autant plus que l'enregistrement a été écouté à plusieurs reprises. Les élèves ont un problème de repérage auditives puisque il s'agit de repérer des mots simples et précises tels que, l'horaire. Et ils ont également un problème de prise de note.

Support 3 le support est un document audio, extrait de la même source, méthode d'enseignement du FLE « Tip Top », il s'agit d'un dialogue.

L'activité n° 01 semble être une activité récapitulative qui demande une écoute synthétique, la tache demandée étant d'écouter et de compléter le tableau suivant.

Qui ?	Où ?	Que font ?

Tableau 37 : qui ?

Qui ?

Qui ?	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	11	50%
Mauvaise réponse	9	40.9%
réponse Moyenne	2	9.1%
total	22	100%

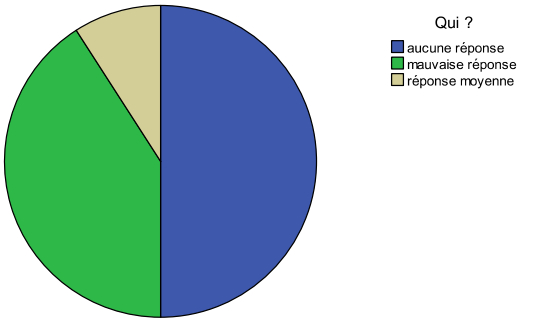


Figure 37 : qui ?

Tableau 38 : Où ?

Où?

Où?	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	15	68.2%
Mauvaise réponse	5	22.7%
réponse Moyenne	1	4.5%
bonne réponse	1	4.5%
total	22	100%

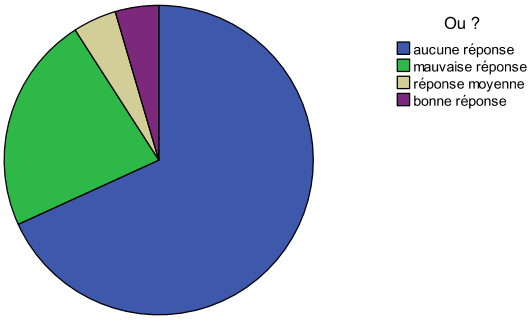


Figure 38 : Où ?

Tableau 39 : que font ?

Que font ?

Que font ?	Frequency	Percent
aucune réponse	19	86.4
Mauvaise réponse	3	13.6
Total	22	100.0

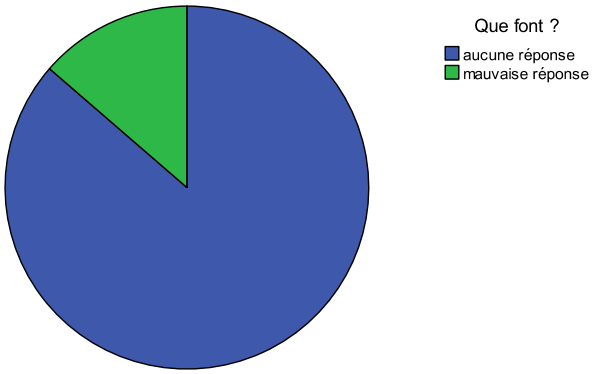


Figure 39 : Que font ?

9.1% des élèves ont pu identifier les interlocuteurs présents. Un seul élève a pu préciser le lieu où se passe la scène, cependant dans le troisième Item personne n'a donné une bonne réponse. Ainsi ils un problème d'inférence car à partir des paroles et des questions des enfants posées à la journaliste on peut connaitre qu'ils font une visite pour découvrir la salle de rédaction. Ainsi, pour l'item 2, un élève a dit que les personnes sont des enfants, cependant un seul élève a répondu correctement.

On peut avancer que l'accent des locuteurs qui sont des français natifs parait très difficile pour ces enfants vue qu'ils ne sont pas habituée à ce type de discours.

Analyse et commentaire

En comparaison avec les activités précédentes, nous pouvons déduire que les élèves ne s'appuie pas sur le contexte de communication, puisque il y a les mots « journaliste », « journal », ils pouvaient facilement à partir de ces indices trouver le lieu de la scène.

Et un problème de mémoire aussi. Il n'anticipe pas le contenu du texte et ne font pas des hypothèses dès le début du fait ils n'utilisent pas des stratégies métacognitives.

Ainsi les nouveaux termes ont perturbé les enfants et désorienté leur attention, tels que média, maquettiste, photographe, car les enfants interviennent à chaque fois pour demander des explications, cette incompétence linguistique s'explique comme suit

. . Selon BUCK cité par Cornaire et Germain (1998, p. 82) « Les corrélations obtenues au test de compréhension orale et aux tests portant sur la mémoire dépendent plutôt de la compétence linguistique ».

L'activité n°02 est un exercice d'appariement, à partir duquel l'enfant est appelé à identifier la mission de chaque personnage à travers une écoute détaillée

Consigne associe

Les journalistes	placent des articles dans le journal
Les photographes	écrivent des articles
Les maquettistes	prennent des photos

Tableau 40 : que font les journalistes ?

Que font les journalistes ?

Que font les journalistes ?	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	7	31.8%
bonne réponse	15	68.2%
total	22	100%

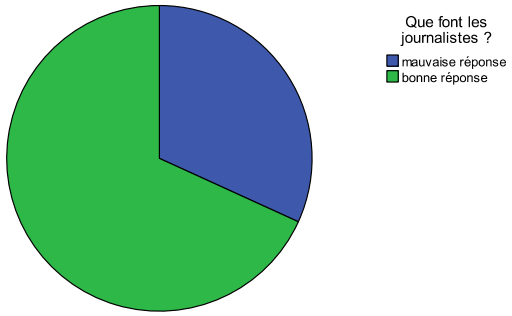


Figure 40 :que font les journalistes ?

Tableau 41 : que font les photographes ?

Que font les photographes ?

Que font les photographes ?	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	11	50%
bonne réponse	11	50%
total	22	100%

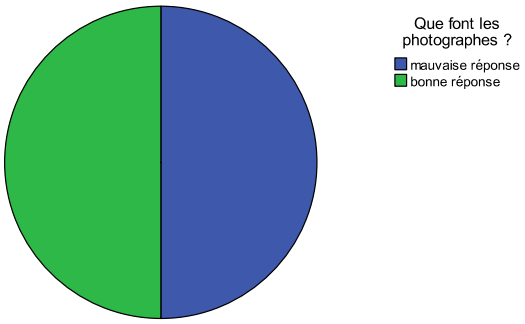


Figure 41 : Que font les photographe ?

Tableau 42 : que font les maquettistes ?

Que font les maquettistes ?

Que font les maquettistes ?	effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	15	68.2%
bonne réponse	7	31.8%
total	22	100%

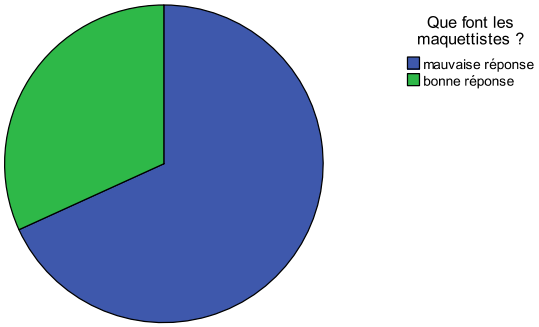


Figure 42 : Que font les maquettistes ?

Nous remarquons que le taux de bonnes réponse dans l'item 1 est de 68.2% puisqu'il s'agit d'un mot simple, ainsi dans l'item 2 le résultat est similaire ce qui explique à notre avis que les élèves ont répondu au hasard pour le troisième item, le taux a diminué soit 31.8% de bonne réponses et 86.2% de mauvaises réponses du fait que le mot maquettiste est étranger.

Analyse et commentaire

Dans l'item 1 le taux est élevé puisqu'il s'agit d'un mot connu, cependant le mot maquettiste est nouveau pour les enfants donc ils ne pouvaient pas trouver la bonne réponse. Le taux de faiblesse s'explique par le fait que les élèves ont un problème à retenir ou un problème de mémoire à court terme.

L'activité n° 03 semble être une activité qui a pour objectif d'écoute le repérage. L'apprenant doit trouver l'intrus dans chaque liste de mots.

- La presse, les médias, les livres, les magazines, les journaux

- Internet, jeux, radio, télévision, cinéma

- dentiste, journaliste, maquettiste, fleuriste

Tableau 43 : Intrus 01

L'intrus 01

L'intrus 01	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	3	13.6%
Mauvaise réponse	11	50%
bonne réponse	8	36.4%
total	22	100%

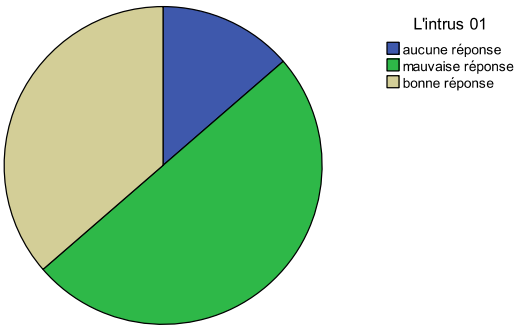


Figure 43 : Intrus 02

Tableau 44 : Intrus 02

L'intrus 02

L'intrus 02	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	3	13.6%
Mauvaise réponse	13	59.1%
bonne réponse	6	27.3%
total	22	100%

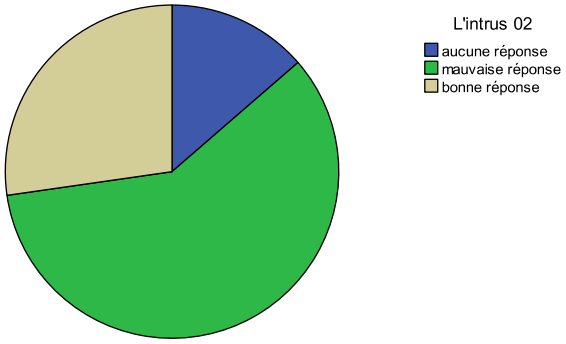


Figure 44 : Intrus 02

Tableau 45 : Intrus 03

L'intrus 03

L'intrus 03	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	3	13.6%
Mauvaise réponse	2	9.1%
réponse Moyenne	7	31.8%
bonne réponse	10	45.5%
total	22	100%

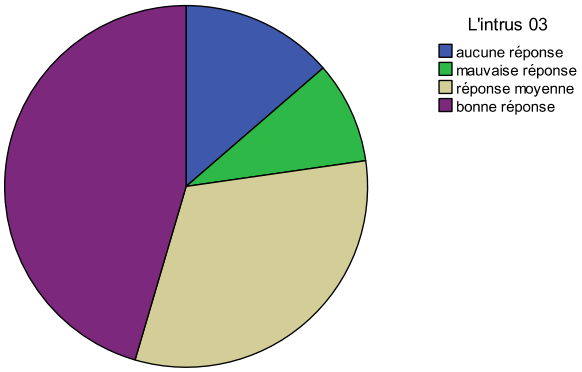


Figure 45 : Intrus 03

Analyse et commentaire

Nous constatons que le taux de bonnes réponses est moins élevé, par rapport aux mauvaises réponses même s'il s'agit des questions à choix multiples qui facilitent le traitement de l'information ou l'accès au sens. De ce fait, le taux d'échec revient à notre avis à la difficulté du lexique.

Support4 le document est une fable tirée du manuel de 5AP, intitulée « La cigale et la fourmi »

L'activité n° 01 de ce support est présentée comme un texte erroné. L'apprenant est appelé à écouter afin de trouver les erreurs et les corriger.

La cigale travaille tout l'été

Et quand l'été monte sa bouche

Il se retrouve avec de la farine

Et son dos craie : « j'ai faim »

Tableau 46 : mot erroné 01

La cigale travaille tout l'été

La cigale travaille tout l'été	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	4	18.2%
mauvaise réponse	*1*	*4.5%*
réponse moyenne	*11*	*50%*
bonne réponse	*6*	*27.3%*
Total	*22*	*100%*

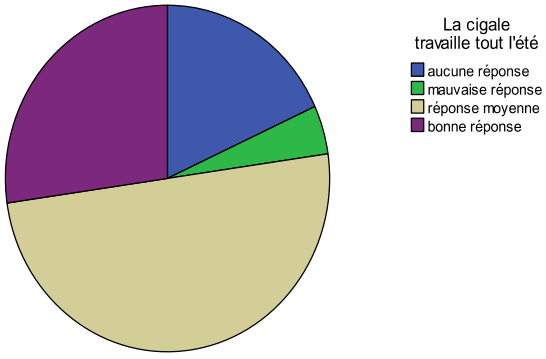


Figure 46 : mot erroné 01

Il est à remarquer que seulement 27.3% d'apprenants réussissent à réaliser leur tâche dans l'item1. 50% ont relevé des erreurs mais ils ne les ont pas corrigé ils sont capables de saisir et mémoriser un seul mot. Par contre, quatre apprenants, qui constituent 18.2% de l'échantillon, restent passifs ou inattentifs durant l'écoute.

Tableau 47 : mot erroné 02

Et quand l'été monte sa bouche		
Et quand l'été monte sa bouche	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	6	27.3%
Mauvaise réponse	2	9.1%
réponse Moyenne	14	63.6%
total	22	100%

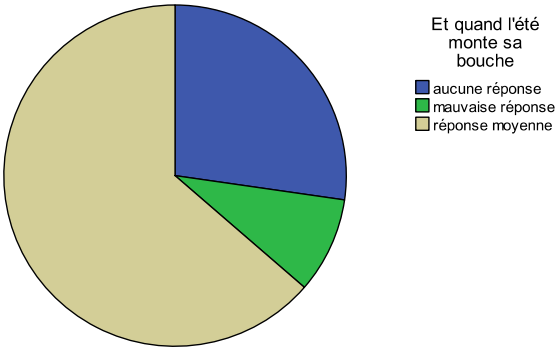


Figure 47 : mot erroné 02

Nous n'avons pas signalé de bonnes réponses dans cet item, en effet 63.6% arrivent à relever et corriger deux et trois mots, cependant le reste n' a pas répondu ou a fourni une mauvaise réponse.

Tableau 48 : mot erroné 03

il se retrouve avec de la farine		
il se retrouve avec de la farine	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	10	45.5%
Mauvaise réponse	5	22.7%
réponse Moyenne	6	27.3%
bonne réponse	1	4.5%
total	22	100%

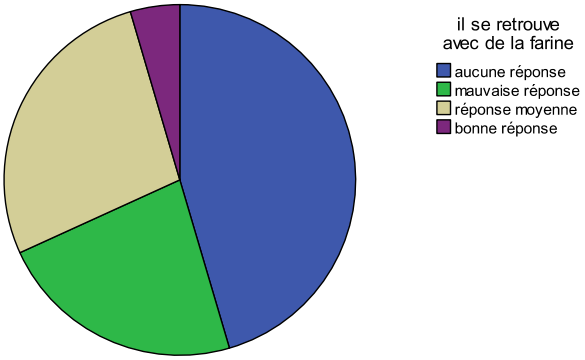


Tableau 49 : mot erroné 04

Et son dos cri		
Et son dos cri	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	13	59.1%
Mauvaise réponse	3	13.6%
réponse Moyenne	6	27.3%
total	22	100%

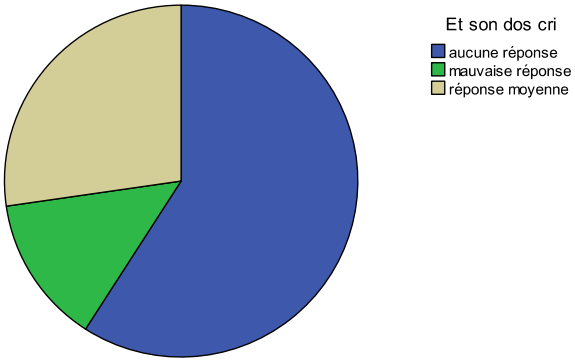


Figure 49 : mot erroné 04

27.3% ont souligné les mots erronés mais ils ne parviennent pas à les corriger. 59.1% n'ont pas donné de réponses et trois élèves, soit 13.6% ont donné une mauvaise réponse.

Analyse et commentaire

L'histogramme présenté en haut montre l'intérêt de l'activité et prouve que

Les apprenants font des efforts pour développer la capacité la plus importante de

la compréhension orale. Chacun d'entre eux utilise ses propres stratégies et participe activement. Mais on remarque que les apprenants compétents sont ceux qui saisissent entre trois et quatre mots. En outre, le taux de la réussite de l'activité de discrimination auditive ne dépasse pas 27.3%. Nous remarquons que les capacités des apprenants à percevoir les phonèmes et la place syntaxique des lexèmes à partir d'un texte lu ou document sonore sont très limitées car la plupart d'entre eux ne peuvent repérer qu'un seul mot dans lequel ils identifient un seul phonème erroné et le corrigent.

Il s'agit dans cette activité d'un ensemble de questions polaires, là où l'enfant est appelé à répondre par « oui » ou « non » aux items relatifs au document écouté.

- La cigale pleure en hiver oui ☐ non ☐
- La fourmi préfère jouer oui ☐ non ☐
- La cigale est paresseuse oui ☐ non ☐
- La fourmi donne à manger à sa voisine oui ☐ non ☐

Tableau 50 : oui ou non ?

La cigale pleure en hiver

La cigale pleure en hiver	[illegible]	[illegible]
[illegible]	4	18.2%
[illegible]	18	81.8%
[illegible]	22	100%

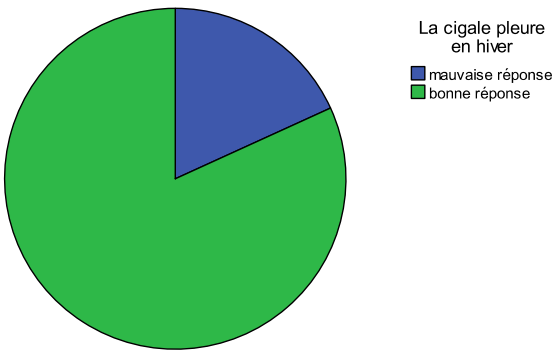


Figure 50 : oui ou non ?

Tableau 51 : oui ou non ?

La fourmi préfere jouer

La fourmi préfere jouer	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	12	54.5%
bonne réponse	10	45.5%
total	22	100%

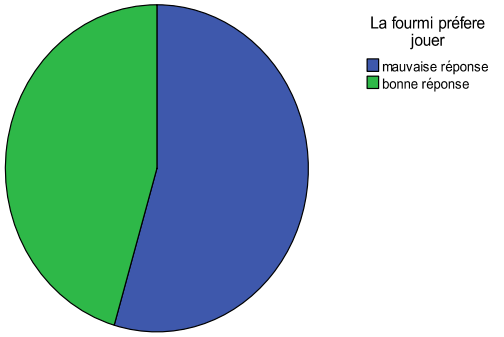


Figure 51 : oui ou non ?

Tableau 52 : oui ou non ?

La cigale est paresseuse

La cigale est paresseuse	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	1	4.5%
Mauvaise réponse	10	45.5%
bonne réponse	11	50%
total	22	100%

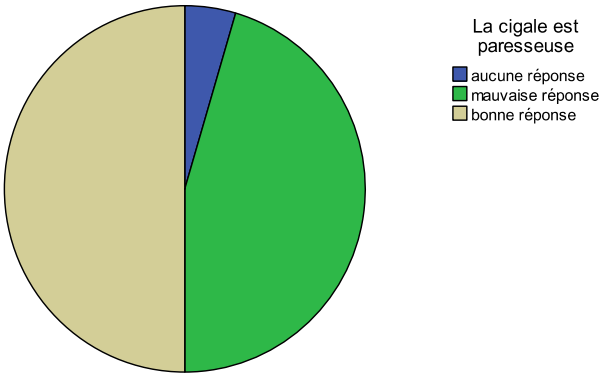


Figure 52 : oui ou non ?

Tableau 53 : oui ou non ?

La fourmi donne à manger à sa voisine

La fourmi donne à manger à sa voisine	Effectifs	Pourcentage
Mauvaise réponse	11	50%
bonne réponse	11	50%
total	22	100%

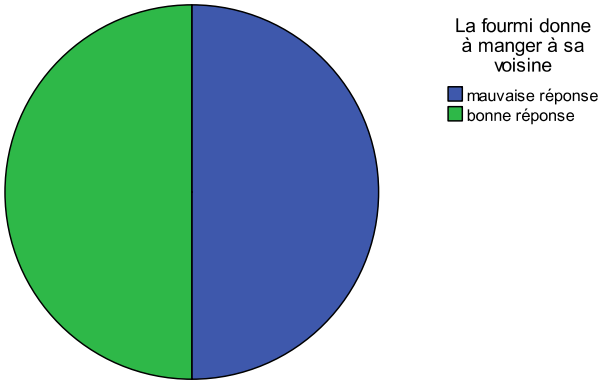


Tableau 53 : oui ou non ?

Le taux de bonnes réponses est nettement élevé dans cette activité.

Analyse et commentaire

Cet exercice est plus facile à faire par rapport aux autres puisqu'il s'agit toujours de questions à choix multiples.

Support 5 le support est une vidéo éducative, extraites du site https://www.youtube.com/watch?v=Lz6uShTO1oA , intitulée « comment les nuages se forment »

Cette activité est un exercice de mise en ordre, à travers lequel l'enfant est amené à établir l'ordre des différentes étapes de la formation des nuages.

Les étapes qui sont en désordre sont les suivantes :

- les gouttelettes montent dans le ciel et s'agglutinent
- Le soleil réchauffe l'eau des mers et des rivières et des lacs
- Elles forment de grosses gouttes, appelées les nuages
- Une partie de l'eau s'évapore sous la forme de gouttelettes

Tableau 54 : mettre dans l'ordre

Ordonner les étapes		
Ordonner les étapes	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	1	4.5%
Mauvaise réponse	2	9.1%
réponse Moyenne	6	27.3%
bonne réponse	13	59.1%
Total	22	100%

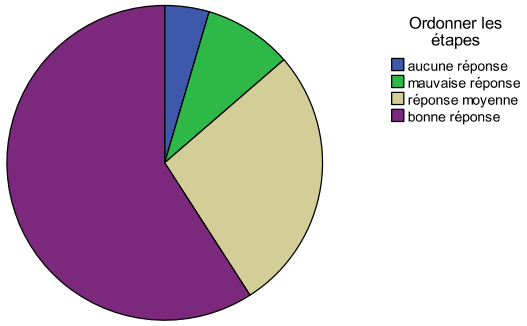


Figure 54 : mettre dans l'ordre

Nous constatons que le pourcentage de bonne réponse est élevé soit 59.1%, tandis que quelques élèves ont pu mettre en ordre quelques étapes (27.3), 9.1% ont donné une mauvaise réponse et un seul élève qui constitue 4.5% de la population n'a pas répondu.

Analyse et commentaire

La quasi-totalité des élèves a pu répondre correctement à cette activité, le diagramme indique que les élèves qui ont répondu correctement ont des stratégies efficaces leur permettant de réorganiser les évènements, cependant 9.1% réorganisent mal les actions, c'est la raison pour laquelle ils abandonnent l'écoute et 27.3% réorganisent la moitié

des étapes donc ils ne peuvent pas saisir et conserver les évènements dans la mémoire à long terme.

La dernière activité se présente comme un ensemble de questions ouvertes qui demandent une écoute détaillée pour répondre aux questions ci-dessous :

Qui donne la forme aux nuages ?

……

Comment appelle-t-on les nuages qui cachent les montagnes ?

……..

Quelle est la couleur des cumulus

……

Tableau 55 : qui donne la forme aux nuages ?

Qui donne la forme aux nuages?

Qui donne la forme aux nuages?	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	13	59.1%
Mauvaise réponse	9	40.9%
Total	22	100%

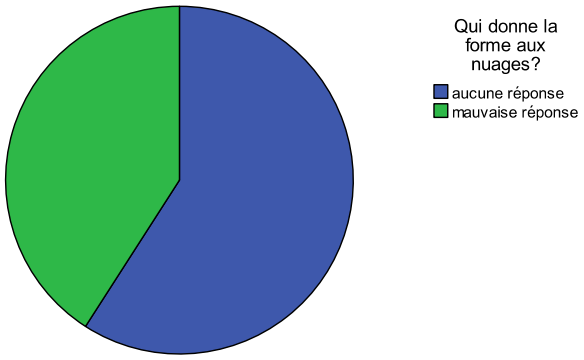


Figure 55 : qui donne la forme aux nuages ?

Tableau 56 : appellation des nuages ?

Appellation des nuages ?

Appellation des nuages ?	Effectifs	Pourcentage
Aucune réponse	17	77.3%
Mauvaise réponse	5	22.7%
Total	22	100%

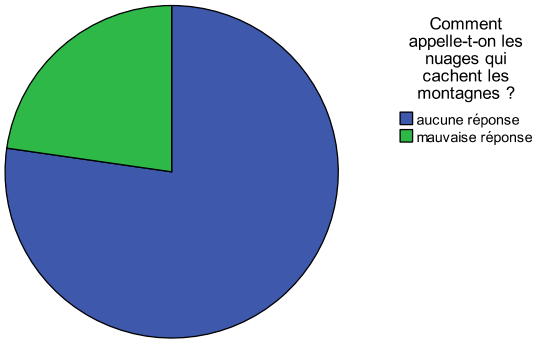


Figure 56 : appellation des nuages ?

Tableau 57 : la couleur des cumulus ?

Quelle est la couleur des cumulus?

Quelle est la couleur des cumulus?	Effectifs	Pourcentage
aucune réponse	15	68.2%
Mauvaise réponse	1	4.5%
bonne réponse	6	27.3%
total	22	100%

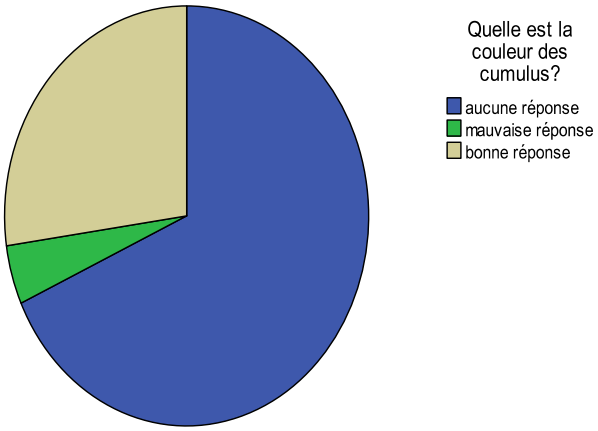


Figure 57 : la couleur des cumulus ?

Nous apercevons que dans l'item 1 et 2 les réponses fournies sont mauvaises ou il n y a pas de réponses, dans le troisième item, nous signalons qu'il y a six bonnes réponse (27.3%).

Analyse et commentaire

Les élèves sont face à un thème scientifique, nouveau, cependant le traitement d'un texte scientifique est plus difficile d'un texte littéraire, car il s'agit d'avoir des connaissances sur le sujet, alors que les enfants n'ont pas de connaissances antérieures sur le sujets, et les termes tels que « stratus » semblent trop difficiles pour eux, tandis que la dernière questions étaient très facile car il s'agit d'identifier la couleur du nuage. Il ne faut pas oublier que le rythme de la parole est très rapide ce qui empêche la compréhension, ainsi les élèves ne savent pas prendre note.

3.4.1. Analyse des principales sources de difficulté

Afin de connaitre les difficultés qui entravent la compréhension orale des jeunes apprenants, nous avons utilisé le tableau ci-dessous proposé par DOULATE SEROURI Hamida (2009/ 2010), nous l'avons distribué aux participants à la recherche qui sont appelés à cocher les sources de difficultés rencontrées lors de l'écoute. Le tableau comporte les difficultés les plus citées

Tableau 58 : les sources de difficultés rencontrées lors de l'écoute

les sources de difficultés rencontrées lors de l'écoute

les sources de difficultés rencontrées lors de l'écoute	Frequency
L'accent des interlocuteurs	16
La vitesse de la parole	17
Le vocabulaire est difficile	8
La longueur du document	4
Le type de support choisi	8
Ne pas avoir l'habitude d'écouter des documents pareils	9
La méconnaissance de la prise de Note	18
Autres	3

Nous remarquons que la vitesse de la parole est la difficulté la plus signalée par les apprenants. Ainsi 17 apprenants confirme que le rythme de la parole est très rapide dans la vidéo qui parle des nuages car elle est réalisée par des français natifs, de ce fait les élèves affirment que l'accent des interlocuteurs natifs rend l'accès au sens une tâche difficile. Il est à noter également que la difficulté du vocabulaire empêche l'activité de reconstruction du sens, ainsi les élèves sont incapables de prendre note lors de l'écoute.

La troisième source de difficulté pour les apprenants est le type de document choisi, en effet les élèves ne sont pas habitués à écouter des documents de ce genre et de répondre aux questions sur leur contenu.

3.4.2. Analyse des principales sources d'aide

Comme nous l'avons vu, les élèves trouvent des difficultés d'accès au sens, mais il y a aussi des éléments qui aident à la compréhension, c'est la raison pour laquelle nous avons distribué le même questionnaire mais cette fois-ci, on vise les sources d'aide afin de connaitre les paramètres qui ont aidé les élèves dans la compréhension du message sonore.

Tableau 59: les sources d'aide rencontrées lors de l'écoute

les sources d'aide

les sources d'aide	Frequency
la prise de note	11
la connaissance de certains genres de documents	10
le visionnage d'un document.	16
l'explication de quelques mots par le professeur	18
la répétition de l'écoute	20
le son accompagné de l'image	18
les documents écoutés sont variés	16
Autres	4
total	113

A partir de ces données, nous pouvons confirmé que la vidéo est un moyen qui facilite la compréhension de l'orale car le support visuel présente comme le souligne Sandrine Mortier et Yamina Robinson une aide plutôt qu'un obstacle notamment pour les apprenants ayant un niveau moins bon .

Il faut noter également que l'illustration dans la phase de pré écoute a aidé les enfants car « l'illustration dit le sens », selon Christelle Day.

Dans le cas de difficultés, l'enseignant doit orienter les élèves en faisant le lien entre l'image et le son car l'image animée qui accompagne le son facilite l'accès au sens.

En effet, 20 apprenants affirment que la répétition de l'écoute est la source d'aide la plus fréquente. Ainsi, 18 élèves trouvent que l'explication de quelques mots par le professeur facilite certaines tâches.

L'enquête menée auprès des élèves de cinquième année primaire a clairement montré qu'ils éprouvent de grandes difficultés en compréhension orale. A cet effet les résultats du test sont éloquents.

Dans un premier lieu, l'entretien réalisé avec l'inspecteur du primaire nous a donné l'opportunité de connaitre les raisons de difficultés en compréhension orale, à savoir les démarche et procédés mis en œuvre par les enseignants, leur incompétence dans le

domaine ainsi que les contenus jugés très difficiles avec un lexique nouveau et compliqué.

Dans un deuxième lieu, les réponses du questionnaires destiné aux enseignants fournissant des informations sur leur pratique de classe, ainsi que sur leur représentations face à cette activité, d'ailleurs la majorité postule qu'elle est une aptitude difficile et qu'ils ne sont pas en mesure de réaliser la séance à cause de manque de moyen, il affirme également que le manque d'entrainement inhibe l'activité de compréhension, le milieu familial et la qualité des contenus.

En dernier lieu, le test soumis aux élèves nous conduit à infirmer une hypothèse, en ce qui concerne le développement des stratégies de compréhension orale. Et nous confirmons deux hypothèses, la première est qu'ils développent des stratégies mais ils ne savent pas l'utiliser, la deuxième se rapporte à l'utilisation des stratégies de langue maternelle.

Concernant les stratégies les plus utilisées, nous remarquons que l'apprenant fait appel aux stratégies de mémorisation, stratégies socioaffectives et cognitives.

- Les stratégies de mémorisation semblent être utiles dans le cas de repérage d'une liste de mots et leur réutilisation dans un contexte précis.

- Les stratégies socioaffectives se manifeste lors d'un contact avec autrui, par exemple demander de l'aide à son camarade ou à son professeur.

- Les stratégies cognitives permettent à l'auditeur d'interagir avec a matière à écouter tout en appliquant les règles de la langue étudiée.

Quant aux stratégies métacognitives, VANDERGRIFT affirme que seulement les apprenants habiles qui peuvent les mobiliser.

Ainsi nous confirmons une autre hypothèse selon laquelle les élèves ne développent pas des stratégies efficaces à cause du manque d'entrainement.

Le questionnaire proposé aux élèves permet de connaitre les attentes des élèves et d'assurer que les paramètres extralinguistiques ont un rôle important dans la construction du sens, or, la vitesse et l'accent inhibe la compréhension d'où la nécessité de l'entrainement sur des documents sonores car le document sonore suscite

la curiosité des enfants, dans ce sens, Carol HERRON et Julia HANELY affirment que la vidéo est un élément facilitateur pour la compréhension d'une culture étrangère. Elles ajoutent que les paramètres extralinguistiques, tels que indices visuels peuvent améliorer la compréhension des textes lus

En outre, Les élèves ne savent pas utiliser les stratégies d'attention sélective et d'inférence, ainsi ce qui fait obstacle sont les contenus scientifiques jugés trop difficiles.

La recherche menée justifie que l'échec en compréhension orale revient à la démarche adaptée par les enseignants, en effet peu d'entre eux connaissent réellement les étapes de la compréhension orale.

De plus, la recherche a abouti à un autre résultat, selon lequel les apprenants de cinquième année primaire éprouvent des difficultés car les contenus sont purement scientifiques, en effet La compréhension du texte explicatif est beaucoup plus difficile et les processus et stratégies déployés par le lecteur diffèrent de ceux mis en œuvre lors de l'activité du texte narratif (Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003 cité par Legros 2008, p. 20) ainsi, (Weaver & Kintsch, 1991) ajoutent que « Ces textes comportent en effet des concepts plus complexes à traiter, un vocabulaire spécialisé et des structures textuelles non familières qui influencent la recherche, la compréhension et l'utilisation de l'information » (cité par Legros 2008, p.20,21). Le traitement du texte ou énoncés scientifiques est très difficile pour les jeunes apprenants.

En conclusion, les élèves de cinquième année primaire développent une compétence de compréhension orale dans la mesure où ils adoptent le modèle interactif pour accéder au sens, tout en s'appuyant sur les connaissances antérieures en lien avec le texte écouté afin de repérer des indices qui facilitent la compréhension. Cela veut dire que le problème revient au manque d'entrainement à cette activité, c'est-à-dire si cette activité est prise en charge en classe de langue, l'enfant peut acquérir la compétence facilement.

Pour finir, nous pouvons dire qu'il y a plusieurs procédés permettant de remédier ces lacunes, en fait, les enseignants doivent varier les supports et accompagner les élèves dans la reconstruction du sens, en effet les enseignants doivent respecter les étapes de la compréhension orale, il faut diversifier les activités car selon Gaonac'H

(1990, p.37) : « proposer à l'apprenant toujours les mêmes activités revient à l'enfermer dans sans savoir, puisqu'il ne peut évaluer l'évolution de ses savoir-faire) . de plus l'enfant acquière de nouvelles stratégies quand il est face à des situations problèmes et avec la fréquence de la tâche.

Il faut aussi élaborer les contenus en fonctions des représentations et des connaissances antérieures des apprenants.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Au terme de cette modeste contribution, nous pouvons rappeler que notre objectif était de relever les difficultés des élèves de cinquième année primaire en compréhension orale.

Nous avons tout d'abord vu que la compréhension orale pose problème aux élèves du primaire, nous avons tout de même remarqué que les recherches dans ce sujet sont très peu qui touchent la catégorie des enfants, et celles qui existent tracent des objectifs différents, c'est pourquoi nous avons choisi d'approfondir ce thème.

Notre question de recherche était de vérifier si les élèves ont des difficultés d'ordre cognitif, c'est-à-dire dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de connaitre les raison de ces difficultés.

En effet, nous avons subdivisé notre travail de recherche en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous avons situé la place du français et son enseignement en Algérie, ensuite nous nous sommes penchée sur la compréhension orale, nous avons présenté l'évolution de son enseignement dans les différentes approches didactiques, nous avons décrit les processus psycholinguistiques mis en œuvre en compréhension orale selon une approche psycholinguistique et cognitive, le niveau de représentation et les facteurs influant sur cette aptitude, nous avons également mis l'accent sur la place de cette compétence dans l'enseignement du français en Algérie à travers une étude comparative entre l'ancien et le nouveau programme.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté dans notre cadre conceptuel toute la complexité du processus de compréhension orale, qui inclut, l'environnement, la mémoire à long terme et à court terme de l'auditeur, l'utilisation des stratégies d'apprentissage et des fonctions cognitives de haut niveau. Nous avons traité également la notion de l'écoute et le raisonnement et développement cognitif de l'enfant.

Dans le troisième chapitre, nous avons exposé notre méthodologie de recherche, nous avons créé l'instrument servant à la collecte de données : ce document contient un entretien destiné à un inspecteur de l'enseignement primaire, un questionnaire destiné aux enseignants et un test soumis aux élèves de cinquième année primaire. Le corpus

que nous avons adopté comporte quatre supports sonores et un texte lu, les activités proposées dans le test étaient riches et variées.

Les résultats de l'enquête montrent que les élèves de cinquième année primaire rencontrent de réelles difficultés en compréhension orale. Ainsi, l'analyse de l'entretien et du questionnaire nous a permis de connaitre que jusqu'à présent, l'entrainement à la compréhension orale est moins pratiqué au cycle primaire vu les difficultés que rencontrent les enseignants à dispenser une telle séance qui nécessite de mettre en place des stratégies et des moyens particuliers. Il s'agit d'une compétence rarement évaluée et dans les examens officiels la place majeure est accordée à la compétence de l'écrit.

Les résultats révèlent que nos apprenants ne sont pas passifs durant l'écoute. Ils adoptent le modèle interactif pour décoder le message. Ils mettent en rapport le message avec leurs connaissances antérieurs et avec le contexte immédiat de la situation linguistique ainsi qu'ils s'appuient sur les paramètres extralinguistiques. Ils utilisent également diverses stratégies d'écoute pour réaliser la tâche qui leur a été demandée. Au moment de l'écoute, ils saisissent les informations les plus importantes et les conservent dans leur mémoire à long terme. Ils cherchent à compenser ce qui est inconnu par ce qui est connu, c'est-à-dire ils sont conscients que la compréhension ne demande pas de la part de l'auditeur d'arrêter à chaque mot mais plutôt comprendre la globalité du message avec le peu d'informations retenues.

Les résultats montre également que les élèves ont des stratégies de compréhension orale mais ils ne savent pas les réinvestir dans une tâche complexe, ils ne sont pas habitués à réfléchir sur leur propres stratégies, c'est-à-dire ils ont des difficultés métacognitives. Cette habileté permet de distinguer l'auditeur habile du moins compétent, d'où le rôle crucial de l'enseignant qui guide l'apprenant dans l'automatisation de certaines tâches, il joue un rôle important dans la mobilisation des stratégies de langue étrangère pour amener l'élève à effectuer des opérations de haut niveau.

Ainsi, la qualité des contenus proposés présente une véritable difficulté, la difficulté du traitement des textes scientifique, de plus le niveau de connaissance de la langue influe énormément sur l'activité de reconstruction de sens.

L'ensemble de ces résultats indiquent que le choix des activités de compréhension orale est primordial dans la réussite d'une telle tâche.

Les différents types d'exercices permettent d'orienter les apprenants et d' ajuster leur compréhension. Ils doivent être faits soigneusement conformément au niveau et aux capacités des apprenants, à l'objectif que l'on cherche à atteindre, au document que l'on veut exploiter. L'enseignant doit habituer ses apprenants à faire des activités difficiles pour acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne les supports utilisés, nous avons retenu que la vidéo est un support qui facilite la compréhension orale en classe de FLE surtout au primaire. Ainsi l'image animée et le son permettent à l'apprenant d'accéder facilement au sens du message .

Il faut souligner également que l'enseignant doit respecter les étapes de la compréhension orale surtout la phase de pré écoute, car à travers laquelle l'enfant anticipe et émis des hypothèses sur le contenu du message, il faut également qu'il multiplie la pratique de l'oral en classe car elle est la première habileté à acquérir avant l'écrit et pour permettre à l'élève d'acquérir progressivement la compétence de l'écoute tout en exploitant des documents authentiques des français natifs.

Finalement, nous espérons que les résultats de cette modeste contribution permettent d'ouvrir la voie à d'autres recherches dans le domaine de la didactique de l'oral notamment celles qui s'intéressent à la compétence orale. Ceci conduira probablement à la mise en place des solutions afin d'éviter toutes sorte de contraintes au future et d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale.

Sources Bibliographique

1- Ouvrages

- BAILLY, D. (1998), *Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais* -Lexique. Paris-Gap, Ophrys.
- BENRABAH, M. (1999), Langue et pouvoir en Algérie, Paris, Editions Séguier.
- BENHOUHOU, N. (2012), *Introduction à la didactique des langues*. El hikma, Kounouz.
- BOGAARDS, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif, Hatier, coll. « L .A.L ».
- BONNET, C, GHIGLIONE, R et RICHARD, J.F. (2003), *Traité de psychologie cognitive : Perception, action, langage*, Tome 1. Paris, Dunod.
- BOYER, H. et BULZBACH, M. et PENDANX, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CHARLE, R et WILLIAM, C. (1997), *La communication orale*. Paris, France, Nathan.
- CARON, J. (2008), *Précis de psycholinguistique*, PUF, "Quadrige".
- CORNAIRE, C. et GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris, Clé International.
- CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- CUQ, J.P et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- CUQ, J .P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble,France , Presse Universitaire de Grenoble.
- CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- DEFAYS, J.M et DELTOUR, S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique, Mardaga.

- DOLZ, J et SCHNEUWLY, B. (2009), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- GALISSON, R. (1980*), D'hier a aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International.
- GALISSON, R. COSTE. (1976), *Dictionnaire de didactique de langues*, Paris, Hachette.
- GAONAC'H (coordonné par). (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. *L'approche cognitive*, Rennes, Hachette.
- GERMAIN, C.(1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, et Montréal, HMH.
- GIRARD, D. (1985), *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- HALTE, J.F et RISPAIL, M. (2005), *L'oral dans la classe*. Paris, Harmattan.
- LEBRUN, M.(2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck.
- LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction –Percevoir –Ecouter – comprendre*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris: Éditions du Seuil.
- MARIN, B et LEGROS, D.(2008), *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles, De Boeck.
- MEIRIEU, P. (1988), *Apprendre…oui mais comment* ? Paris : E.S.F.
- PERRAUDEAU, M. (2006), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Armand Colin.
- PORCHER L. (1995), *le français langue étrangère*. Hachette Education, CNDP/Ressources formation.

- PUREN, C. (1991), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- ROSSI, J.P. (2005), *Psychologie de la mémoire : de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. Bruxelles, De Boeck.
- SIEGLER, R.S. (2001), *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles, De Boeck.
- TALEB IBRAHIMI, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne (p. 420)*. Alger, Dar El Hikma.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.

2- Articles et revues

- BELABBES, N, (2013), *« L'enseignement du français en Algérie: aperçu historique, état des lieux et perspectives »*, Revue japonaise de didactique du français, Vol 8, n° 2, Japon.
- BELLATRECHE, H. (2009), *« L'usage de la langue française en Algérie cas d'étude : le secteur bancaire »*, Synergies, n'08, Algérie.
- CARETTE, E. (2001), « *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère* , Dans le Français dans le Monde. Recherches et applications. Janvier 2001, CRAPEL. Paris : CLE International, p128-132.
- CARTON, F. (1995), *« L'apprentissage différencié des quatre aptitudes »*, Vebrum , p 63-74.
- CARTON, F. (1998), *« Mélanges Crapel »*, Revue en ligne.
- COSTE, M. *« Textes et documents authentiques au niveau 2 »,* in Le français dans le monde, n°73, p.90.

- FAYOL, M. (2003), « *La compréhension: évaluation, difficultés et interventions* ». Conférence de Consensus , Paris 4-5 Décembre 2003 http://www.cndp.fr/bienlire/01actualite/document/fayol.pdf.
- FERHANI, F. (2006), « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* », Le français aujourd'hui, vol 03 , n° 154, Paris.
- FERROUKHI, K. (2009), « *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2 ème année moyenne en Algérie* », in Synergies Algérie, n°4, pp 273-280 , [En ligne], URL : http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf consulté le 04 février 2015.
- GARCIA, C. « Problématique de l'entrainement à la compréhension orale en classe de langue :constats, recommandations et stratégies concrètes », en ligne : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/oral3.html, consulté le 31 juillet 2015.
- GILBERT, G. (2004), «*La francophonie en Algérie* », Hermes, vol 40.
- GREMMO, M.J. HOLEC, H. (1990), « *La compréhension orale : un processus et un comportement* », in Le Français dans le monde, février –mars.
- HILTON, H. (2008), « *Connaissances, procédures et production orale en L2* », Acquisition et interaction en langue étrangère, vol 27, France, consulté le 12 MARS 2015, http://aile.revues.org/4113
- HOLEC, H. (1999), « *Des documents authentiques pourquoi faire ?*», In Mélanges Pédagogiques CRAPEL université Nancy2.
- NANCY ALLEN. (2014), « *L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale* »,*in* Language and Literacy, Vol 16, Issue 2, en ligne, https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/viewFile/21264/18127
- O'MALLEY,J.M, CHAMOT, A. U. & KUPPER, L. (1989), « *Listening Comprehension Strategies in Second Language*» , in Acquisition.Applied Linguistics 10(4) ,418-437.

- OUTALEB, A. *« De la phrase au texte: l'enseignement du français en Algérie »*. *Revue CAMPUS*, 2014, no 4, p. 46-49.

- ROGIERS, X. (2006), *« L'APC dans le système éducatif algérien »,* La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation, Unesco, Ministère de l'Éducation nationale, Algérie.

- VANDERGRIFT, L. (1998), *« La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde »*, in Canadian Journal of Applied Linguistics, vol 1, pp 83-105 [En ligne]. URL : http://www.aclacaal.org/Revue/vol-1-nos1-2-art-vandergrift.pdf - , consulté le 03 février 2015.

- VION, M. (1995), *« Quel contexte pour le traitement du discours ? »*, L'année psychologique,vol.95,n'01,France,http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1995_num_95_1_28811, consulté le 05/02/2015.

- LAFONTAINE, L. *« Le français transversal : l'oral »,* en ligne : http://www.lizannelafontaine.com/PDF/trans.pdf, consulté le 24/07/2015.

3- Mémoires et thèses

- BENAMAR, Rabéa. « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien, enjeux et perspectives », université de Tlemcen.

- DJEZZAR, Amel. « Entrer dans la culture de l'oral : document authentique et compréhension orale », université d'Alger,

- DOULATE SEROURI Hamida, « La compréhension de l'oral en classe de FLE Analyse de la réception orale du conte français au collège », Université de Mostaganem, 2009-2010.

- EMBARKI, Assia. « La chanson comme support didactique pour améliorer la compréhension et l'expression orales : Cas des élèves de la 4ème année moyenne CEM Arrar Mohamed Kechida-Batna » Université de Batna, 2011-2012.

- GHEZALI, Ali. « l'utilisation de la vidéo pour un enseignement motivant du FLE en milieu scolaire », université de Batna.

- MAACHE, Malika. « La compréhension orale au collège : vers l'appropriation d'une compétence de construction du sens à partir d'un message écouté, cas des

apprenants de 3AM, CEM Les frères Guerrouf Biskra », université de Sétif, 2010.

- PEREZ, Anne-Gaëlle, *« De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies »*, Académie de Montpellier ,2006-2007.

- SAKRANE Fatima-Zohra. « Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère. Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine », Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah-Alger, 2012/2013

- YAAGOUB,Ludmia. « Les difficultés des étudiants de première année de licence de français en compréhension orale : inventaires et remédiations », université de Médéa, 2007-2008.

4- Documents officiels

- Centre nationale de documentation pédagogique, la réforme du système éducatif, l'éducateur, n'O1, Algérie, 2004

- Charte nationale de 1974

- Charte nationale de 1976

- ORDONNANCE n° 75-35 du 16 avril 1976

- ORDONNANCE n° 05-07 du 23 août 2005

- Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture, «Données mondiales de l'éducation : Algérie », 7eme édition, 2010-2011

- Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture, « Données mondiales de l'éducation : Algérie », 6eme édition, 2006-2007.

- Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture, « Données mondiales de l'éducation : algerie », 6eme édition, 2006-2007.

- Programme de français (1983). Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. Direction des enseignements. Alger.

- Programme de français (1998) Direction de l'enseignement fondamental.

- Programme de français langue étrangère (2003).
- Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3e, 4e, et 5e année primaire), juin (2011).
- Enseignement de la française 6 e année fondamentale- live du maitre-, institut pédagogique national, Alger, 1993-1994.
- Enseignement du français, 5e année fondamentale-livre du maitre- institut pédagogique national, Alger, 1993-1994.

5- Sitographie

- http://www.algerie-dz.com/forums/archive/index.php/t-38376.html.

- http://www1.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp , consulté le 05/06/2015).

- (http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/strategie/ , consulté le 15/03/2015).

- http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm.

-http://www.fabula.org/actualites/colloque-internationale-sur-l-enseignement-du-francais-en-algerie-a-l-ere-de-la-reforme_49919.php.

Table des matières

Dédicace	
Remerciements	
Résumé	
Sommaire	
Introduction générale……	06
Chapitre I : La question du français et de la compréhension orale dans le contexte algérien…….	11
Introduction ……	11
1.1. Situation linguistique et enseignement du français en Algérie……	11
1.1.1. Le statut de la langue française en Algérie……	11
1.1.2. Enseignement/ apprentissage du français en Algérie…….	15
1.2. La Compréhension Orale…….	20
1.2.1. Les grands courants de l'enseignement de la compréhension orale……..	20
1.2.1.1. Le courant intégré……..	21
1.2.1.1.1. La méthode audio-orale……	21
1.2.1.1.2. La méthode SGAV ……..	22
1.2.1.2. Le courant linguistique……	23
1.2.1.2.1. La méthode situationnelle……	23
1.2.1.2.2. L'approche communicative……...	24
1.2.1.3. Le courant psychologique……	25
1.2.1.3.1. L'approche naturelle……	26
1.2.1.3.2. L'approche axée sur la compréhension……	26
1.2.2. Qu'est- ce que comprendre……	27
1.2.3.Le processus de la compréhension orale…….	29
1.2.3.1 Niveaux de représentation de la compréhension orale…….	29
1.2.3.2. Le modèle mental……	29
1.2.3.3. Forme linguistique de surface…….	31
1.2.4. Les modèles de compréhension orale……	31
1.2.4.1. Le modèle sémasiologique……..	31
1.2.4.2. Le modèle onomasiologique……	32
1.2.4.3. Le modèle interactif…….	33
1.2.4.4. Le modèle de Lhote…….	34
1.2.5. Les facteurs influents sur la compréhension orale d'une langue étrangère	34
1.2.5.1. Le débit…….	35
1.2.5.2. Les pauses et hésitations……	35
1.2.5.3. Le décodage auditif…….....	35
1.2.5.4. Les traits prosodiques……	35
1.2.6. Les étapes de la compréhension orale…….	35
1.2.6.1. La pré-écoute…….....	36
1.2.6.2. L'écoute……	36
1.2.6.3. La post-écoute……	36
1.3. L'oral dans l'enseignement primaire (étude comparative entre l'ancien et le	36

nouveau programme)……..	
1.3.1. L'objectif de l'enseignement du français au primaire……	37
1.3.2. Les nouveaux programmes……	39
Chapitre II : Rôle de la compréhension orale et des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du français au primaire……	42
Introduction …….	42
2.1. Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale……..	42
2.1.1. Le rôle de la mémoire, du contexte et des représentations en compréhension orale…….	42
2.1.1.1. La mémoire……..	42
2.1.1.1.1. Les registres de l'information sensorielle ……..	43
2.1.1.1.2. La mémoire à court terme……	44
2.1.1.1.3. La mémoire de travail……..	44
2.1.1.1.4. La mémoire à long terme…….	45
2.1.1.2. Le rôle du contexte en compréhension orale…….	46
2.1.1.3. Les représentations…….	48
2.1.2. Connaissances nécessaires à la compréhension orale……...	49
2.1.2.1. Les connaissances linguistiques…….	50
2.1.2.2. Connaissances sociolinguistiques et pragmatiques……	50
2.1.2.3. Connaissances discursives……	50
2.1.2.4. Connaissances psychologiques……	50
2.1.2.5. Connaissances culturelles……	51
2.1.2.6. Connaissances référentielles……	51
2.1.2.7. Connaissances stratégiques…….	51
2.1.3. L'écoute……	52
2.1.3.1. Les stratégies d'écoute……	55
2.1.3.1.1. Origine et définition de la notion des stratégies d'apprentissage……...	55
2.1.3.1.2. Les stratégies métacognitives …….	58
2.1.3.1.3. Les stratégies cognitives……	59
2.1.3.1.4. Les stratégies socio-affectives…….	59
2.1.4. L'oral réflexif……	62
2.2. Raisonnement et développement cognitif de l'enfant…….	63
2.2.1. La perception auditive chez le jeune enfant……	65
2.2.2. Décodage du sens et traitement de l'information……..	66

Chapitre Ⅲ : Les difficultés des élèves de 5e année primaire en compréhension orale……	70
Introduction……..	70
3.1. Le protocole expérimental…….	70
3.1.1. Description du corpus ……..	71
3.1.2. Le lieu de l'expérience……	71
3.2. Méthode de travail……	71
3.2.1. L'entretien…….	71
3.2.1.1. Commentaire et analyse de l'entretien……	73
3.2.2. Le questionnaire……	74
3.2.3. Commentaire des résultats du questionnaire……	87
3.3.Test soumis aux élèves…….	88
3.3.1. Description du test…….	88
3.3.2. Choix et élaboration des activités…….	88
3.4. Analyse des données……..	89
3.4.1.Analyse des principales sources de difficulté……	111
3.4.2. Analyse des principales sources d'aide…….	112
Conclusion générale…….	118
Sources bibliographiques……	122
Table des matières……	130
Annexes ……	134
Résumé……..	148

Annexes

Annexe 01

Guide d'entretien avec l'inspecteur

- Est-ce que les élèves de cinquième année primaire échouent en français à cause de l'oral ? Notamment la compréhension orale ?
- Les élèves de cinquième année primaire éprouvent-ils des difficultés en compréhension orale ?
- Quelle est la nature de ces difficultés ?
- Pourquoi éprouvent-ils des difficultés ?
- Les contenus de compréhension orale sont-ils adaptés au niveau des élèves ?
- Le contexte socioculturel, familial a-t- il un impact sur la réussite ou l'échec des élèves en compréhension ?
- Est-ce que les élèves de cinquième année primaire ne développent pas des stratégies d'écoute ?
- Comment les élèves peuvent développer des stratégies de compréhension orale ?
- Est-ce qu'on doit diversifier les activités pendant la séance de compréhension orale ?
- Est-ce qu'on évalue la compréhension orale ?
- Les difficultés des élèves relèvent- elles des différences individuelles ou capacités cognitives ?
- Quel est le rôle de l'enseignant pour aider les élèves en compréhension orale ?
- Est-ce qu'il est responsable de leur échec ?

Annexe 02

Questionnaire destiné aux enseignants

Afin de savoir quelle sont les difficultés rencontrées par les élèves de 5e année primaire en compréhension orale, nous vous sollicitons de répondre à notre questionnaire :

1- Vous êtes :

Homme ☐ Femme ☐

2- Quel est votre âge ?

……

3- Vous êtes :

Titulaire ☐ Stagiaire ☐ vacataire ☐

4- Combien d'années d'expériences avez-vous en tant qu'enseignant au cycle primaire ?

……

5- Quel diplôme avez-vous obtenu ?

……

6- Rencontrez-vous des difficultés dans votre travail ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelle en est la cause ?

……

7- Vos élèves aiment-ils la langue française ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

……

8- Vos élèves sont-ils suivis par leurs parents ?

Oui ☐ Non ☐

9- Comment jugez-vous le niveau d'ensemble de vos élèves de 5e AP ?

Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible ☐

10- Vos élèves de 5e AP éprouvent-ils des difficultés en compréhension orale ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelle en est la cause ?

- Le manque de pratique
- Les démarches et procédés mis en œuvre par les enseignants
- La qualité des contenus proposés
- Les élèves ne développent pas des stratégies d'écoute
- Le volume horaire accordé à cette séance

11- Réalisez-vous cette activité ou vous la considérez comme une activité de lecture ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

……

……

12- Respectez-vous les étapes de déroulement d'une séance de C.O ?

Oui ☐ Non ☐

13- Quelles sont ces étapes ?

……

.....

14- Combien de temps accordez-vous à cette activité ?

.....

15- Quel est pour vous, l'objectif d'une telle activité ?

.....

……

16- La lecture d'un texte à haute voix par l'enseignant, permet-il à l'élève de développer des stratégies d'écoute efficaces ?

.....

17- Proposez-vous d'autres activités à la fin de l'activité de compréhension orale, ou vous posez seulement des questions directes ?

……

……

18- Pensez-vous que les jeux ludiques et les comptines sont une source de motivation pour la compréhension orale ?

Oui ☐ Non ☐

19- Les images, les illustrations, et le visionnage d'un document aident-ils la reconstruction du sens d'un message oral ?

Oui ☐ Non ☐

20- Est-il possible d'enseigner aux élèves les stratégies nécessaires à la compréhension orale ?

Oui ☐ Non ☐

21- Que proposez-vous pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés ?

……

…….. ……

……

…….....

……

Annexe 03

Test de compréhension orale

Support1

Activité 1 : écoute l'enregistrement et réponds aux questions

5) Quels sont les deux personnages principaux du document ?

   …….

6) Quel est le type de ce document ?

   …….

7) Où vont les deux amis ?

   …….

8) Que faut-il manger à chaque petit déjeuner ?

   ……

Activité 2 : écoute le document et réponds par « vrai » ou « faux »

- Le canard deviendra fort s'il ne mange pas ……..
- Le canard ne veut pas manger des olives ……
- Les amis du canard sont forts car ils mangent bien …….
- Monsieur poisson ne donne pas des conseils au canard …….

Activité 3 : écoute à nouveau et choisis la bonne réponse

Le canard est :

- Géant
- Petit
- grand

Au petit déjeuner, il faut boire :

- un verre de jus
- un bol de chocolat
- un verre de lait

Support 2 :

Activité1 : écoute le document et Complète le tableau suivant

Activités quotidiennes	Horaires
Se réveiller et s'habiller	……
……..	7h30
Se dépêcher	…….
……..	8h30
……..	Midi
Rentrer chez-lui	……..
Manger avec ses parents	……
	21h30

Support 3

Activité: écoute et complète le tableau suivant

Qui ?	Où ?	Que font ?

Activité 2: associe →

Les journalistes	placent des articles dans le journal
Les photographes	écrivent des articles
Les maquettistes	prennent des photos

Activité3 : chasse l'intrus

- La presse, les médias, les livres, les magazines, les journaux

- Internet, jeux, radio, télévision, cinéma

- dentiste, journaliste, maquettiste, fleuriste

Support4 :

Activité1 : le texte contient des erreurs, souligne ces erreurs et corrige-les.

La cigale travaille tout l'été

Et quand l'été monte sa bouche

Il se retrouve avec de la farine

Et son dos crie : « j'ai faim »

Activité 2 : coche la bonne réponse

- La cigale pleure en hiver oui ☐ non ☐
- La fourmi préfère jouer oui ☐ non ☐
- La cigale est paresseuse oui ☐ non ☐
- La fourmi donne à manger à sa voisine oui ☐ non ☐

Support 5 :

Activité1 : mets les étapes suivantes dans l'ordre

- les gouttelettes montent dans le ciel et s'agglutinent
- Le soleil réchauffe l'eau des mers et des rivières et des lacs
- Elles forment de grosses gouttes, appelées les nuages
- Une partie de l'eau s'évapore sous la forme de gouttelettes

<u>Activité 2 :</u> questions ouvertes

Qui donne la forme aux nuages ?

……
….

Comment appelle-t-on les nuages qui cachent les montagnes ?

…….
.

Quelle est la couleur des cumulus ?

……
……

Annexe 04

Transcription des supports audio

Support n°01

L1 : bonjour les petits amis

L2 : salut les copains / vous êtes prés à vous amuser un peut ?

L3 : venez / allons ensemble au petit déjeuner (musique)

LLL : monsieur le poisson donne une tranche de pain

L2 : mets-y du fromage

LLL : dit-il // petit canar lui répond

L3 : je n'en veux pas / je ne mange pas ça

LLL : jamais il ne deviendra fort / du fromage et des œufs / il faut en manger / à chaque petit déjeuner // pour devenir fort comme tous tes amis / c'est ce qu'ils font / ils te l'ont dit

L3 : hé / attendez- moi (musique)

LLL : il faut boire un grand verre de lait / à chaque petit déjeuner / pour devenir fort comme tous tes amis / c'est ce qu'ils font / ils te l'ont dit

L3 : hé / attendez- moi (musique)

LLL : monsieur poisson lui donne une olive

L2 : mange-la / tu seras fort

LLL : dit-il //petit canard lui répond

L3 : je n'en veux pas / je ne mange pas

LLL : jamais il ne deviendra fort / du fromage et des œufs il faut en manger / à chaque petit déjeuner / pour devenir fort comme tes amis ? c'est ce qu'ils font / ils te l'ont dit

L3 : hé / attendez- moi

LLL : il faut boire un grand verre de lait / à chaque petit déjeuner / pour devenir fort comme tous tes amis / c'est ce qu'ils font / ils te l'ont dit

L3 : hé / je l'ai fait

Support n° 02

L2 : salut john / on est le trois septembre / c'est la rentrée / voici ma journée / je me réveil à sept heure / je me lave et je m'habille / à sept heure et demi je mange un bon petit déjeuner / à huit heure je me dépêche / à huit heure et demi c'est l'école / à midi je déjeune à la cantine / à seize heure trente/ je rentre chez moi et je fais mes devoirs et je joue à la console / à vingt heure je mange avec mes parents après / après je regarde un peut la télé / et à vingt et un heure trente je me couche / et toi comment es ta journée ?/ à bientôt / maye

Support n° 03

L2 : bienvenue au journal le petit hébdo / ici c'est la rédaction

L3 : la rédaction ? qu'est ce que c'est ?

L2 : dans la salle de rédaction / heu / les journalistes cherche des idées / et regarde les médias // quelle média connaissez- vous ?

LLL : la presse

L3 : la radio

L4 : l'internet

L3 : la télévision

L 2: très bien / nous choisissons tous ensemble les informations pour notre journal

L3 : et vous/ qu'est ce que vous faites

L 2 : je suis journaliste / j'écris des articles

L 4 : vous faites aussi les photos ?

L 2 : non / ce sont les photographes qui prennent des photos / et les maquettistes / place les articles dan le journal / est ce que vous lisez des journaux ou / des magazines ?

L3 : oui / moi // je lui parfois des heu / journaux / et souvent des magazines sur les animaux

Support n° 04

(musique)

L1 : quand le soleil réchauffe l'eau des mers / des rivières et des lacs / une partie de l'eau s'évapore sous la forme de million de petites gouttelettes invisible / qui sont si légère qu'elles montent dans le ciel / et quant toutes ces petites gouttelettes insondantes

atteignent un air plus frai / elles s'agglutinent et forment des goutes un peu plus grosse qui sont alors visible sous la forme de ce qu'on appelle // les nuages

L2 : vous les nuages / vous aidiez à contrôlés le climat de la planète

L3 : oui / durant la journée / nous somme comme d'énorme parasols / et nous protégeons la terre des rayons du soleil / et regardez

LLL : ah hé

L3 : ouverture maintenant / c'est à peut prés ce que font les nuages la nuit / ils recouvrent la terre et empêche la chaleur de monter vers le ciel / ainsi la terre n'a pas froid

L2 : hei / regardez comment il est drôle ce nuage la // on dirait un mouton

L3 : et c'est le vent qu'il donne leurs formes aux nuages (rire) / il joue à les transformer sans arrêt / vous les voyez ? ce sont des stratus / ils voyagent toujours à xxx

L2 : tu parle de ses nuages qui cachent les montagnes et se posent sur la mer

L3 : oui / c'est ça/ et ceux ci sont des cumulus / ils ont le plus souvent une forme arrondie et ils sont blanc/ comme des cotons

L4 : nous les cumulus / nous somme petit/ mais grâce à un apport régulier de vapeur / donc nous grossissons de plus en plus / jusqu'à devenir des cumulant à bus

L2 : waw / oh c'est incroyable / les nuages sont vraiment sidérant

L5 : et comment s'appel ses petits nuages qui flotte au dessus de ta tête ?

L4 : ce sont des cirrus / ils restent à de très haute altitude là où les températures sont glacés / et c'est pour ça qu'ils sont constitués de cristaux de glasses

L6 : salut la compagnie / moi aussi je suis gelé / il fait aussi froid qu'en pole nord là haut (rire)

L7 : le devoir des nuages et de contrôler le climat et de distribuer l'eau à travers ma planète (musique).

Annexe 05

La cigale et la fourmi

La cigale chante tout l'été

Et quand l'hiver montre son nez,

Elle se trouve avec rien

Et son ventre crie : « j'ai faim ».

Elle va chez la fourmi, sa voisine

Pleurer pour avoir un peu de farine.

La fourmi, elle, n'aime pas chanter,

Elle préfère plutôt travailler.

Elle demande à la cigale :

- Que faisais-tu en été ?

- J'allais de bal en bal

Je m'amusais, je chantais.

- Et bien chanteuse,

Il vaut mieux être travailleuse.

Va voir ailleurs, paresseuse.

Annexe 06

Convention de transcription proposée

- / pour les pauses de 2 à 5 secondes
- // pour les pauses de 5 à 10 secondes,
- /// pour les interruptions de plus de 10 secondes.
- Chaque tour de parole s'accompagne d'un retour à la ligne.
- Chaque tour de parole est numéroté pour faciliter les renvois dans l'analyse.

Annexe 07

Questionnaire destiné aux élèves

1- Les sources de difficultés rencontrées lors de l'écoute sont : coche la ou les réponses convenables (s)

- L'accent des interlocuteurs ☐
- La vitesse de la parole ☐
- Le vocabulaire est difficile ☐
- La longueur du document ☐
- Le type de support choisi ☐
- Ne pas avoir l'habitude d'écouter des documents pareils ☐
- La méconnaissance de la prise de note ☐
- Autre ☐

2- Les sources d'aide sont :

- La prise de note ☐
- La connaissance de certains genres de documents ☐
- Le visionnage d'un document ☐
- L'explication de quelques mots par le professeur ☐
- La répétition de l'écoute ☐
- Le son accompagné de l'image ☐
- Les documents écoutés sont ludiques ☐
- Autres ☐

Résumé

Cette recherche étudie les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves de cinquième année primaire lors de la compréhension d'un discours oral.

La compréhension orale ne constitue pas un objet d'enseignement à part entière, elle n'est pas prise en charge réellement dans les nouveaux programmes, c'est la raison pour laquelle les élèves rencontrent des difficultés de compréhension.

Le manque d'entrainement est la complexité des thèmes et contenus proposés constituent une véritable contrainte pour les jeunes apprenants. Ainsi, afin de décoder un message, les élèves mobilisent des stratégies cognitives et socioaffectives mais n'arrivent pas à contrôler leurs processus mentaux à travers les stratégies métacognitives.

Pour aboutir aux résultats escomptés, nous avons essayé de cerner la situation problème en analysant les réponses à un entretien d'un inspecteur pédagogique ayant induit un questionnaire aux enseignants du cycle primaire.

Les élèves participants à la recherche ont été soumis à un test à travers lequel nous avons prouvé qu'ils rencontrent d'énormes difficultés en compréhension orale.

L'analyse des résultats obtenus indique que le recours aux documents authentiques, notamment les supports audiovisuels, constituent une aide qui facilite la compréhension. Ainsi, le choix des contenus doit se fait en fonction des connaissances, représentations et capacités des élèves, en outre la diversification des activités est un outil efficace qui participe à la réussite de l'acte de compréhension.

La recherche menée nous a permis de proposer des solutions permettant une meilleure application des techniques et stratégies d'enseignement.

Abstract

This research studies the cognitive processes implemented by the fifth grade primary school pupils in understanding oral speech.

Listening comprehension is not a full-fledged learning object, it is not actually supported in the new programs, and this is the reason why pupils encounter difficulties in understanding.

The lack of training is the complexity of the themes and content are a real constraint for young learners. So in order to decode a message, pupils mobilize cognitive and socio-affective strategies but are unable to control their mental processes through the métacognitive strategies.

To test our hypotheses, we have drawn up an inventory, we have established an interview with an inspector of primary education, and we set up a questionnaire to teachers of primary school.

The pupils participated in this research have been subjected to a test through which we have proved that they face enormous difficulties in listening comprehension.

The analysis of results indicates that the use of authentic materials, including audiovisual materials, constitute aid that facilitates understanding. Thus, the choice of content must be based on knowledge, performances and abilities of pupils, besides the diversification of activities which is an effective tool that contributes to the success of the act of understanding.

Our work has allowed us to highlight the importance of the teaching / learning process of this skill and to propose some solutions which open up the way of many research tracks to implement the best teaching strategies.

ملخص

يدرس هذا البحث العمليات المعرفية التي يطبقها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في فهم الخطاب الشفوي. فهم خطاب شفوي لا يمثل مادة كاملة للتعلم، وهو غير معتمد فعليا في البرامج الجديدة ولهذا السبب يواجه التلاميذ صعوبات في الفهم.

نقص التدريب هو تعقيد الموضوعات والمحتوى تمثل عائقا حقيقيا للمتعلمين الصغار.لذا فانه من أجل فك رموز رسالة يقوم الطلاب بتعبئة الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية والوجدانية ولكن دون التحكم في عمليات التفكير من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

لاختبار فرضياتنا، رتبنا قائمة جرد، وقمنا بإجراء مقابلة بمساعدة مفتش التعليم الابتدائي، ورتبنا استبيانا لمعلمي المدارس الابتدائية.

وتعرض الطلاب المشاركين في هذا البحث لاختبار الذي من خلاله أثبتنا أنهم يواجهون صعوبات جمة في الاستماع والفهم.

تحليل النتائج المتحصل عليها يشير إلى أن اللجوء إلى استخدام وسائل الإيضاح، بما في ذلك المواد السمعية والبصرية، يساعد و يسهل الفهم. وبالتالي، اختيار محتوى في الواقع يجب أن يتم وفقا لمعارف وآداءات وكذا قدرات التلاميذ، إلى جانب التنويع في الأنشطة والذي هو أداة فعالة تساهم في إنجاح عملية الفهم.

قد سمح لنا عملنا هذا بتسليط الضوء على أهمية العملية التعليمية والتعلمية لهذه المهارة، واقتراح بعض الحلول التي تفتح العديد من السبل للبحوث لتطبيق أفضل استراتيجيات للتدريس.