HAL
open science

Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique

Silvia Lopez del Hierro

▶ **To cite this version:**

Silvia Lopez del Hierro. Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique. Linguistique. Université Nancy 2, 2010. Français. NNT : 2010NAN21005 . tel-01752883

HAL Id: tel-01752883

https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752883v1

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Université de Nancy 2

UFR : Sciences du Langage

ATILF – CNRS

Équipe CRAPEL

École Doctorale : Sciences, Langages et Sociétés

« Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique ».

Thèse présentée par

Silvia LOPEZ DEL HIERRO

en vue de l'obtention du doctorat

mars 2010

Sous la direction de M. le Professeur Philip RILEY

Membres du jury :

Mme. Edith ESCH. Professeur à l'Université de Cambridge.

M. Richard DUDA. Professeur à l'Université de Nancy 2

M. Jean-Paul NARCY COMBES. Professeur à l'Université de Paris 3.

Vol. 1

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord M. Philip RILEY d'avoir accepté de diriger cette thèse et je tiens à remercier spécialement son écoute toujours attentive et son côté humain qui m'ont encouragée durant ce long processus.

Je remercie également Mme. Edith ESCH, M. Richard DUDA et M. Jean-Paul NARCY COMBES d'avoir accepté à participer comme membres du jury.

Un grand merci à mes collègues et amis de travail d'avoir partagé avec moi leurs expériences qui m'ont beaucoup appris.

Une reconnaissance spéciale au Centre d'Enseignement de Langues Etrangères de leur soutien financier pour réaliser cette thèse.

Je remercie Ana, Maryvonne, Danielle, pour leur aide précieuse dans la correction de mon texte, Elsa et Carolina pour leur patience, leur engagement et leur professionnalisme informatique, Noëlle pour ses conseils.

Je remercie aussi mes amis du Mexique qui m'ont encouragée de loin (con sus « buenas vibras » : la Cayito, Pilita, Noellita, Luchis, la tia Julia, la Doctora, Bibiana), je sais que chacun se reconnaîtra dans ces lignes, je remercie également mes nouveaux amis du Vieux Continent de leur accueil souriant et chaleureux.

Je remercie ma sœur Elsa, ma nièce Daniela, d'être ma famille.
Merci Denis (mon chéri) de ta patience et d'avoir toujours été avec moi.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS 2

TABLE DE MATIÈRES 3

INTRODUCTION 7

Partie 1 : CONTEXTE INSTITUTIONNEL.

CHAPITRE 1. L'enseignement du français dans deux institutions au Mexique. 12

1.1.1 Le Département de français. 12

1.1.1.1 L'organisation des cours. 14

1.1.1.2 Les objectifs des cours. 14

1.1.2 Le centre d'auto-accès. 15

1.2 L'Institut français d'Amérique latine (IFAL). 15

1.2.1 Les professeurs de l'IFAL. 16

1.2.2 L'organisation de cours. 17

1.2.3 Le centre multimédia. 17

1.3 Observations. 18

Partie 2 : APPROCHES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES.

Chapitre 2. La compréhension orale. 21

2.1 Introduction. 21

2.2 Les modèles de compréhension orale. 22

2.2.1 Le modèle sémasiologique. 23

2.2.2 Le modèle onomasiologique. 23

2.3 Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale. 25

2.3.1 Les stratégies d'écoute en langue maternelle. 25

2.3.2 Les stratégies d'écoute en langue étrangère. 26

2.4 Propositions pédagogiques pour travailler la compréhension orale. 28

2.5 La compréhension orale dans les manuels de langue. 30

Chapitre 3. Les représentations sociales.

3.1 Les représentations sociales et la sociologie. 33

3.2 Les représentations sociales en psychologie sociale. 34

3.3 La formation des représentations sociales. 35

3.3.1 L'ancrage et l'objectivation. 35

3.3. 2 Le processus de communication. 36

3.3.3 Les dimensions d'une représentation sociale. 37

3.3.4 La théorie du noyau central. 38

3.4 Les représentations dans le domaine de l'apprentissage autodirigé. 38

3.4.1 L'importance des représentations. 39

3.4.2 Problématique de la notion de représentation. 39

3.4.3 L'étude des représentations. 40

3.4.4 L'importance des représentations pour notre étude. 40

Chapitre 4. Analyse de contenu /Analyse du discours.

4.1 Pour une définition de l'analyse de contenu et du discours. 41

4.2 L'analyse de contenu d'après Bardin. 42

4.2.1 Les étapes de l'analyse. 43

4. 3 La modalisation. 46

4.3.1 Les modalités/Les modalisations. 47

4.3.1.1 Les modalités appréciatives. 48

4.3.1.2 Les modalités déontiques et volitives. 48

4.3.2 Les modalités de la phrase. 49

4.4 Les modalisations. 49

4.5 Autres manifestations de la modalisation. 50

4. 6 Le positionnement de la personne. 51

4.7 L'argumentation. 51

4.7.1 Les connecteurs et les particules énonciatives. 51

4.7.2 Préconstruits, lieux communs, et topoï. 52

4.7.3 Les implicites. 52

Chapitre 5. L'entretien.

5.1 L'entretien dans la méthodologie des représentations sociales. 54

5.2 Définition et origines. 55

5.3 Savoirs, savoir-faire et types d'entretien et choix du type d'entretien. 56

5.4 Le cadre de l'entretien. 58

5.5 La préparation à l'entretien /L'élaboration du guide d'entretien. 59

5.6 Les stratégies pour commencer l'entretien. 60

5.7 Les stratégies pour motiver le participant. 61

5.8 Fin de l'entretien. 61

Chapitre 6. L'étude.

6.1 L'échantillon. 63

6.2 La méthodologie de recueil de données. 71

6.3 L'entretien : phases de mise en pratique. 71

6.3. 1 L'organisation de l'entretien. 71

6.3.2 Le déroulement de l'entretien. 72

6.3.3 L'interaction dans l'entretien. 72

6.3.4 Le choix de la langue de l'entretien. 73

6.3.5 Le traitement de l'information. 73

6.4 L'organisation de l'information. 74

6.5 La procédure d'analyse. 75

Chapitre 7. Importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue.

D'après toi quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Analyse, discussion et résultats : IFAL 79

Tableau d'organisation de contenu thématique : IFAL 95

Analyse, discussion et résultats : CELE 108

Tableau d'organisation de contenu thématique : CELE 118

Chapitre 8. La pratique de la compréhension orale en classe.

Fais-tu des activités de compréhension orale en classe ? Combien de fois par semaine ?

Analyse, discussion et résultats : IFAL 127

Tableau d'organisation de contenu thématique : IFAL 158

Analyse, discussion et résultats : CELE 169

Tableau d'organisation de contenu thématique : CELE 183

Chapitre 9. Conseils pour développer la compréhension orale.

Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale ?

Analyse, discussion et résultats : IFAL 190

Tableau d'organisation de contenu thématique : IFAL 202

Analyse, discussion et résultats : CELE 214

Tableau d'organisation de contenu thématique : CELE 224

Chapitre 10. Conclusion. 231

Bibliographie. 234

Index d'auteurs. 240

Index thématique. 241

Liste de tableaux/Figures. 243

Résumé. 246

Annexes. 247

INTRODUCTION

Problématique.

La compréhension orale pose souvent des problèmes dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Vandegrift (2002) affirme que la compréhension orale est problématique car elle détient un processus invisible et difficile à décrire. Cornaire et Germain (1998), dans leur livre la *Compréhension orale*, en font un bilan. Ils affirment que les études faites entre 1970 et 1990 pour expliquer les spécificités de la compréhension orale en L1 et L2, montrent des contradictions qui empêchent de dresser un terrain commun quant à sa nature.

Ces auteurs soutiennent que ces études ne proposent pas une définition qui fasse l'unanimité des chercheurs ni une théorie qui explique ce qu'est la compréhension orale et comment elle se produit. Ils remarquent également, que dans l'enseignement– apprentissage des langues étrangères, la subordination de la compréhension orale à différentes théories a posé des problèmes pour que cette compétence trouve un chemin indépendant dans ce domaine.

Pourtant, il y a actuellement un fort consensus dans le domaine de la recherche et de la didactique des langues sur les processus qui expliquent comment le sujet traite l'information lorsqu'il est confronté à une tâche de compréhension. De même, l'importance de cette habileté pour la communication est incontestable ainsi que son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Entre autres, il a été démontré que la compréhension écrite et la compréhension orale ne sont pas des compétences passives et que, en conséquence cette dernière ne s'acquiert pas de manière spontanée, comme on l'a longtemps cru. Ces dernières constatations ont fait l'objet de propositions pédagogiques très variées pour l'enseignement de cette compétence et la conception de matériels pour son entraînement spécifique.

Malgré tous ces progrès, aujourd'hui encore, les chercheurs considèrent la compréhension orale comme une des habiletés les moins comprises par rapport aux autres. Certains d'entre eux se posent des questions pour améliorer son enseignement.

L'enseignement de la compréhension orale au Mexique.

Dans la pratique, les étudiants de français au Mexique trouvent cette compétence difficile, ce qui les pousse parfois à s'intéresser au développement d'autres aspects de la langue, non sans ressentir plus tard le besoin de trouver une solution à ce handicap dans leur parcours

d'apprentissage. Concernant son enseignement, nous remarquons qu'il y a aussi des difficultés car nous considérons que les professeurs ne savent pas comment l'enseigner. Ce fait, nous l'avons maintes fois constaté lors des observations de classe au cours des évaluations formatives du département de français du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) avec des professeurs expérimentés et formés et avec des professeurs en formation. Dans le cas de ces derniers le constat nous paraît absolument compréhensible puisque ces professeurs n'ont pas encore acquis assez de pratique ni d'expérience, par contre nous sommes surpris dans le cas des premiers, des professeurs expérimentés et nous nous sommes, par conséquent, demandé pourquoi il en était ainsi.

La formation qu'ils ont reçue a-t-elle été suffisante ? Les contenus du programme de formation ont-ils été adaptés pour enseigner la compréhension orale ? Les professeurs en formation ont–ils eu assez de pratique pour se former à cette compétence ?

Toutes ces questions nous paraissent pertinentes effectivement, surtout lorsque nous évaluons le nombre si réduit d'heures de formation (18,5 heures) accordé à chacune des compétences communicatives dans le programme du Cours de formation de professeurs (CFP) du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE). Cependant, nous estimons que cette insuffisance spécifique du Cours de formation de professeurs du CELE pour former les professeurs de français à la compréhension orale ne répond qu'en partie au questionnement soulevé antérieurement, car l'étude de la compréhension orale comporte différentes problématiques et sa pédagogie en langues étrangères en a subi les effets pendant les dernières vingt-cinq années, depuis qu'on s'est intéressé à son étude de manière plus particulière.

Nous nous demandons alors comment fait le professeur de français au Mexique pour enseigner la compréhension orale face, d'une part, aux idées confrontées sur la place de cette compétence à travers les différentes méthodologies d'apprentissage de langues étrangères et d'autre part, à un processus invisible et difficile à transférer à la pratique. En effet, les différentes propositions pédagogiques faites jusqu'à aujourd'hui sont encore partielles et ont été conçues en général dans le cadre de la recherche et de l'enseignement de la compréhension orale pour l'anglais.

Nous estimons que le professeur de français langue étrangère au Mexique développe la compréhension orale à partir des principes issus de différentes propositions méthodologiques acquises lors de sa formation en français langue étrangère, des savoirs acquis lors de son expérience professionnelle mais aussi des représentations surgies de manière spontanée dans son entourage professionnel, à propos de cette compétence et de son expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. Donc pour confirmer cette hypothèse

nous avons décidé de mener une étude pour connaître la méthodologie de la compréhension orale suivie par un groupe de professeurs de français de deux institutions reconnues dans le domaine de l'enseignement du français au Mexique. Pour ce faire, nous avons choisi d'interviewer les professeurs à partir d'une série de questions que nous avons élaborées pour connaître leur point de vue sur cette compétence et sur leur manière de l'enseigner en classe.

À la fin de cette étude nous espérons pouvoir dresser un bilan de cette compétence dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère à la lumière des différentes problématiques observées, des fondements pédagogiques qui appuient cette compétence et des représentations didactiques surgies dans la pratique des professeurs. Ce qui nous permettrait d'établir un terrain d'entente à partir duquel des solutions seraient à envisager pour améliorer la formation à cette compétence des professeurs de français au Mexique en faveur de leurs étudiants.

Organisation de la thèse.

Ce travail est constitué de trois parties :

Dans la première partie, nous abordons le chapitre 1 concernant l'enseignement du français langue étrangère au Mexique au sein des deux institutions de notre étude. Nous présentons, leur mission, description, organisation et mode de fonctionnement respectifs ainsi que les caractéristiques de leurs professeurs. A la fin du chapitre nous mettons en relief leurs particularités.

Dans la deuxième partie, nous passons en revue les travaux théoriques qui soutiennent notre recherche, à savoir :

Dans le chapitre 2, nous présentons la compréhension orale et les différentes problématiques concernant son enseignement dans le cadre de la didactique des langues étrangères, qui nous ont fait émettre comme hypothèse, dans cette étude, que la compréhension orale est l'objet de représentations pour son enseignement.

Dans le chapitre 3, nous énonçons les principes de base de la théorie des représentations sociales qui, d'après nous, nous permettront de comprendre la formation des représentations sur la compréhension orale.

Dans le chapitre 4, il s'agit de définir les lignes directrices de l'analyse de contenu et de la modalisation à partir de l'analyse du discours ; approches sur lesquelles nous allons centrer l'étude du discours des professeurs concernant la compréhension orale.

Dans le chapitre 5, nous abordons la thématique particulière de l'entretien depuis la méthodologie de recueil de données des représentations sociales mais aussi nous

l'introduisons comme technique de recherche en général. Les principes que nous exposons dans ce chapitre guident l'entretien et la pratique.

Dans le chapitre 6, nous exposons les principes de notre étude, le choix de l'échantillon, et les données obtenues à partir d'une fiche de formation professionnelle appliquée aux professeurs afin d'affiner des particularités concernant leur expérience dans le domaine de FLE et sur leur trajectoire professionnelle. Nous décrivons aussi les différentes phases de la mise en pratique de l'entretien, les procédures de traitement de l'information et d'analyse de données obtenues par les questions de notre guide d'entretien.

Les chapitres 7, 8 et 9 constituent la troisième partie de notre travail concernant à proprement parler l'analyse des réponses à chaque question de notre entretien, nous présentons aussi la discussion des résultats obtenus.

Finalement, dans le chapitre 10 nous formulons les conclusions générales de cette étude.

Partie 1

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Chapitre 1

L'enseignement du français langue étrangère au Mexique au sein de deux institutions

1.1 Le Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM).

Le Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) a été créé en 1974 afin d'offrir aux étudiants du campus universitaire un espace d'apprentissage de langues étrangères.

Le Centre offre treize langues étrangères parmi lesquelles se trouve l'enseignement du français. Ainsi, 7500 étudiants universitaires, dont 1000 en français, s'inscrivent en moyenne par semestre aux cours que le CELE organise et 5000 autres, en majorité non universitaires, s'inscrivent aussi dans les centres externes situés dans plusieurs points de la ville de Mexico.

Depuis 1979, le CELE a de plus comme fonction la formation de professeurs de langues étrangères, notamment pour l'anglais, le français, l'allemand, le portugais et l'italien. Il est également le siège de la maîtrise en Linguistique appliquée de l'UNAM dont la recherche couvre plusieurs domaines : traduction, lexicographie, formation de professeurs, analyse du discours, sociolinguistique, psycholinguistique et élaboration de matériel didactique pour citer quelques exemples.

Depuis 2002, le CELE propose aussi, un cours d'actualisation à distance conçu pour les professeurs de langues étrangères mais aussi pour le public en général intéressé par la didactique des langues. De plus, des cours en ligne pour la compréhension de lecture en anglais et en français et des cours en ligne pour la pratique de quatre habiletés en anglais sont à disposition des étudiants qui ressentent le besoin de se servir de ces dispositifs.

Le Centre est organisé en plusieurs départements et coordinations parmi lesquels le Département de français trouve sa place.

1.1.1 Le Département de français.

Le département de français est composé de vingt-quatre professeurs : 71% (17) sont des femmes et 29% (7) sont des hommes dont les origines se repartissent en trois nationalités : 71 % (17) sont mexicains, 21% (5) sont français et 8% (2) sont franco-mexicains. Leurs âges se situent dans cinq tranches d'âge : 1 (4%) entre 25 et 29 ans, 7 (29%) ont entre 30 et 39, 7 (29%) entre 40 et 49, 6 (25%) entre 50 et 59, et 3 (13%) entre 60 et 65 ans.

Figure 1. Sexe

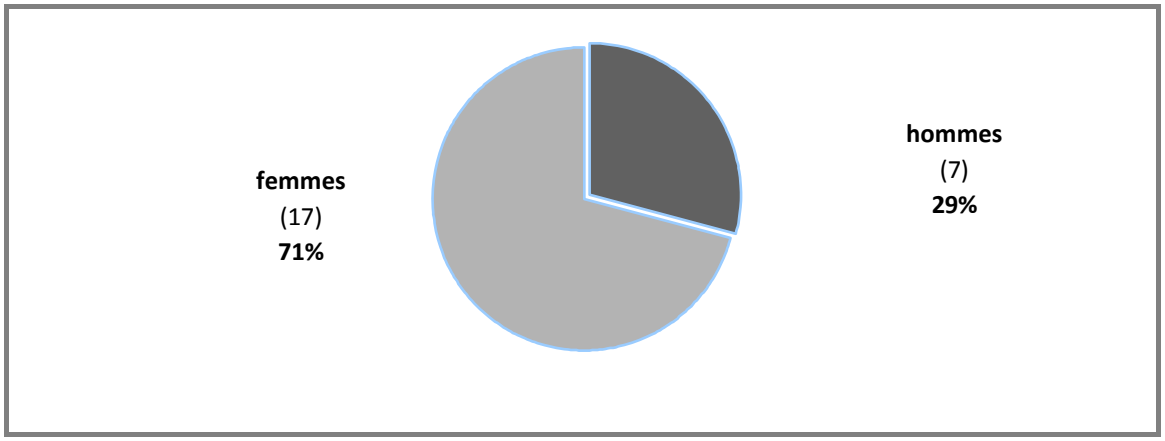


Figure 2. Nationalité

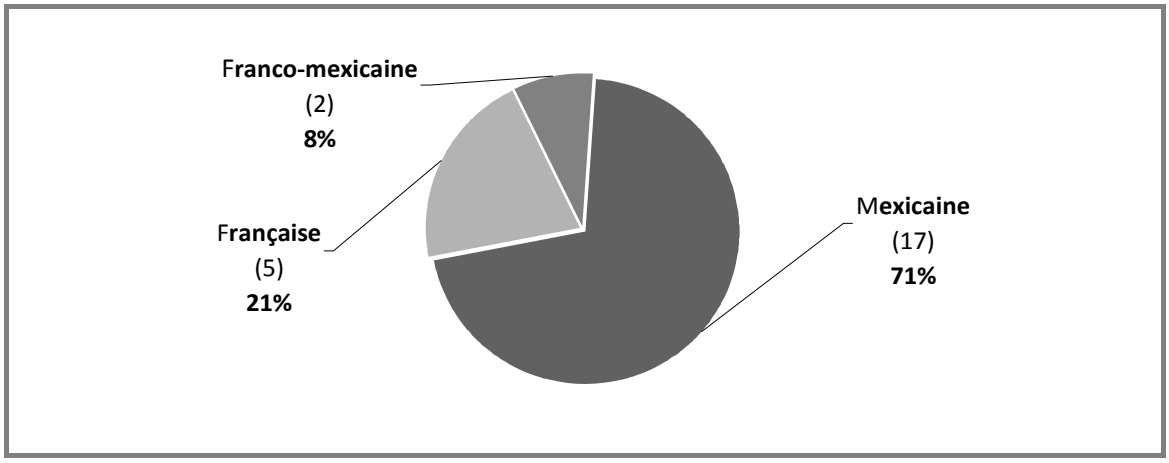
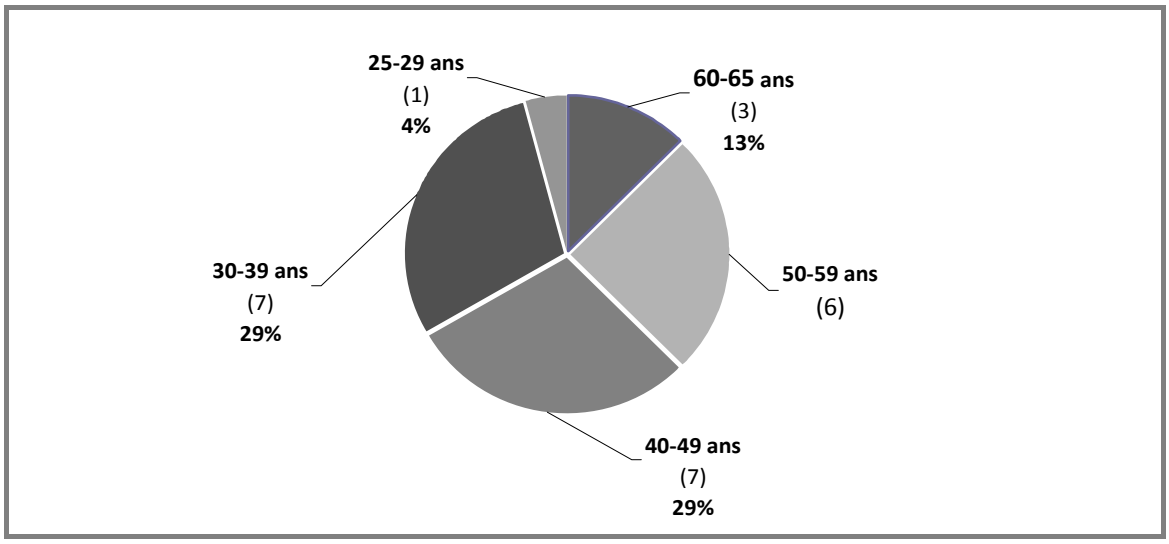


Figure 3. Âge



La plupart des professeurs travaillent ou ont travaillé dans d'autres institutions hormis le CELE, notamment dans des centres de langues d'institutions d'enseignement supérieur privé, quatre professeurs travaillent uniquement dans le CELE. 75% des professeurs ont suivi le Cours de formation de professeurs du CELE, les 25 % restants proviennent d'autres cours de formation en FLE. En parallèle aux cours de français, les professeurs sont constamment conviés à continuer à se former par des formations régulières organisées par le CELE et ou par d'autres institutions de diffusion du FLE au Mexique et /ou au niveau international.

1.1.1.1 L'organisation des cours.

Les cours du CELE sont organisés en sept semestres, chacun comportant cent heures de cours à raison de sept heures et demie par semaine. À la fin de chaque cours, une évaluation institutionnelle est faite afin de vérifier l'acquisition des savoirs et savoir-faire des étudiants dans chaque niveau, de telle sorte qu'à la fin de leur parcours ils soient capables de communiquer oralement et par écrit.

À la demande des élèves, de nouveaux cours s'organisent constamment pour remédier à certains points spécifiques de l'apprentissage du français comme : l'expression écrite, l'expression orale, et depuis quelques années des cours de préparation au DELF sont organisés régulièrement.

1.1.1.2 Les objectifs des cours.

Nous devons rappeler qu'au Mexique les objectifs d'enseignement /apprentissage sont élaborés par chaque institution. Dans le cas de l'UNAM cela implique l'existence d'une forte tendance pour, dans le futur, harmoniser la politique linguistique de tous les centres de langue appartenant à l'Université. En effet, l'UNAM compte avec des centres de langues et médiathèques dans plusieurs facultés et dans les lycées incorporés au système UNAM.

Dans le cas du CELE, qui est le centre principal d'enseignement de langues étrangères de l'UNAM, et particulièrement du département de français, les objectifs sont présentés en termes d'objectifs communicatifs, avec les thèmes, champs lexicaux et morphosyntaxe correspondants et encadrés par les quatre compétences communicatives à atteindre : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite.

Ces objectifs traditionnellement étaient révisés et actualisés en concertation avec les professeurs lors des réunions pédagogiques, il en était de même pour l'élaboration des examens. Comme nous l'avons dit auparavant, nous assistons actuellement à une modification dans la programmation des cours en accord avec les différents départements de langues du CELE.

1.1.2 Le centre d'auto-accès.

Le centre d'auto-accès du CELE, appelé « la Mediateca », a été inauguré en 1995, en plein essor de l'installation de ce type d'espaces d'apprentissage au Mexique, et à ses débuts, sous une forte empreinte des principes de l'apprentissage autonome du Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL).

En effet, les professeurs qui ont participé à la création de la Médiathèque ont été formés par l'équipe du CRAPEL pour la formation d'apprendre à apprendre, la formation au conseil ainsi que l'élaboration de matériel pour développer l'autonomie.

Tout en étant un petit centre, la médiathèque compte différents espaces de travail : une section de lecture, une aire de ressources matérielles, une section d'apprendre à apprendre et une section pour visionner des documents vidéo et pour écouter des documents oraux. Un soutien pédagogique est aussi organisé de manière permanente par deux ou trois conseillers attitrés par langue (anglais, français, allemand, portugais, japonais) afin d'accompagner les étudiants de langue dans leur processus d'apprentissage.

Les étudiants y assistent pour la plupart pour compléter leur formation en salle de classe, un nombre très réduit s'en sert pour apprendre de manière autonome.

1.2 L'Institut français d'Amérique latine (IFAL).

L'Institut Français d'Amérique latine (IFAL) a été crée en 1944. Sa mission est d'être un lieu de rencontre où organismes mexicains et français débattent sur la culture, l'histoire et l'actualité de la France et du Mexique par l'organisation de diverses manifestations culturelles : conférences, séminaires, expositions. L'IFAL est sous la coordination du Conseiller de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Mexique.

L'enseignement de la langue française, tient sa place dans cette coopération qui fait que l'IFAL s'impose comme une institution reconnue dans l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère au Mexique.

Ainsi, des cours de langue sont organisés tout au long de l'année, du lundi au samedi et visent tout type de public, adulte et adolescent. L'IFAL offre également ses cours extérieurs au personnel des entreprises français installées au Mexique, à quelques écoles privées qui offrent le choix d'une troisième langue étrangère après l'anglais et à des particuliers intéressés par l'apprentissage du français.

En outre, l'IFAL organise en coopération avec autres institutions d'enseignement du français, comme le Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) et l'Alliance Française (AF) la passation des examens du Diplôme pour l'enseignement de la langue française (DELF) au Mexique et depuis trois ans, il organise en coopération avec le CELE un

cours de perfectionnement et d'actualisation des professeurs de FLE, le Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (DAPEFLE).

1.2.1 Les professeurs de l'IFAL.

Le corps professoral de l'IFAL est constitué de trente-huit professeurs dont 74% (28) sont des femmes, 26% (10) des hommes, repartis en cinq tranches d'âge et 7 nationalités : 3% (1) se situe entre 60 et 65 ans, 37% (14) entre 50 et 60 ans, 21 % (8) entre 40 et 50 ans, 21% (8) entre 30 et 40 ans et 18 % (7) entre 25 et 30 ans. Quant à leur nationalité : 55% (21) sont français, 29% (11) sont mexicains, 5%(2) sont franco-sénégalais et il y a 1 un belge, 1 franco-allemand, 1 franco-mexicaine et 1 québécoise, ces derniers représentant 3% chacun de la population totale.

Figure 4. Sexe

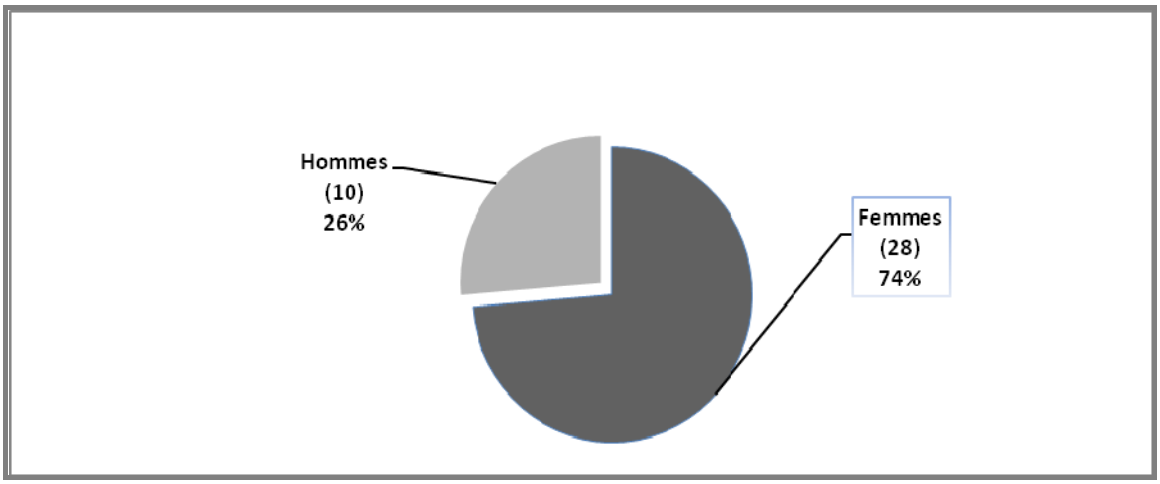


Figure 5. Nationalité

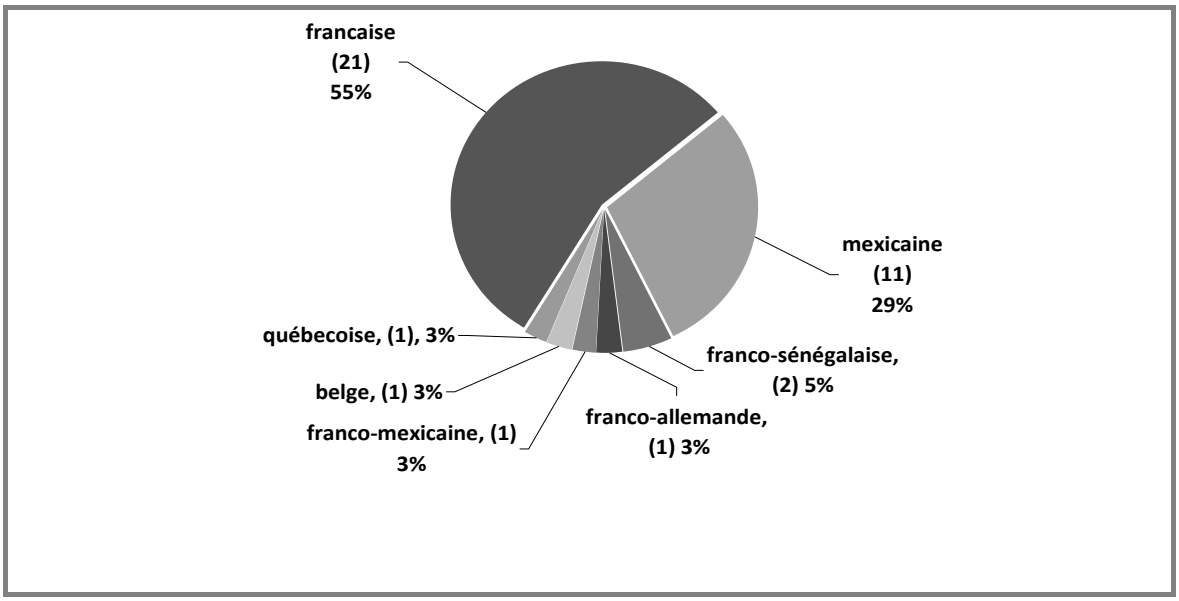
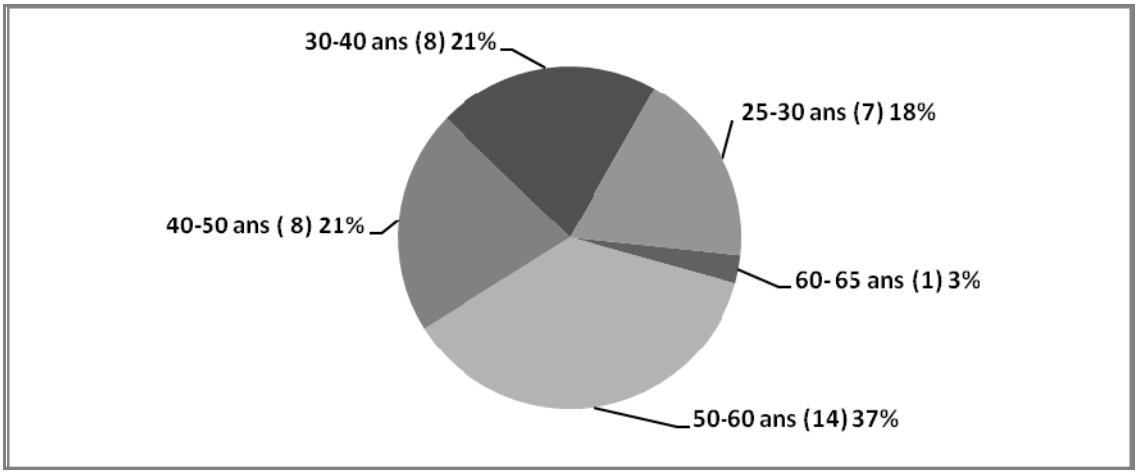


Figure 6. Âge



1.2.2 L'organisation de cours.

En septembre 2007, L'IFAL a décidé de mettre en pratique une série de modifications dans l'organisation de ses cours.

D'après les autorités du centre, plusieurs raisons ont motivé ces changements. l'IFAL avait besoin d'une part de réactualiser son organisation de façon à se rapprocher des Alliances Françaises, tout en gardant sa propre identité, et d'autre part d'ajuster ses contenus et approches méthodologiques d'enseignement des langues de celles en vigueur en Europe.

Ceci a fait que l'IFAL modifie son programme d'études de FLE aux objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les cinq niveaux de cent heures de cours qui, étaient en vigueur jusqu'en septembre 2007, ont été réorganisés par rapport aux objectifs des unités DELF du AI au B2. Chaque niveau correspondant approximativement à une unité du DELF et a été reparti selon les besoins de l'étudiant, soit en trois mini-cours de trente heures ou en deux cours de cinquante heures.

1.2.3 Le centre multimédia.

Le centre multimédia a été créé en 2002. Il s'agit d'un espace moderne pourvu de vingt-cinq postes de travail avec connexion à Internet pour que les élèves pratiquent leur français à l'aide des sites de FLE. Il y également une section de ressources matérielles avec des ouvrages de référence, des journaux et des revues d'actualité. Un grand poste de télévision transmet TV5 tout au long de la journée. Des casques sont à disposition dans la salle pour écouter les informations à la télé. Les étudiants assistent au centre pour compléter leur apprentissage de français de manière autonome. En effet, ils ont droit à quelques heures gratuites incluses dans leur tarif d'inscription ; autrement ils ont la possibilité d'acheter des heures pour travailler au centre. Il y a un soutien technique permanent et un soutien pédagogique encadré par tous les professeurs de l'institution.

Le centre multimédia est venu remplacer le centre d'auto-accès mis en place sous les principes pédagogiques et d'organisation matérielle du Réseau national de centres d'auto-accès créé dans les années 90.

1.3 Observations.

Bien que ces deux institutions aient comme objectif commun l'enseignement de la langue française, nous observons des caractéristiques propres à chaque institution.

Tout d'abord, le Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) est un organisme public universitaire mexicain qui offre ses cours de langues à tous les étudiants du campus. L'objectif d'apprentissage de ces étudiants est varié, cependant, il existe un bon nombre parmi eux qui assistent aux cours pour compléter leur formation universitaire, car l'UNAM exige, selon les filières, la possession d'une langue étrangère dans ses quatre compétences et/ou la compréhension de lecture d'une autre langue de leur choix.

Pour évaluer ces acquis, en outre des examens du département de chaque langue, les étudiants ont la possibilité, à tout moment, de faire certifier l'acquisition de la langue dans les modalités que nous venons de commenter. Ces examens sont délivrés par une instance universitaire appartenant au CELE qui coordonne officiellement cette attestation pour ses propres étudiants, mais aussi pour ceux issus des centres de langues de différentes facultés et même des personnes externes à l'Université à qui on exige cette certification.

Autre particularité intéressante du CELE, est qu'il s'agit d'un centre multilingue où cohabitent des professeurs de plusieurs langues avec la possibilité d'échanger leurs expériences de travail.

En ce qui concerne le département du CELE, nous observons que le groupe est conformé dans sa majorité par des Mexicains (71%), dont les âges se situent entre les 30 et 60 ans repartis de manière similaire.

L'IFAL est une institution privée faisant partie du service culturel de l'Ambassade de France qui offre ses cours non seulement à des étudiants universitaires mais aussi à une population beaucoup plus variée : adolescents, adultes, entreprises. C'est le siège qui coordonne la certification du DELF au niveau national. Tout récemment, il a modifié son organisation de travail au niveau de la programmation des cours et de ses objectifs, et s'est rapproché des Alliances Françaises pour mener une politique de l'enseignement du français semblable, tout en gardant son identité.

Les professeurs de français de l'IFAL ont une conformation différente de ceux du CELE, il s'agit d'un centre où il y une majorité de professeurs francophones, Français (55%) mais aussi Franco-sénégalais, Franco-allemands, Franco-mexicains, etc. Dans cette institution le nombre de professeurs mexicains est réduit (29%) par rapport à ceux du CELE.

Les étudiants assistent au cours de l'IFAL pour le plaisir en général et pour trouver le contact de la culture française, bien qu'il y en ait aussi certains qui étudient le français pour leur développement professionnel.

Partie 2

APPROCHES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Chapitre 2
La compréhension orale

2.1 Introduction.

En lisant la littérature consacrée à l'étude de la compréhension orale nous sommes surpris par les différentes appréciations des chercheurs et didacticiens concernant cette habileté. La compréhension orale est une aptitude oubliée, (Desmarais, 1998 ; Gremmo et Holec, 1990) la moins étudiée (Osada, 2004 ; Vandergrift, 2007), difficile et paradoxalement la plus nécessaire (Porcher, 1995 in Cuq et Gruca, 2002). Bref, c'est l'habileté « Cendrillon » (Nunan, 2003) dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et cela comportant des opinions peu optimistes sur les perceptions qu'elle suscite chez les étudiants de langues étrangères (Graham, 2003; Hasan 2000 ; Kim 2002 ; in Vandergrift, 2007) et sur son enseignement/apprentissage. (Berne, 2004 ; Carette, 2001 ; Mendelsohn, 2001).

Nunan (2003) explique une des raisons de l'abandon de cette compétence, en effet la compréhension orale a été mise à l'écart pendant très longtemps par rapport à la production orale. Bien qu'en étant une compétence réceptive tout comme la compréhension de lecture, la compréhension orale a occupé une place secondaire dans les objectifs des personnes qui étudient une langue étrangère, pour qui écrire et parler sont la preuve de la connaissance d'une langue. D'autre part, cet auteur est d'avis, tout comme Cornaire et al. (1998) que cette compétence n'a pas toujours eu une place stable au cours des différentes méthodologies et approches pour l'enseignement des langues. Vandergrift (2007) signale la nature implicite et éphémère de cette compétence ainsi que la difficulté de son processus pour qu'elle soit enseignée.

Pourtant la compréhension orale a une importance dans notre vie quotidienne. Celce-Murcia (1995), en s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs comme Morley (1991), Weaver (1972) et Rivers (1981) , rapporte les proportions d'emploi quotidien des quatre habiletés ; elle affirme que c'est l'habileté la plus utilisée car dans la vie quotidienne, nous passons la plupart du temps à écouter. Les estimations sont de l'ordre suivant : on écoute deux fois plus que l'on ne parle, on écoute quatre fois plus que l'on ne lit et on écoute cinq fois plus que l'on n'écrit.

En outre, des effets positifs de la compréhension orale en langue étrangère ont été observés sur le développement des autres habiletés. (Dunkel, 1991 ; Rost, 2002 in Vandergrift , 2007).

Vandergrift (2007) soutient que cette habileté est au cœur de l'apprentissage et plaide pour son enseignement .

Il s'avère que dans l'actualité, l'enseignement de la compréhension orale pose des problèmes malgré les nombreuses propositions pédagogiques faites pour son entraînement pendant les dernières trente années. La conception des activités, le choix du matériel sonore avec ses spécificités provoquent des controverses et cela se reflète dans les différents manuels conçus pour l'apprentissage des langues.

De plus, son entraînement en classe n'est pas toujours compris (Osada, 2004) et souvent il est plutôt associé à un entraînement à l'évaluation (Mendelsohn, 2001 ; Vandergrift, 2007)

Nous présenterons par la suite ces diverses problématiques en relation avec l'enseignement de la compréhension orale en salle de classe.

2.2 Les modèles de compréhension orale.

Pour expliquer le phénomène de la compréhension orale, plusieurs études ont été faites pendant les années 70 et 80. Cornaire et al. d'après une étude de Wilkins (1990) présente un aperçu historique dans son livre la *Compréhension orale.* Ces expériences, érigées comme des modèles pour expliquer comment un sujet extrait de l'information et traite sa signification, sont variées, certaines portant parfois seulement sur la compréhension orale et d'autres sur la compréhension orale et écrite. Elles sont aussi très complexes, car elles ont été pour plupart élaborées à partir d'études sur les phénomènes de décodage auditif et d'attention ainsi que sur les modes d'organisation de la mémoire. Pourtant leurs résultats si différents n'ont pas fait l'unanimité pour comprendre ce qu'est la compréhension orale à l'époque où elles ont été réalisées.

D'après plusieurs études faites aussi dans les années 80 sur différentes langues, (Cornaire et al., 1998) les chercheurs sont arrivés, à l'heure actuelle, à un fort consensus sur deux modèles qui expliquent comment les sujets traitent l'information à l'oral et à l'écrit (bottom-up model : modèle sémasiologique/ top- down model : modèle onomasiologique) ainsi que sur la nature de la compréhension orale :

> Understanding spoken language is essentially an inferential process (Rost, 2002); linguistic knowledge and world knowledge interact in parallel fashion as listeners create a mental representation of what they have heard (Hulstijn, 2003). Listeners apply these knowledge sources using top-down and bottom-down processes (Lynch et Mendelsohn, 2002; Rost 2002; Flowerdew et Miller, 2005 in Vandegrift, 2007:193).

Nous présentons les deux modèles à partir de Gremmo et Holec (1990).

2.2.1 Le modèle sémasiologique.

Ce modèle est présenté dans quatre phases correspondant à quatre opérations :

- L'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les sons qui constituent cette chaîne

  ⇨ DISCRIMINATION

- Il délimite les mots, groupe de mots, phrases que représentent ces sons

  ⇨ SEGMENTATION

- Il associe un sens à ces mots, groupes de mots, phrases.

  INTERPRÉTATION ⇨

- Il construit une signification globale du message en additionnant le sens des mots, groupe de mots et phrases

  ⇨ SYNTHÈSE

Dans ce modèle la priorité est donnée à la perception des formes (signifiants) du message. Lorsqu'il y a un signifiant non discriminé, il se produit un vide, quand il y a un signifiant non segmenté, il y a contresens. Le sens du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur ; ce dernier absorbe le contenu de l'information mais son rôle n'est pas passif car il intervient activement dans les différentes phases du processus (Gremmo et Holec, 1990).

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend probablement la mise en marche activée par un auditeur ou un lecteur peu expérimenté ou par un récepteur dans certaines circonstances (par exemple face à un document difficile dont il ne maîtrise pas les données globales) (Cuq et al., 2002)

2.2.2 Le modèle onomasiologique.

Dans ce modèle, le processus d'interprétation est décrit de la manière suivante :

> […] d'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales de la situation de communication) […] et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses sémantiques s'établissent à différents niveaux : elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global du message tout entier, […] qu'au niveau plus restreint des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message. […] à ces hypothèses sémantiques sont associées des « attentes formelles » concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique. […] parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message […] ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère […] par une prise d'indices permettant de confirmer ou infirmer ses attentes formelles et sémantiques […] L'opération de prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles. La dernière phase du processus dépend, enfin du résultat de la vérification : si les hypothèses sont confirmées, la signification du message « préconstruite » s'intègre dans la construction de signification en cours ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour la reprendre, de manière différée lorsque d'autres indices, apportés par les redondances de grande envergure (répétitions, par exemple) l'y aideront ; si les

hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique à la partie du texte conservé en mémoire immédiate , soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise (Gremmo et Holec, 1990: 3).

Ce modèle peut se schématiser de la manière suivante :

Tableau 1. Modèle onomasiologique.

Elaboration des hypothèses sémantiques sur le contenu du message ↓ **Anticipation de la signification globale du message et Identification des unités de sens** ↓ **Construction sémantique du message** ↓ **Association des hypothèses sémantiques à des formes linguistiques**	**Élaboration des hypothèses** ↓ **Vérification des hypothèses** ↓ confirmation/invalidation des hypothèses ↙ ↘ **Hypothèse confirmée** → s'intègre à la construction du message **Hypothèse invalidée** → Abandon ou réinitiation **Hypothèses ni confirmées ni invalidées** ↓ suspend la construction de signification et stocke les informations recueillies pour les reprendre plus tard pour les associer à d'autres indices

Ce modèle, selon Cuq et al. (2002), est trouvé dans quelques situations de la vie quotidienne, dans la saisie d'un message avant la fin de l'émission de celui-ci, (compréhension des messages masqués avec des bruitages). Il fait appel à des connaissances d'ordre différent. Le degré de validité du sens dépend de la quantité du niveau et de la somme des connaissances: des règles sociolinguistiques de la situation de communication, et des règles discursives du type de discours ou de règles textuelles du type de texte. La connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les règles socioculturelles qui lient la langue à la culture ont une importance primordiale.

Ce type de modèle caractériserait le récepteur expérimenté, c'est à partir de ses connaissances qui relèvent de son expérience générale du monde, qu'il fait des hypothèses globales et approche le sens jusqu'aux unités les plus restreintes.

Ainsi, ces deux modèles ont inspiré les concepteurs d'activités pour la compréhension orale. A l'heure actuelle, il font l'objet d'un débat car certains auteurs pensent qu'il y a eu une surexploitation du modèle onomasiologique et qu'il faudrait équilibrer le développement des deux. (Lynch et Mendelsohn, 2002)

2.3 Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale.

Cornaire et al. (1998), abordent le thème de l'enseignement de la compréhension orale par une réflexion sur l'entraînement stratégique et son influence sur le développement de la compréhension orale. Pour ces auteurs, les stratégies d'apprentissage sont bénéfiques car ils estiment que, si l'on sait comment les élèves s'y prennent pour réaliser différentes tâches d'apprentissage, il est possible de pouvoir concevoir comment les enseigner.

Goss (1982, in Cornaire et al. 1998) conçoit l'activité d'écoute comme une tâche de résolution de problèmes avec une mise en œuvre de processus automatisés ou contrôlés. « Ainsi garder en mémoire un flot d'informations fait intervenir des processus automatisés, alors qu'essayer de mémoriser certaines parties du message exige d'avantage d'efforts et par conséquent, la mise en œuvre de stratégies » (:57).

Afin de mieux cerner la question concernant les stratégies d'écoute, il est intéressant de réviser les expériences faites en langue maternelle pour observer les stratégies d'un locuteur natif.

2.3.1 Les stratégies d'écoute en langue maternelle.

Cornaire et al. (1998) ont repris les études de Goss (1982) qui examine les stratégies d'écoute d'un bon auditeur en L1 et les travaux de Brown Yule (1983) sur les stratégies de l'auditeur natif dans les échanges entre interlocuteurs face à face.

Pour Goss (1982), le bon auditeur :

- est quelqu'un qui sait tirer parti des pauses pour mieux réfléchir au sens du message.
- sait s'appuyer sur la redondance du message et la prévisibilité de ce dernier sans avoir besoin de traiter le texte mot à mot. « La prédiction ou l'anticipation, qui prend la forme d'une suite de formulations et de vérifications d'hypothèses, facilite au bon auditeur la construction de la signification du texte et ses prédictions seront d'autant plus faciles si le domaine de référence du message est connu » (: 58).

Brown et Yule (1983) ont observé que l'auditeur natif est capable :

- de distinguer facilement les contextes situationnels, par exemple : il saura quel niveau de langue est à utiliser si les interlocuteurs se connaissent ou non.
- de distinguer des traits significatifs à travers les interactions verbales : reconnaître leur état d'âme à travers l'intonation.
- de savoir comment réagir lors d'une conversation où l'on traite un sujet qui ne lui est pas familier, il observera l'interaction pendant un certain temps avant d'intervenir et s'il ne comprend pas il demandera des précisions.

Pour Brown et Yule (1983), ces comportements seront similaires lorsque l'auditeur natif décidera d'écouter la radio, la télé. Si le sujet l'intéresse, il rassemblera toutes les informations pour pouvoir déterminer la situation de communication. Nonobstant ces auteurs font des remarques critiques pour les situations d'écoute en langue étrangère : « les activités en classe de langue créent souvent l'illusion d'interactions orales véritables produites à des fins communicatives. Cependant, force est de reconnaitre que la situation de l'auditeur étranger est assez précaire comparativement à celle de l'auditeur natif » (in Cornaire et al., 1998 :60).

2.3.2 Les stratégies d'écoute en langue étrangère.

Diverses études avec des sujets d' âge, niveau d'études et langues différents ont été effectuées dans les années 80 et 90 pour expliquer comment les auditeurs étrangers traitent un texte (Bacon, 1992 ; Chamot et O'Malley, 1988 ; Chamot et Kupper, 1989 ; Lund, 1991 ; Murphy, 1987 ; Rost et Ross, 1991 ; Rubin, 1994 ; Vandegrift, 1992 in Cornaire et al. 1998).

Dans la plupart des cas, les chercheurs ont utilisé la technique de la réflexion à haute voix à l'exception de la recherche menée par Rost et Ross (1991, in Cornaire et al. 1998) qui se base sur la narration d'une histoire. Les stratégies observées se rapportent souvent aux auditeurs habiles ou malhabiles, sauf dans le cas de Lund (1991. in Cornaire et al., 1998) qui s'intéresse particulièrement à la comparaison des critères auditeur et de lecteur en allemand des étudiants faibles.

Les études de Vandergrift (1992, in Cornaire et al., 1998) comportent l'étude de stratégies d'étudiants de différents niveaux à partir de quatre variables (compétence linguistique, compétence en compréhension, le sexe et le style d'apprentissage).

Les stratégies recensées sont les suivantes :

Murphy (1987 in Cornaire et al., 1998) a observé 4 types de stratégies différentes chez les auditeurs compétents :

Tableau 2. Stratégies chez les auditeurs compétents.

1. Rappel	Reformuler avec ses propres mots quelques parties du texte
2. Spéculation	Faire des associations de ce qu'on connaît avec le texte, faire des inférences, lire entre lignes et prévoir l'information à venir
3. Analyse	Examiner attentivement les idées présentées dans le texte, essayer d'aller au delà en portant un jugement critique (à partir des idées explicites et des inférences)
4. Introspection	Amener l'apprenant à faire le point sur son expérience d'écoute et dire *"ah je savais ça"*

(Tableau de synthèse élaboré à partir de Cornaire et al., (1998 :61)

À partir des travaux de Chamot et al. (1988 et 1989, in Cornaire et al., 1998) nous pouvons observer des stratégies qui caractérisent les auditeurs habiles et les auditeurs malhabiles.[1]

Tableau 3. Stratégies des auditeurs habiles vs. auditeurs malhabiles.

Les auditeurs habiles	Les auditeurs malhabiles
(1988) : – évaluent leur performance – prennent des notes – savent à l'avance sur quels éléments ils vont diriger leur attention. (1989) : – gèrent l'activité . – utilisent des connaissances antérieures et l'inférence. – sont capables de maintenir leur attention ou de la réorienter en cas de problème – utilisent les processus de haut en bas et de bas en haut pour tirer le maximum d'information.	(1989) : – devant un obstacle ils perdent facilement pied. – traitent l'information mot par mot selon un processus de bas en haut.

(Tableau de synthèse élaboré à partir de Cornaire et al., (1998 :61)

Dans le cas de l'étude de Lund (1991, in Cornaire et al., 1998), il observe des différences par rapport aux stratégies de l'écrit et de l'oral. Pour l'oral les étudiants s'accrochent à quelques mots quand la situation est incompréhensible alors que les lecteurs se référent au contexte linguistique. En général, les étudiants réussissent mieux les tâches de lecture, ils sont capables de récupérer les idées principales du texte, que les tâches d'écoute.

Rost et Ross (1991 in Cornaire et al., 1998) rapportent d'une étude faite avec des étudiants japonais sur les stratégies de clarification de la compréhension d'une histoire lors de son déroulement huit stratégies dont quatre reliées au niveau de compétence langagière. Ils ont observé que les étudiants débutants plus dépendants demandaient des clarifications sur la signification d'un mot tandis que les plus avancés étaient capables de trouver une signification à un énoncé. Ils concluent que les auditeurs les plus habiles font appel à l'inférence alors que les débutants s'appuient sur la redondance lexicale.

Vandergrift (1992 in Cornaire et al., 1998) dans son étude conclut que :

1. Les apprenants de tous les niveaux de compétence utilisent surtout des stratégies cognitives.
2. Les stratégies métacognitives […] sont surtout utilisées par les sujets habiles qui savent, en particulier, vérifier leur degré de compréhension, reconnaître un problème et corriger leur trajectoire

[1] Berne (2004) présente un tableau plus complet et actualisé que les lecteurs intéressés peuvent consulter (Voir réf. bibliographie)

3. Les hommes et les femmes utilisent pratiquement les mêmes stratégies.
4. Malgré quelques différences dans l'utilisation de certaines stratégies, l'étude ne permet pas de tirer des conclusions définitives sur le lien qui pourrait exister entre le style d'apprentissage (globaliste/analytique) et l'usage de stratégies particulières (:64).

Bref, le bon auditeur est « celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies » (:65).

Tableau 4. Les stratégies d'écoute les plus utilisées en langue étrangère.

Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives
– Utilisation de connaissances antérieures. – Utilisation de l'inférence. – Utilisation du contexte. – Utilisation de la prédiction ou de l'anticipation.	– Utilisation de l'analyse ou du jugement critique. – Utilisation de l'objectivité (contrôle de l'activité par le sujet).

(Tableau de synthèse élaboré à partir de Cornaire et al., (1998 :65-66)

2.4 Propositions pédagogiques pour travailler la compréhension orale.

Les conclusions de Vandergrift, (2007) et de Mendelsohn (2001) se retrouvent sur les progrès observés dans le domaine de l'enseignement de la compréhension orale depuis les vingt-cinq dernières années.

En effet, pendant cette période de nombreuses suggestions pédagogiques (par exemple pour l'élaboration du matériel et sa sélection) ont été faites sans que l'on puisse vraiment parler d'une méthodologie constituée pour son enseignement.

Nous en citerons quelques unes conçues pour la sélection et l'élaboration de matériel, nous commenterons la proposition de segmentation de la tâche de compréhension orale qui, d'après Cornaire et al . (1998) et notre propre expérience, reste essentielle pour faciliter l'apprentissage de cette compétence.

Brown et Yule (1983 in Cornaire et al., 1998) conseillent une démarche pour la sélection de documents dont les caractéristiques spécifiques faciliteraient leur compréhension. Par exemple, un monologue serait plus facile qu'une conversation où participent plusieurs personnes, ou qu'un sketch, ou qu'un document présentant un accent régional.

Richards (1990 in Cornaire et al., 1998) suggère une démarche intéressante pour l'élaboration du matériel portant sur la fonction du message et la démarche de traitement d'information qu'entraine chaque modalité. (bottom-up, top-down). En effet, s'inspirant des

travaux de Halliday, (1970) et Brown et Yule (1983) (in Cornaire et al., 1998) il propose d'observer si la fonction du message est interactionnelle ou transactionnelle [2].

D'autres auteurs font des propositions comme Morley (1992 in Cornaire et al., 1998) selon lequel l'activité élaborée à partir d'un document oral doit être transférable et orientée à l'exécution d'une tâche.

Oxford (1993 in Cornaire et al., 1998 :158), suite à ses recherches, suggère aussi quelques principes à prendre en compte lors de la réalisation d'une activité de compréhension orale :

- L'activité doit avoir un objectif communicatif.
- La langue utilisée dans l'activité doit être authentique (celle de l'usager dans la vie de tous les jours).
- Le contenu du texte dit être intéressant et motivant pour les apprenants.

Enfin Duplantié et Massey (1984) aussi bien que Rost et Mendelsohn (1990, 1994 in Cornaire et al., 1998) proposent d'appliquer une démarche en trois étapes : pré-écoute, écoute, post-écoute, reprise par certains manuels de français langue étrangère conçus spécialement pour la compréhension orale[3]. Nous présentons schématiquement à partir de Duplantié en quoi consistent ces trois étapes :

Tableau 5. Démarche pédagogique en trois étapes.

Etape 1 Activités de pré-écoute	Etape 2 Activités d'écoute	Etape 3 Post -écoute
– Lien avec le vécu de l'apprenant. – Sensibilisation au document oral à l'étude. – Description de la situation. – Prédictions de contenu.	– Recherche d'information. – Echange et synthèse. – Vérification, comparaison avec les prédictions. – Développement des habiletés et des connaissances dans les différentes compétences.	– Transfert à d'autres situations. – Approfondissement de certains aspects. – Evaluation.

(Tableau élaboré à partir de Duplantié et Massey, 1984 : 52-55)

Cependant, d'après certains auteurs, des efforts restent encore à faire car Vandergrift (2007) et Mendelsohn (2001) pensent que la compréhension orale est souvent enseignée pour évaluer le produit de l'écoute et cela au détriment de la perception de la compréhension orale chez les étudiants qui s'angoissent sous la pression d'un enseignement de la compréhension orale qui demande de fournir la bonne réponse.

Vandergrift (2007) pense qu'on enseigne peu aux étudiants à comprendre et pourtant ces derniers ont besoin de comprendre le processus d'écoute pour apprendre à le contrôler et

[2] Le concept de « transactionnel » renvoie au message et aux effets mis en œuvre par le locuteur pour rendre l'échange intelligible, alors que le concept d' « interactionnel » est orienté vers l'auditeur et dans cette optique, la transmission de l'information n'est pas le but premier du message » (Cornaire et al., 1998 :156).

[3] Carton, F. et al. (1986). Écoute – Écoute. Paris : Didier – CRAPEL. Lebré-Peytard M. (1984) . A l'écoute de l'entretien et de l'interview. Paris : CLE – International. Guimbetrière, E. (1992). Paroles. Paris : Didier – Hatier.

pour comprendre pourquoi la compréhension a échoué. Donc, pour lui, des efforts pour améliorer la pédagogie de cette compétence sont nécessaires.

Mendelsohn (2001), de son côté, est particulièrement critique au sujet du matériel conçu pour l'enseignement de cette compétence car pour lui, il est nécessaire de réviser le degré de difficulté des documents oraux et de proposer des activités pour un véritable enseignement de la compréhension orale et non seulement pour passer un examen.

De plus, il considère qu'il faut équilibrer les stratégies concernant les processus sémasiologique et onomasiologique car l'enseignement de ces stratégies est en déséquilibre. Il s'avère selon lui, qu'on a abusé du dernier modèle en question.

D'ailleurs, cet auteur se montre sceptique sur l'utilisation de documents authentiques, étant donné qu'il pense que ceux-ci ne sont pas toujours adéquats à l'enseignement des stratégies nécessaires pour développer la compréhension orale.

2.5 La compréhension orale dans les manuels de langue.

Il n'y a pas de doute que la compréhension orale est une compétence difficile à enseigner et à transférer pédagogiquement. Mendelsohn (2001), estime que cela tient, en plus des difficultés dues à la nature de cette habileté, à une mésentente entre les personnes consacrées à l' étude théorique de cette habileté et les concepteurs de manuels de langue.

Pourtant nous avons observé antérieurement, une panoplie de propositions pédagogiques très intéressantes pour l'entraînement de la compréhension orale mais qui malheureusement n'ont pas influencé la conception d'activités de la compréhension orale des manuels d'enseignement du FLE. Nous considérons que cela est regrettable car les manuels sont les outils de référence première pour la pratique des professeurs d'après la politique linguistique des institutions d'enseignement de langues étrangères au Mexique, et en conséquence, le premier contact des étudiants avec les activités d'apprentissage d'une langue étrangère. Les manuels de langues jouent donc un rôle important dans l'entraînement à la compréhension orale.

Ainsi, nombreux sont les manuels que les maisons d'édition présentent dans les centres de langues et plus particulièrement dans les deux institutions de notre étude. En général, le choix de cet outil est fait, comme nous l'avons mentionné auparavant, par l'institution en fonction de ses besoins ponctuels ou ses préférences. Par exemple, à une époque, les professeurs de l'IFAL ont beaucoup travaillé avec la méthode *Espaces* parce que l'institution avait un intérêt particulier pour l'expression écrite. A un autre moment, le manuel *Tempo* a eu aussi un grand succès, qu'il s'agisse de l'IFAL ou du CELE, car il centrait son approche sur la compréhension orale. *Rond Point* a eu un bon accueil pour la perspective actionnelle. Donc,

chaque manuel a eu une place dans la pratique des professeurs pour les raisons mentionnées mais aussi pour d'autres qualités que les professeurs, à travers leur expérience personnelle, ont trouvées à l'intérieur de ces outils.

En conséquence, le choix des manuels n'est pas anodin et nous insistons que les activités orales qui y sont proposées devraient aider le professeur à développer l'écoute depuis le tout début de l'apprentissage ; car nous avons observé, d'après notre expérience, une série d'aspects qui, à notre avis, freinent le développement de cette compétence. Il s'avère que :

1. Les documents sonores inclus dans les manuels de langue sont utilisés comme un prétexte pour introduire un objectif communicatif, les structures grammaticales et le lexique du thème de l'unité. C'est le cas des manuels conçus dans les années 80 et 90 et encore dans certains manuels d'actualité.

2. Les documents oraux sont adaptés à tel point qu'ils présentent un oral qui n'est pas celui que les personnes utilisent dans la rue. Le débit est lent, malgré les résultats des recherches qui ont conclu qu'un débit rapide n'affecte pas la compréhension orale et que, précisément pour un entraînement stratégique, le débit rapide est nécessaire pour habituer les étudiants à l'écoute des documents sonores authentiques.

3. Les activités pour la compréhension orale sont peu variées et présentent des démarches de travail similaires car les concepteurs de manuels de langues favorisent plus le développement de la compréhension orale globale que détaillée. Donc, les exercices d'écoute se centrent, pour la plupart sur la recherche d'indices sur la situation de communication.

4. Les registres de langue ne sont pas diversifiés et les voix sont toujours les mêmes. Cet aspect selon nous, va à l'encontre du développement des stratégies d'écoute.

5. L'entraînement phonétique est valorisé par rapport aux activités de compréhension orale. Certes, la phonétique est un aspect de l'oral très important à développer, la discrimination de phonèmes est nécessaire pour avoir une bonne prononciation et les exercices de relation phonie –graphie sont d'une grande aide pour aborder l'écrit mais les étudiants ont aussi besoin d'activités pour apprendre à écouter.

Toutefois, nous tenons à souligner des aspects positifs de certains manuels, notamment *Tempo 1*, qui a réussi à intégrer des exercices ludiques et pédagogiques très intéressants pour sensibiliser les étudiants aux phénomènes paralinguistiques comme l'intonation depuis une perspective pragmatique.

En outre, nous avons aussi remarqué une évolution dans le choix des documents sonores des manuels de langues, facilité par l'accès aux nouvelles technologies et une nette tendance dans l'utilisation des documents audio-visuels chez les professeurs afin de développer la compréhension orale.

Aussi avons-nous avons l'impression que le progrès technologique évolue plus rapidement que la pédagogie de la compréhension orale et que les professeurs ont du mal à comprendre comment enseigner cette compétence en même temps qu'ils doivent s'adapter aux nouvelles pratiques issues du progrès des nouvelles technologies.

Chapitre 3
Les représentations sociales

Dans le chapitre suivant nous aborderons quelques concepts de base sur la théorie des représentations sociales.

Comme le domaine d'études est très vaste, nous nous limiterons à présenter les notions qui nous semblent les plus utiles pour comprendre et expliquer la nature des représentations didactiques de notre étude sur la pratique de la compréhension orale.

Pour ce faire nous reprendrons alors quelques notions issues des textes des spécialistes dans le domaine des représentations sociales comme Bonardii et Roussiau (1999), Jodelet (1984) et notamment, Moliner (2001,2002) qui, dans le cadre des différents groupes de recherche sur les représentations sociales présente une position intéressante pour étayer notre étude. L'analyse des représentations sociales est incontestablement polémique par la nature même de cette notion mais aussi par la diversité d'approches développées pour son étude depuis qu' Emile Durkheim, référence unanime des spécialistes, a introduit la notion de représentations collectives en 1898 . En effet, le concept de représentation s'est fait une place dans différents domaines de la science comme la sociologie, l'anthropologie, la philosophie de la science, la psychologie cognitive et sociale, mais il a aussi intéressé la recherche dans le domaine de l'étude des langues en contact et de la didactique des langues étrangères dans le cadre de l'autonomie d'apprentissage de langues.

3.1 Les représentations sociales et la sociologie.

Le terme de représentation est apparu dans la sociologie grâce aux travaux d'Emile Durkheim de 1895 et de 1898 pour qui l'unité de base de toute société est le groupe social régi par une conscience dite collective (in Bonardi et al., 1999).

Bonardi et al. (1999) reprenant les idées de Durkheim, explique dans son texte, que cette conscience collective est très importante pour la société vu qu'elle contribue à sa conformation et en assure la pérennité car : « Elle impose à l'individu des manières de penser et d'agir et se matérialise dans les institutions sociales (par le moyen de règles sociales, morales, juridiques, ou politiques […]) » (1999:11)

Ainsi la conscience collective suscite des représentations collectives aussi diverses que les objets qu'elle représente ; ces représentations se caractérisent comme:

> […] des formes mentales socialisées qui regroupent de nombreux éléments (mythologies, visions de l'espace et du temps, traditions ancestrales, savoirs communs opinions, etc.). Enfin, elles sont en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens (individuels et collectifs) en ce sens qu'elles les légitiment (Bonardi et al., 1999:11).

Durkheim (in Bonardi et al., 1999), tout en reconnaissant l'existence de représentations individuelles, différencie ces dernières par rapport aux représentations collectives. Pour lui, les représentations individuelles ne sont pas si importantes parce que leur durée de vie est limitée et aussi parce qu'elles ne reflètent pas les représentations collectives. Cette supériorité du social sur l'individuel est une caractéristique essentielle de la théorie de Durkheim qui va provoquer un grand débat et, par la suite, la création de groupes intéressés par l'étude des ces représentations, notamment en sociologie car certains auteurs adhéreront aux idées de Durkheim sur l'importance des représentations collectives, tandis que d'autres se positionneront sur le rôle imminent de l'individu sur le social.

3.2 Les représentations sociales en psychologie sociale.

En psychologie sociale, la notion de représentation collective a été reprise et reformulée par Moscovici en 1961 pour décrire et expliquer les différentes prises de position, croyances et attentes crées autour d'un objet, la psychanalyse. En effet, Moscovici s'est intéressé à étudier, comment une science, la psychanalyse, tout à fait innovatrice dans la société où elle est apparue a pu s'intégrer au fil du temps dans les différents secteurs de la société. Il a étudié les processus en relation avec la formation d'une représentation. Ainsi, il a analysé les mécanismes de communication par lesquels la représentation sociale s'insère progressivement dans la société à des niveaux différents.

Contrairement à la vision de Durkheim sur l'importance du collectif sur l'individuel, Moscovici (1961) définit la notion de représentation sociale comme une passerelle entre l'individuel et le collectif. De plus, ses recherches lui ont permis d'expliquer comment la représentation devient sociale.

Moliner (2001) explique de la manière suivante cet aspect si important dans la théorie des représentations sociales tout en faisant ressortir les différentes fonctions attribuées aux représentations:

> La représentation est alors sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité [….] À l'instar d'une théorie scientifique, ce savoir peut être utilisé par chacun. Il oriente alors des conduites ou des décisions individuelles. Il permet aux uns et aux autres d'expliquer ou d'anticiper l'environnement social. Mais à l'image d'une langue, il autorise les communications interindividuelles. Il devient alors un des liens qui rattachent les individus les uns aux autres (2001:8).

3.3 La formation des représentations sociales.

Selon Elejabarrieta (1996), il y aurait plusieurs phases pour la formation d'une représentation sociale (in Moliner, 2001). En effet, la première phase correspondrait à l'émergence d'un objet inconnu (personne, situation, objet) qui provoque un certain conflit ou intérêt dans l'environnement social d'un groupe.

L'objet, par son caractère nouveau provoque un processus de communication collectif autour duquel se créent des hypothèses pour combler un déficit de savoir. C'est donc l'incertitude qui provoque le déclenchement de la formation d'une représentation sociale.

Jodelet (1989 :31) explique ce phénomène : « nous avons tous besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (in Moliner, 2001:16).

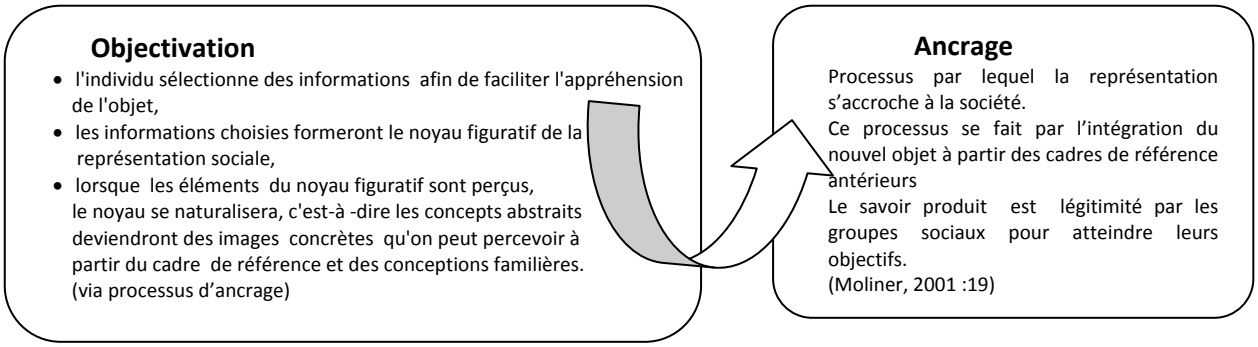
Cependant, au cours de cette phase « des professionnels du savoir des scientifiques, des experts de tout ordre, des idéologues, des religieux » comme Moliner (2001 :16), les dénomme dans son texte, viennent réduire l'incertitude et en conséquence aussi la production du savoir. Par la suite, la représentation sociale apparaîtrait plus facilement au sein de groupes qui accordent peu de légitimité à ce type de discours.

Donc lorsqu'il y a un objet nouveau qui apparaît dans l'environnement social, il se produit un débat autour duquel tous les groupes sociaux et idéologiques constituent, selon Moscovici et Hewstone (1984) : « un corpus de connaissances fondées sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations et d'expériences sanctionnées par la pratique » (in Moliner, 2001 :17). Et selon Moliner, les représentations vont se construire à partir de processus de catégorisation d'objets et de personnes, d'assignation et d'attribution causale par le biais des processus socio- cognitifs étudiés par les psychologues.

3.3.1 L'ancrage et l'objectivation.

L'objectivation et l'ancrage sont deux concepts qui expliquent le processus de formation des représentations sociales. Ils ont été étudiés par différents auteurs, Moscovici (1961); Herlizch (1973); Jodelet (1984) ; Elejabarrieta, (1996) (in Moliner, 200 :18). Il existe plusieurs définitions de ces processus selon les auteurs, cependant nous avons choisi celle de Moliner car elle permet de comprendre aisément comment s'effectuent ces deux processus.

Figure. 7 Processus de formation des représentations sociales.



Cependant les processus d'objectivation et d'ancrage ne se suffisent pas à eux seuls pour faire émerger la représentation sociale ; car cette dernière repose sur des processus de communication spécifiques de nature différente tels que les communications interpersonnelles, le débat et la presse.

3.3. 2 Les processus de communication.

1. La communication interpersonnelle se caractérise par la diversité d'échanges informatifs dans des contextes informels comme la famille, les voisins, le travail. Ce sont des communications qui émises de manière libre, hors du jugement scientifique, elles ont un caractère approximatif, et sont de nature consensuelle. Moliner dit que : « la communication interpersonnelle est le lieu ultime de validation sociale des inférences, des catégorisations, des attributions. C'est donc là que se concrétise *in fine* le sens commun » (Moliner, 2001 :22).

2. Le débat public est un lieu d'échange entre des personnes de différentes origines sociales et de niveaux d'expertise variés qui viennent partager avec l'audience leurs expériences et points de vue divers. L'objectif de ce type de communication est de *figer des positions différentes* dans une audience non directement participante.

3. La presse est une forme de communication très importante car la mise en commun du savoir se fait à grande échelle et partant du principe de la « maxime de qualité » relative à la vérité de propos, *l'information transmise est légitimée.*

Moscovici (1961, in Moliner, 2001) a décrit trois grands systèmes de relation source audience ayant un impact différent :

- **La diffusion** : l'objectif de la diffusion est de retransmettre l'information sous un style spectaculaire et avec un ton neutre pour pouvoir accéder à une audience la plus vaste possible. D'après Moliner, la diffusion accompagne le processus d'objectivation dans le sens qu'elle « suggère que les faits et les informations qu'elle propose sont bien des données objectives de notre environnement social » (Moliner, 2001 :24)

- **La propagation**: consiste à partager des informations avec une certaine audience. Le style de ce type de système est « la régularité des prises de position et des normes partagées avec l'audience ». Ce système s'associe au phénomène d'ancrage car elle fait allusion constamment aux points de référence partagés.
- **La propagande :** il s'agit de renforcer l'identité et la cohésion d'un groupe idéologique. Le ton utilisé pour transmettre l'information est conflictuel. On dévalorise les autres groupes pour préserver son identité.

Figure 8. Les trois grands systèmes de relation source audience de Moscovici (1961).

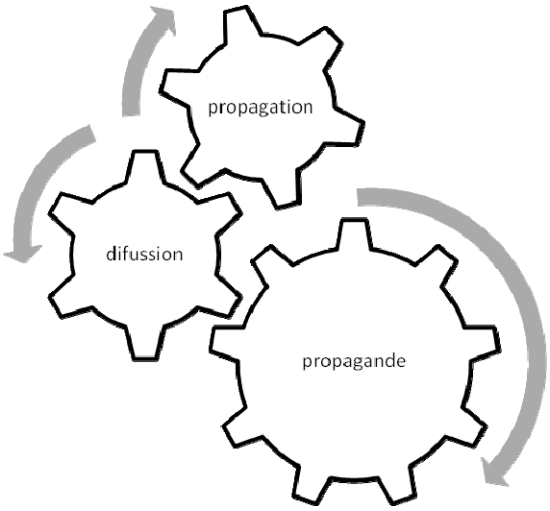


Figure élaborée à partir de Moscovici (1961, in Moliner, 2001)

3.3. 3 Les dimensions d'une représentation sociale.

Il est intéressant de souligner que les représentations sociales se constituent en trois dimensions. Effectivement elles sont formées par :

- Un ensemble d'informations (connaissances du sujet sur l'objet) au sens large du terme ;
- Une attitude générale qui marque les dispositions favorables ou défavorables de l'individu ou du groupe envers l'objet de la représentation ;

- Un « champ de représentation », c'est-à-dire une structure qui organise, articule et hiérarchise entre elles les unités élémentaires de l'information (Bonardi et al., 1999 :23).

3.3.4 La théorie du noyau central.

En 1987, Abric, cité dans le texte de Moliner (2001), définit le noyau central comme « une représentation constituée tout élément ou ensemble d'éléments qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence » (ibid:28). D'après Flament (1994) c'est le noyau central qui définit l'objet de la représentation sociale car ses éléments sont indispensables à la connaissance de l'objet. C'est ce qui lui donne sa stabilité.

Les autres éléments de la représentation sont les éléments périphériques, ils sont comme l'explique Moliner dans son texte, « la face visible de la représentation, celle qui est accessible par l'observation ou l'entretien ». (2001 :29) Ces éléments périphériques ont la caractéristique d'être opérationnels, c'est-à-dire, ce sont des traductions concrètes des notions abstraites du noyau, ils optimisent le traitement de l'information et guident l'action des individus. Ils sont aussi conditionnels car une fois concrétisés ils sont interprétés de manière différente selon les individus. « En tant que traductions concrètes des éléments centraux, les éléments périphériques sont soumis à l'expérience ou aux préférences des individus » (ibid:29)

3.4 Les représentations dans le domaine de l'apprentissage autodirigé.

La notion de représentation en didactique des langues étrangères trouve sa place dans le domaine de l'apprentissage autonome développée en France au CRAPEL de l'Université de Nancy 2 dans les années 70 avec le Projet pour les langues modernes du Conseil de l'Europe pour la formation des travailleurs migrants. Le nom d'Yves Châlon y est souvent associé car pour lui, la formation d'adultes « serait autonomisante ou non » (Gremmo et Riley, 1997:83), c'est-à-dire devrait être encadrée dans une approche d'apprentissage autodirigé.

Donc, l'idée d'un travail indépendant dans l'apprentissage des langues étrangères a une longue histoire, elle est également le résultat d'un ensemble de courants de pensée et des contingences sociales particulièrement dans le domaine des sciences cognitives et des sciences du langage favorisant l'émergence de l'individu au centre du processus d'apprentissage et de la communication.

En effet, l'individualité de l'apprentissage, social et actif, apparaît comme un précepte important dans les sciences cognitives, « […] l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure» (Gremmo et Riley, 1997 :84).

Au niveau des apports des sciences du langage, on remarque que les individus utilisent le langage, outil de communication :

> […] pour exprimer leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication, tout en l'employant en tant que membres de leur communauté culturelle, pour partager et maintenir la réalité de cette communauté culturelle […] (ibid).

Cependant, cette reconnaissance de l'individu qui se traduirait dans le domaine de l'apprentissage des langues par la prise en charge de son propre apprentissage, s'avère une tâche difficile car l'apprenant doit apprendre à apprendre ; c'est-à-dire il faut qu'il se rende compte de ce qu'il fait quand il apprend, de comment il apprend et aussi il faut qu'il découvre les ressources matérielles qui l'aident à mieux apprendre une langue.

3.4.1 L'importance des représentations.

Il ressort que l'étude des représentations est l'un des contenus que doit aborder la formation d'apprendre à apprendre. Riley (1989) et Gervers -Schmitt (1992) « ont mis l'accent sur le rôle important joué, par les connaissances et croyances que possède un apprenant sur le langage et l'apprentissage de langues. Ainsi former les apprenants à mieux apprendre revient à faire évoluer ces représentations […] » (in Gremmo et Riley ,1997 :94).

3.4.2 Problématique de la notion de représentation.

Tout en reconnaissant l'ambigüité que soulève la notion de représentation, Riley (1994) argumente sa propre conception de représentation afin d'étudier le discours de l'apprenant et ses représentations. Pour lui, il existerait deux approches apparemment en conflit dans le débat actuel de la représentation de la connaissance.

D'une part, la notion de représentation pour désigner des aspects en relation avec le processus cognitif d'information individuel (stockage récupération, etc.) et d'autre part, la notion de représentation dans le domaine psychosocial et sociolinguistique (attitudes, croyances).

Cependant selon les explications de Riley (1994), ces deux approches de la représentation n'entrent pas en contradiction dans le domaine de l'étude des langues et il s'avère qu'elles soient même utiles pour comprendre par exemple des dichotomies comme langue/parole et les modèles sémasiologique /onomasiologique de la compréhension orale.

Ce même auteur signale que la différence essentielle qui existe entre les deux se pose, pour lui, de la manière suivante : il y a des représentations sur ce qu'on pense et des représentations sur ce qu'on pense qu'on pense : « However, there is a crucial difference between the two: it is the difference between the way we think and the way we think we think » (Riley, 1994:8).

Par la suite, les représentations vont se retrouver dans des idées métalinguistiques faisant partie de notions de sens commun de la réalité sociale de l'individu ; c'est-à-dire « These are popular ideas about the nature of language and languages, language structure and language use, the relationship between thought and language, identity and language […] » (ibid :8)

3.4.3 L'étude des représentations.

Pour Riley (1994), le discours est le mécanisme le plus important du maintien des valeurs, croyances, attitudes et représentations. C'est par l'analyse du discours que nous pouvons apprivoiser les représentations. Cette approche comporte toutefois des difficultés pour les différentes théories et types d'analyses existantes, en conséquence Riley propose une approche éclectique s'adaptant à l'aspect du discours à étudier

3.4.4 L'importance des représentations pour notre étude.

Nous avons découvert à partir des textes consultés que l'étude des représentations sociales est très vaste et complexe. C'est pourquoi, nous avons choisi la présentation de quelques notions fondamentales relatives à cette théorie pour étayer notre thèse. Nous sommes conscients que l'exposition du chapitre est fragmentaire et surtout très ancrée sur une vision expliquant la formation des représentations sociales nécessaire pour notre étude.

En effet, nous avons appris que les représentations sociales :

- Émergent lors de l'apparition d'un objet polémique difficile d'apprivoiser.
- Se forment par un processus de communication à trois niveaux : de communication interpersonnelle, de débat public et de presse.
- Sont constituées d'un ensemble d'informations, attitudes et sous la base d'une organisation hiérarchique.

Si nous appliquons ces principes dans le contexte de notre étude, nous pouvons confirmer qu'ils sont observables et donc que la compréhension orale peut être effectivement objet de représentations sociales : par la présentation faite dans le chapitre 2, nous avons pu confirmer que cette compétence est polémique.

Concernant les processus de communication impliqués dans la formation des représentations, nous estimons que la compréhension orale serait l'objet d'un processus de communication comparable à celui que nous avons présenté dans ce chapitre. De même la constitution en attitude, information et champ de représentations sociales pourrait représenter un élément à étudier lors de l'analyse de contenu et de la modalisation du discours des professeurs.

Chapitre 4

Analyse de contenu /Analyse du discours

Pour aborder le présent chapitre, nous nous sommes posé trois questions :

1. Comment analyser les entretiens ?
2. Quelle technique utiliser ?
3. Quel type d'analyse en déduire ?

Questions, à notre avis, fondamentales pour lever les principes théoriques et méthodologiques nécessaires qui vont aider à étudier le discours du professeur à propos de sa pratique de la compréhension orale en classe de français langue étrangère.

4.1 Pour une définition de l'analyse de contenu et du discours.

Analyse de contenu, analyse du discours, sont des termes fréquemment associés à l'analyse des informations : sont-elles des approches que nous devons prendre comme identiques ou faut-il en faire une différence ?

Charaudeau et Maingueneau (2002) dans leur dictionnaire sur *l'Analyse du discours*, définissent cette dernière comme une discipline récente, née de la « […] convergence des courants récents et du renouvellement de pratiques d'études de textes très anciens (rhétoriques, philologiques ou herméneutiques) » (ibid:41).

Plusieurs définitions sont associées à cette discipline, une comme synonyme d'études du discours et une autre plus restreinte, lorsque elle est l'objet d'étude des disciplines diverses.

L'analyse du discours s'est développée à partir des années 60, d'une certaine manière en opposition à l'analyse de contenu et en parallèle à la constitution de plusieurs courants d'étude du discours ayant des conceptions et objectifs d'analyse différents : l'analyse du discours comme linguistique textuelle, étude du discours, étude de la conversation, etc. (Charaudeau et Maingueneau , 2002).

Pourtant pour Maingueneau,(1999) l'analyse du discours n'a pour objet « ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication » mais doit « penser le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminés. Ainsi entendue comme une des disciplines qui étudient le discours, l'analyse du discours peut s'intéresser aux mêmes corpus que la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle etc. mais tout en s'appuyant sur elles, avec un point de vue différent » (ibid:43)

Par rapport à l'analyse de contenu, l'analyse du discours en France, des années 70 a été très critique non seulement parce que l'analyse ne considérait pas le niveau discursif mais aussi par les a priori implicites de la catégorisation des données textuelles.

Salazar Orvig (2003) dans son article *Eléments de sémiologie discursive* résume la différence entre ces deux types d'analyse de la manière suivante:

> Les analyses du discours, qui se caractérisent par une grande diversité, présentent avec l'analyse de contenu, à la fois des divergences dans leurs fondements et à la fois des convergences de forme, fruit d'influences mutuelles. L'analyse de contenu est un outil méthodologique au service de diverses problématiques de la recherche en sciences sociales. L'analyse du discours, au contraire est une sous discipline de la linguistique, dont l'objet d'étude est justement le discours et qui mobilise à son tour divers outils d'analyse. Alors que l'analyse de contenu a comme origine l'étude des thèmes du discours, et incidemment la façon dont ces thèmes sont exprimés, l'analyse du discours, dans la diversité de ses options théoriques, cherche à appréhender le fonctionnement du discours et les modalités de mise en mots (ibid :271).

Blanchet (1997) dit :

> On distingue l'analyse du discours et l'analyse de contenu qui est un sous ensemble. L'analyse du discours concerne tous les composants langagiers et recouvre essentiellement deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage… et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens du discours pour mettre à jour les systèmes de représentation véhiculés par ces discours. Les analyses de contenu sont préférentiellement utilisées en sociologie et en psychologie sociale (ibid :89).

Cependant, selon Charaudeau et Maingueneau, (2002) l'opposition entre les deux approches s'est atténuée et les travaux qui y ont recours sont d'actualité. Ainsi, dans le cas de notre étude, les deux types d'analyse seront d'une grande aide pour accéder aux représentations didactiques des professeurs à travers l'analyse de leur discours.

4.2 L'analyse de contenu d'après Bardin.

Laurence Bardin (2003) définit dans son article, *L'analyse de contenu et de la forme des communications,* cette technique comme une méthode d'observation et de traitement des communications dont l'intérêt principal est de faire valoir la compréhension du matériel utilisé à un niveau différent d'une simple lecture de sens commun.

Cette méthode peut être appliquée à tout type de communication orale ou écrite, à tout type de support utilisé et à toute forme et contenu des messages : « réponses aux questions ouvertes aux questionnaires d'enquête, …entretiens, …manuels scolaires, …articles de presse, discours politiques, annonces publicitaires, textes littéraires » (ibid :243).

Cependant l'application de l'analyse de contenu aux différentes informations n'est pas une tâche simple du fait que c'est un savoir faire qui s'apprend généralement tout seul par tentatives personnelles. De plus, c'est une méthode complexe qui requiert de la part de l'analyste beaucoup de patience et d'observation pour classer, condenser, réassembler, compter l'ensemble d'indices trouvés au sein des communications ; c'est d'autant plus

difficile, si l'analyste choisit de chercher dans les informations le sens implicitement exprimé. (Bardin,2003)

4.2.1 Les étapes de l'analyse.

Pour Bardin (2003), il y a trois étapes de travail nécessaires pour aboutir à l'analyse :

a) La pré-analyse.
b) Les procédures de traitement.
c) L'inférence et la synthèse des résultats.

a) La pré-analyse.

Cette première étape comporte **:** la constitution du corpus à analyser, la formulation des hypothèses et des objectifs et la mise au point des techniques à appliquer. C'est pourquoi l'auteur considère la pré-analyse déterminante dans l'analyse de contenu. Ainsi, la créativité et la rigueur sont primordiales, la première disposition pour s'imprégner du matériel sans avoir des à priori, la deuxième pour opérationnaliser les différentes étapes de procédure de traitement. De plus, de la souplesse pour accepter l'imprévu et pour revenir sur ses pas si les techniques ou traitements entrepris n'aboutissent à rien.

Le Corpus

« Il constitue l'ensemble des traces communicationnelles prises en compte pour être soumises aux procédures analytiques, c'est-à-dire, les désigner, les réunir, les préparer » (Bardin, 2003 :247).

Deux types de corpus peuvent se présenter au moment de l'analyse, Bardin les désigne de la manière suivante :

- **Corpus naturel** : la trace communicationnelle existe déjà dans la vie en société et elle est repérée pour être analysée, c'est le cas des revues, journaux, documentaires, émissions de radio.
- **Corpus provoqué** : le matériel est suscité pour les besoins de la connaissance ou de l'action. Documents du type questionnaire, entretien, test de personnalité, récit, etc., font partie de ce groupe.

La constitution du corpus exige en particulier, selon Bardin (2003), le respect de règles de choix précises :

- Le matériel doit être exhaustif.
- Le matériel doit être représentatif.
- Les traces retenues doivent être homogènes de préférence.

b) La procédure de traitement.

Afin d'éviter toute perte d'information et de temps, l'auteur recommande de préparer le matériel, c'est-à-dire de le transcrire, le sauvegarder, le paginer et de garder toutes les traces concernant les conditions de production de ce dernier si c'est nécessaire.

En outre, elle recommande « la lecture flottante » sur les documents d'analyse ou sur une partie, si le corpus est volumineux « afin que intuitions théoriques (germes d'hypothèses) ou idées techniques puissent émerger (calepin à la main) » (Bardin, 2003 :250). Cette lecture doit se faire jusqu'au moment où on a la sensation de saturation. Lorsque le matériel est hétérogène, la lecture sera beaucoup plus longue, de ce fait l'auteur suggère de faire un découpage en sous ensembles ou à prévoir des administrations successives des techniques différentes sur le même matériel.

Les types d'analyse.

L'analyse de contenu dispose à l'heure actuelle d'un riche éventail de techniques, après cinquante ans de pratique, Bardin, dans son article, présente les deux plus utilisées:

1. L'analyse catégorielle.
2. L'analyse de l'énonciation.

1. L'analyse catégorielle.

L'analyse catégorielle est composée à son tour de l'analyse thématique et de l'analyse lexicale. L'analyse catégorielle thématique procède d'une activité cognitive humaine complexe qui date depuis longtemps et dont les hommes se sont servis pour structurer le réel. Bardin (2003) définit la pensée catégorielle comme « une procédure cognitive permettant d'opérer des classements d'objets à partir des propriétés communes, la finalité étant la construction d'ensembles distincts et dans l'idéal clairement délimités » (ibid :251)

Ce type d'analyse est très pratiqué lorsqu'on cherche à décrire et à condenser l'information des données verbales complexes et nombreuses avec plus de rigueur… « mais également afin d'appréhender l'ossature qui, derrière les mots ou les unités signifiantes de surface, gouverne le sens majeur de l'ensemble » (ibid :251)

Pour Bardin (2003), il y a deux manières pour mettre en place l'activité analytique : soit on sait déjà ce qu'on va classer et on sait comment le faire, soit on explore en tâtonnant. C'est au cours de cette phase d'exploration que l'analyste doit faire le choix de catégories dont il se servira pour sa recherche. Cette opération n'est ni facile, ni neutre, car le choix de catégories dépend du lieu d'où l'on vient, de la place à partir de laquelle on pense. Cet aspect a des conséquences importantes sur les résultats de l'analyse, étant donné qu'il y a des risques de projection du cadre de référence de l'observateur. L'auteur explique le phénomène ainsi : « ce

qui, au positif, est source de créativité, devient au négatif, risque de biais scientifique » (ibid :253).

Ainsi, le niveau de catégorisation pour les données verbales peut être :

- Sémantique : on parlera d'analyse de contenu thématique.
- Lexical, en prenant compte des mots, ou unités linguistiques sécables.

D'après l'auteur, ce type d'analyse s'est étendu avec le développement de l'informatisation.

2. L'analyse de l'énonciation.

Pour Bardin (2003), l'analyse de l'énonciation a été l'objet de différentes expériences, telles que les études menées par G.F Mahl, en 1959, dans le domaine de psychothérapie pour étudier les troubles du langage, par C. Guillaumin en 1972 sur l'idéologie raciste, et finalement par M. C d'Unrug en 1974, ayant travaillé sur les entretiens non directifs avec des techniques issues de la linguistique, de l'analyse littéraire et de la psychanalyse.

D'après l'auteur, il y a des considérations à observer lorsqu'on veut analyser l'information. Elle l'explique comme il suit :

> Dans l'analyse catégorielle thématique, le postulat est que les mots, et leurs agencements, sont transparents dans la manifestation des références de sens. Ce type d'analyse convient effectivement parfaitement pour un type de matériel verbal sans ambigüité ou pour une première approche d'un corpus riche en épaisseur mais pour lequel on souhaite d'abord, …une grille de structuration de signification manifestes. Mais, lorsque le matériel semble présenter plusieurs niveaux d'analyse du sens, est charge de non dit, de connotatif, d'implicite, toutes dimensions inaccessibles par la seule lecture ordonnée de l'explicite, le recours à des marques énonciatives ou des repères expressifs est heuristique (ibid :261).

Donc, certains types de texte, de paroles et d'images sont susceptibles d'être approfondis par le recours aux marques énonciatives. Ceci illustre, selon Bardin, le fait qu'une parole est un processus en acte et non un donné figé. D'autre part, que le démontage de ce processus apporte une information complémentaire essentielle dépassant le seul découpage du catégoriel manifeste.

c) L'inférence et la synthèse des résultats.

Pour faire l'analyse de contenu, Bardin (2003) propose de quantifier le matériel à étudier. Les indices à considérer sont les suivants :

- **Fréquence d'occurrence :** elle comptabilise les unités à enregistrer dans une catégorie de façon à aboutir à des résultats quantitatifs. La fréquence des mots ou thèmes codés successivement en fonction d'une grille catégorielle, permet de décrire le contenu et d'en tirer les conclusions. L'inverse, c'est-à-dire l'absence, peut être

signifiante. Bardin (2003) dit à ce propos : « on entre alors dans un type d'analyse qui est celui de l'énonciation, où l'implicite ou le non dit comptent » (ibid :254).

- **Observation de cooccurrences :** la cooccurrence est la présence simultanée de deux ou plusieurs unités dans un même contexte, préalablement défini. On peut également observer l'inverse, c'est-à-dire l'exclusion : un élément n'apparaît pas, ou relativement peu avec un autre. Ou encore l'équivalence, un élément déterminé est toujours, ou souvent remplacé par un autre.

- **L'ordre d'occurrence :** L'ordre d'apparition des unités d'enregistrement peut être un indicateur pertinent. Soit parce qu'il est utilisé seul, soit en liaison avec les types d'énumération, mesures de fréquence, repérage de cooccurrences citées dessus. Ce type de mesure est très utile lorsque le déroulement d'apparition des thèmes, unités lexicales ou éléments iconiques, a une signification. Les données verbales induites par association comme dans les tests de personnalité, psychothérapie, entretiens non directifs suivent ce type d'enregistrement.

Que retenir des principes de l'analyse de contenu ? Par l'exposition faite, nous avons appris que l'analyse de contenu est une technique très utilisée dans le domaine de l'analyse des informations surtout avec du matériel verbal manifeste. Longtemps en opposition avec l'analyse du discours, cette technique, est actuellement appliquée comme complément pour l'analyse du matériel présentant plusieurs niveaux de sens. Donc, partant de ces principes, l'analyse de contenu s'avère une technique obligée, dans un premier temps, pour les fins de notre étude, c'est-à-dire pour catégoriser les contenus manifestes du discours des professeurs. C'est pourquoi nous nous y sommes intéressés.

4. 3 La modalisation.

Calsamiglia et Tusón (1999) décrivent la modalisation comme la preuve de l'expressivité où le locuteur a, à sa disposition « mille manières de dire » par le biais de divers types de modalités. Elle se manifeste dans deux types de relations : celle de l'auteur d'un texte avec ses propres énoncés et celle de l'auteur avec ses interlocuteurs. La modalisation est un des phénomènes caractéristiques du processus d'énonciation. Bailly (1932) (in Calsamiglia et al. (1999), référence classique dans le domaine de la théorie de l'énonciation, soutient que les représentations mentales ont, d'une part, une référence à une réalité, (*dictum*) et d'autre part, une référence au comment le sujet appréhende cette réalité. (*modus*).

La modalisation comme phénomène discursif se construit donc sur la manière dont on dit les choses, elle se manifeste par l'expression verbale ou non verbale de la vision du locuteur par rapport au contenu de ses énoncés. Cette modalisation a des répercussions sur ce qui a été dit parce qu'elle introduit, selon Charaudeau et Maingueneau (2002 :382) « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé ; attitude qui y laisse des traces de divers ordres ». Toutefois, cette modalisation peut être explicitée par des marques particulières ou demeurer dans l'implicite du discours.

En définitive, la modalisation est un concept qui, en termes de Charaudeau et Maingueneau (2002), permet d'expliciter « les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à ses propos » (:382).

Ainsi, la modalisation se révèle une option très pertinente pour étudier les différentes composantes des représentations sociales. En effet, nous avons appris que ces dernières sont constituées par un ensemble d'opinions, d'informations, d'attitudes rassemblées dans une structure hiérarchisée. Observons donc, quels sont les différents positionnements que le sujet utilise pour appuyer son discours, nous estimons que ces moyens nous indiqueront la voie pour apprivoiser les représentations didactiques présentes dans le discours des professeurs de FLE au Mexique à propos de la compréhension orale.

4.3.1. Les modalités/Les modalisations.

La modalité ou modalisation[1], dénommée ainsi selon les auteurs, est une des manières dont le sujet se sert pour manifester sa position par rapport à son discours. Ce phénomène a été traité par divers auteurs et sous des optiques différentes, notamment d'après la sémantique et la description des langues. Ce qui fait que la définition et les classements proposés sur la modalisation varient d'un auteur à l'autre. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif présentant les catégories définies par les auteurs consultés, qui nous permettront de développer les grandes lignes qui caractérisent les différents types de modalités.

[1] Vion, R. (2001) et dans d'autres publications a écrit sur cette problématique.

Tableau 6. Classement de types de modalisation selon différents auteurs.

Bronckart (1997)	Calsamiglia et Tusón (1999)	Salazar Orvig (2003)
Modalisations appréciatives : évaluation de certains éléments.	Modalités appréciatives	Modalités appréciatives : expression explicite de l'affect, caractérisation d'un objet …
Modalisations déontiques : droit, obligation sociale, conformité aux normes d'usage.	Modalités déontiques dans la modalité logique.	Modalités déontiques volitives : caractère obligatoire ou permis, expressions du souhait, de la volonté du sujet. générique, extérieur, il faut/je désire intérieur, sujet .
	Modalités de la phrase.	Modalités de la phrase.
Modalisations logiques : possible, probable, éventuel nécessaire.	Modalités du degré de certitude probabilité, possibilité du *dictum*.	Modalisations : modulation de l'expérience codée.
Modalisations pragmatiques : aspects de responsabilité, intention, capacité d'action.	Modalités expressives/ Autres modalités inscrites dans la modalité logique.	Opposition affirmation.

4.3.1.1 Les modalités appréciatives.

Bronckart (1999) d'après ses études sur les récits et la prise en charge énonciative définit ces modalités de la manière suivante: « Elles consistent en une évaluation de certains éléments du contenu thématique, qui procède du monde subjectif de la voix qui est la source de ce jugement […] » (1997 :330).

Salazar Orvig (2003), définit cette catégorie comme la relation du locuteur à l'expérience codée qui peut correspondre à l'expression explicite de l'affect de l'énonciateur (j'aime, je trouve beau) ou être amalgamée avec une caractérisation de l'objet : c'est grand, c'est beau, c'est drôle, c'est terrible. En reprenant, la classification de Kerbrat-Orecchioni (1989), Salazar Orvig, cite trois types de modalités appréciatives :

- Les évaluations simples, rapportant l'objet du discours à une norme (grand, petit).
- Les axiologiques qui impliquent non seulement une caractérisation de l'objet mais également un jugement de valeur (beau, bien).
- Les affectifs qui codent l'effet de l'objet sur le locuteur (drôle, poignant, dégoûtant).

Toutefois, elle précise qu'il y a d'autres moyens comme les mots « objectifs » auxquels on associe des valeurs appréciatives fruit des pratiques ou des registres langagiers où ils s'inscrivent.

4.3.1.2 Les modalités déontiques et volitives.

Pour Salazar Orvig (2003), les modalités dites déontiques correspondent à l'expression du caractère obligatoire ou permis de l'expérience envisagée ; la modalité de l'expression des souhaits, de la volonté du locuteur y est associée. Les énoncés se distinguent selon la source (le support modal) de l'obligation, de la permission, du souhait. Par exemple dans *Il faut*, la

source est posée comme extérieure et générique, et *je voudrais*, il s'agit de l'affirmation du sujet désirant . Ce type de modalités, précise Salazar Orvig ont été longtemps confondues avec la modalisation, surtout parce qu'elles peuvent être véhiculées par les mêmes marques (en particulier les modaux pouvoir et devoir). C'est le cas de Bronckart (1997) que nous avons choisi comme principale référence dans notre texte. Bronckart dans son texte, les dénomme modalisations . Pour lui, ces modalisations se centrent sur les valeurs, les opinions et les règles du monde social. Elles relèvent du droit, de l'obligation sociale et de la conformité aux normes d'usage. En ce qui concerne le texte de Calsamiglia et al. (1999), nous constatons qu'elle place ce type de modalisations sous la modalité logique.

4.3.2 Les modalités de la phrase.

Pour Calsamiglia et al. (1999) ce type de modalité suppose une perspective implicite du sujet.

Salazar Orvig (2003) considère que tout énoncé est assertif, déclaratif, interrogatif, exclamatif ou injonctif.

> À chacune de ces formes correspond un positionnement du locuteur. Ainsi, l'assertion implique que le locuteur prenne en charge ce qu'il dit et présente l'expérience codée comme vraie. En revanche une question ou énoncé interrogatif, délègue la responsabilité à l'autre (ibid :284).

Cependant, pour Bronckart (1997), cette classification est inopportune du fait qu'une phrase déclarative ainsi construite : *Vous viendrez demain, à huit heures précises,* peut exprimer un ordre et *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre* ? , exprimer un souhait.

4.4 Les modalisations.

Salazar Orvig (2003) définit la modalisation de la manière suivante :

> Par modalisation, on entend l'expression du regard que le locuteur porte sur son propre discours. Il peut s'agir de modulations concernant la vérité ou l'exactitude de l'expérience codée, de l'expression de la position cognitive ou épistémique du locuteur ou encore de commentaires sur sa propre énonciation .Ce mouvement s'exprime par divers types d'unités linguistiques (ibid :285).

Tableau 7. Modalisation. Types d'unités linguistiques.

des adverbes	*certainement, sûrement, peut être*
des auxiliaires modaux	*pouvoir, devoir*
des verbes cognitifs	*je pense, je crois, je suis sûr, je ne sais pas*
des prédicats adjectivaux	*il est possible, il est probable*

Selon Salazar Orvig (2003), on peut associer à cette catégorie, les marques méta discursives « je veux dire, disons » qui correspondent à un mouvement d'adhésion ou de distance du locuteur par rapport à ce qu'il est entrain de dire. L'absence de marques nous

signale l'auteur n'équivaut cependant pas à une absence de modalisation. « Par ce biais se présentent les discours tenus pour vrais, les certitudes absolues » (ibid :286) .

Pour Bronckart (1997), ces modalisations, qu'il dénomme, *modalisations logiques*, « consistent en une évaluation de certains éléments du contenu thématique, qui prend appui sur des critères (ou connaissances) élaborés et organisés dans le cadre des coordonnées formelles définissant le monde objectif ; elles présentent ces éléments de contenu sous l'angle de leurs conditions de vérité, comme des faits attestés(ou certains) comme des faits possibles, probables, éventuels, nécessaires » (ibid :329)

Calsamiglia et al. (1999) précisent que ces modalités qui expriment le degré de certitude, probabilité du *dictum*, supposent une perspective explicite du sujet.

4.5 Autres manifestations de la modalisation.

L'opposition affirmation / négation.

Salazar Orvig (2003), dans son classement, inclut cette opposition comme manifestation du sujet dans son discours. Elle l'explique ainsi :

> [....]le choix du codage par la négation apparaît comme le cas marqué et témoigne d'un certain positionnement par rapport à l'expérience ou du dire. La négation a une nature fondamentalement dialogique, voire polémique (Ducrot, 1980). Cette valeur polémique est claire quand un énoncé négatif s'oppose à un énoncé affirmatif précédent. Mais comme Ducrot l'a bien montré, un énoncé négatif qui constitue le premier codage d'une expérience, comporte en lui-même, de façon cristallisée, un mouvement d'opposition à une attente, un discours ou une pensée attribuée, présupposée chez l'autre (ibid :285).

Les modalités pragmatiques.

Bronckart (1997) intègre dans son classement, ce type de modalités qui contribue à l'explicitation de certains aspects de la responsabilité d'une entité constitutive du contenu thématique ; elles attribuent des intentions, des raisons ou encore des capacités d'action.

Autres modalités classées sous la modalité logique.

Calsamiglia et al. (1999) établissent dans leur classement de modalité logique, six autres typologies (ibid:167) que nous présentons sous forme de tableau.

Tableau 8. modalités classées sous la modalité logique.

Epistémiques :	domaine du vrai, probable, douteux, improbable
Déontiques :	obligatoire, permis, facultatif, interdit
Fréquence :	toujours, jamais, quelquefois
Quantité :	tout, rien, quelque chose, tous, aucun, quelqu'un
D'espace :	partout, nulle part, quelque part
De volition ou inclination :	vouloir, refuser, désirer, essayer

4. 6 Le positionnement de la personne.

Salazar Orvig (2003) mentionne dans son texte le positionnement de la personne comme un autre lieu privilégié des analyses des discours, elle le définit comme l'expression linguistique de la personne et de l'allocutaire qui se manifestent dans les discours par les pronoms personnels. En effet, le locuteur dispose d'un certain éventail de pronoms pour faire référence a soi même, mais à part le *je*, il peut avoir recours à *nous* ou *on* ou encore à *tu* ou *vous* générique :

> Ce jeu avec les pronoms donne à voir plusieurs facettes du sujet plusieurs façons de se construire dans le discours. L'alternance des pronoms manifeste ainsi, en premier lieu, les positions que le locuteur assume (ibid :283).

4.7 L'argumentation.

Pour introduire le thème de l'argumentation dans le discours nous adhérons aux réflexions de Salazar Orvig (2003) pour qui « Présenter l'expérience d'une certaine façon, ou se présenter dans une certaine position, ne constituent pas uniquement un reflet du sujet parlant ». L'auteur explique que : « Le discours est surtout construit pour et en fonction de l'allocutaire et ou du destinataire chez qui le locuteur cherche à produire un certain effet : lui faire partager un certain point de vue, le convaincre, le séduire … » (ibid :287).

Tout discours a donc une dimension argumentative comme le témoignent les écrits de Pereleman, 1977 et Plantin, 1996. Cette dimension argumentative des discours repose sur l'ensemble des aspects langagiers mobilisés par les locuteurs. Salazar Orvig (2003) dans son texte en dégage trois principalement :

4.7.1 Les connecteurs et les particules énonciatives.

> Les connecteurs ont comme vocation de coder les relations entre énoncés et d'orienter l'interprétation des enchainements entre énoncés. Ils constituent des outils de structuration des segments (Salazar Orvig, 2003 :288).

Pour marquer par exemple:

Tableau 9. Les connecteurs.

Les moments différents du discours, mais également des relations logiques et argumentatives.	*d'une part, d'autre part, tout d'abord, de même*
Les relations additives.	*et, en plus*
Les relations contrastives, adversatives.	*mais, contre, cependant*
Les relations causales.	*parce que, car, puisque*
Les relations de conséquence.	*alors , donc*

Ces catégorisations varient certainement selon les auteurs et incluent plus de fonctions : condition, certitude et sont organisées sous d'autres rubriques tel que nous l'avons observé dans le texte de Calsamiglia et al. (1999 :288-289).

D'après Salazar Orvig (2003), à ces connecteurs, il faut ajouter les mots qui scandent le discours (*bon, hein*) appelés selon les auteurs « marqueurs de structuration du discours », « phatèmes », « particules énonciatives » (Fernandez, 1994 in Salazar Orvig, 2003) , « ponctuants » et « ligateurs » (Morel et Danon-Boileau, 1998 in Salazar Orvig, 2003). Ces unités participent non seulement de la participation du discours mais aussi du marquage du positionnement du locuteur. Les connecteurs, explique cet auteur, contribuent au déploiement des valeurs associées à chacune des positions, ils le situent dans une configuration de ce qui est acceptable en opposition à ce qui ne l'est pas.

4.7.2 Les préconstruits, lieux communs, et topoï.

La valeur argumentative d'un discours repose sur l'interrelation étroite entre la langue et la culture. « Les mots renvoient à des préconstruits culturels » (Grize, 1990 :35) cité dans le texte de Salazar Orvig (2003). En effet, nous dit l'auteur, les mots sont chargés de valeurs socialement partagées qui amènent par leur évocation, l'interlocuteur à interpréter le discours d'une certaine façon.

Définition de topoï :

> Les discours se reposent également sur des schèmes plus abstraits, les topoï (Perelman, 1977). Dans une perspective sémantico-pragmatique, Anscombre et Ducrot ont repris cette notion de topoï (Anscombre, 1995) en considérant qu'ils peuvent être intégrés à la langue, faire partie du sens des mots. Ces topoï constituent ainsi des principes généraux sur lesquels reposent les argumentations, les raisonnements développés par les locuteurs. Comme l'a souligné Grize lui-même, ces préconstruits participent de ce que Moscovici appelle les représentations sociales (cf. Jodelet, 1989) (in Salazar Orvig, 2003 :288)

4.7.3 Les implicites.

D'après les travaux de Kerbrat-Orecchioni, 1986, l'interprétation du discours ne se fonde pas uniquement sur ce qui est directement asserté et explicitement dit, elle repose sur une grande part d'implicite.

Les présupposés.

Calsamiglia et al. (1999) disent à propos de ce phénomène :

> Depuis l'analyse du discours il y a un autre type de présupposé qui échappe à l'analyse proprement logique, du fait qu'il se base sur la connaissance préalable qu'on suppose connue et partagée par les personnes qui participent à l'acte de communication (orale ou écrite, en directe ou différée) . Ce type de présupposé est celui qui est connu sous la dénomination de présupposé pragmatique (Levinson,1983), du fait qu'il dépend des facteurs contextuels (relations entre les participants,

> situation, cadres cognitifs partagés, etc.) et inclut la connaissance du monde, ce que certains auteurs nomment savoir ou savoir encyclopédique. (Maingueneau, 1996, 1998 :180) [Notre traduction].

Ces présupposés d'après Nuñez y Teso (1996 :85 in Calsamiglia et al., 1999 :181) « […] se situent. dans la catégorie de ce qui est admis et établi, ce à quoi nous pouvons faire référence, mais sur ce qu'on ne peut plus polémiser » [Notre traduction].

Les sous-entendus.

Un dernier type d'implicite, cité dans le texte de Salazar Orvig (2003) , correspond à ce qu'on appelle les sous entendus. Elle explique :

> […] il s'agit des cas où un énoncé véhicule un deuxième sens, qui nécessite un certain travail interprétatif. En général le caractère inattendu, décalé, non respectueux du principe de coopération (Grice, 1979) d'un énoncé amène l'interlocuteur à aller au delà de ce qui est dit et de chercher cet autre sens. (ibid :290).

Importante est d'ailleurs, comme le signale Salazar Orvig (2003), la part que prennent les implicites dans la construction du sens ce qui nous rappelle le caractère fondamentalement dialogique du langage. En effet, « les implicites reposent sur la construction d'un espace discursif commun et en même temps, ils supposent nécessairement la prise en compte des savoirs et des attentes de l'autre » (ibid :291).

Il ressort de cette section que la modalisation du discours, issue de la sémantique et de la description des langues, permet d'observer la position du sujet par rapport à ses propos et son interlocuteur. Pour ce faire, différents procédés, exprimés par des unités linguistiques variées, sont à la disposition du sujet. Comme par exemple, les modalités appréciatives, volitives et déontiques relevées ainsi que les modalités de la phrase exprimant parfois des nuances de vérité, de certitude, de probabilité imprimées dans le discours. De plus, nous avons observé d'autres procédés comme le positionnement de la personne à des fins diverses et les procédés d'argumentation en étroite relation avec l'interlocuteur.

Chapitre 5
L'entretien

5.1 L'entretien dans la méthodologie des représentations sociales.

Parmi les différents outils pour le recueil des données des représentations sociales, il y a des techniques qui servent pour identifier le contenu de la représentation sociale et d'autres pour détecter son organisation interne (Abric, 1994). Pour les fins de notre étude, nous nous sommes intéressé à l'entretien comme une des techniques les plus utilisées pour l'analyse du contenu dans la tradition des représentations sociales, au même titre que les questionnaires et les méthodes associatives comme l'association libre, la méthode de cas ou les planches inductrices.

En effet, la technique de l'entretien s'avère, depuis la méthodologie des représentations sociales, comme la technique première à appliquer lorsqu'on commence une étude dans ce domaine car appliqué à titre exploratoire, elle permet au chercheur de se familiariser avec l'univers des représentations sociales, ou avec le milieu à étudier ; elle permet aussi d'assurer un guide d'entretien pour une utilisation massive ou la constitution de la première phase en vue de l'élaboration d'un questionnaire.

L'application unique de l'entretien peut être envisagée à condition d'interviewer un nombre important de sujets, l'objectif étant qualitatif et non quantitatif. Dans le cas de la présente étude, nous avons interrogé, 49 professeurs représentant 75% de la population de chaque institution. L'entretien a l'avantage de permettre d'accéder au contenu de la représentation et aux attitudes en relation avec celle-ci. Bien que les chercheurs de l'école structuraliste des représentations sociales s'élèvent contre sa fiabilité, car ils jugent que l'expression discursive produite dans un entretien, par sa propre situation d'énonciation, est sustentée par des rationalisations, des filtrages, et son analyse peut être l'objet d'interprétations excessives. De plus, ils considèrent que cette technique n'est pas applicable à tout individu.

Cependant, pour l'objectif de notre travail, elle s'avère la technique la plus viable car elle nous permet de donner la parole aux professeurs et de découvrir à travers le discours, leur pensée à propos de leur pratique de classe et plus spécifiquement sur leur travail concernant la compréhension orale.

Nous présentons, dans la section suivante, les origines de cette technique et les principes de base à considérer pour son application.

5.2 Définition et origines.

L'entretien de nos jours est une technique utilisée par de très nombreuses professions pour obtenir de l'information. Cette technique issue de l'approche qualitative partage avec l'observation participante et l'étude de documents écrits, la particularité de s'appliquer à différents aspects de la réalité sociale, culturelle et psychologique. (Jodelet, 2003)

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007) définissent l'entretien comme « un type de rapport social et verbal appartenant au langage diplomatique, à la fois antérieur et externe à la constitution des sciences sociales et de leurs outils méthodologiques, qui désigne une conversation d'égal à égal, entre deux souverains par exemple » (ibid:7) .

Cette technique est très ancienne, puisque dans l'Antiquité, philosophes, médecins et prêtres s'en servaient déjà. Au long de l'Histoire, elle a subi des transformations en raison des différentes manières d'interroger les populations ; notamment, dans les domaines de la sociologie, la psychologie sociale et la psychologie clinique (Blanchet et al. 2007). A titre d'exemple, des références historiques de l'utilisation de l'entretien apparaissent dans les textes des auteurs consultés.

Blanchet et al. (2007) et Nils et Rimé (2003) citent notamment les démarches méthodologiques de Freud et Piaget pour montrer comment ces deux chercheurs ont abandonné les méthodes directes de questionnement et ont adopté dans leurs expériences de travail des méthodes plus libres et moins directives pour accéder au monde de leurs enquêtés.

Piaget (1926) lors de ses entretiens avec des enfants pour connaître leurs représentations du monde, s'est rendu compte à travers l'utilisation d'un questionnaire standardisé qu'il était difficile de pouvoir accéder aux réponses spontanées des enfants et d'en faire une analyse « faute d'avoir accès au contexte d'énonciation » (in Blanchet et al., 2007 :9) ; il a constaté aussi que la technique question réponse produisait chez les enfants, des récits imaginaires, tenus pour vrais, conditionnés par la question de l'enquêteur.

Donc pour Piaget la seule manière d'accéder aux représentations des enfants est possible à travers leurs propres questions et par la suite le rôle de l'enquêteur, comme celui du clinicien évoqué par Piaget dans sa méthode clinique, est de laisser parler l'enfant librement pour « découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser et les endiguer » (1926, in Blanchet et al. 2007:10).

Ces auteurs trouvent dans l'expérience de Piaget « un renversement méthodologique du couple question réponse […] qui fonde les principes du fonctionnement interlocutoire de l'entretien » (Blanchet et al. 2007 :10).

Outre le caractère d'échange parlementaire entre des personnages d'un niveau hiérarchique important, présent dans la définition de Blanchet et al. (2007), la force de l'entretien tient aussi de la qualité et quantité d'information qu'elle engendre :

Nils et al. , 2003 définissent l'entretien comme :

> […] un dialogue dont la finalité est de collecter des informations sur un thème déterminé …. Durant cet échange, la personne interviewée produit un discours dans lequel elle livre, selon le cas, la signification qu'elle donne à ses pratiques, sa perception d'un événement ou d'une situation, son interprétation d'une expérience, ou encore la représentation qu'elle se fait du monde environnant (ibid :166).

Si les débuts de cette technique sont anciens, Blanchet et al. (2007) situent l'origine de cette approche, en 1929, grâce à Roethlisberger et Dickinson et à ses recherches sur la productivité dans le travail de l'usine Western Electric. En effet, ils ont observé, au cours de leurs travaux, des particularités lors du recueil d'information. Ils ont remarqué, chez les travailleurs, notamment lors de l'utilisation du questionnaire, une plus grande facilité et aisance à donner de l'information sur leur vécu si les questions ne leur étaient pas imposées. Ils ont alors introduit des variantes sur leur façon d'enquêter, tout d'abord par la prise de notes et plus tard par l'enregistrement de données.

Ceci, expliquent Blanchet et al. (2007) a marqué la transition de l'approche directe, c'est-à-dire l'utilisation du questionnaire, à l'approche indirecte, caractérisée désormais par l'entretien.

D'autre part, ces chercheurs, ont pondéré l'adéquation des questions préconstruites à l'intérieur de la technique du questionnaire et ils ont remarqué la difficulté de l'interprétation des réponses en l'absence de contexte pour la personne interviewée. Pour Blanchet et al. (2007) donc, l'enquête « est née de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre enquêteur et enquêté pour que ce dernier ne se sente pas comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations » (ibid :7).

Ce fait a entraîné une amélioration de la nature de l'information produite qui a permis à l'avenir de vraiment accéder aux conceptions personnelles des interviewés.

5.3 Savoirs, savoir-faire et types d'entretien et choix du type d'entretien.

D'après Blanchet et al. (2007) l'entretien est une technique qu'on « apprend à conduire, […] sur le tas, par la méthode d'essais et erreurs [….] qui exige de constants questionnements ». (ibid :5). En outre, elle demande un entraînement basé sur des savoirs et savoir-faire méthodologiques que toute personne intéressée à utiliser l'entretien doit considérer.

Nous présenterons les principes qui guident la conduction des entretiens d'après les auteurs consultés.

Bien que d'autres techniques soient appliquées actuellement dans la recherche telles que l'entretien de groupe, l'approche biographique ou récit de vie, l'entretien centré, l'entretien film action, l'entretien exploratoire, Nils et al. (2003) ; Berthier, N. (2003) développent davantage dans leurs textes, trois types d'entretien de base : l'entretien directif ou structuré, semi-directif ou semi-structuré et l'entretien libre ou non directif. Tous les trois différents, par rapport aux objectifs, au mode de passation et au degré de participation de la part de l'enquêteur. Les auteurs les définissent de la manière suivante :

a) L'entretien structuré ou directif, est caractérisé par le peu d'intervention de l'enquêteur pour mener son entretien et par l'ordre et la formulation des questions préétablis.
b) L'interview semi-structurée et semi directive se caractérise pour être une technique très flexible où l'enquêteur, à partir d'un guide d'entretien, pose des questions sans ordre établi ; il a également, lors de l'entretien, la possibilité d'adapter l'ordre des questions par rapport aux réactions de l'enquêté.
c) Dans un entretien non-directif, l'enquêté parle de manière libre d'un thème qui lui est suggéré ; l'enquêteur a comme fonction de le stimuler à parler le plus possible, tout en restant neutre, sans juger les propos de l'enquêté.

Le choix du type d'entretien se fait, par la suite, en fonction des objectifs de la recherche et des ressources disponibles de l'enquêteur tels que le temps, l'argent, le matériel et le capital humain. (Nils et al, 2003). Ces auteurs recommandent l'entretien structuré, par exemple, si l'étude poursuit des réponses nombreuses et si l'enquêteur cherche à contrôler la compréhension des questions posées dans l'entretien. Les auteurs estiment que ce type d'entretien assure un taux majeur de fiabilité par son degré de standardisation.

D'autre part, il s'avère une technique recommandable quand les thématiques sont précises et opérationnalisées et quand les enquêteurs participant à l'étude manquent d'expérience. Mais si on cherche à avoir des informations riches et nuancées, les techniques de l'entretien semi-directif et libre sont plus convenables ; Berthier (2003) dit à propos de l'enquête libre ou non-directive: « par ses développements et associations d'idées, l'enquêté exprime sa perception d'une situation, d'un événement, ses interprétations, ses expériences, révèle ses pensées et ses attitudes » (:72). Toutefois, Nils et al. (2003) remettent en question le potentiel de ces entretiens qui présentent bien des avantages « tels que la profondeur obtenue dans les propos recueillis et le respect du cadre de référence des acteurs » (:176).

Cette technique exige, de la part de l'enquêteur, une expertise solide tant au niveau méthodologique, qu'au niveau communicationnel, en plus d'un investissement de temps considérable consacré à la transcription, au codage, à l'analyse et à l'interprétation des données.

5.4 Le cadre de l'entretien.

Considérations générales.

Des lectures consultées, on dégage qu'il est conseillé d'installer un climat de cordialité, d'entente et de confiance pour la bonne conduite d'un entretien et aussi pour garantir le recueil de nombreuses informations.

Comme ceci ne s'obtient pas de manière spontanée, l'observation d'une bonne interaction, est donc conseillée. Des facteurs, comme le lieu où va se dérouler l'entretien, la distance sociale et physique des acteurs et les qualités propres à l'enquêteur, sont à prendre en compte. Berthier (2003), dans son ouvrage, analyse notamment ces aspects qu'on résumera par la suite.

Lieu.

L'endroit où va se développer l'entretien est de grande importance, un endroit calme où la personne se sentira à l'aise, libre d'interruptions et de coups de téléphone est à considérer. De même la durée de l'entretien est à évaluer car il faut avoir assez de temps pour établir le contact avec l'enquêté ; il faut le mettre en confiance et le rassurer en lui expliquant l'importance de son intervention dans l'étude, l'objectif de l'enquête et sa durée, et surtout l'assurer de l'anonymat dans l'information qu'il va donner.

Distance sociale.

Des phénomènes d'intimidation, de rejet, d'oubli, peuvent survenir au moment de l'enquête. Ceci peut être dû à des facteurs divers dont on ignore l'origine, cependant, il y d'autres facteurs qui ont déjà été observés et que des spécialistes de l'entretien (Nils et al, 2003 ; Berthier, 2003) connaissent avec précision.

Par exemple, on sait qu'une très grande distance sociale entre les deux parties au niveau hiérarchique ou socioculturel peut bloquer la communication, mais aussi une très courte distance peut affecter le degré d'explicitation du fait qu'on suppose que l'autre est assez informé sur le sujet. De plus, l'information peut être biaisée si l'enquêté veut faire bonne impression à l'enquêteur ou si le thème de l'entretien l'implique trop. En effet, l'enquêté peut éviter de parler sur le thème demandé par des moyens différents : prendre l'opinion des

autres pour masquer la sienne, ou se justifier par l'oubli ou le manque de connaissance sur la thématique.

Qualités de l'enquêteur.

Un bon enquêteur est celui qui obtient des informations nombreuses et intéressantes et qui sait écouter et mettre les gens en confiance.

Cette capacité, d'après Berthier (2003) est souvent liée au caractère de l'enquêteur qui doit faire preuve de sensibilité, tout en restant neutre sans modifier l'information par l'intrusion de son cadre de référence et ses préjugés. Le sexe, l'âge, la catégorie socio professionnelle sont d'autres facteurs qui peuvent également modifier la réponse des enquêtés (Nils et al. 2003).

Pour ce qui est du guide d'entretien et son application, des considérations et des techniques à suivre proposées par Nils et al. (2003). sont présentées dans le texte qui suit.

5.5 La préparation à l'entretien /L'élaboration du guide d'entretien.

D'après Nils et al. (2003) le guide doit contenir la liste des questions à poser dans un ordre établi s'il s'agit d'un entretien directif mais lorsqu'il s'il s'agit d'un entretien semi-directif le guide doit contenir seulement les thématiques à aborder.

D'autre part, dans la rédaction des questions de ce guide, Nils et al. (2003) conseillent de commencer par les questions les plus faciles, puis une fois qu'un climat de confiance s'est établi, ils recommandent de passer aux questions plus complexes. Ces questions doivent être ordonnées par thème et présentées du général au spécifique en utilisant toujours des phases de transition pour bien marquer le début d'une nouvelle réflexion.

D'ailleurs, Jodelet (2003) recommande « de partir du concret et du particulier pour aller vers l'abstrait et le général » (:156) pour aider à l'enquêté à parler depuis son propre cadre de référence et à se préparer à la réflexion des thèmes auxquels il ne l'est peut être pas préparé au moment de l'entretien. Nils et al. (2003) conseillent aussi de bien délimiter les contenus pour qu'ils soient pertinents avec les objectifs de la recherche et d'adopter un langage clair adapté aux sujets de l'entretien.

Avant l'entretien.

La vérification et la compréhension des questions aussi bien que la pleine connaissance de l'instrument avec lequel on va travailler est une phase importante dans la préparation de l'entretien. Pour vérifier cette étape, Nils et al. (2003) conseillent de faire un pré-test auprès de quelques participants.

De plus un premier contact doit être prévu pour motiver les sujets à participer. Au cours de celui-ci on les informe sur la recherche et l'importance de leur participation.

D'autre part, il est recommandé d'élaborer et appliquer un court questionnaire contenant des informations du type : âge, formation, expérience ou toute autre information à considérer dans l'étude, de façon à bien cibler les personnes qui correspondent à l'échantillon.

5.6 Les stratégies pour commencer l'entretien.

Présentation des questions.

Une fois que l'entretien est commencé, Nils et al. (2003) donnent des précisions sur la manière de poser les questions : il existe des techniques pour donner de l'impact à la compréhension des questions et ainsi assurer la validité de l'entretien.

- Une de ces techniques est la *split question* qui consiste à aborder la problématique de manière générale et puis de manière plus ponctuelle en demandant des précisions sur le thème.
- Une deuxième, appelée *technique Funnel*, est utilisée pour aborder des problématiques complexes. D'après Nils et al. (2003) on n'aborde pas la problématique avec une question générale sur le thème, on pose plutôt une question concernant un aspect autour de la problématique pour connaître les commentaires à ce sujet ; après on continue sur d'autres concepts reliés à la problématique générale.

Cette technique comporte une autre variante appelée : *Tunnel inverse*, utilisée surtout quand les personnes n'ont pas beaucoup d'information sur le sujet. On commence par poser des questions concrètes, proches du vécu de l'interviewé pour le préparer au sujet. Puis on passe à des questions plus abstraites sur le thème. Outre l'impact, l'organisation des questions est importante pour maintenir la conversation et pour ne pas fatiguer l'interviewé.

Toutefois, Berthier (2003) voit certains avantages et désavantages à propos de ces techniques : si on donne la consigne en annonçant le thème de manière centrale, l'enquêté pourra répondre mais on ne saura pas si celui-ci est vraiment concerné par le thème. Si on annonce la consigne de manière périphérique, le danger est que l'enquêté parle de ce qui l'intéresse vraiment et risque d'occulter la thématique que l'on veut proposer.

Rôle de l'enquêteur.

Au cours de l'entretien, l'enquêteur doit être très attentif à sa participation, étant donné que celle-ci se limite à la reformulation des questions si c'est nécessaire, à la réorientation du sujet si le participant se dévie du thème, à la motivation pour que le sujet participe de

manière optimale. En tout cas, l'enquêteur doit éviter tout type de commentaire pour approuver ou rejeter les propos de l'enquêté et devra aussi éviter tout type de mimique.

5.7 Les stratégies pour motiver le participant.

Du fait que l'interview se situe dans un cadre discursif, « où elle met en jeu un processus dynamique qui repose principalement sur le langage parlé» (Nils et al. 2003 :157), l'enquêteur, au cours de l'entretien, peut disposer d'une série de stratégies pour amener le participant à s'exprimer avec plus d'aisance :

Berthier (2003) présente ces stratégies et les définit de la manière suivante :

- **Reformulation** : c'est clarifier ou résumer le contenu. Bien élaborée, la reformulation est très utile. Dans le cas contraire, elle peut être gênante, le sujet pouvant la ressentir comme venant de l'extérieur et générant la sensation d'être incompris
- **Écho miroir** : c'est répéter un mot, un groupe de mots ou des phrases. Cette technique qui peut être encourageante lorsqu'elle est utilisée de manière systématique peut bloquer le sujet par son caractère artificiel
- **Interprétation :** c'est donner une autre lecture aux mots du participant ; peut être positive si le participant l'accepte et l'inclut dans ses réflexions, sinon elle peut être vécue comme un gêne par le participant.
- **Reflet :** c'est expliciter des non dits. Nécessaire pour favoriser l'introspection, elle peut toutefois être considérée comme une remise en question par le participant.
- **Recentrage :** c'est pour éviter les digressions.
- **Demandes neutres d'informations complémentaires :** c'est demander des précisions sur la situation ou sur le cadre de référence ; peut servir aussi pour aborder à nouveau des thèmes qui ne sont pas très bien développés.
- **Demandes d'éclaircissement.**
- **Marques d'écoute :** marques de compréhension et d'intérêt et qui invitent à développer encore plus le discours.
- **Silences :** souvent marque de crainte chez les enquêteurs débutants, peuvent avoir un effet bénéfique s'ils sont vécus par le participant comme un surplus de temps accordé à sa réflexion.

5.8 La fin de l'entretien.

Pour Nils et al. (2003) lorsque l'information devient redondante, c'est le moment de terminer l'entretien. On demande à l'enquêté s'il n'a plus de précisions à donner et on arrête le magnétophone. Puis on demande à l'enquêté ses impressions sur l'interview et on le remercie.

Cependant il est important de rester vigilant à cette fin d'entretien certaines personnes choisissent ce moment pour fournir des informations supplémentaires qui peuvent être très utiles pour l'enquête. Une fois l'entretien terminé, l'enquêteur encode les informations.

Pour les entretiens standardisés, il est courant que l'enquêteur encode les informations pendant l'entretien en cochant les réponses dans une grille de codage. Avec les questions ouvertes, le travail est plus laborieux car l'enquêteur, après enregistrement de l'information, en fait une transcription qui sera analysée postérieurement.

Nous concluons ce chapitre conscients des considérations en relation à l'entretien. Nous avons découvert que l'entretien est un instrument de recherche très utile mais dont la maîtrise ne s'improvise pas et qui pose des problèmes lors de son analyse. Nous ferons, donc, de notre mieux pour que son déroulement se passe dans les meilleurs conditions afin d'obtenir le plus d'information possible pour notre recherche.

Chapitre 6
L'étude

Cette recherche se centre sur l'étude du professeur dans son quotidien. Le professeur qui nous intéresse est celui que décrit Cambra (2003), dans son livre *Une approche ethnographique de la classe de langue,* comme un agent rationnel et réfléchi faisant partie d'un collectif avec lequel il partage une culture professionnelle qui a ses propres idées et prend des décisions en conséquence.

Les savoirs dont se sert ce professeur pour faire son cours, découlent d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions propres de la culture où il est immergé ; la salle de classe est donc un lieu d'interaction privilégié, où les professeurs mais aussi les élèves échangent en permanence des informations et des savoirs en pleine transformation, issus de sources diverses obtenues à travers leurs expériences d'apprentissage dans le but de construire un savoir.

Dans le cas de la compréhension orale, objet de notre étude, nous avons appris que cette compétence a une longue histoire constituée à partir d'approches didactiques différentes sur l'enseignement des langues, sur des modèles de compréhension orale variés pour expliquer son processus et des propositions pédagogiques diverses qui n'ont pas cessé d'évoluer.

Pour ce faire nous avons décidé de faire la présente étude afin de connaître comment le professeur de français au Mexique pratique la compréhension orale.

6.1 L'échantillon.

Pour constituer notre population d'étude, nous avons choisi de travailler avec 75 % des professeurs de chaque institution afin de respecter les critères de représentativité de notre étude d'autant plus que nous avons choisi l'entretien comme instrument principal de recherche.

Les critères que nous avons suivis dans cette sélection ont été les suivants : âge, nombre d'années d'expérience, sexe et nationalité, critères à notre avis, susceptibles de nous donner des informations à mettre en relation avec la pratique des professeurs en relation à notre thème d'étude.

Ainsi, nous avons élaboré une fiche à compléter par les professeurs avec leurs renseignements personnels et professionnels que nous avons distribuée à tous les

professeurs pour établir un premier contact et les inviter à participer à notre étude. (Voir Annexe : Fiche d'expérience professionnelle)

La population d'étude a été constituée de la manière suivante :

- 19 professeurs du Centre d'enseignement de langues étrangères.
- 29 professeurs de l'Institut français d'Amérique latine.

Profil des professeurs du CELE.

Les tableaux suivants contiennent les informations obtenues à partir de la fiche d'expérience professionnelle. Afin de garder l'anonymat des professeurs, nous avons choisi de désigner une lettre pour chacun de ces professeurs tout au long de notre étude.

Nous présentons les données en différentes parties. Le premier tableau correspond aux informations personnelles et d'expérience professionnelle des professeurs de chaque institution. Le deuxième présente la formation professionnelle de chaque professeur de chaque institution.

Tableau 10. Profil des professeurs du CELE.

		Sexe	Nationalité	Âge	Expérience Générale	Expérience CELE
1.	(A)	H	MX	62	30	30
2.	(B)	F	MX	62	12	12
3.	(C)	F	FR	60	12	12
4.	(D)	F	MX	58	37	5
5.	(E)	F	FR	58	17	6
6.	(F)	H	MX	53	21	19
7.	(G)	H	MX	52	12	5
8.	(H)	F	MX	50	21	21
9.	(I)	F	FM	49	20	19
10.	(J)	H	MX	37	10	6
11.	(K)	F	MX	44	18	18
12.	(L)	H	MX	43	20	20
13.	M)	F	MX	39	12	12
14.	(N)	H	FR	43	16	5
15.	(O)	F	MX	39	18	8
16.	(P)	F	MX	37	14	8
17.	(Q)	F	MX	36	13,5	13,5
18.	(R)	F	FR	33	10	4
19.	(S)	F	MX	32	11	9

Formation professionnelle[1].

Tableau 11. Formation professionnelle (CELE).

			Études universitaires	**+ Formation FLE**
	A.	Bac+6 [2]	Linguistique appliquée	CFP[3]-CELE
2.	B.	Bac+4	Pharmacie	Formation BAL
3.	C.	Bac+5	Lettres, Linguistique appliquée	CFP-CELE
4.	D.	Bac+5	Lettres germaniques, Linguistique appliquée	Autre formation FLE
5.	E.	Bac+5	Français langue étrangère	CFP-CELE
6.	F.	Bac+6	Traduction	CFP-CELE
7.	G.	Bac+5	Architecture, Français langue étrangère	CFP-CELE
8.	H.	Bac+5	Linguistique appliquée	CFP-CELE
9.	I.	Bac	*******	CFP-CELE
10.	J.	Bac+6	Esthétique	Autre formation FLE
11.	K.	Bac+4	Sciences de la communication	CFP-CELE
12.	L.	Bac+4	Éducation	CFP-CELE
13.	M.	Bac+4	Economie	CFP-CELE
14.	N.	Bac+5	Economie sociale	CFP-CELE
15.	O.	Bac+4	Sciences de la communication	CFP-CELE
16.	P.	Bac+4	Histoire	CFP-CELE
17.	Q	Bac+5	Français langue étrangère, Linguistique appliquée	Autre formation FLE
18.	R	Bac 6	Histoire de l'art	CFP-CELE
19.	S	Bac+4	Arts visuelles, Français langue étrangère,	CFP-CELE

Comme l'organisation scolaire en France et au Mexique n'est pas la même, nous avons opté pour faire une présentation partant du niveau Bac + années universitaires pour faciliter la compréhension des équivalences au niveau d'étude entre les deux pays. Une note en pied de page explique l'organisation de la formation universitaire au Mexique. [1]

[1]Au Mexique, après le Bac, ils existent 3 degrés universitaires : *« licenciatura », « maestria », « doctorado ».*

- La *« licenciatura »* qu'on obtient après 4 années d'études universitaires, la maestria équivalente à deux années d'études en plus de la *« licenciatura ».*
- Le doctorat en général entre 3 à 4 ans d'études après la *« maestria »,* selon les filières. Donc pour simplifier les nomenclatures nous avons décidé de dénommer B+4 *« la licenciatura »* B+6 pour la *« maestria »* .
- Nous avons dénommé B+5 *(« pasantes »* pour les personnes ayant présenté toutes les unités de valeur de la *« maestria »* mais qui n'ont pas encore terminé leur mémoire de *« maestria ».*[1]
- CFP: Cours de formation de professeurs.

Figure 9.

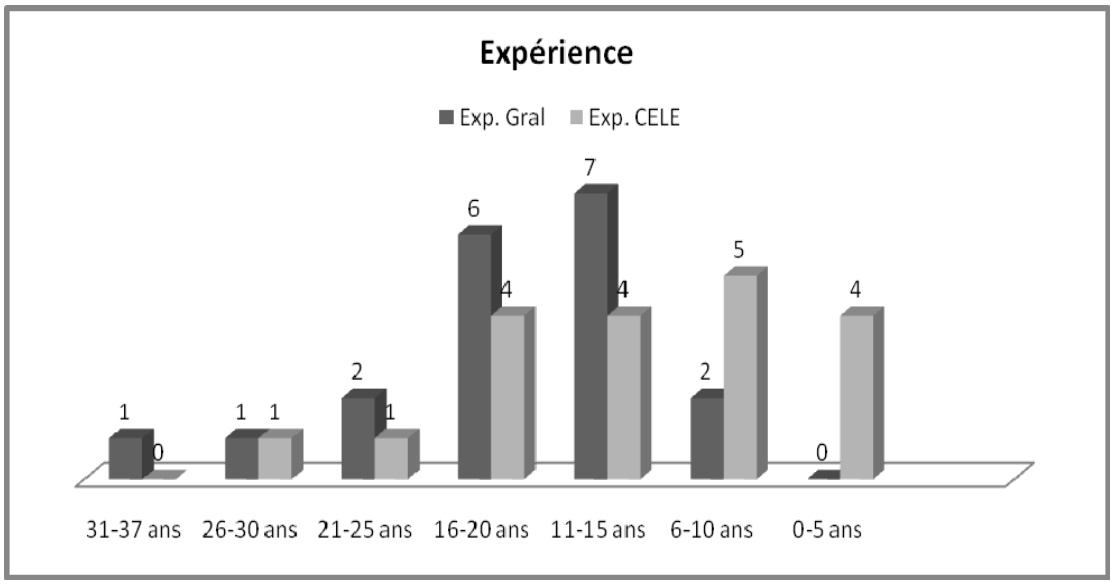


Figure 10.

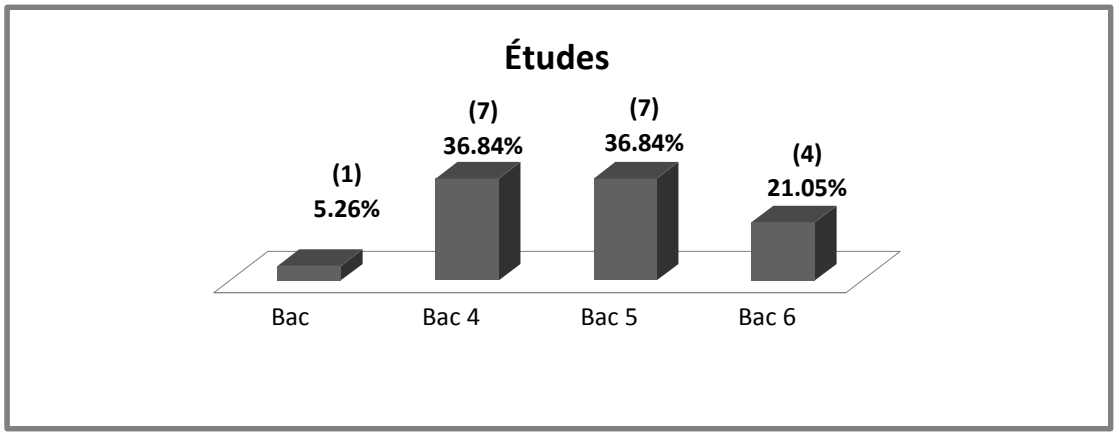
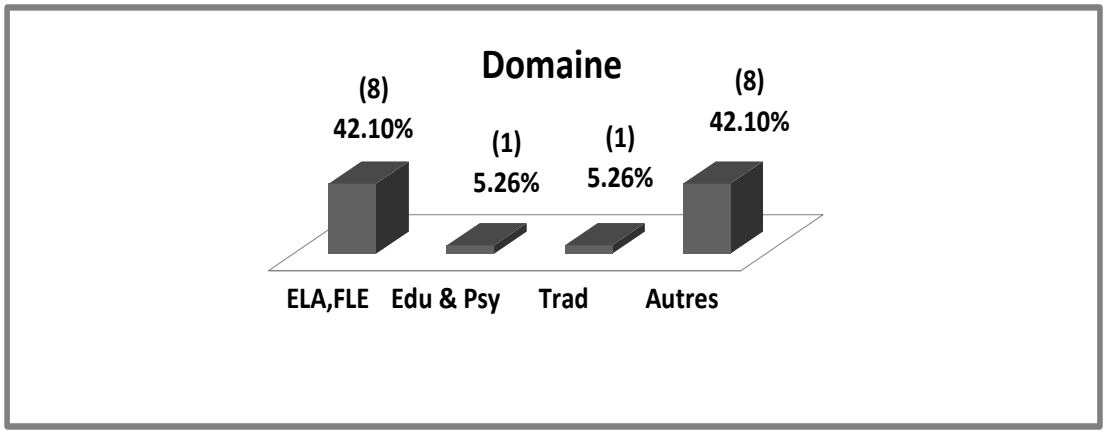


Figure 11.



Profil des professeurs de l' IFAL.

Tableau 12. Profil des professeurs de l'IFAL.

		Sexe	Nationalité	Âge	Expérience Générale	Expérience IFAL
1.	(A)	F	MX	58	30	22
2.	(B)	H	MX	58	11	17
3.	(C)	F	FR	55	21	21
4.	(CH)	F	MX	54	34	21
5.	(D)	F	MX	53	28	10
6.	(E)	H	FR	53	26	25
7.	(F)	H	MX	52	29	20
8.	(G)	H	FS	52	19	8
9.	(H)	F	MX	51	31	22
10.	(I)	H	FR	48	20	20
11.	(J)	H	B	48	17	17
12.	(K)	F	FR	47	23	23
13.	(L)	F	MX	45	9	9
14.	(LL)	H	FA	43	15	7
15.	(M)	F	MX	42	20	14
16.	(N)	F	MX	41	20	18
17.	(O)	F	MX	40	13	9
18.	(P)	F	CAN	36	3	2
19.	(Q)	F	FR	34	7	7
20.	(R)	F	FR	34	9	8
21.	(RR)	F	FR	34	10	7
22.	(S)	F	FR	34	7	6
23.	(T)	H	FR	29	5	5
24.	(U)	F	FR	29	6	3
25.	(V)	F	FR	29	6	2
26.	(W)	F	FR	27	5	2
27.	(X)	F	FR	27	4	3,5
28.	(Y)	H	FR	26	2	2
29.	(Z)	F	FM	25	4	2

Formation professionnelle.

Tableau 13. Formation professionnelle (IFAL).

1.	(A)	Bac+6	Éducation, Psychologie	Diverses formations FLE
2.	(B)	Bac+6	Économie, Administration	
3.	(C)	Bac		Formation CELE
4.	(CH)	Bac+ 6	Etudes de linguistique appliquée	BELC/ IFAL
5.	(D)	Bac+ 4	Vétérinaire	IFAL
6.	(E)	Bac		Formation CELE
7.	(F)	Bac+4	Sociologie	Formation CELE
8.	(G)	Bac+4	Génie Civil	Formation CELE
9.	(H)	Bac+8	Doctorat en Histoire	Formation CREDIF
10.	(I)	CAP	Tourisme	Formation CELE
11.	(J)	Bac+4	Éducation	Formation CELE
12.	(K)	Bac 6	Langues étrangères appliquées	Formation diverses
13.	(L)	Bac +8	Doctorat en sciences du langage	Formation BELC, Accord
14.	(LL)	Bac+6	Littérature française	
15.	(M)	Bac+4	Didactique de langues étrangères	Diverses formations
16.	(N)	Bac +4	Lettres françaises	Formation CELE
17.	(O)	Bac+6	Didactique de langues	Formation CELE
18.	(P)	Bac+4	Anglais	Formations diverses
19.	(Q)	Bac+8	Doctorat en ethnographie	Formation diverses
20.	(R)	Bac+8	Doctorat en histoire (lettres et civilisations)	Chambre de commerce et de l'industrie
21.	(RR)	Bac+6	Espagnol	Alliance Française
22.	(S)	Bac+6	Français langue étrangère et anglais	CIEP, Stages Paris 3
23.	(T)	CAP	Restauration	Formation CELE
24.	(U)	Bac+6	Français langue étrangère	Formations diverses
25.	(V)	Bac+6	Littérature et français langue étrangère	Diverses formations
26.	(W)	Bac+6	Français langue étrangère	Formation diverses
27.	(X)	Bac+6	Français langue étrangère	Formation diverses
28.	(Y)	Bac +4	Information et communication	Formations diverses
29.	(Z)	Bac+4	Psychologie	Formation CELE

Figure 12.

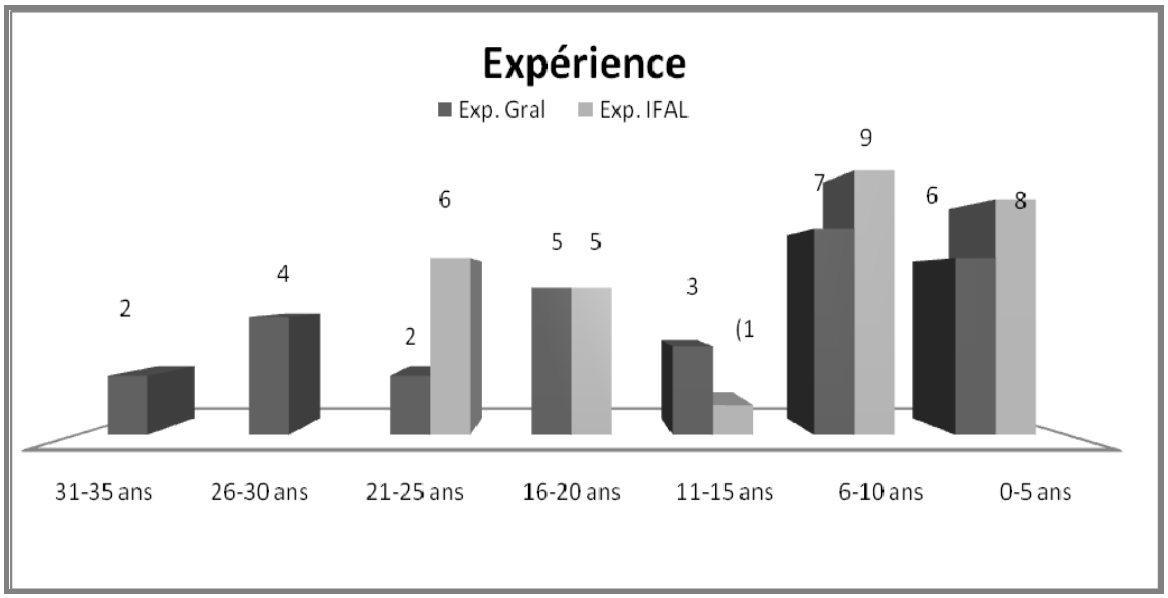


Figure 13.

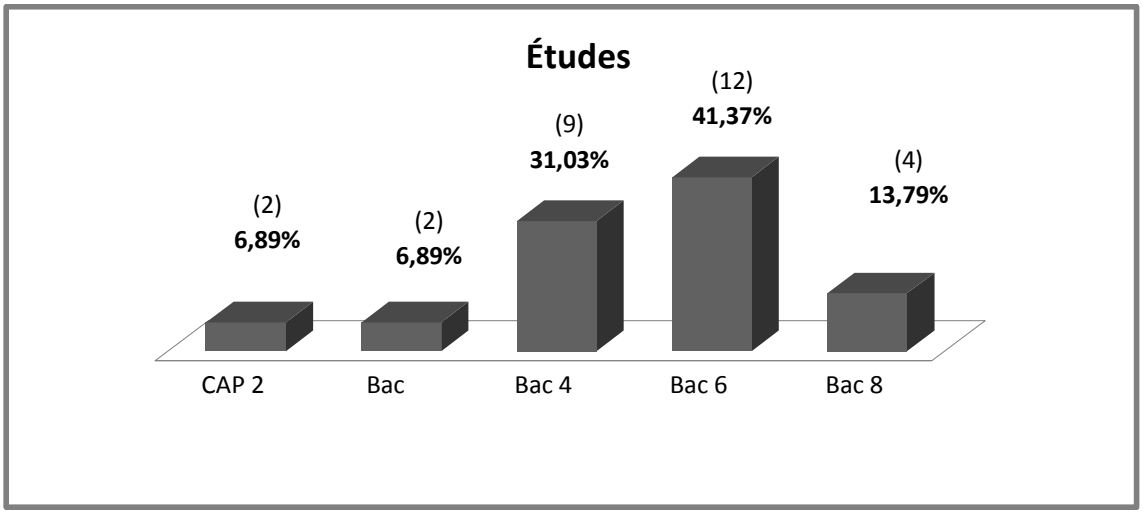
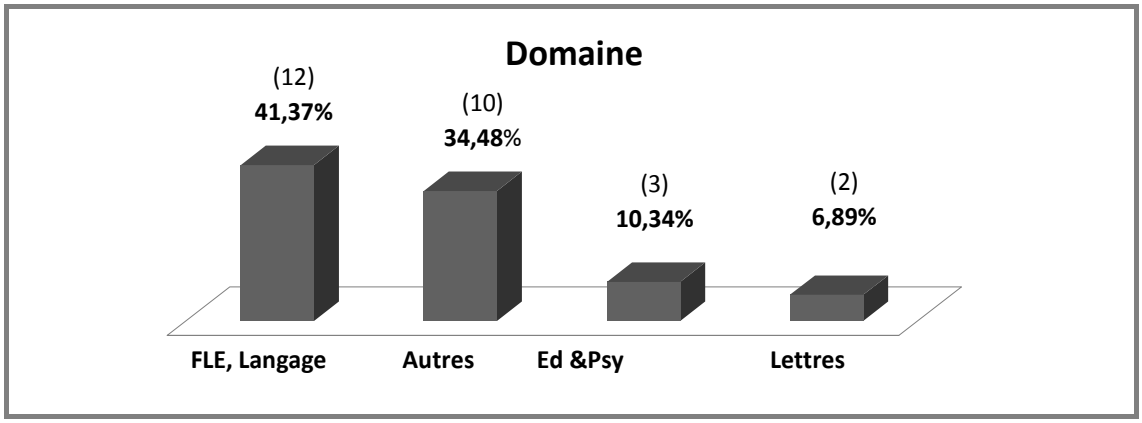


Figure 14.



Lors de la présentation du contexte institutionnel de l'enseignement du FLE au Mexique, chapitre 1, nous avons analysé les deux institutions de notre étude et nous avons observé quelques caractéristiques spécifiques à chacune des institutions. Nous avons remarqué que le CELE est un organisme public universitaire, intégré dans sa majorité (71%) par des professeurs mexicains et répartis dans une tranche d'âge entre les 30 et 60 ans. Tandis que l'IFAL est une institution privée faisant partie de l'Ambassade de France, avec une conformation différente du CELE : ses professeurs se situent dans une tranche d'âge entre 25 et 65 ans, ils sont d'origine étrangère, notamment française, et les professeurs mexicains sont en nombre réduit (29%).

Nous venons maintenant de présenter la conformation académique de ces deux institutions, principalement l'expérience de leurs professeurs dans le domaine du FLE, aussi bien au niveau général que dans chacune d'elles, ainsi que leur formation professionnelle. Nous avons distingué à partir de ces données quelques particularités que nous allons commenter brièvement.

Avant tout, nous devons souligner le fait que tous les professeurs ont une formation en FLE, certains l'ont acquise dans le cours de formation du CELE, pour la plupart des professeurs de ce centre, et pour 31% des professeurs de l'IFAL. Les autres se sont formés dans d'autres institutions, comme le stage BELC, les formations d'Accord, ou les formations internes de l'IFAL et des Alliances Françaises au Mexique. Ensuite, nous avons relevé que les professeurs de l'IFAL ont une formation académique un peu plus élevée que ceux du CELE (puisque quatre d'entre eux ont un niveau Bac+8). Quant à leur expérience en FLE, nous avons été surpris au moment de comparer les colonnes en relation à leur expérience en général et en relation à l'institution d'appartenance des professeurs. Nous avons trouvé qu'il y a des professeurs qui ont un parcours très important dans le domaine du FLE, représenté par plus de 25 ans d'expérience. Cependant, nous avons découvert une différence chez les professeurs de moins de 25 ans d'expérience. Effectivement, nous avons remarqué chez les professeurs de l'IFAL une situation opposée à celle des professeurs du CELE quant à leur niveau d'expérience général et par rapport à leur permanence dans l'institution. En réalité, ces derniers ont acquis leur expérience dans des institutions diverses. Ces oppositions nous paraissent déterminantes et en conséquence nous en tiendrons compte lors de notre analyse.

6.2 La méthodologie de recueil de données.

Quelle méthodologie suivre pour déceler l'ensemble des connaissances, croyances, informations présentes dans les décisions des professeurs en classe par rapport à la pratique de la compréhension orale ? Quelles techniques utiliser ?

Parmi les différents instruments de recherche pour analyser les représentations des professeurs, nous avons choisi l'entretien (thème que nous avons développé dans le chapitre précédent) vu qu'il nous permettait de voir comment les professeurs interprètent la problématique depuis leur perspective et leur contexte social. Blanchet et Gotman disent par rapport à l'entretien « c'est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations et les pratiques sociales. » (1992:23).

Pour ce faire, un guide d'entretien reprenant des thèmes associés à la pratique de la compréhension orale a été élaboré.

Figure 15. Guide d'entretien.

GUIDE D'ENTRETIEN

1. Est-ce que tu utilises une méthode de français en classe?
2. Est-ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe? Combien de fois par semaine?
3. Quel type d'activités est-ce que tu fais et dans quel but?
4. Est-ce que tu utilises un matériel spécifique pour travailler la compréhension orale?
5. D'après toi, quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?
6. Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale?
7. Lors de ton apprentissage d'une langue étrangère, est-ce que ton professeur faisait des activités de compréhension orale? Est-ce que tu aimais cette activité ?

6.3 L'entretien : phases de mise en pratique.

6.3. 1 L'organisation de l'entretien.

Nous avons effectué les entretiens en trois étapes différentes. La première étape s'est déroulée en août 2007, la deuxième étape en avril 2008 et la troisième en novembre de la même année. Avant tout, nous devons préciser que nous avons choisi d'interviewer 75% des professeurs représentatifs de la population de chaque institution. Les critères suivis ont été l'âge, la nationalité, l'expérience et la formation professionnelle. Nous avons, dans la mesure du possible essayé de respecter ces contraintes.

Nous avons contacté les professeurs de manière informelle lors des pauses entre les cours et nous les avons invités à participer à notre étude. Notre profil d'échantillon d'étude était retenu, mais nous l'avons enrichi avec tous ceux qui ont montré de l'intérêt à y participer. Nous leur avons distribué une fiche (fiche d'expérience professionnelle. Voir à la fin du chapitre) à compléter avec leurs renseignements personnels et professionnels et nous avons, en même temps, fixé une date pour l'entretien. Dans la plupart des cas, les professeurs se sont rendus au rendez-vous certains, toutefois, se sont décommandés à la dernière minute. Nous avons dû contacter d'autres professeurs pour les remplacer.

6.3.2 Le déroulement de l'entretien.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de chaque institution. Au CELE, nous avons choisi un bureau pour les interviews, ce qui en a facilité le déroulement car nous avons pu le faire dans une atmosphère tranquille et détendue à quelques exceptions près (sonnerie du téléphone, tentatives d'entrée dans le local) car les professeurs connaissaient exactement le lieu où allait se passer notre conversation.

Dans le cas de l'IFAL cela a été sensiblement différent: nous n'avons pas eu un endroit fixe et calme pour rencontrer les professeurs, ce qui a parfois provoqué du retard et nous a obligé à abréger le temps consacré à l'entretien. Le facteur bruit a été durant quelques entretiens un élément perturbateur mais, somme toute, tout s'est bien passé.

L'entretien a en moyenne duré 20 minutes, cependant certains professeurs se sont sentis plus motivés par la thématique et ont parlé un peu plus de temps. L'enregistrement a toujours été fait avec l'accord du professeur.

6.3.3 L'interaction dans l'entretien.

L'entretien s'est passé dans une ambiance de confiance et de coopération. Nous avons essayé, autant que faire se peut, de suivre dans son intégralité le guide d'entretien bien que, dans une ou deux occasions, nous avons oublié de poser quelques questions. Pour mettre en confiance les professeurs, nous avons, le plus souvent, commencé par une petite discussion générale sur des thématiques autour de leur expérience en classe ou de leur intérêt particulier. Nous avons toutefois observé, de la part de quelques professeurs, de la prudence et peut-être de la résistance à parler ouvertement à certains moments ; ce fait nous a paru normal étant donné le contexte de l'entretien où ils devaient parler de leur pratique de classe à un collègue de travail. Ces facteurs ont eu, inévitablement, une influence sur l'interaction de la conversation au niveau de la formulation des questions, et au niveau du rythme de l'entretien avec certains professeurs qui répondaient le strict minimum.

6.3.4 Le choix de la langue de l'entretien.

Le choix du français pour notre entretien s'est fait de manière naturelle car en générale les professeurs sont habitués à participer en cette langue dans tout type de manifestation académique. D'ailleurs les professeurs mexicains cherchent toute opportunité pour pratiquer le français. Cependant, avant de commencer notre conversation, nous avons demandé aux professeurs leur avis sur la langue de leur préférence et ils ont tous accepté de le faire en français à l'exception de deux professeurs qui ont participé spontanément en espagnol. Nous tenons à signaler que cette décision nous a facilité la tâche.

6.3.5 Le traitement de l'information.

La transcription.

Nous avons interviewé quarante-neuf professeurs à la fin de ces trois étapes d'entretien. Nous avons eu trois cas de perte d'information pour des problèmes techniques dus au contrôle de volume et des bruits de l'extérieur.

Nous avons transcrit les entretiens dans leur totalité afin de garder toutes les traces susceptibles de nous permettre de bien contextualiser, à tout moment, notre travail, même si nous étions conscients que cela allait être une étape difficile. En effet, nous avons passé beaucoup d'heures à l'écoute minutieuse des interventions des professeurs.

Nous avons opté pour une transcription simple, nous avons gardé quelques caractéristiques de la syntaxe de l'oral au niveau de la négation et des structures syntaxiques propres d'un discours en construction : phrases inachevées, ordre de la phrase accidenté, répétitions, bégaiements. Par contre nous n'avons pas considéré les phénomènes paralinguistiques comme l'intonation, les pauses car nous avons jugé que cela n'était pas indispensable pour notre travail. Il est à signaler que nous avons respecté la manière de s'exprimer en français des professeurs non natifs, des fautes de construction de français sont donc à observer dans quelques cas.

Nous avons transcrit sans signes de ponctuation et nous avons seulement gardé les signes d'interrogation pour faciliter l'analyse. Nous avons adopté les conventions suivantes pour sa présentation, dont quelques unes inspirées de codes de transcription présentés par Calsamiglia et al., (1999) :

- Les segments que nous n'avons pas compris sont indiqués par un espace blanc entre parenthèse ( ).
- Ceux qui sont moyennement audibles sont transcrits avec le segment en question entre parenthèse (car nous).
- Les passages en espagnol sont marqués entre guillemets « mira es que yo no sé ».

- Nous avons transcrit tout en lettre minuscule, à l'exception des noms propres de villes (*Paris*), pays (*France, Mexique*), institutions concernées (*Centre d'enseignement de langues étrangères, CELE et l'Institut français d'Amérique latine, IFAL*), noms des manuels pour l'enseignement du français, par exemple, (*Tempo*) et quelques mots clés en relation à notre étude (*document authentique, vidéo, CD , etc.*).
- il est important de signaler que nous avons désigné par un X et un numéro en italiques (*X1, X2, X 3, X4, etc.*) toutes les institutions mentionnées, hormis le CELE et l'IFAL, pour des raisons de confidentialité. Il en est de même pour les personnes référées qui n'appartiennent pas au groupe des professeurs interrogés ; celles-ci sont désignées par « X ».

Ces conventions sont appréciables dans le volume 2 de notre thèse.

La lecture des entretiens.

Cette étape a été très longue d'autant plus qu'en même temps que nous lisions les transcriptions nous réfléchissions aux différentes procédures pour l'analyse de toute cette information si riche qui mettait en évidence que les réponses à nos questionnements se trouvaient aussi ailleurs disséminées tout au long du discours.. Cela a été déroutant mais finalement nous avons opté pour nous consacrer seulement aux segments des réponses données ponctuellement à chaque question de l'entretien. Ensuite nous avons longuement réfléchi à la manière de rassembler ces différentes informations.

6.4 L'organisation de l'information.

Pour présenter les différentes interventions en relation à chaque question, nous avons créé un tableau que nous avons dénommé « Tableau d'organisation de contenus thématiques ». Chaque tableau est constitué de deux colonnes, et présenté sous une lettre qui correspond à la lettre désignée à chaque professeur. La première colonne présente l'intervention intégrale, segmenté en thèmes, la deuxième explicite les contenus thématiques en question exprimés par les professeurs. Nous avons transcrit la question posée au professeur au dessus de chaque tableau thématique, introduite par la lettre (S). Un trait en diagonale (/) marque la séparation de différentes formulations de la question faites lorsque le professeur ne comprenait pas la question ou qu'il ne parlait pas beaucoup. De même, le trait en diagonale (/) a aussi servi pour identifier les nouvelles questions qui se sont produites dans l'interaction. Ceci pour garder en mémoire comment l'entretien s'est déroulé et comment les professeurs y ont réagi.

Nous présentons ci-dessous un exemple d'intervention sous le modèle de présentation que nous avons créé pour en faire l'analyse.

Tableau 14. Exemple présentation du tableau d'organisation de contenu thématique.

***A, B, ... Z**
(lettres de l'alphabet assignées à chaque professeur en fonction de son âge, les derniers étant les plus jeunes.

***Z**
(*S) : « et alors, est-ce que les élèves ils te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? très souvent et qu´est-ce qu´ils te demandent qu´est-ce qu´ils te disent?/ oui et alors qu´est-ce que tu leur dis ? »*

Intervention intégrale	Thèmes
« ah oui très souvent/	Fréquence
« ils disent carrément qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ma prononciation où j'ai beaucoup de mal à comprendre qu'est-ce que je peux faire »	Demande des élèves

Nous trouverons, en annexe, ce type de tableau à la fin de l'analyse de chaque question de notre guide d'entretien.

6.5 La procédure d'analyse.

Nous rappelons à notre lecteur que nous avons choisi de travailler sur l'analyse des entretiens afin de connaître l'ensemble des informations, des opinions et des pratiques qui conforment l'enseignement de la compréhension orale du français langue étrangère dans deux institutions au Mexique.

Pour commencer notre étude, nous avons effectué une analyse du contenu thématique des entretiens, tout en suivant les étapes proposées par Bardin (2003).

Cette tâche s'est avérée très longue vu que nous avons dû passer beaucoup de temps à réfléchir comment procéder à la catégorisation de différents thèmes ainsi qu'à la présentation nous facilitant le repérage de ses contenus pour notre analyse.

Nous avons finalement opté pour la présentation sous forme de tableau, commenté dans la section précédente. Cela nous a permis de repérer, avec plus d'aisance, les thèmes évoqués en relation aux questions du guide d'entretien et d'autres exprimés spontanément. Comme nous avons expliqué auparavant, nous nous sommes limités aux réponses données à chaque question.

Cependant ce travail de découpage s'est affiné à mesure que nous faisions le rassemblement et l'organisation des contenus par thème car nous avons distingué la présence imminente de modalités diverses dans les catégories thématiques recueillies. Cette activité, malheureusement est difficile à percevoir dans le premier classement que nous avons dressé dans les tableaux d'organisation de contenu thématique.

En effet, des positionnements divers et inattendus sont venus modifier la présentation des différentes catégories thématiques ainsi que de leur classification linguistique. Nous avons trouvé des informations dont l'expression discursive était manifeste et homogène et d'autres où l'expression de la modalisation était latente et variée.

Nous présentons donc dans notre étude, des analyses de contenu et du discours qui se veulent complémentaires mais qui nous ont posé des problèmes au moment de la rédaction des résultats. C'est le cas particulièrement de la question sur la fréquence de pratique de la compréhension orale de l'IFAL (cf. Question 2 du guide d'entretien). Cette difficulté, tient, selon nous, d'une part, au rassemblement naturel des réponses et d'autre part, aux modalités de l'énoncé et de l'énonciation sélectionnées par les sujets pour développer leur pensée. Sur cette dernière observation nous rejoignons les réserves émises par Abric (1994) à propos de la difficulté d'analyse des entretiens.

Au niveau de la modalisation nous avons, certes, trouvé des catégories intéressantes à des fins discursives variées qui nous ont permis de retrouver la manifestation linguistique de certaines représentations didactiques associées à la pratique de la compréhension orale.

Il est important de signaler que nous avons fait l'analyse de contenu et du discours seulement pour trois questions du guide d'entretien car nous avons trouvé indirectement dans la question 2 les réponses de la question 3 et 4.

En relation à la question 1, nous avons seulement fait l'analyse de son contenu, nous avons par ailleurs élaboré un tableau des ressources mentionnées par les professeurs concernant leur pratique de classe en général sans que cela nous empêche de constater l'évocation de certaines représentations didactiques à propos de l'utilisation d'un manuel. Ces informations apparaissent à la fin de la question 2 de chaque institution respectivement.

Face à l'abondance et richesse des informations trouvées lors de notre entretien, nous avons décidé de ne pas traiter la dernière question faisant partie de celui-ci, malgré l'intérêt de l'information que nous avons recueillie. Nous estimons que son analyse pourrait être l'objet d'une étude postérieure nous permettant de rapprocher l'idée que l'expérience personnelle du professeur vis-à- vis de l'apprentissage d'une langue étrangère a une influence sur ses pratiques de classe.

Finalement, nous avons remarqué que l'entretien a bien été l'occasion pour les professeurs de s'exprimer à propos de leur pratique de classe, mais cela a été aussi l'opportunité pour eux de mettre en valeur leur travail souvent caractérisé par des difficultés d'ordre différent. Ainsi, nous avons observé l'expression de différentes attitudes dont l'émergence, d'après nous, vient affecter la pratique des professeurs et dans le cas qui nous occupe, celui de la compréhension orale.

Nous présentons par la suite dans les chapitres suivants, l'analyse des questions de l'entretien que nous avons mené. Comme nous l'avons explicité antérieurement, le lecteur trouvera dans chaque question, l'ensemble des représentations didactiques découvertes à travers l'analyse de contenu et de la modalisation du discours des professeurs. A la fin de l'analyse de chaque question, nous avons annexé, les tableaux d'organisation de contenu thématique qui nous ont servi de base, comme nous l'avons expliqué auparavant, pour l'analyse de la modalisation du discours que nous avons élaborée postérieurement.

Partie 3

INVESTIGATION SUR LES REPRÉSENTATIONS :

ANALYSES ET RÉSULTATS

Chapitre 7

D'après toi, quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

(Question 5 du guide d'entretien)

Institut français d'Amérique latine

Nombreuses ont été les thématiques que les professeurs ont exposées pour expliquer l'importance de cette compétence dans le développement de la langue étrangère qu'ils enseignent. Exemples :

- « donc c'est très important la compréhension »
- « je crois que c'est très important dans l'apprentissage »
- « je pense que cette partie de compréhension orale est importante »
- « ah ben pour la phonétique c'est important
- « je crois que c'est très important dans l'apprentissage// je crois que c'est une une incidence assez utile et importante et à privilégier d'ailleurs oui oui
- « alors c'est essentiel »
- « dans l'apprentissage d'une langue est fondamentale la compréhension de l'oral »
- « ben alors c'est très important la place de la compréhension orale »

Cependant, nous avons retenu uniquement, pour notre analyse, les apports qui expliquaient, à notre avis, de la manière la plus homogène, la portée de la compréhension orale. Ainsi, afin d'analyser le contenu des réponses, nous avons réuni les interventions en trois groupes autour de grandes thématiques en relation à cette compétence.

A) Le premier groupe des professeurs évoque l'impact de la compréhension orale sur les différents domaines du processus d'apprentissage d'une langue et présente les différentes motivations pour que la pratique de cette habileté soit un objectif à considérer dans leurs cours (différentes optiques de la thématique sont développées comme nous verrons dans le tableau ci-dessous).

B) Le deuxième groupe, tout en étant favorable au développement de la compréhension orale, soulève toutefois l'importance de l'écrit par rapport à la compréhension orale.

C) Le troisième groupe, aborde la thématique des besoins d'apprentissage des étudiants comme une condition nécessaire au développement de la compréhension orale.

Tableau 15. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français.

A.	**Pourquoi développer la compréhension orale.**	Total d'interventions 20
A.1	La compréhension orale occupe une place spécifique dans le processus de communication.	(7)
A.2	La compréhension orale aide au développement des faits linguistiques.	(4)
A.3	La compréhension prépare les étudiants à interagir dans des situations de communication réelle.	(3)
A.4	Le développement de la compréhension orale prend du temps.	(2)
A.5	On accède à la culture grâce à la compréhension orale.	(1)
A.6	La compréhension orale est indissociable de l'expression orale.	(1)
A.7	la compréhension orale aide l'étudiant à progresser.	(1)
A.8	L'absence de pratique en compréhension orale entraîne des problèmes à l'expression orale .	(1)
B.	**La place de l'écrit face à l'oral.**	Total d'interventions 6
C.	**Les besoins d'apprentissage des étudiants déterminent le besoin de la pratique de la compréhension orale.**	Total d'interventions 6

A .Pourquoi développer la compréhension orale.

A.1 La compréhension orale occupe une place spécifique dans le processus de communication. (7 interventions)

Parmi les thèmes abordés dans ce premier groupe, nous trouvons des idées en relation à un ordre d'acquisition à respecter lié au processus de communication et où la compréhension orale a sa place. Nous présentons ci-dessus les sept interventions développées par les professeurs :

1. « ben je pense que c'est pratiquement la première étape non d'abord comprendre pour s'exprimer plus tard non// et puis oui pour moi c'est la première étape comprendre et puis s'exprimer j'ai pas d'autres arguments » (I)

2. « finalement ça fait partie de la communication la communication passe d'abord par l'oral et par le par l'oral l'oreille et la bouche disons et après par l'écrit » (M)

3. « l'importance de la compréhension orale elle est primordiale en fait vraiment ben et dans le processus ben tu peux pas parler si tu comprends pas avant ça c'est difficile donc c'est c'est très étroitement lié à la oui au fait que tu comprends //ça c'est plutôt ça c'est surtout à l'oral évidemment une langue c'est pour communiquer à l'oral avant de communiquer à l'écrit ». (X)

4. « parce que ça suit le même cheminement que quand quand tu apprends une langue maternelle le bébé il est couché dans son berceau il ne sait pas parler il pleure il communique en pleurant mais il écoute peu à peu tout ce qui est autour de lui les parents ils parlent ils se disputent le le bébé il est là bon et après peu à peu il commence à dire de

petites choses et tout tout commence par l'écoute si tu ne si ça ne rentre pas par l'oreille ça ne peut pas sortir par la bouche tout simplement / mais sinon si tu veux parler si tu veux parler il faut parler et avant de parler il faut écouter selon moi hein selon moi » (B)

5. « parce que c´est le c'est le début euh c'est le début de la communication alors oui ça ça ça me semble fondamentale la compréhension orale et différents types de compréhension orale » (V)
6. « il me semble plus dès le départ ils sont amenés à à comprendre et à à s´exprimer à l´oral non /donc il me semble le plus important oui… » (T)
7. « de la compréhension orale ben je crois que c'est la base parce que la communication si on fait référence à l'histoire c'est d'abord l'oral et après l'écrit » (N)

Modalisation.

Puisqu'il s'agit de développer l'idée de *processus, de séquence chronologique* dans le développement de la compréhension orale, il est donc pertinent d'observer l'emploi de stratégies pour exprimer cette intention dans le discours des professeurs. C'est ainsi que nous découvrons des interventions accompagnées de connecteurs d'ordre du type *d'abord (3) et puis, avant de (2) après (1) et après(1) avant ça (1)* aussi bien que d'adverbes de temps (*plus tard)* et d'ordinaux (*première*) pour marquer cette idée .

Outre l'idée d'*ordre* exprimée par l'utilisation de connecteurs, nous remarquons aussi l'explication de ce même *ordre* par l'insertion des présupposés suivis de *parce que* qui donneraient un caractère plus crédible, plus scientifique à ce qui est dit par le professeur, peut être pour se donner une image favorable face à l'interlocuteur.

- **«** parce que la communication si on fait référence à l'l'histoire c'est d'abord l'oral et après l'écrit » (N)
- « parce que c´est le c'est le début euh c'est le début de la communication » (V)
- « parce que ça suit le même cheminement que quand quand tu apprends une langue maternelle » (B)

Nous remarquons de plus, que les professeurs marquent leur position par rapport à leurs propos par des expressions d'opinion telles que : *je crois que, je pense que, ça me semble, il me semble que, pour moi, selon moi.*

Il n'y a pas de doute qu'il est toujours difficile d'expliquer à quelqu'un le déroulement d'un événement ou de décrire un objet, d'autant plus si c'est un fait abstrait auquel nous n'avons jamais réfléchi**;** pourtant, nous avons trouvé l'intervention de deux professeurs qui se sont engagés à exposer leur manière particulière de conceptualiser ce processus au cours de l'entretien.

- « finalement ça fait partie de la communication la communication passe d'abord par l'oral et par le par l'oral l'oreille et la bouche (M)
- « si ça ne rentre pas par l'oreille ça ne peut pas sortir par la bouche tout simplement » (B)

Par exemple, dans les interventions (2) (4) les professeurs présentent cette idée comme un parcours (utilisation de la préposition *par*) bien tracé (de l'*oreille* à la *bouche*) et inéluctable (utilisation de l'adverbe *finalement*, *tout simplement*). D'ailleurs, pour exprimer ce caractère *obligé* du processus, nous avons aussi remarqué dans la participation de deux autres professeurs l'utilisation de trois autres stratégies différentes: l'adverbe *pratiquement*, la locution adverbiale *en fait*, et l'idée de condition « ben tu peux pas parler si tu comprends pas », dans une des interventions.

- « c'est pratiquement la première étape » (I)
- « en fait vraiment ben et dans le processus ben tu peux pas parler si tu comprends pas » (X)

Dans l'intervention (4) le professeur illustre ses propos avec l'analogie du processus d'acquisition de la langue orale chez le bébé pour expliquer ainsi la similitude de ce processus avec celui de la compréhension orale en L2.

Finalement, nous présentons les deux interventions suivantes comme des exemples de construction de la pensée au moment de parler qui certainement manifestent des intentions discursives d'ordre différent :

- « ça c'est plutôt ça c'est surtout à l'oral évidemment une langue c'est pour communiquer à l'oral avant de communiquer à l'écrit ». (X)

Dans l'intervention ci-dessus, le professeur cherche ses idées, et avant de nous les transmettre, il fait quelques ajustements (*ça c'est plutôt ça*) pour après affirmer sa vision sur la fonction d'une langue (*évidemment une langue c'est pour*).

Dans l'intervention (4) le professeur modalise son discours en alternant l'idée de volonté et désir en crescendo soumise à une condition (*si tu veux si tu veux parler si tu veux parler*) avec celle de l'obligation (*il faut parler et avant de parler il faut écouter*) et finalise (*selon moi*) peut-être pour nuancer sa position et la rendre moins tranchante.

En définitive, les professeurs donnent de l'importance à la compréhension orale selon des critères en relation à l'idée qu'il existe pour le développement de cette compétence, un processus ordonné et inéluctable.

Ainsi, nous avons observé l'utilisation des connecteurs d'ordre aussi bien que des procédures linguistiques de type différent pour exprimer ces fins. De plus, quelques exemples d'argumentation ont été donnés pour expliquer pourquoi la pratique de la compréhension orale s'impose. Même si quelques professeurs ont voulu exposer comment l'écoute se développe, nous avons remarqué tout de même une certaine difficulté pour l'exprimer, ce qui explique le recours à des modalités particulières pour conceptualiser ce processus et les différentes prises de positions engagées.

Par exemple, nous observons que les professeurs se servent de certaines analogies pour exprimer leur conception du processus de communication où la compréhension a une place. Nous présentons dans le tableau suivant la synthèse des moyens employés par les professeurs pour modaliser leur discours et imprimer le sens exact de leur pensée.

Tableau 16. Stratégies discursives concernant la représentation didactique de la compréhension orale dans le processus de communication.

Ordre	D'abord, puis, avant de, après, et après, après, avant ça, plus tard, première
Inéluctable	Finalement, tout simplement, pratiquement, en fait, si tu ne… tu ne…(condition négative)
Prise de position	Je crois que, je pense que, ça me semble, il me semble que, pour moi, selon moi
Conceptualisation	Image (cheminement, route) analogie (apprentissage de la langue d'un bébé)
Pensée en construction	ça c'est plutôt ça…..

A.2 La compréhension orale aide au développement des faits linguistiques. (4 interventions)

Nous observons encore une fois des interventions qui considèrent que la compréhension orale aide au développement de la phonétique, à l'identification de registres de langue et d'accents et qu'elle serait même directement responsable du succès du développement de l'expression orale de l'étudiant.

1. « ah ben pour la phonétique c'est important et puis pour la structure de compréhension des élèves globale ou plus fine » (E)

2. « le travail de compréhension orale va pouvoir le faire jouer sur différents registres c'est-à-dire qu'il ne va pas avoir un seul référent il va pouvoir je ne sais pas par exemple plusieurs référents au niveau de l'accent on va travailler sur un document je ne sais pas canadien québécois et il va avoir se se s'habituer un certain accent ensuite un français ensuite un canadien etc. » (Y)

3. « je pense qu'elle est très importante bien sûr parce qu'elle permet aussi de elle est déclencheur ensuite aussi pour l'expression orale l'amélioration de beaucoup de choses aussi de la prononciation l'intonation tu vois euh là » (RR)

4. « et parce que et parce que je vois qu'il y a des gens qui sont très doués pour la compréhension écrite et qui parlent très mal et en général les gens qui comprennent mieux et qui travaillent beaucoup la compréhension orale ils ont tendance à aussi à parler beaucoup mieux » (F)

A.3 La compréhension orale prépare les étudiants à interagir dans des situations de communication réelle. (3 interventions)

Grâce à la compréhension orale, nous disent aussi certains professeurs, les étudiants se préparent pour des échanges futurs de communication avec des natifs et pour interagir dans un monde où l'oral prend une place de plus en plus importante.

1. «tu arrives avec un français et qu'il te parle et tu comprends pas il y a une partie de la communication qui est bloquée tu vas pas lui dire « écoutez je sais seulement écrire je comprends l'écrit ne me parlez pas » non et puis ils arrivent en France imagine ils arrivent en France et puis il y a tout hein le monde extérieur c'est que de l'oral hein on apprend aussi par l'oral la télé les personnes qui parlent je sais pas euh » (D)

2. « parce que bon quand les étudiants sont confrontés à une personne qui parle à une situation dans laquelle ils vont parler avec une personne native native ils vont rien comprendre alors à quoi va ça va leur servir d'avoir appris la grammaire la structure de la phrase s'ils sont incapables de comprendre ce qu'on leur demande alors c'est essentiel » (M)

3. « quelle l'importance de l'oral pour moi si tu arrives dans le pays et tu n'as pas de bonnes bases de la compréhension orale ma pauvre tu seras perdue donc pour la compréhension dans l'apprentissage d'une langue est fondamentale la compréhension de l'oral » (L)

A.4 Le développement de la compréhension orale prend beaucoup de temps. (2 interventions)

Cependant cette capacité à comprendre demande un développement de longue haleine :

1. « il apprend et il progresse au fur et à mesure qu'on le mette ou on le soumette à des épreuves constantes ou à des activités constantes d'expression et de compréhension au début peut-être tu ne comprends pas grande chose quoi mais après petit à petit il se rend compte qu'il commence à comprendre et qu'il avance quand même je crois que c'est très important dans l'apprentissage/ » (G)

2. « donc quand tu es en situation d'immersion tu écoutes quelque chose et la première fois tu comprends telle part ou tu devines plus ou moins et petit à petit à force de l'entendre et d'être dans la même situation tu vas peut-être te l'approprier » (S)

A.5 La compréhension orale aide l'étudiant à progresser. (1 intervention)

Par son développement en classe, l'élève peut évaluer ses progrès :

- « il faut tout à fait au début que l'étudiant soit capable et sache qu'il peut comprendre et qu'il avance effectivement qu'il progresse dans ce sens je crois que c'est une une incidence assez utile et importante et à privilégier d'ailleurs oui oui » (G)

A.6 On accède à la culture grâce à la compréhension orale. (1 intervention)

De plus, la compréhension orale permet d'accéder à la culture du pays, selon un professeur:

- « et je pense que finalement tu ne pourras pas comprendre la mentalité d'un peuple si tu ne comprends pas sa façon de s'exprimer a l'oral / c'est essentiel comment je te l'avais dit

actuellement tu peux entrer directement dans la mentalité d'une culture et d'une civilisation » (L)

A.7 L'absence de pratique en compréhension orale entraîne des problèmes pour l'expression orale. (1 intervention)

Malheureusement, l'absence de sa pratique en classe poserait des problèmes à l'expression orale :

- « et même s'ils savent la réponse s'ils ne la comprennent pas ils ne peuvent pas la répondre ils ne peuvent pas parler donc c'est très important la compréhension (C)

A.8 La compréhension orale indissociable de l'expression orale. (1 intervention)

Enfin, c'est une habileté souvent mise en relation avec l'expression orale.

- « donc c'est ça quoi si tu arrives à comprendre tu pourras toujours te faire comprendre d'une manière ou d'une autre quoi » (X)

D'après les interventions que nous venons de présenter, nous constatons que le professeur développe son discours autour des thématiques suivantes :

- Les bénéfices de la compréhension orale sur le développement de divers domaines de la langue.
- Les problèmes dérivés d'une faible pratique de cette compétence en classe.
- Et le long processus qu'implique son développement.
- La relation étroite qu'entretient cette habileté avec l'expression orale.

Modalisation.

Bref, nous observons que le discours des professeurs se partage entre un discours qui positive, par différentes modalisations, la compréhension orale et une autre partie qui se bâtit sur un discours qui décrit les difficultés liées à la pratique de cette habileté en classe de langue.

Si nous observons de près les interventions des professeurs, nous constatons formellement, l'utilisation de stratégies variées pour exprimer ces différentes valeurs.

1) Discours qui positive le développement de la compréhension orale.

Pour mettre en relief les aspects positifs de cette compétence dans le développement de la langue étrangère, les professeurs choisissent des adjectifs qualificatifs : *important* (6 fois) *essentiel, fondamentale*, *utile, le plus utilisé*, pour qualifier la compréhension orale.

Ils utilisent aussi des adverbes d'intensité pour magnifier son impact *très* (2fois) *assez*, de qualité *mieux*, de quantité *beaucoup de* et des adjectifs indéfinis du type : *différents, plusieurs,*

pas un seul, pour donner aussi bien à l'idée d'impact, une légère connotation de diversité, comme dans l'intervention (A2.2).

Ainsi, les professeurs emploient des connecteurs d'énumération *et ensuite, et ensuite, et puis* accompagnés d'une liste de noms, *un Français, un Canadien,* comme dans l'intervention (A2.2) pour donner l'idée d'accumulation.

Nous observons l'utilisation du connecteur *pour* afin d'exprimer l'idée d'objectif, de but.

De plus, nous pouvons remarquer l'inclusion d'un lexique à connotation positive par le biais des verbes *apprendre, progresser, privilégier* et des noms tels que : *déclencheur, amélioration.*

Une intervention attire notre attention par ses particularités discursives, voir l'intervention (A3.1), du fait que le professeur déploie non seulement une partie des stratégies que nous venons de commenter auparavant, mais aussi d'autres pour dramatiser ses propos et les rendre sympathiques à son interlocuteur. En effet, le professeur intègre du discours direct dans un passage de son intervention :

- « tu vas pas lui dire écoutez je sais seulement écrire je comprends l'écrit ne me parlez pas non » (D)

Elle intègre la 2e. personne du singulier *tu* pour rendre plus vivant son discours. Puis, elle utilise le connecteur *et puis et puis* suivi d'*imagine* comme s'il s'agissait d'un conte et elle termine son intervention avec un passage qui fait de l'effet à cause de l'utilisation de l'adjectif indéfini *tout* dans la phrase : *tout* le monde extérieur, et l'utilisation d'énumération de noms pour imprimer l'idée d'accumulation d'efforts et d'adaptation dans des contextes diversifiés.

- « et puis il y a tout hein le monde extérieur c'est que de l'oral hein on apprend aussi par l'oral la télé les personnes qui parlent » (D)

2) Discours exprimant les difficultés liées au développement de la compréhension orale.

D'autre part, nous avons évoqué la présence d'un certain nombre d'interventions, bien que favorables, elles aussi, au développement de la compréhension orale, dont l'objectif précis est plutôt de nous avertir sur des difficultés de communication qu'entraînerait le manque de pratique de cette compétence.

Ainsi nous trouvons une panoplie de stratégies à connotation négative (adverbes, adjectifs, la négation à proprement parler) nécessaires, dans les propos de quelques professeurs pour exprimer l'idée d'obstacle.

- ils parlent très mal (A2.4) et tu comprends pas … une partie de la communication qui est bloquée (A3.1) ils sont confrontés …. ils vont rien comprendre …ils sont incapables de comprendre. (A3.2). tu n'a pas de bonnes bases.. ma pauvre tu seras perdue… tu ne pourras

pas comprendre (A3.3) au début peut-être tu ne comprends pas grande chose (A4.1) s'ils ne la comprennent pas ils ne peuvent pas la répondre ils ne peuvent pas parler… (A7.1)

Nous avons remarqué, de plus, dans le discours de deux professeurs, l'expression d'autres notions supplémentaires : processus *lent, effort*, pour compléter l'idée de *difficulté* dans ce groupe d'interventions.

Pour marquer l'idée de processus *lent*, le professeur (A4.1) emploie: *au fur et à mesure, petit à petit*, pour marquer l'idée d'effort, il se sert d'autres stratégies comme l'adjectif**:** *constantes*, l'énumération de noms *: épreuves, activités*, la variété de ces noms *: d'expression, de compréhension,* le verbe : *soumettre.*

Ce professeur imprime aussi l'idée de progrès pour marquer une certaine réussite après tant d'efforts : *il progresse, il se rend compte qu'il commence à, qu'il avance quand même…*

L'autre professeur témoigne aussi, à partir de son expérience d'apprentissage de langues en immersion, cette notion de *difficulté* et de *lenteur* liée au développement de la compréhension orale. Elle décrit ce processus comme un *apprentissage à tâtons*.

- « et la première fois tu comprends telle part ou tu devines plus ou moins et petit à petit à force de l'entendre et d'être dans la même situation tu vas peut-être te l'approprier » (S)

La prise de position explicite des professeurs sur ce qu'ils disent est assurée dans quelques cas par l'expression *je pense que* (2 fois), *pour moi.*

Les professeurs introduisent la notion de cause par le connecteur *parce que* (3fois) dont une intervention atteste *la cause* de ce qui est dit d'après l'*expérience* du professeur (A2.4). Les indices qui servent à marquer cette valeur sont : *Je vois, en général, ont tendance*

- « et parce que et parce que je vois qu'il y a des gens qui sont très doués pour la compréhension écrite et qui parlent très mal en général les gens qui comprennent mieux et qui et travaillent beaucoup la compréhension orale ils ont tendance à aussi à parler beaucoup mieux » (F)

D'ailleurs, nous avons observé aussi une autre intervention où le professeur (A8.1) marque son intervention comme un fait prouvé à l'aide de l'adverbe *toujours*, teinté de l'idée de condition.

- « si tu arrives à comprendre tu pourras toujours te faire comprendre d'une manière ou d'une autre quoi » (X)

En fait, nous avons remarqué seulement une fois l'idée énoncée de manière assertive d'un professeur qui nous dit : « la compréhension est… pour la phonétique c'est important et puis pour la structure de compréhension des élèves globale ou plus fine » (A2.1) et un autre professeur qui exprime la portée de cette habileté comme un fait prouvé par son expérience : « parce que *je vois* qu'il y a des gens qui sont très doués pour la compréhension écrite et qui parlent très mal et en général les gens qui comprennent mieux et qui travaillent beaucoup la compréhension orale ils ont tendance à aussi à parler beaucoup mieux » (A2.4)

Tableau 17. Stratégies discursives des représentations didactiques concernant l'importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Bénéfice	**Adjectifs :** important, essentiel, fondamentale, utile, le plus utilisé.
	Adverbes : très, assez, mieux.
	Adjectifs indéfinis : différents, plusieurs, pas un seul, beaucoup de choses.
	Connecteurs de séquence : ensuite, et ensuite, et puis.
	Enumération de noms: Français, Canadien.
	Lexique à connotation positive : apprendre, progresser, privilégier, déclencheur, amélioration.
Problème	**Lexique à connotation négative** : adjectifs : bloquée, confrontés, incapables, pas grand-chose.
	Adverbes : très mal.
	Négation : tu comprends pas, ils vont rien comprendre, tu ne pourras pas comprendre.
	Hypothèse : si tu… tu seras…
	Condition : s'ils ne …ils ne …
Processus lent	Au fur à mesure, petit à petit.
	Adjectifs : constante.
	Enumération de noms : épreuves, activités, variété de noms : d'expression, de compréhension.
	Verbe : soumettre.
Evolution	Progresser, se rendre compte, commencer à, avancer.

B. La place de l'écrit face à l'oral. (6 interventions)

Le débat que soulève l'écrit dans le domaine de l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère et dans la formation de ses professeurs est incontestable. Dans l'actualité, l'écrit aurait subi une transformation de sa pratique, peut être, en raison de l'avènement de nouvelles technologies dans la société contemporaine.

1. « je pense que pour le public en général l'écrit est le moins important //et l'expression écrite bon on écrit de moins en moins» (H)

2. « donc l'écrit l'écrit c'est pas tellement important » (O)

3. « c'est pas tout le monde qui est intéressé à l'écrit » (P)

Un professeur explique cette modification de l'écrit du fait que les personnes ont changé leurs habitudes d'écriture et que par exemple, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue au niveau universitaire les besoins d'apprentissage sont différents selon le type d'études poursuivies.

4. « quoique maintenant avec le mail euh euh on écrit peut être tous les jours un message ou quelque chose…enfin on écrit plus de lettres comme avant //« et puis pour la compréhension écrite bon si tu es étudiant euh à l´université et tu as besoin des des textes de ta spécialité bon…pour toi c´est très important la compréhension écrite mais c´est déjà plus spécialisé » (H)

Bien que les professeurs fassent des observations sur un éventuel affaiblissement de l'écrit en général et en conséquence dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, nous

constatons que les professeurs continuent tout de même à fonder leur pratique de classe et les réflexions qui en découlent, par rapport à la norme du code écrit.

Nous prenons comme exemple, l'explication d'un professeur pour qui une pratique très poussée au niveau de l'écrit nuirait à la compréhension orale.

5. « alors que les gens qui sont forts en grammaire et qui et qui sont par exemple de bons lecteurs en langue maternelle et de bons lecteurs en en français souvent s'ils ne travaillent pas beaucoup la compréhension et s'ils ont des difficultés propres naturelles à personnelles à à comprendre le le le progrès au niveau de l'expression orale va à mon avis beaucoup plus lentement » (F)

Cependant, toutes les observations rapportées concernant l'écrit ne déméritent pas cette compétence. La preuve est que deux professeurs se sont exprimés pour défendre sa place bien que dans des directions différentes.

La première personne estime qu'un travail plus soutenu au niveau de l'expression écrite est nécessaire vu les problèmes de production écrite de ses élèves :

6. « ça alors pour un prof je pense que c'est pas l'idéal pour moi en tout cas moi je me sens très découragée quand je vois un écrit d'un élève qui parle bien et je vois son écrit je me dis c'est pas possible non » / « notre première approche a été quand même avec l'écriture à l'école tu commençais à te repérer quand même avec des signes avec des lettres et tout et je pense qu'il y a une raison autrement l'écriture n'existerait pas tout simplement on ferait que parler »/ « mais il est important aussi euh je ne sais pas qu'ils développent leur capacité d'écriture même s'ils ne vont pas être des prix Nobel il faut quand même qu'ils sachent que l'écrit existe non pour moi » (L)

Pour ce professeur cette défaillance de l'écrit proviendrait de l'engouement de certaines approches méthodologiques en didactique des langues pour la communication orale :

7. parce qu'on a privilégié l'oral parce qu'on a dit la seule chose importante c'est de communiquer » « ils sont capables d'avoir une conversation c'est vrai mais avec plein de fautes » (L)

Elle considère que l'écrit, peut aider à développer l'oral d'une certaine manière « à condition que l'oral n'efface pas l'écrit »

8. « et des fois je pense que l'écrit peut être un soutien pour l'oral parce que si tu sais déjà repérer des structures faire un découpage de tout ce continuum linguistique que tu entends si tu sais déjà ou tu peux faire des coupures cela va t' aider à reconnaître à l'oral aussi des coupures et des choses non même si tu ne comprends pas mot par mot » (L)

Pour le deuxième professeur l'écrit a pris de la place notamment avec internet bien qu'elle soit consciente que c'est de l'écrit oralisé:

9. « alors je considère que mettons là si tu commences à chatter avec un français sur internet bon si t'as pas de cam et t'as pas de micro ça va passer à l'écrit comme une représentation de l'oral mais c'est à l'écrit (N)

Pour valoriser la compréhension orale dans l'apprentissage de la langue, certains professeurs argumentent leurs discours sur l'idée que l'écrit a perdu de l'importance

actuellement, non seulement dans le domaine de l'apprentissage des langues, mais aussi dans la pratique que nous faisons de cette compétence dans la vie de tous les jours.

De fait, nous remarquons que dans la plupart des interventions de cette partie les professeurs désignent la personne dont ils parlent par des dénominations externes au monde de l'enseignement: *le public en général*, c'est pas *tout le monde* qui..**,** *les gens* qui sont*… on*).

Modalisation.

L'écrit perd de l'importance.

Ainsi nous observons que les professeurs utilisent des formes linguistiques combinées qui servent à dévaloriser l'écrit :

- Le superlatif négatif +adjectif (l'écrit est *le moins* important).
- Des formes négatives (l'écrit c'est *pas tellement important* c'est *pas tout le monde* qui s'intéresse à l'écrit, on écrit *plus),*
- Des adverbes de fréquence pour marquer l'absence de pratique de l'écrit ou de l'oral selon le cas (on écrit de *moins en moins, souvent* s'ils ne travaillent pas beaucoup la compréhension*).*
- Et notamment des comparaisons qui intègrent des formes diverses pour opposer les deux compétences à des niveaux différents.

Par exemple dans l'intervention (4) le professeur se sert de deux oppositions : l'une dans le temps (*maintenant /avant*), l'autre au niveau du type de support (*mails, messages ou../ lettres*).

Nous observons de plus, l'emploi de l'indétermination (on écrit…message ou *quelque chose*, on écrit *peut être* tous les jours) pour banaliser en quelque sorte l'écrit.

Dans l'intervention (5) le professeur emploie *alors que* pour opposer les différences observées au niveau de la performance des étudiants à l'oral et à l'écrit.

En effet, les étudiants ayant de bonnes capacités à l'écrit (*forts* en grammaire, *bons* lecteurs en L1 et L2) auraient à fournir un effort supplémentaire s'ils veulent faire des progrès à l'oral (*progrès au niveau de l'expression* orale…/*beaucoup plus lentement*) ; tout ceci pour mettre en retrait ou pour réorienter la pratique de l'écrit sur la pratique de la compréhension orale.

Tableau 18. Stratégies discursives des représentations didactiques de l'écrit.

L'écrit perd de l'importance	Superlatif négatif	L'écrit est *le moins* important
	Formes négatives	l'écrit c'est *pas tellement important* c'est *pas tout le monde* qui s'intéresse à l'écrit, on écrit *plus*
	Locution adverbiale, adverbes de fréquence,	on écrit de *moins en moins, souvent*
Statut de l'écrit est en transformation	Adverbes en opposition Opposition lexicale	Avant / actuellement, Type de support : lettres/e-mail
L'écrit vs. l'oral	Adjectifs en opposition	Compétences en opposition : bon/fort : grammaire/compréhension écrite entraine difficultés à l'oral

2. L'écrit est important pour les étudiants malgré l'opinion des autres.

Comme nous l'avions signalé quelques lignes auparavant, deux professeurs se sont manifestés tout de même pour l'écrit soit pour élever son statut, interventions(6) (7) (8) soit pour expliquer la nature spécifique de cette compétence sur internet, intervention (9).

Nous observons pour la première intervention des stratégies discursives diverses mises en place par le professeur pour montrer son attachement total au code écrit bien qu'elle fasse quelques concessions au code oral et nous fasse connaître les difficultés qu'elle affronte pour que les élèves fassent attention à cette compétence.

Au cours de son intervention, ce professeur exprime des sentiments divers :

- Découragement (*ça alors, je me sens très découragée, je me dis c'est pas possible*) par les productions de ses élèves.
- Impatience et ironie face à l'importance inéluctable de l'écrit, (notre première approche a été *quand même*, tu commençais à te repérer *quand même* avec des signes, il faut qu'ils sachent *quand même* que l'écrit).

Pour défendre encore la place de l'écrit elle donne deux exemples qui illustrent bien des problématiques de l'opposition oral/écrit observées par les professeurs au cours du processus d'enseignement apprentissage des langues : (parler bien/ écrire mal) : « *je vois un écrit d'un élève qui parle bien et je vois son écrit* et (parler avec des fautes) où elle fait une concession précise à l'oral : ils sont *capables* d'avoir une conversation *c'est vrai mais* avec plein de fautes.

Elle soutient son discours à l'aide d'expressions variées pour marquer sa position vis-à-vis de ce qu'elle dit et surtout pour bien insister que c'est son opinion et préciser que les autres ont aussi leurs propres avis : *je pense que* c'est pas l'idéal *pour moi en tout cas moi*… il faut qu'ils sachent que l'écrit existe non *pour moi.*

L'écrit a une telle importance dans l'apprentissage de la langue pour ce professeur que ce code pourrait aider au développement de l'oral. Pour appuyer cette idée le professeur nous explique le phénomène : *« parce que si tu sais* déjà repérer des structures faire un découpage de tout ce continuum linguistique que tu entends *si tu sais* déjà où *tu peux faire* des coupures cela va t'aider à reconnaître à l'oral aussi des coupures et des choses non *et des fois je pense que* l'écrit *peut être* un soutien ».

C) Compréhension orale et besoins d'apprentissage des étudiants. (6 interventions)**.** Dans cette troisième partie, les professeurs ont développé l'idée du développement de la compréhension orale imposée par les besoins des étudiants en général (4 interventions) et de ceux qui ont des projets de partir en France (2 interventions) :

1. « ça dépend, ça dépend de des objectifs personnels parce que…et ça dépend // si c´est par exemple j'ai des élèves qui sont des gériatres en nutrition aussi j´ai des élèves qui ont qui sont très intéressés par la compréhension des textes spécialisés mais la communication ne les intéresse pas beaucoup donc à chaque fois que je leur apporte des des documents avec le vocabulaire de de la médecine etc. ils sont vraiment vraiment …alors ça dépend… » (A)

2. « ça dépend bon l'élève il veut étudier le français pourquoi faire » si c'est quelqu'un qui veut étudier français pour avoir envoyer des méls pour je sais pas pour le travail ça dépend bon peut-être que la compréhension orale il s'en fout » (D)

3. « euh je pense que les gens peuvent avoir de différents objectifs dans l´apprentissage d´une langue » (P)

4. « et évidemment on a beaucoup dit et il a des personnes ca dépend de ce que tu vas faire avec la langue étrangère est-ce que tu vas essentiellement communiquer ou tu vas passer par l'écrit etcetera » (L)

5. « j´ai j'ai des élèves qui qui n´ont pas un projet pour aller en France ou pour communiquer en français mais d´autres que si… si c´est un projet professionnel si c´est quelqu´un qui va qui se enfin qui se projette dans un avenir vivant en France etc. alors là je pense que c´est très très important qu´il développe une capacité à comprendre l´orale assez large » (A)

6. « c'est vrai les étudiants sauf s'ils ne vont dans le pays ils ne vont pas avoir accès à beaucoup d'échanges » (CH)

Modalisation.

Les objectifs d'apprentissage des étudiants de langue étrangère varient selon les groupes et auraient, selon les professeurs, une incidence directe dans le développement de la compréhension orale en classe et d'une certaine manière, sur l'organisation des objectifs des cours.

- « ça dépend, ça dépend de des objectifs personnels.. » (A)
- « ca dépend de ce que tu vas faire avec la langue étrangère.. » (L)

Donc, la locution verbale *ca dépend* **,** très utilisée dans ces passages servirait à introduire le caractère circonstanciel de la situation de travail du professeur, certainement confronté à

prendre des décisions dans ses cours, suivant des variables d' ordre différent comme le type de public, adulte ou adolescent, type de cours, de quatre habiletés ou d'objectifs spécifiques et notamment en suivant les besoins d'apprentissage spécifiques pour chaque situation.

Pour marquer ces différences entre les étudiants en classe, les professeurs introduisent des situations d'apprentissage apparemment en confrontation introduites par *mais* pourtant la notion de communication développée reste inexacte :

- Intérêt pour la compréhension de textes vs. intérêt pour la communication :

  « j'ai des élèves qui ont qui sont très intéressés par la compréhension des textes spécialisés mais la communication ne les intéresse pas beaucoup » (A)

- Aller en France, communiquer en français/ ne pas aller en France, ne pas communiquer en français :

  « j´ai j'ai des élèves qui qui n´ont pas un projet pour aller en France ou pour communiquer en français mais d´autres que si… » (A)

D'autre part, nous remarquons que les professeurs présentent leurs réflexions à partir de a) l'exemple direct b) à partir d'un questionnement et c) à partir de la reconnaissance d'un fait :

a) « par exemple j'ai des élèves qui sont des gériatres en nutrition aussi j´ai des élèves qui ont qui sont très intéressés par la compréhension des textes spécialisés » (A)

b) « l'élève il veut étudier le français pourquoi faire » si c'est quelqu'un qui veut étudier français pour envoyer des méls (D)

c) « est-ce que tu vas essentiellement communiquer ou tu vas passer par l'écrit (L)
« c'est vrai les étudiants sauf s'ils ne vont dans le pays ils ne vont pas avoir » (CH)

Nous retiendrons aussi l'utilisation de formes variées pour désigner celui dont on parle, *l'élève, des élèves, les gens, quelqu'un, tu, l'utilisation de la forme hypothétique (si)* et l'utilisation des verbes modaux *pouvoir, vouloir* ; tous des phénomènes observés déjà dans d'autres segments du discours des professeurs.

Nous présumons, par exemple que les verbes modaux *pouvoir* et *vouloir* auraient comme but d'enlever le caractère obligatoire du choix des objectifs d'apprentissage et de suggérer une éventuelle capacité de l'étudiant à reconnaître ses propres besoins d'apprentissage :

- « bon l'élève il veut étudier le français pourquoi faire »
- « euh je pense que les gens peuvent avoir de différents objectifs »

Certainement, organiser un cours est une tâche difficile pour les professeurs, surtout si en plus, on considère les besoins spécifiques des étudiants.

En effet, en lisant les différentes interventions, nous avons le sentiment que le professeur veut nous faire comprendre que c'est l'étudiant qui décide ce qu'il veut étudier.

Donc, tout en suivant la logique de ce qu'ils nous disent, nous pouvons, d'une certaine manière, comprendre que si cette compétence ne fait pas partie des intérêts de l'étudiant, à quoi bon la pratiquer. Certes, cette possibilité s'avère être une réalité dans la salle de classe mais en est-elle vraiment la cause du fait qu'elle n'est pas enseignée ? Le professeur en classe peut-il prendre en considération les besoins d'apprentissage des étudiants surtout lorsqu'il a un programme établi à suivre ? Le professeur connaît-il vraiment les besoins de tous les étudiants ? Ces derniers les connaissent-ils tous ?

Nous avons l'impression que le problème pourrait être plutôt ailleurs, dans la conception que se font les professeurs sur les attentes d'apprentissage des étudiants (d'ailleurs, notamment énoncées par le questionnement et l'hypothèse) et basées sur des principes qui apparemment s'opposent et s'excluent en même temps comme dans les exemples qui suivent.

- « est-ce que tu vas essentiellement communiquer ou tu vas passer par l'écrit » (A)
- « c'est vrai les étudiants sauf s'ils ne vont dans le pays ils ne vont pas avoir accès à beaucoup d'échanges » (CH)
- « j'ai des élèves qui ont qui sont très intéressés par la compréhension des textes spécialisés mais la communication ne les intéresse pas beaucoup » (A)

Conclusions.

Il ressort de différentes interventions de l'IFAL que la compréhension orale est perçue par les professeurs comme un processus suivant un ordre inéluctable très difficile à décrire pour eux, d'après le peu de commentaires faits à son sujet. Seulement, deux professeurs se sont engagés dans sa description, l'un par l'analogie du processus d'acquisition du langage chez les bébés, l'autre par l'image d'un parcours entre « le canal auditif et la bouche ».

En revanche, les professeurs se sont plus exprimés par rapport aux bénéfices rapportés par cette compétence, par exemple au niveau de l'accent, de la prononciation, de l'intonation, de l'expression orale et même par rapport à la culture. Bien que ce processus soit perçu de longue haleine. En outre, ils ont abordé les problèmes que les étudiants pourraient rencontrer faute d'entraînement à cette compétence, surtout s'ils vont en France. Quelques autres se sont manifestés en faveur de la compréhension orale au détriment de l'écrit. Il est intéressant de commenter que certains professeurs se sont manifestés pour l'entraînement de cette compétence selon les intérêts des étudiants.

D'après toi, quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage de la langue des étudiants ?

(Question 5 du guide d'entretien)

Institut français d'Amérique latine

A
(S): « d´accord et euh pour toi par exemple quelle serait l´importance de la compréhension orale dans le développement d´une langue étrangère ? »

« ça dépend ça dépend de des objectifs personnels parce que et ça dépend	*Développement de la CO en fonction des objectifs personnels des étudiants*
j´ai j'ai des élèves qui qui n´ont pas un projet pour aller en *France* ou pour communiquer en français mais d´autres que si si c´est un projet professionnel si c´est quelqu´un qui va qui se enfin qui se projette dans un avenir vivant en *France* etc. alors là je pense que c´est très très important qu´il développe une capacité à comprendre l´orale assez large	*La CO est importante pour les étudiants qui vont en France*
si c´est par exemple j'ai des élèves qui sont des gériatres en nutrition aussi j´ai des élèves qui ont qui sont très intéressés par la compréhension des textes spécialisés mais la communication ne les intéresse pas beaucoup donc à chaque fois que je leur apporte des des documents avec le vocabulaire de de la médicine etc. ils sont vraiment vraiment alors ça dépend »	*Les élèves qui s'intéressent à la compréhension écrite des textes ne s'intéressent pas à la compréhension orale*

B
(S): « pour toi quelle serait l'importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue ?/mm pourquoi/ c'est-à-dire alors? oui oui oui donc alors tu ne pourrais pas imaginer un cours sans compréhension orale ? mm »

« le plus important la base/	*La CO est la base*
parce que ça suit le même cheminement que quand quand tu apprends une langue maternelle	*Pourquoi la CO est importante*
le bébé il est couché dans son berceau il ne sait pas parler il pleure il communique en pleurant mais il écoute peu à peu tout ce qui est autour de lui les parents ils parlent ils se disputent le le bébé il est là bon et après peu à peu il commence à dire des petites choses et tout tout commence par l'écoute si tu ne si ça ne rentre pas par l'oreille ça ne peut pas sortir par la bouche tout simplement	*Développement de la CO en L2 comme en L1*
non ah ben non ou alors on revient à l'enseignement des langues à à l'époque de l'antiquité : version-thème pure traduction quoi	*Pourquoi la CO dans l'enseignement des langues*
mais sinon si tu veux parler si tu veux parler il faut parler et avant de parler il faut écouter selon moi hein selon moi »	*Ecouter d'abord puis parler*

C

(S): « dernière question pour toi quelle est l'importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

« ben très important	*La CO est importante*
parce qu'en principe une langue c'est d'abord communiquer c'est comprendre l'autre et puis après transmettre un message donc c'est important	*Qu'est-ce une langue ?*
on voit les élèves s'ils ne comprennent pas la question mais ils ne savent pas répondre et même s'ils savent la réponse s'ils ne la comprennent pas ils ne peuvent pas la répondre ils ne peuvent pas parler donc c'est très important la compréhension	*Pas d'expression orale sans compréhension orale*
mais je crois qu'en classe du fait que le professeur est toujours en train de parler ils ont toujours de la compréhension orale en classe	*Il ya toujours de la CO en classe de FLE*
parce que la classe surtout dans les niveaux débutants c'est toujours des dialogues des questions entre le professeur et les apprenants non »	*C'est quoi la CO au niveau débutant*

CH

(S): « et pour toi quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue étrangère »

« euh bon d'abord la communication elle est surtout orale	*La communication est orale*
c'est vrai les étudiants sauf s'ils ne vont dans le pays ils ne vont pas avoir accès à beaucoup d'échanges	*Les étudiants qui ne vont pas en France ne sont pas en situation d'échange*
et s'ils en ont ca sera par internet dans le chat et tout ca et ca sera à l'écrit	*Les étudiants qui ne voyagent pas en France échangent plutôt à l'écrit*
mais je crois que de toute façon la la langue orale elle a une une importance énorme	*L'oral est important en classe*
il faut que le le travail sur la langue se fasse oral écrit et et production et compréhension »	*Il faut travailler toutes les habiletés*

D

(S): « d'accord c'est bien ça va donc et donc la dernière question quelle est l'importance de du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue ? Est-ce que tu vois une importance oui non pourquoi ? »

« oui pour moi c'est très important	*La CO est importante*
ça dépend bon l'élève il veut étudier le français pourquoi faire	*Il faut considérer les besoins des étudiants*
si c'est quelqu'un qui veut étudier français pour avoir envoyer des méls pour je sais pas pour le travail ça dépend bon peut-être que la compréhension orale il s'en fout	
mais je je crois que il y a toujours l'occasion de parler français avec quelqu'un	*Il y a toujours l'occasion de parler français*

et et si tu tu arrives avec un français et qu'il te parle et tu comprends pas il y a une partie de la communication qui est bloquée tu vas pas lui dire écoutez je sais seulement écrire je comprends l'écrit ne me parlez pas non	*L'incompréhension bloque la communication*
et puis ils arrivent en *France* imagine ils arrivent en *France* et puis il y a tout hein le monde extérieur c'est que de l'oral hein on apprend aussi par l'oral la télé les personnes qui parlent	*En situation d'immersion on apprend par l'oral*
je sais pas euh il y a beaucoup il y a beaucoup qui rentre par les yeux mais il y a beaucoup qui rentre par les oreilles	*On apprend par la vue et l'ouïe*
aussi quand tu es en *France* ou quand tu es dans n'importe quel pays euh d'une langue qui n'est pas la tienne tu apprends beaucoup parce que tu tu entends tu entends et alors je pense que cette partie de compréhension orale est importante »	*Pourquoi la CO est importante*

E

(S): « d'après toi quelle serait l'incidence de la compréhension orale dans le développement de l'apprentissage d'une langue étrangère »

« ah ben pour la phonétique c'est *important* et puis pour la structure de compréhension des élèves globale ou plus fine »	*La compréhension orale pour quoi faire ?*

F

(S): « quelle est l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue à ton avis ? »

« je pense qu'elle est très très importante très très importante comme je te disais je crois que c'est euh je ne sais pas si c'est la la habileté la plus importante en tout cas une des plus importantes	*La CO est une des habiletés plus importantes*
et parce que et parce que je vois qu'il y a des gens qui sont très doués pour la compréhension écrite et qui parlent très mal	*Pourquoi la CO est importante*
et en général les gens qui comprennent mieux et qui travaillent beaucoup la compréhension orale ils ont tendance à aussi à parler beaucoup mieux	*Les gens qui comprennent mieux parlent mieux*
alors que les gens qui sont forts en grammaire et qui et qui sont par exemple de bons lecteurs en langue maternelle et des bons lecteurs en en français souvent s'ils ne travaillent pas beaucoup la compréhension et s'ils ont des difficultés propres naturelles à personnelles à à comprendre le le le progrès au niveau de l'expression orale va à mon avis beaucoup plus lentement	*Les gens qui travaillent plus l'écrit ont plus de difficultés à l'oral*
donc je crois que c'est très très important la compréhension orale »	*La CO est importante*

G

(S): « ok ok ok et alors quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans de l'apprentissage d'une langue?

« mais je crois qu'elle est permanente elle est évidente c'est là où on se rend compte que plus l'étudiant est en contact euh avec la langue c'est-à-dire oralement parlant euh	*C'est par l'oral que l'étudiant est en contact avec la langue*
et aussi en écoutant bien sûr il apprend et il progresse au fur et à mesure qu'on le mette ou on le soumette à des épreuves constantes ou à des activités constantes d'expression et de compréhension	*C'est par l'oral que l'élève constate qu'il progresse*
au début peut-être tu ne comprends pas grande chose quoi mais après petit à petit ils se rendent compte qu'il commence à comprendre et qu'il avance	*La progression se fait lentement*
quand même je crois que c'est très important dans l'apprentissage	*La CO est importante dans l'apprentissage*
évidemment il ne faut pas que ce soit le le le le la la seule euh la seule situation à laquelle l'étudiant doit être soumis sinon à bien d'autres	*L'élève doit être soumis à d'autres activités en plus de la CO*
mais ça c'est une pour privilégier justement la compréhension pour privilégier l'apprentissage	*La compréhension aide à l'apprentissage*
il faut tout à fait au début que l'étudiant soit capable et sache qu'il peut comprendre et qu'il avance effectivement qu'il progresse dans ce sens je crois que c'est une une incidence assez utile et importante et à privilégier d'ailleurs oui oui »	*Il faut informer l'élève de ses progrès*

H

(S): « ok est-ce que… quelle serait l´importance qu´a la compréhension orale dans l´apprentissage d´une langue ? /aha/hum et ca c'est donc ça tu as pu l´observer…chez tes élèves »

« je pense que... ça dépend bon en général par exemple je pense à l´anglais non moi-même ce qui m´intéresse euh le plus c´est pouvoir parler dans des situations de tourisme non et comprendre non mon interlocuteur ou si je visite un pays anglophone euh comprendre un guide euh une brochure publicitaire euh les explications si on explique quelque chose dans un musée ou euh à l´hôtel la compréhension l´expression écrite bon	*Le professeur et ses besoins d'apprentissage de L2*
je pense que pour le public en général l'écrit est le moins important	*L'écrit est une nécessite moins importante pour le public général*
quoique maintenant avec le mail euh euh on écrit peut être tous les jours un message ou quelque chose…enfin on écrit plus de lettres comme avant	*Situations d'écrit actuelles*
et puis pour la compréhension écrite bon si tu es étudiant euh à l´université et tu as besoin des des textes de ta spécialité bon…pour toi c´est très important la compréhension écrite mais c´est déjà plus spécialisé	*La compréhension écrite est un besoin plus personnelle*
moi je sens que les élèves euh ils ils éprouvent un besoin plus immédiat de d´expression orale et de compréhension orale…	*Besoins d'apprentissage des mexicains*

quoique bon ici au Mexique on n´est pas souvent confronté à ce type de situations parce que bon la musique en général c´est en anglais euh plus souvent qu´en français on a moins de contact	*Les mexicains ne sont pas en contact avec le français*
mais mais quelqu'un qui étudie le français c´est quelqu'un qu´à le projet d´aller dans un pays francophone et de de de pratiquer cette langue	*Les étudiants de français étudient le français pour pratiquer cette langue dans un pays francophone*
/oui oui et ce qui les frustre le plus c´est…je ne peux pas parler ou je ne comprends rien non	*Ne pas comprendre ni parler frustre les étudiants de français*
La compréhension écrite comme le français ressemble à l´espagnol bon c´est moins stressant	*La compréhension écrite est moins stressante pour les étudiants de FLE au Mexique*
et l´expression écrite bon on écrit de moins en moins non	*L''écrit est un besoin en disparition*
donc c´est vrai que la compréhension et l´expression orale c´est c'est le plus immédiat pour un un étudiant »	*La compréhension et l'expression orale sont des besoins plus immédiats*

I

(S): « et toi tu serais d'accord pour dire que la compréhension orale est importante pour le développement de la langue étrangère ?/ oui quels seraient les arguments que tu pourrais donner ? / oui »

« absolument oui	
ben je pense que c'est pratiquement la première étape non d'abord comprendre pour s'exprimer plus tard non	*Ordre d'acquisition :* *La CO est la première étape l'expression orale la seconde*
BGVB	*Facon de développer la CO :* *Varier le type de documents pour comprendre le message*
et puis oui pour moi c'est la première étape comprendre et puis s'exprimer j'ai pas d'autres arguments »	*La CO est la première étape l'expression orale la seconde*

J

(S): « quelle est la place que tu donnes a la compréhension orale dans l'enseignement des langues étrangères /Oui pourquoi ?

« j'essaie de faire le plus possible la compréhension orale et l'expression orale	*Développement de la CO et l'EO en classe*
ça me paraît les choses les plus importantes	*La CO et l'EO sont importantes*
l'expression on a plus le temps de réfléchir quand on écrit quand parle et on écoute non	*Avantages de l'écrit*
donc j'essaie de travailler le plus possible comme on est pressionné par les programmes c'est difficile de prendre son temps pour travailler »	*Efforts pour travailler la CO*

K

(S): « oui par exemple si je te demande quelle est l'importance de la compréhension orale dans le développement de l'apprentissage d'une langue ? Quelle place tu donnerais à la compréhension orale et pourquoi ? une autre manière de pouvoir tester oui oui mais ça serait peut-être la la forme naturelle non ?/ quelle est la place quelle est la place / ok donc c'est-à-dire que par exemple si je te dis en espagnol ce que j'ai compris en français ? mhh/ oui/ »

« la place réelle non parce qu'il y a la place qu'on devrait donner et la place qu'on donne aussi non	*Quelle place donner à la CO*
donc la compréhension orale c'est bon c'est pas seulement les documents vidéo c'est aussi la	*Compréhension vidéo vs compréhension face à face*

compréhension comme ça face à face	
mais bon avec le prof il y pas de problème en général euh ils sont habitués à cette compréhension-là	*Les élèves comprennent le prof*
il faudrait aussi pouvoir tester la compréhension ou le progrès des progrès de compréhension des élèves euh à l'écoute d'une discussion euh authentique entre deux deux francophones non et ça on fait pas non on le fait à travers des documents vidéo ou audio mais pas en en présentiel non c'est aussi un autre une autre/	*Evaluer la CO dans des situations réelles face à face*
ben oui c'était quoi déjà ta question / ah oui quelle est la place de la compréhension orale au niveau de ben alors c'est très important la place de la compréhension orale	*La CO est importante*
mais la compréhension orale c'est pas seulement la compréhension à mon avis c'est quelque chose d'autre c'est aussi euh être au moment de la reformulation de ce que tu as compris c'est être capable aussi de de structurer une langue non tu vois ce que je veux dire la compréhension orale je comprends mais en plus de ça en cours je suis capable de structurer ce que j'ai compris de reformuler en utilisant la structure de la langue	*C'est quoi la compréhension orale : c'est comprendre mais aussi reformuler ce qu'on a compris*
si tu me dis en espagnol ce que tu as compris en français ben c'est ça tu me dis ce que tu as compris mais tu n'es pas capable d'analyser ou de manipuler la langue tu n'as pas t'as pas forcément compris le fonctionnement de la langue t'as compris le sens mais t'es pas capable de communiquer »	*La CO permet la compréhension d'un message mais pas la communication*

L
(S): « ok dernier question tu m'as déjà répondu d'une certaine manière c'était quelle est l'importance du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère »

« c'est essentiel comment je te l'avais dit actuellement tu peux entrer directement dans la mentalité d'une culture et d'une civilisation	*La CO permet de se mettre en contact avec la culture d'un pays*
grâce au développement des techniques à la diffusion du français grâce a des sites comme tv 5 qui fait un travail vraiment fantastique pour le développement de la langue française	*Comment accéder à la culture d'n pays*
moi je pense que tout ce qu'ils font c'est vraiment génial c'est pas pour faire de la pub mais moi je me dis et on le sait en tant que prof a quel point c'est difficile de créer des documents etcetera et je me dis arriver a faire ca tous les jours pour des documents authentiques non c'est vraiment très bien fait pour moi c'est une réussite	*TV5 est une réussite*

quelle l'importance de l'oral pour moi si tu arrives dans le pays et tu n'as pas de bonnes bases de la compréhension orale ma pauvre tu seras perdue donc pour la compréhension dans l'apprentissage d'une langue est fondamental la compréhension de l'oral eh et	*La CO aide quand on arrive dans un pays francophone*
je pense que finalement tu ne pourras pas comprendre la mentalité d'un peuple si tu ne comprends pas sa façon de s'exprimer à l'oral	*Pour connaitre une culture il faut la compréhension de l'oral*
après si ca t'intéresse tu pourras faire de l'écrit tu pourras lire des textes etcetera c'est une autre option	*L'écrit est une autre option d'apprentissage*
mais le contact direct ca passe par la langue par la situation directe	*Le contact direct passe par la langue en situation directe*
et pour moi y a pas de prétextes actuellement peut être avant tu pouvais dire non on n'a pas les moyens c'est difficile de trouver des documents il faut partir en France et enregistrer de la radio etcetera maintenant c'est magnifique tu fais clic et tu tous les flashs tout ce que tu veux tu peux l'avoir des interviews des recettes des cuisine tout donc ya pas de prétexte non	*Actuellement on dispose de beaucoup de ressources pour travailler la CO*
à condition que l'oral n'efface pas l'écrit	*Il ne faut pas négliger l'écrit*
ce c'est que j'avais dit avant parce que l'oral finalement c'est vrai que tous les linguistes ont dit que la langue c'est essentiellement de l'oral l'image acoustique de Saussure et autres	*L'oral et les théories linguistiques*
mais je crois finalement que notre façon d'apprendre même si je suis pas spécialiste de la question mais notre façon d'apprendre est visuel aussi il y a beaucoup de choses qui vont dans notre disque dur et qui passent par le visuel	*Notre manière d'apprendre est aussi visuelle*
et des fois je pense que l'écrit peut être un soutien pour l'oral parce que si tu sais déjà repérer des structures faire un découpage de tout ce continuum linguistique que tu entends si tu sais déjà ou tu peux faire des coupures cela va te aider a reconnaître a l'oral aussi des coupures et des choses non même si tu ne comprends pas mot par mot	*L'écrit soutient l'oral*
donc pour moi l'écrit et l'oral sont des choses d'une même totalité tu ne peux pas le séparer	*L'écrit et l'oral inséparables*
et évidemment on a beaucoup dit et il a des personnes ca dépend de ce que tu vas faire avec la langue étrangère est-ce que tu vas essentiellement communiquer ou tu vas passer par l'écrit etcetera	*Il faut considérer les besoins d'apprentissage des étudiants*
moi je pense je le constate malheureusement actuellement tu as des élèves qui parlent assez bien non ou qui se débrouillent plus ou moins au niveau avancé et quand tu vois les écrits des élèves tu voudrais vraiment te mettre à pleurer	*Performance orale et écrite en déséquilibre chez les étudiants*
alors pourquoi parce qu'on a privilégie l'oral parce qu'on a dit la seule chose importante c'est de communiquer	*Pourquoi il y a de mauvais résultats à l'écrit*

et je crois que si maintenant avec les nouvelles tendances on revient a l'écrit c'est parce qu'il y a eu cette constations que les élèves voila ne savent pas écrire voila et qu'ils ne parlent pas d'une manière très correcte ils sont capables d'avoir une conversation c'est vrai mais avec plein de fautes	*Pourquoi le retour de l'écrit*
ça alors pour un prof je pense que c'est pas l'idéal pour moi en tout cas moi je me sens très découragé quand je vois un écrit d'un élève qui parle bien et je vois son écrit je me dis c'est pas possible non	*Le professeur face à l'expression écrite des étudiants*
et pour moi c'est ça qu'on ne peut pas privilégier l'un ou l'autre parce qu'une langue en général c'est les deux choses même si tu n'écris pas tous les jours un roman ou un texte ou un article	*On doit privilégier autant l'oral que l'écrit*
notre première approche a été quand même avec l'écriture a l'école tu commençais à te repérer quand même avec des signes avec des lettres et tout et je pense qu'il y a une raison autrement l'écriture n'existerait pas tout simplement on ferait que parler	*Pourquoi développer l'écrit*
mais c'est qu'on a d'un support à mon avis donc moi je suis pour les deux	*On doit privilégier autant l'oral que l'écrit*
et je dirai que c'est important que les gens savent s'exprimer dans des situations concrètes avec un vocabulaire correct et avec un vocabulaire adéquat a chaque situation	*Importance du vocabulaire*
mais il est important aussi ehh je ne sais pas qu'ils développent leur capacité d'écriture même s'ils ne vont pas être des prix Nobel il faut quand même qu'ils sachent que l'écrit existe non pour moi »	*Les élèves doivent développer l'écrit*

M

(S): « quelle serait l'importance pour toi de la du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? »

« c'est essentiel parce que moi par exemple une autre expérience que j'ai eue pendant mon apprentissage c'est que euh on me donnait beaucoup beaucoup de travail à faire d'analyse de la langue tout ça par écrit lecture de documents application des règles de grammaire etc.	*Expérience professeur comme étudiant : apprentissage à dominante écrit*
moi je fais parfois comme ça mais je le fais inconsciemment	*Expérience professeur comme professeur : enseignement à dominante écrit*

mais j'essaie justement de faire d'autres activités de compréhension pour parce que bon quand les étudiants sont confrontés à une personne qui parle à une situation dans laquelle ils vont parler avec une personne native native ils vont rien comprendre alors à quoi va ça va leur servir d'avoir appris la grammaire la structure de la phrase s'ils sont incapables de comprendre ce qu'on leur demande alors c'est essentiel	*Pourquoi la CO est importante pour les étudiants*
finalement ça fait partie de la communication la communication passe d'abord par l'oral et par le par l'oral l'oreille et la bouche disons et après par l'écrit »	*L'oral d'abord puis l'écrit*

N

(S): « et alors la dernière question quelle est l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue étrangère ? »

« de la compréhension orale ben je crois que c'est la base parce que la communication si on fait référence à l'à l'histoire c'est d'abord l'oral et après l'écrit	*L'oral d'abord puis l'écrit*
mais ceci dit euh je ne suis pas contre si on veut partir d'un document écrit pour après aborder un document oral euh je ne vois pas de problème	*Travailler l'oral à partir de l'écrit*
je pense qu'à l'heure actuelle non étant donné qu'il y a tellement de recherches non et de de qu'on est conscient non qu'il y a des différents systèmes de fonctionnement je crois que qu'on peut pas se fermer et dire je veux absolument commencer par la compréhension orale et par l'expression orale et après par autre chose	*Ordre d'acquisition : on peut aborder l'étude de la langue de différentes manières*
je pense que ça dépend de la personne je crois que là là-dessus euh la théorie des intelligences multiples c'est bon pour moi je considère que ça doit être la base	*Aspects positifs de la théorie des intelligences multiples*
non tu peux pas partir euh de la même manière ou faire la même chose pour tout le monde non on peut généraliser	*Chaque personne a un style d'apprentissage différent*
mais petit à petit la personne doit se rendre compte que qu'il a un système d'apprentissage qui lui appartient et que qu'il faut qu'il l'exploite et qu'il peut qu'il peut le réutiliser non	*L'élève doit découvrir son style et en profiter de ses capacités*
donc c'est vrai que bon ça fait partie de la communication mais actuellement bon la communication passe à l'écrit ou passe à l'oral surtout sur internet	*L'écrit et l'oral présents sur internet*
alors je considère que mettons là si tu commences à chatter avec un français sur interne bon si t'as pas de cam et t'as pas de micro ça va passer à l'écrit comme une représentation de l'oral mais c'est à l'écrit	*On utilise l'écrit à défaut de l'oral*
alors je ne sais pas si c'est vrai que c'est le début de la communication non parce que c'est d'abord la communication orale	*L'oral est –il toujours le début de la communication*

mais actuellement est-ce qu'on pourrait euh vraiment dire que c'est vraiment essentielle non je ne sais pas je je ne pourrais pas dire à un élève tu es nul parce que tu ne comprends rien je pense qu'on peut pas faire ça non »	*L'oral est –il toujours essentiel pour communiquer ?*

O

(S): « accord d'accord pour toi quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le dans le développement de l'acquisition de l'apprentissage d'une langue étrangère ?/ seulement pour les niveaux débutants ? »

« c'est c'est une importance fondamentale pour les niveaux débutants c'est très important	*La CO est importante pour les niveaux déb*
on écoute tout le temps on travaille la phonétique on écoute des documents ils se parlent entre eux	*C'est quoi la CO au niveau débutant*
et quand ils se parlent entre eux donc ils sont obligés à écouter l'autre donc c'est déjà la compréhension auditive c'est très important c'est très important hyper important pour les niveaux débutants/	*Ecouter parler l'autre en classe fait partie de la CO en L2*
et aussi pour les niveaux avancés	*L'oral est important à tous les niveaux*
mais pour les débutants c'est particulièrement importante ça passe par l'oral non c'est-à-dire les informations passent par l'oral si si si c'est sur niveau de de survivance pardon de survie donc euh c'est très important de de de de pouvoir comprendre ce que dit l'autre donc l'écrit l'écrit c'est pas tellement important donc c'est l'oral la compréhension et la production »	*L'oral plus important que l'écrit au niveau débutant*

P

(S): « ok et pour toi quelle serait l´importance de la compréhension orale dans l´apprentissage d´une langue étrangère ? »

« euh je pense que les gens peuvent avoir des différents objectifs dans l´apprentissage d´une langue	*Les objectifs d'apprentissage du public*
et j´ai l´impression que pour la grande majorité c´est la communication orale donc la compréhension orale	*L'objectif plus important pour les gens c'est la communication orale*
c'est qu´il y a à peu près de plus important la compréhension orale et la communication	*La CO est importante dans la communication orale*
l´écrit c´est pas tout le monde qui est intéressé à l´écrit	*On s 'intéresse pas à l'écrit*
et moi je me rends compte aussi que moi qui était très intéressée à l´écrit je suis beaucoup moins dans la compréhension écrite que dans la production écrite en espagnol	*Expérience personnelle : Prof de L2 s'intéresse moins à l'écrit en espagnol*
alors je me rends compte qu´en fait dans la vie c´est beaucoup l´oral hein alors ce qui est plus important à mon avis de là aussi c´est le fait de parler espagnol euh pas espagnol de parler français à mes élèves c´est déjà beaucoup de communication non pas nécessairement que ce soient des vidéos mais toujours toujours dans ce qu´il faut faire le maintenant l´urgence de réaliser quelque chose et d´avoir les	*Le plus important dans la vie quotidienne est l'oral*

informations dans une autre langue c'est c'est super important »	

RR

(S): « d'accord d'accord et alors quelle est est-ce que tu vois une répercussion dans le développement de la compréhen non est- ce que tu quelle est l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue ? »

« euh c'est une des étapes euh souvent difficiles euh à acquérir elle fait peur au début elle angoisse euh par contre elle est très gratifiante quand on l'intègre progressivement	*La CO est une habileté difficile et gratifiante*
je pense qu'elle est très importante bien sûr parce qu'elle permet aussi de elle est déclencheur ensuite aussi pour l'expression orale l'amélioration de beaucoup de choses aussi de la prononciation l'intonation tu vois euh là	*La compréhension aide au développement d'autres aspects de la langue*
c'est l'apprenante qui parle non pas forcément la prof mais l'apprenante je me rappelle mes années de souffrance »	*Expérience de professeur face à la CO comme apprenante*

S

(S): « :si je te demande quelle serait la répercussion du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? »

« ben je pense que c'est important parce que tu progresses par imitation	*Pourquoi la CO est importante*
donc quand tu es en situation d'immersion tu écoutes quelque chose et la première fois tu comprends telle part ou tu devines plus ou moins et petit à petit à force de l'entendre et d'être dans la même situation tu vas peut-être te l'approprier	*La compréhension orale en immersion se fait progressivement*
donc la première fois c'est l'exposition et ensuite il y a l'appropriation il faut apprendre ça	*Phases de l'apprentissage en immersion*
moi je sais le faire parce que j'ai appris des langues mais je ne suis pas sûr que tous mes élèves sachent faire ça tu vois	*Professeur et étudiants face à l'apprentissage*
être conscient de ça justement et justement ils ne le font pas vraiment dans la classe parce qu'il y a plein de choses on a beaucoup de mal à leur faire au niveau débutant tu vois « j'aime j'aime » après avoir expliqué qu'il y a d'autres expressions « ça me plaît » tout ça et ça on a énormément mal à faire en sorte qu'ils l'acquièrent ça serait mon [point d'intervention] pour essayer de leur faire acquérir ça	*Il faut que les étudiants soient conscients de leur processus d'apprentissage*
je pense on manque de temps on manque d'exposition à la langue et puis peut-être aussi qu'on ne travaille pas assez sur les pratiques d'apprentissage de comment est-ce qu'on apprend une langue étrangère	*Pourquoi l'acquisition/apprentissage de langues devient difficile*
parce qu'en fait c'est des adultes et la plupart moi je pense qu'ils savent pas qu'ils maîtrisent	*Quand on apprend une autre langue étrangère on acquiert des stratégies d'apprentissage*

pas une langue étrangère parce que si tu maîtrises déjà une autre langue si tu sais ce que c'est apprendre une langue étrangère tu as plein de stratégies que tu peux appliquer et alors ce qu'on voit avec mes élèves c'est qu'il y en a très très peu qui les appliquent »	

T

(S): « quelle est l´importance pour toi de la compréhension orale dans le développement d´une langue ?

« indispensable indispensable indispensable indispensable	*La CO est indispensable*
parce que c´est le moyen de communication le plus utilisé	*Pourquoi la CO est…*
il me semble plus dès le départ ils sont amenés à à comprendre et à à s´exprimer à l´oral non	*Dès le début les étudiants doivent comprendre et s'exprimer*
c´est le premier contact qu´ils auront avec des francophones	*car premier contact avec francophones*
donc il me semble le plus important oui »	*La CO est importante*

V

(S): « et quelle serait l´importance de la compréhension orale dans le développent d´une langue étrangère d´après toi ? »

« uhum c´est super important parce que c´est le c'est le début euh c'est le début de la communication alors oui ça ça ça me semble fondamentale la compréhension orale et différents types de compréhension orale	*Pourquoi la CO est importante*
bon j´utilise beaucoup des chansons parce que j'ai en plus un public enfant la pertinence de comprendre une chanson elle n´est peut-être pas c´est pas la même chose de comprendre des personnes qui parlent dans la rue par exemple	*Ecouter une chanson et comprendre une conversation taches à difficulté différente* *La chanson et la CO*
je pense que ça éduque très bien l´oreille mais après au niveau de la contextualisation bon c´est pas mais euh oui oui ça me paraît fondamentale et puis de d´entendre différents par exemple	*La chanson éduque l'oreille*
quelque chose que je fais pas avec les enfants mais dans les dans les entreprises je fais des activités donc là c'est la compréhension orale elle vient de moi forcément c´est moi qui suis le locuteur et euh alors au téléphone donc je me mets dans une on se met dans des salles différentes et on se parle au téléphone	*Pratique de conversations téléphoniques pour le cours entreprise*
ça ça me semble très importante surtout dans les entreprises qu´ils communiquent beaucoup au téléphone etc donc c´est contextualiser un peu les échanges »	*la conversation téléphonique contextualise l'échange*

W

(S): « quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue étrangère ?

« ben oui c'est franchement ça fait partie de la communication au même titre que l'expression	*La CO est EO nécessaires pour la communication*
ben pour pouvoir t'exprimer il faut pouvoir avoir	*Pour parler il faut comprendre*

compris ce qui t'as dit ton inter ton interlocuteur »	

X

(S): « je c'est une question peut-être un peu trop hâtive pour te te demander c'est c'est vrai que c'est pas facile à répondre mais bon d'accord ok et puis euh par exemple le pour toi d'après toi quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le développement une langue étrangère ?

« l'importance de la compréhension orale elle est () en fait vraiment ben et dans le processus ben tu peux pas parler si tu comprends pas avant ça c'est difficile donc c'est c'est très étroitement lié à la oui au fait que tu comprends	*L'expression orale dépend de la compréhension orale*
c'est ça qui va déterminer ton niveau	*La compréhension orale va déterminer ton niveau*
à la limite tu peux tu peux euh pas être super bon en grammaire sans pour ça que tu parles	*Etre bon en grammaire ne détermine pas le succès d'apprentissage d'une langue*
ça c'est plutôt ça c'est surtout à l'oral évidemment une langue c'est pour communiquer à l'oral avant de communiquer à l'écrit	*C'est l'oral qui permet l'évolution vers l'écrit*
donc c'est ça quoi si tu arrives à comprendre tu pourras toujours te faire comprendre d'une manière ou d'une autre quoi	*Si tu comprends tu peux te faire comprendre*
donc c'est vraiment primordial »	*La CO est primordiale*

Y

(S): « d'accord et puis euh quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le développement d'une langue étrangère à ton avis ?/ oui l'importance l'intérêt du développement de la compréhension orale / oui alors / oui »

« l'intérêt mm je vois pas trop je comprends pas la question en quoi la la la compréhension orale est importante dans l'apprentissage eh ben c'est c'est bien sûr quelque chose qui est inévitable non	*Demande de précision*
c'est c'est la compréhension orale ça ça ça va permettre à l'étudiant de de de de travailler de pouvoir communiquer avec n'importe quelle personne non qu'il va devoir dans son dans son exercice de compréhension de concentration sur sur le document sur la personne ca va ca va faciliter sa manière de communiquer pour le dans le futur avec avec d'autres personnes	*Aspects positifs de la CO :* *La CO va donner la possibilité de communiquer*
ca va pouvoir euh le travail de compréhension orale va pouvoir le faire jouer sur différents registres c'est-à-dire qu'il ne va pas avoir un seul référent il va pouvoir je ne sais pas par exemple plusieurs référents au niveau de l'accent on va travailler sur un document je ne sais pas canadien québécois et il va avoir se se s'habituer un certain accent ensuite un français ensuite un canadien etc.	*La CO permet de travailler différents registres référents accents*
donc ca permet euh de de d'enrichir au maximum ses capacités de compréhension en utilisant des documents variés »	*Les documents variés permettent d'améliorer la capacité de compréhension orale*

Chapitre 7

D'après toi, quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère?

(Question 5)

Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE)

Nous allons développer cette question en deux parties (Sections A et B) selon les tendances observées dans les interventions de ce groupe de professeurs du CELE. Nous présenterons dans un premier temps les interventions qui développent l'idée de l'importance de la compréhension orale et ensuite, celles qui introduisent les problématiques de cette compétence dans la pratique de certains professeurs.

Section A.

Tableau 19. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français.

A.	La compréhension orale est une compétence indispensable pour la communication sous certaines conditions :	Interventions Total : 5
A.9	La maîtrise de cette compétence est associée strictement à la compréhension d'une situation de communication dans un pays francophone . (3)	
A.10	La compréhension occupe une place spécifique dans le processus de communication, si on ne comprend pas on a des problèmes. (2)	
B.	La compréhension orale est autrement aussi importante que les autres compétences.	Interventions Total : 3
C.	La compréhension orale est indissociable de la phonétique et de l'expression orale.	Interventions Total : 2

A. La compréhension orale est une compétence indispensable pour la communication.

1. « c'est indispensable c'est indispensable si tu veux communiquer il faut d'abord comprendre non pour pouvoir t'exprimer ensuite il faudra que tu comprennes le message qu'on te passe c'est indispensable » (C)

2. « c'est très très important parce que finalement les personnes qui sont intéressées à apprendre une langue étrangère veulent communiquer et dans la vie quotidienne il faut comprendre ce qu'on écoute sinon on est perdu » (S)

3. « bon eh est très important surtout au niveau de la eh de la communication de la communication réelle » (G)

4. « pourquoi on dit que c'est important ben pour communiquer non mais c'est la plus difficile non » (J)

5. « si tu comprends pas comment tu vas communiquer l'oral » (K)

Modalisation.

D'après l'opinion des professeurs du CELE, la compréhension orale occupe une place considérable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, spécifiquement pour communiquer. Ils qualifient cette habileté d'*indispensable*, d'i*mportante*, même de *très importante*, pourvu que certains principes de base auxquels ils attachent de l'importance soient considérés afin que la compréhension se réalise et que la communication aboutisse.

A.1 La compréhension occupe une place spécifique dans le processus de communication.

Par exemple pour quelques professeurs, il y un *processus* à suivre sous *un ordre* obligé où la compréhension orale a une place *première* : (*il faut d'abord* comprendre pour *ensuite* pouvoir t'exprimer *ensuite il faut que* tu comprennes le message), (dans la vie quotidienne *il faut* comprendre ce qu'on écoute) ; faute de quoi il y a des problèmes : (*sinon on* est *perdu*, *si tu comprends pas comment tu vas communiquer).*

A.2 La maîtrise de cette compétence est associée strictement à la compréhension d'une situation de communication dans un pays francophone.

Pour d'autres professeurs, la maîtrise de cette compétence serait seulement validée si l'élève était capable de comprendre le français dans une situation de communication réelle dans un pays francophone ; idée qui est d'ailleurs exprimée sous un caractère *éventuel et hypothétique* :

- quand ils vont arriver en France (1), si on va en France(2) et si on pense que les élèves….et que possiblement ils vont aller dans un pays francophone (3)

Dans le groupe du CELE, nous avons remarqué trois professeurs qui s'expriment dans ce sens. Ils soutiennent leurs arguments forts de l'expérience vécue par leurs élèves ou par eux-mêmes. Pour les deux premiers, nous commenterons leurs réflexions dans les lignes suivantes, les commentaires du troisième seront reportés dans la deuxième partie de la section.

1. « quand ils vont arriver en France ou quand ils vont être face a un locuteur français et ce que te disent tous les assistants de langue qui y vont je suis arrivé et j'ai rien compris » (E)

En effet, dans cette première intervention, le professeur rapporte l'échec vécu par ses élèves (*ce que te disent tous les étudiants, je suis arrivé*) en relation à la compréhension orale (*je n'ai rien compris*) lors de leur séjour en France comme lecteurs d'espagnol.

Dans la deuxième intervention, le fait est argumenté, selon nous, par l'expérience directe du professeur dans une situation semblable car il la présente sous le pronom personnel *on* ce qui lui permet de prendre de la distance et ainsi éviter de mettre en évidence ses problèmes de compréhension. Autrement, il pourrait s'agir d'un stéréotype spécifique de ce professeur (*on n'* écoute *que* le français *tout le temps*) professeur des situations d'interaction (gare, aéroport, télé, radio, etc. …) où la maîtrise de la compréhension orale est fondamentale.

2. « bon eh est très important surtout au niveau de la eh de la communication de la communication réelle dans un contexte d'immersion si on va en France par exemple on écoute que le français tout le temps eh à la gare à l'aéroport à la télé à la radio dans la rue non alors si on a des problèmes avec la compréhension orale eh ça bloque eh la communication eh et l'expression orale par exemple » (G)

Par la suite, il est intéressant d'observer l'importance que la compréhension orale acquiert aux yeux de certains professeurs, lorsqu'ils supposent qu'éventuellement les étudiants puissent un jour aller étudier en France. (quand ils *vont être*, *si on pense que* les élèves *possiblemen*t).

De ce faisons, nous déduisons que la compréhension orale n'a d'importance que sous ces conditions, contrairement à ce que les professeurs veulent laisser entendre en général car nous avons remarqué d'autres interventions de professeurs qui pensent que la compréhension orale est aussi importante que les autres habiletés, comme dans l'exemple qui suit :

- « de la même manière que les trois habiletés qu'ils existent et même la grammaire et puis alors je ne sais pas ce que tu veux dire l'importance pour moi c'est très important il faut la développer presque en même temps que les autres /et puis on si on pense que les élèves ils sont des élèves universitaires et que possiblement ils vont aller dans un pays francophone pour faire une maîtrise etc donc de ce point de vue c'est très important pour eux le la compréhension auditive de la même manière que l'écriture non ou l'oral même » (K)

B. La compréhension orale est autrement aussi importante que les autres compétences.

L'exemple ci-dessus est intéressant par la manière dont le professeur défend ses idées tout en s'opposant à notre façon de présenter la problématique (et puis alors *je ne sais pas ce que tu veux dire* l'importance) ; car, elle nous fait savoir que cette habileté est aussi importante que les autres compétences (*de la même manière que* les autres habiletés *et même* la grammaire).

Cependant pour montrer cela, elle dissocie (*moi-eux*) l'intérêt qu'elle porte pour la compréhension orale (pour *moi* c'est *très important il faut* la développer en même temps que les autres) de l'intérêt particulier de ses élèves pour cette habileté, (de ce point de vue *c'est*

très important pour eux la compréhension auditive…) pour ensuite revenir sur l'idée d'égalité des quatre compétences (*de la même manière que*).

Nous avons constaté curieusement le même phénomène de contradiction dans les idées des professeurs dans deux autres passages d'intervention portant sur l'égalité des quatre compétences.

Par exemple, pour le professeur de l'intervention suivante, la portée de la compréhension orale tient au fait que la compréhension écrite et l'expression écrite sont, selon lui, plus du domaine académique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et qu'elles sont moins utilisées en langue maternelle (espagnol). Malgré cela, il conclut qu'il faut équilibrer les quatre compétences.

- « non parce que l'expression écrite elle a l'expression écrite ou la compréhension écrite ce sont des habiletés qu'on utilise beaucoup plus dans un contexte académique par exemple non c'est comme en espagnol eh on lit et on écrit mais moins qu'on parle ou qu'on écoute bon eh comme je viens de te dire pour moi c'est important d'équilibrer eh le développement des habiletés non mais eh je pense que les étudiants eh doivent développer les habiletés en équilibre pour eh ne pas négliger ni l'une ni l'autre » (G)

Nous observons avec intérêt le débat que soulève le développement des différentes compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, le dernier professeur est partagé entre deux attitudes : d'une part, le respect d'un enseignement qui suit des principes restreints, normatifs et qui ne tient pas compte des besoins des étudiants (*je pense que* …les *étudiants doivent.. ne pas négliger ni l'une ni l'autre)* et d'autre part, l'observation selon laquelle l'oral détient une place plus importante par rapport aux autres compétences dans la communication de tous les jours.

C. La compréhension orale est indissociable de la phonétique et de l'expression orale.

Il en est ainsi dans l'intervention qui suit, où nous observons que le professeur fait plusieurs détours pour annoncer que la compréhension orale est importante (*alors je crois qu*'elle est *très importante*). En effet, elle reconnaît, à plusieurs reprises, la portée de cette habileté formellement, tout autant que sa mise en pratique, mais ceci dit, au service de l'expression orale dans un processus où l'on sent, contre son gré, qu'elle ne parvient pas à établir la séparation des compétences (c'est la manière de *commencer à acquérir* c'est pas nécessaire qu'on va passer de manière automatique d'une à l'autre *ça c'est pas le processus*).

- « parce que cela fait partie finalement du processus de pour maitriser finalement la langue pour parler je crois que c'est nécessaire de comprendre et c'est la manière de commencer à acquérir finalement la possibilité de parler c'est très liée à l'expression orale je crois que la compréhension c'est très liée à l'expression orale c'est pas nécessaire qu'on va passer de manière automatique d'une à l'autre ça c'est pas le processus mais je crois que c'est très important c'est une partie fondamentale pour l'expression orale » (O)

Cependant elle conclut à la fin, comme les autres professeurs, qu'il est nécessaire de travailler les quatre habiletés de manière équilibrée (*finalement pour tout* le développement de *toutes les habiletés* c'est ça *même pour* la compréhension de lecture *je crois que toutes sont très importantes pour* la communication et *on peut pas éviter de* travailler l'une ou l'autre).

- « finalement pour tout le développement de toutes les habiletés c'est ça même pour la compréhension de lecture je crois que toutes sont très importantes pour la communication et on peut pas éviter de travailler l'une ou l'autre je ne sais pas si j'ai répondu » (0)

Outre la relation immédiate, faite par certains professeurs, entre compréhension orale et expression orale, nous avons aussi observé la relation indissociable entre la compréhension orale et la phonétique (*oui développer la compréhension orale c'est très important parce que c'est développer la sensibilité de l'oreille de l'étudiant*) ; cette dernière présentée comme une aptitude comparable à la danse, à la musique,… qu'il faut entrainer pour pouvoir répéter. (*si si on ne peut pas écouter les sons on ne peut pas les répéter*) .

Il est intéressant d'observer l'association de cette phase de répétition à de l'expression orale *(je parle toujours de l'expression orale)*. Nous avons le sentiment, comme dans l'une des interventions antérieures, que le professeur ne sait pas très bien comment placer la compréhension orale dans son processus, qu'elle interprète la phase d'écoute relative à la phonétique comme de la compréhension orale et la phase de répétition, de prononciation des sons comme de l'expression orale (*mais* la compréhension orale *là* c'est très important si on ne se rende pas compte l'intonation d'un francophone quand il a un doute surprise etcetera comment les étudiant ils vont parler tout le travail de la phonétique vient de la compréhension orale).

- « oui développer la compréhension orale c'est très important parce que c'est développer la sensibilité de l'oreille de l'étudiant c'est-à-dire si on c'est comme chanter parler c'est comme chanter ou comme danser et pour chanter et danser il faut avoir l'oreille écouter le la sol si si on ne peut pas écouter les sons on ne peut pas les répéter je parle toujours de l'expression orale mais la compréhension orale là c'est très important si on ne se rende pas compte l'intonation d'un francophone quand il a un doute surprise etcetera comment les étudiant ils vont parler tout le travail de la phonétique vient de la compréhension orale la compréhension orale » (M)

La dernière intervention que nous présentons dans cette première partie n'a été incluse sous aucune rubrique car nous n'avons pas trouvé une catégorie thématique adéquate pour la classer. Par contre, nous avons trouvé des procédures de modalisation comparables à celles employées par les autres professeurs pour se référer à la compréhension orale.

- « ah je pense que en tant que comment je peux le dire la compréhension orale c'est une des habilites qu'il faut développer qu'on doit développer parce que ça nous elle se relationne avec les avec un des sens c'est un peu comme l'observation c'est un peu comme l'écriture c'est un des canaux pour obtenir de l'information ça dépend de chaque personne parce qu'il y a des personnes comme tu le sais qui sont plus auditives plus visuelles mais je pense qu'elle est très importante toujours la travailler non on ne peut pas la nier la laisser de côté parce qu'elle est

> aussi importante que l'observation que l'analyse ce type de choses non donc pour moi c'est une des meilleures portes pour entrer dans une autre culture à partir de la compréhension auditive que tu commences à avoir un acquis un acquis à tous les niveaux c'est disons des acquis grammaticaux des acquis culturels oui c'est ça (L) »

En effet, le professeur présente la compréhension orale comme quelque chose d'important à considérer et à développer obligatoirement (qu'*il faut..* qu'on *doit* développer) sans pourtant en argumenter les raisons ni l'objectif de ce fait. Il se peut que cela soit un sujet sur lequel il n'a pas réfléchi auparavant, d'où la modalisation approximative de son énoncé (*comment je peux le dire.. c'est un peu comme.. ce type de choses.. oui c'est ça*) accompagnée d'une série d'analogies sur la compréhension orale (*c'est comme l'observation, comme l'écriture*).

Nous croyons pourtant avoir décelé des bribes de relation entre styles d'apprentissage et compréhension orale qui limiteraient le développement de cette dernière ; ceci de manière implicite, car le professeur introduit le connecteur *mais* sans pour autant marquer une opposition explicite entre les deux énoncés de son intervention (il y a des personnes comme tu le sais qui sont plus auditives plus visuelles *mais je pense qu'elle est très* importante).

Nous avons aussi observé avec surprise l'idée de *rejet* émise par le professeur en relation à la compréhension orale sous le pronom personnel *on.* Il ne nous permet pas de savoir si c'est une procédure discursive utilisée de manière intentionnelle par ce professeur pour se démarquer de ce qu'il affirme, ou s'il s'agit d'un rapport sur l'attitude observée par ce dernier chez ses collègues. (*on* ne *peut p*as la nier *la laisser de côté)* qui le contraint à s'exprimer de manière favorable sur cette compétence-là.

« ça dépend de chaque personne *parce qu'*il y a des personnes comme tu le sais qui sont plus auditives plus visuelles *mais je pense qu'elle est très* importante *toujours* la travailler non *on ne peut pas* la nier la laisser de côté *parce qu*'elle est *aussi importante que….. »*

Section B.

Tableau 20. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français (suite).

	Total d'interventions
D. La compréhension orale est problématique, embarrassante, on ne voit pas les résultats.	1
E. La compréhension orale peut se développer de préférence dans une situation d'immersion.	1
F. Ecouter toujours l'accent du professeur de français peut entraîner des problèmes dans l'apprentissage de la langue.	1

Dans la section B, trois professeurs se sont prononcés plutôt sur les différentes problématiques en relation à la compréhension orale.

Par exemple, le professeur de l'intervention suivante conçoit la compréhension orale comme un *problème* (ah ça c'est *un problème énorme énorme énorme*), comme une source d' *embarras* (alors *moi* je je sais bon je *me sens obligée de passer un certain temps)* dans son cours, même si sa pratique lui plaît, comme elle a l'air de dire, (et *ça m'amuse j'aime bien faire ça mais)* elle trouve son enseignement *ingrat* parce, d'après sa longue expérience, cela ne donne pas de résultats (c'est *très ingrat* c'est *vraiment très très très ingrat* parce *qu'on a pas beaucoup de résultats non* et ça *depuis des années et des années*).

- « ah ça c'est un problème énorme énorme énorme / parce qu'en dehors de la classe ils ne parlent pas et euh quand ils vont avoir fait leurs études ils vont partir et ils ne vont la la plupart et ils ne vont pas parler le français alors moi je je sais bon je me sens obligée de passer un certain temps à la compréhension orale et ça m'amuse j'aime bien faire ça mais c'est très ingrat c'est vraiment très très très ingrat parce qu'on a pas beaucoup de résultats non et ça depuis des années et des années j'ai des résultats par contre quand j'ai des cours particuliers » (B)

De plus, nous sommes surpris de retrouver l'idée de rapprochement entre la compréhension orale et l'expression orale observée auparavant dans certaines interventions. Nous nous demandons alors d'où vient cette relation.

D'après nous, il semblerait que ce professeur conçoive le développement de la compréhension orale plus par l'interaction entre deux personnes (comme ce serait le cas dans un contexte en immersion) que par l'écoute des documents sonores des manuels utilisés en classe. C'est ainsi que chaque fois qu'elle parle et que les élèves ne répondent pas, elle interprète qu'il n'y a pas de réponse parce qu'il n'y a pas de compréhension. En fait, ce que le professeur ne reconnaît pas c'est que le processus de compréhension orale est indépendant de l'expression orale et qu'il faut un entrainement à cette compréhension pour que l'étudiant puisse plus tard le faire dans un contexte d'interaction.

Nous présentons la suite de son intervention justement où elle montre que la seule manière de pouvoir développer la compréhension est dans un contexte non scolaire :

- « j'ai des résultats par contre quand j'ai des cours particuliers moi ma façon de donner des cours particuliers c'est d'avoir une élève et au lieu d'être à table on part au Viveros par exemple et puis on parle et puis tiens regarde regarde là et je parle en français et et d'une certaine façon pour montrer regarde les arbres et les fleurs et tout et puis c'est vivant c'est vivant c'est ma façon de de développer l'oral dans quelque chose si c'est une personne qui aime qui aime les plantes parfait on y va mais c'est pas scolaire et comme ça ça marche et là ça marche et ça marche quelqu'un qui aime faire la cuisine bon ben on va préparer un gâteau ensemble alors tu m'emmènes le beurre quoi tu m'emmènes le beurre comment ? tu m'emmènes le beurre pour faire le gâteau tu m'emmènes alors ça euh peu à peu non non non tu ne dis rien en espagnol et je fais ce qu'elle me dit « ah non comme ça non non comme ça non » tu m'as dit alors mais on peut pas faire ça en classe» (B)

Nous devons rappeler au lecteur que le système universitaire auquel le CELE est rattaché demande la certification de la maîtrise d'une langue étrangère dans ses quatre habiletés et la maîtrise en compréhension de lecture d'une seconde langue étrangère. Donc deux types de cours (un de quatre habiletés, dénommé administrativement, de *possession* et un autre de compréhension de lecture) sont organisés par le Centre pour satisfaire cette demande académique. L'intervention suivante introduit ces deux modalités d'enseignement pour argumenter la légitimité de la compréhension orale dans chaque type de cours en même temps qu'elle remet en cause le besoin d'enseigner la compréhension orale au Mexique dans le cadre de l'enseignement universitaire.

- « bon quand je donne des des cours de compréhension de lecture certainement pas c'est pas important .. » (D)

En effet, pour ce professeur, c'est le besoin de l'étudiant qui doit primer de préférence sur l'inclusion de cette compétence dans l'enseignement d'une langue étrangère (exprimé sous l'éventualité : *ça dépend*) et non pas l'obligation de le faire parce qu'il s'agit d'un cours de quatre habiletés. (ben *on* dit que ce sont les 4 habiletés donc *c'est pour ça qu'il faut faire* les 4)

Mais ce précepte n'est qu'un souhait chez ce professeur, car dans la réalité elle se trouve dans une situation paradoxale. Elle doit enseigner les quatre habiletés, dont la compréhension orale, tout en pensant que les étudiants ne s'en serviront pas. A ce sujet, nous remarquons l'alternance du pronom personnel *tu* et de la troisième personne introduite par la dénomination *l'élève* qui met en évidence le paradoxe suivant : la conception du professeur de son enseignement de la langue étrangère et de la pratique réelle qu'en font les élèves dans le contexte universitaire.

- « ça dépend de ce que tu veux ce que veut en faire l'élève après ca dépend du besoin de l'élève en possession oui mais si l'élève va le laisser dans les oubliettes dans un tiroir non ca dépend de ce que veut en faire l'élève bon évidemment s'il veut être sensibilisé à la poésie euh ben il vaut mieux qui qui qu'il écoute un poème mais/ben on dit que ce sont les 4 habiletés donc c'est pour ça qu'il faut faire les 4 quelqu'un qui devrait même après être capable de s'exprimer euh l'expression la perception et tout bien sûr qu'il en aura besoin » (D)

Ainsi, le professeur énumère une série d'*objections* pour que la compréhension orale soit pratiquée dans un contexte scolaire mexicain bien qu'elle se remette brièvement en question sur cette affirmation (*enfin peut-être* avec l'Internet tu me dis *qu'on peut écouter* sur Internet *mais).*

Pour elle, la compréhension orale n'est pas facile à développer parce que les étudiants n'ont pas accès à des documents oraux, alors qu'ils ont plus la possibilité d'accéder à l'écrit par la presse.

> « cependant ici au Mexique il est plus facile enfin peut-être avec l'Internet tu me dis qu'on peut écouter sur Internet mais il est plus facile d'avoir accès à des revues à des journaux ici au Mexique qu'à des documents oraux à moins qu'on apprenne à capter sur Internet » (D)

De plus, elle reste *sceptique* sur les activités stéréotypées qu'on pratique en compréhension orale :

> « ici c'est surtout pour regarder des films en essayant de ne pas voir les sous-titres c'est qu'est-ce qu'on en fait du français ici » (D)

Les documents utilisés en classe ne sont pas choisis en fonction de l'intérêt particulier de l'étudiant, ils proviennent des manuels dont les activités sont orientées en fonction du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* dont la pertinence dans un contexte d'apprentissage au Mexique est remise en cause car il y a peu de chances pour que l'étudiant de langue aille en Europe et se serve de ces connaissances.

- « parce que les manuels ils font écouter en fonction des programmes tu vois c'est toujours le programme le programme le Cadre Commun le Cadre Européen là de Référence le Cadre mais ici depuis le Mexique qu'est-ce qu'on en fait du Cadre si on va pas là-bas si on va avoir une bourse bon il faut l'équivalence bon c'est ok mais si tu vas pas là-bas » (D)

Elle questionne, de plus, l'utilisation de l'anglais, comme langue préférentielle dans la plupart des conférences données au CELE et dans le monde, dans des contextes académiques similaires, ce qui frustre, d'après elle, les personnes qui étudient une langue étrangère car ils ne voient pas la possibilité de la pratiquer.

- « vraiment vraiment tu vois tu vois en français qui vient donner une conférence et il la donne en anglais sauf si c'est pour les profs de français tu vas en Allemagne dans une université tu as appris l'allemand toute ta vie et puis tu arrives dans l'université et les cours sont donnés en anglais tu dis mais pourquoi j'ai appris l'allemand oui ben le français ça doit être la même chose tu vas en Belgique à Liège là tu vas à l'université catholique et on donne les cours en anglais tu apprends le français parce que tu vas aller à Liège et puis puis » (D)

Donc, pour elle, bien qu'il soit souhaitable d'enseigner en fonction des besoins des étudiants, il est important que le professeur se rende compte que le développement de l'écoute reste une chimère, car dans le contexte des étudiants mexicains, il n'y a pas de besoin d'écouter et encore moins de chances d'interagir en français.

> « tu dis quoi alors enfin il faudrait savoir ce que veut en faire l'élève si c'est pour le plaisir il dit le français c'est joli le français j'aime ca le français c'est bon maintenant apprendre à écouter à comprendre qui va te parler pour que tu aies besoin de comprendre il faudrait que tu aies besoin » (D)

Finalement, un troisième professeur organise son intervention sur une recommandation particulière, d'après sa pratique personnelle de l'oral en classe : écouter un accent différent de celui du professeur. Il est à signaler que cette enseignante évite dans la mesure du possible de parler en français à ses élèves en classe ; elle reconnaît que c'est un problème. Nous estimons donc que sa proposition tient, d'une part, d'un ressenti personnel vécu comme une carence, peut-être aussi parce qu'elle n'est pas professeur natif et qu'elle considère que l'écoute d'un autre accent est un élément important à inclure dans un programme d'entraînement à la compréhension orale.

- « évidemment parce que je pense je ne sais pas si c'est un défaut du département mais peut être de favoriser des gens d'autres pays qui viennent en classe ça on peut le faire individuellement moi si j'ai un ami français belge je l'emmène il faudrait peut être faire d'autres activités organiser à un autre niveau des « intercambios » (D)

D'après toi, quelle est l'incidence du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage de la langue des étudiants ?

(Question 5 du guide de l'entretien)

Centre d'enseignement de langues étrangères.

B

(*S) : « d'accord alors ça serait l'incidence que tu verrais de la phonétique dans la compréhension et si je te demande par exemple quelle serait l'importance de du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?/ alors dis-moi pourquoi ? tu sens qu'il n'y a pas beaucoup de résultats »*

« ah ça c'est un problème énorme énorme énorme /	*La CO est un problème*
parce qu'en dehors de la classe ils ne parlent pas	*Pourquoi la CO est un problème*
et euh quand ils vont avoir fait leurs études ils vont partir et ils ne vont la la plupart et ils ne vont pas parler le français	*Problématique des étudiants lorsqu'ils font des études en France*
alors moi je je sais bon je me sens obligée de passer un certain temps à la compréhension orale et ça m'amuse	*Le professeur face à la compréhension orale*
j'aime bien faire ça mais c'est très ingrat c'est vraiment très très très ingrat	*La pratique de la CO est ingrate*
parce qu'on a pas beaucoup de résultats non et ça depuis des années et des années	*Pourquoi la CO est ingrate*
j'ai des résultats par contre quand j'ai des cours particuliers	*Bons résultats avec cours privés*
moi ma façon de donner des cours particuliers c'est d'avoir une élève et au lieu d'être à table on part au *Viveros* par exemple et puis on parle et puis tiens regarde regarde là et je parle en français et et d'une certaine façon pour montrer regarde les arbres et les fleurs et tout et puis c'est vivant c'est vivant c'est ma façon de de développer l'oral dans quelque chose si c'est une personne qui aime qui aime les plantes parfait on y va	*Facon de faire cours privé*
mais c'est pas scolaire et comme ça ça marche	*Quand c'est pas scolaire ca marche*
mais on peut pas dans une classe de 30 élèves comment je fais moi pour faire parler tout ça et j'en ai qui parlent jamais ah là là là là il va falloir que je le fasse parler celui-là si je peux pas parce qu'ils ne parlent pas je vais pas non plus laisser la classe pendant 10 minutes pour attendre qu'ils parlent	*Difficultés pour développer l'expression orale en classe*
c'est très ingrat dans une classe	*C'est ingrat de travailler la expression orale en classe*
ça devrait presque être un cours particulier pour pouvoir parler et là ça marche et ça marche quelqu'un qui aime faire la cuisine bon ben on va préparer un gâteau ensemble alors tu m'emmènes le beurre quoi tu m'emmènes le beurre comment ? tu m'emmènes le beurre pour faire le gâteau tu m'emmènes alors ça euh	*Manière idéale pour travailler l'EO*

peu à peu non non non tu ne dis rien en espagnol et je fais ce qu'elle me dit « ah non comme ça non non comme ça non » tu m'as dit alors	
mais on peut pas faire ça en classe»	*Travailler l'EO en classe est impossible*

C

(S) : « ok et la place quelle serait la place que tu donnerais a la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue/ pourquoi »

« c'est indispensable c'est indispensable	*CO indispensable*
si tu veux communiquer il faut d'abord comprendre non pour pouvoir t'exprimer ensuite il faudra que tu comprennes le message qu'on te passe c'est indispensable	*Pourquoi la CO est indispensable*
mais dans la mesure où ils ont quand même un bon niveau puisque c'est presque maintenant 7 ème niveau non ils ont quand même un bagage de vocabulaire qui leur permet de comprendre plus facilement/	*Un bon bagage de vocabulaire aide les étudiants à comprendre*
j'estime qu'eux seuls ils peuvent/ ils sont peut être pas complètement indépendants/ mais en *B2* mais il faut qu'ils acquièrent des stratégies d'écoute tous seuls/ et qu'ils développent/	*Les étudiants de B2 doivent acquérir des stratégies d'écoute tous seuls*
c'est pourquoi en classe/ si tu veux/ si je mets l'accent sur si je repartis sur quatre jours i y a un jour qui est principalement consacré aux stratégies avec une progression des activités/	*Pourquoi le professeur consacre une session de CO dans son cours*
je prends des activités parfois du *B1* avec une seule écoute au lieu de deux et ensuite du *B2* ou même des conférences non avec des thèmes soit philosophiques soit politiques/ j'essaie de centrer sur les thèmes du *B2* »	*Façon de travailler la CO en classe*

D

(S) : « d'accord dernière question : quelle serait la l'importance est-ce que tu penses que développer la compréhension orale est important pour l'apprentissage d'une langue ? / d'accord et la compréhension orale donc ca serait ? quand tu dis possession ca serait ? d'accord/ des québécois ?

« bon quand je donne des des cours de compréhension de lecture certainement pas c'est pas important ca dépend de ce que tu veux ce que veut en faire l'élève après ca dépend du besoin de l'élève	*On développe les habiletés en fonction des besoins particuliers*
en possession oui mais si l'élève va le laisser dans les oubliettes dans un tiroir non	*On développe la CO en cours de quatre habiletés*
ca dépend de ce que veut en faire l'élève bon évidemment s'il veut être sensibilisé à la poésie euh ben il vaut mieux qui qui qu'il écoute un poème	*Type de documents oraux en fonction de besoins d'apprentissage particuliers des étudiants*
mais/ben on dit que ce sont les 4 habiletés donc c'est pour ça qu'il faut faire les 4 quelqu'un qui devrait même après être capable de s'exprimer euh l'expression la perception et tout bien sûr	

qu'il en aura besoin	
cependant ici au *Mexique* il est plus facile enfin peut-être avec l'i*nternet* tu me dis qu'on peut écouter sur *internet* mais il est plus facile d'avoir accès à des revues à des journaux ici au *Mexique* qu'à des documents oraux	*Au Mexique il est plus facile d'avoir accès à des revues qu'à des documents oraux*
à moins qu'on apprenne à capter sur i*nternet*	*On travaillerait la CO si on apprend à se servir d'internet*
ici c'est surtout pour regarder des films en essayant de ne pas voir les sous-titres c'est qu'est-ce qu'on en fait du français ici vraiment vraiment	*Activités de CO en FLE : L'activité la plus exploité en cours de FLE est regarder des films avec les sous titres cachés*
tu vois tu vois en français qui vient donner une conférence et il la donne en anglais sauf si c'est pour les profs de français tu vas en *Allemagne* dans une université tu as appris l'allemand toute ta vie et puis tu arrives dans l'université et les cours sont donnés en anglais tu dis mais pourquoi j'ai appris l'allemand oui ben le français ça doit être la même chose tu vas en *Belgique* à *Liège* là tu vas à l'université catholique et on donne les cours en anglais tu apprends le français parce que tu vas aller à *Liège* et puis puis tu dis quoi alors	*Effets de la globalisation dans l'apprentissage des langues*
enfin il faudrait savoir ce que veut en faire l'élève si c'est pour le plaisir il dit le français c'est joli le français j'aime ca le français c'est bon	*Il est important de connaitre les besoins des étudiants*
maintenant apprendre à écouter à comprendre qui va te parler pour que tu aies besoin de comprendre il faudrait que tu aies besoin qu'on parle pour la culture générale pour le plaisir bon d'accord mais ( ) à peu près un peu d'information sur la vie pratique pour les les nos élèves quand à l'écoute de la langue française	*Il est nécessaire d'être en situation de devoir comprendre pour développer l'écoute dans des situations de la vie pratique*
ici c'est surtout le canadien c'est pas tellement le français de *France* enfin sauf si c'est pourvu par l'ambassade mais en général il est plus facile de rencontrer enfin/ non non j'allais dire des documents authentiques québécois	*Au Mexique il y a de la proximité avec le québécois*
enfin non bon la *France* c'est aussi loin il faut pas que ca soit trop cher	*la France est le Québec ne sont pas prioritaires dans l'apprentissage des étudiants de français*
c'est comme toujours non non j'aimerais j'aimerais avoir un peu de renseignements là-dessus tiens ça m'aiderait pour savoir ce que je fais écouter à mes élèves	*Envie de prendre en compte besoins des étudiants*
parce que les manuels ils font écouter en fonction des programmes tu vois c'est toujours le programme le programme le Cadre Commun le *Cadre Européen* là de *Référence le Cadre*	*Les manuels ils font écouter en fonction des programmes*
mais ici depuis le *Mexique* qu'est-ce qu'on en fait du *Cadre* si on va pas là-bas si on va avoir une bourse bon il faut l'équivalence bon c'est ok mais si tu vas pas là-bas	*Un programme fondé sur le Cadre de référence sert de préférence aux étudiants qui partent en France*
et puis faut-il pousser la compréhension orale autant que la compréhension écrite	*Est-il nécessaire de développer la CO autant que la CE*
c'est ça aussi je n'en sais rien ça dépend de ce qu'en feront les élèves plus tard je ne sais pas je ne sais pas réellement ce qu'en font les élèves	*Les besoins d'apprentissage de FLE des étudiants sont centrés sur le besoin d'obtenir*

plus tard ils auront besoin parce qu'on leur demande le le papier le papier pour qu'ils puissent avoir leur titre de licence leur titre de maîtrise leur titre de doctorat	*une attestation d'aptitude de langue pour l'obtention du diplôme universitaire*
mais qu'est-ce qu'ils en font en réalité est-ce qu'ils en ont besoin vraiment je n'en sais rien moi	*De quelle manière se servent les étudiants de l'apprentissage d'une L2*
si à moi on me demandait d'apprendre le chinois parce que je dois avoir une licence en je sais pas *Sciences Politiques* parce que je suis une licence en *Sciences Politiques* le chinois je le verrais comme une obligation je le verrais pas par amour il faut que je le fasse ça serait la barbe mais je devrais le faire	*Apprendre une L2 par obligation est..*
donc je le ferais le français c'est peut-être pareil des fois »	*Les élèves de FLE apprennent la langue par obligation*

E

(S) : « d'accord d'accord quelle serait la répercussion de bon quelle est eh tu penses qu'il y a une répercussion de la compréhension orale dans l'enseignement des langues (elle rit) plutôt quelle est la répercussion du développement de la compréhension orale dans l'enseignement de langues »

« la répercussion du développement bon si tu utilises des enregistrements ce que te proposent les méthodes tu ne prépares pas tes élèves a une compréhension orale efficace	*Les documents des manuels n'aident pas à développer la CO*
quand ils vont arriver en *France* ou quand ils vont être face a un locuteur français et ce que te disent tous les assistants de langue qui y vont je suis arrivé et j'ai rien compris »	*Difficultés des étudiants en CO en situation de communication réelle*

F

(S) : « quelle est la répercussion du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue »

« je saurais pas te répondre à cette question	*Prise de distance*
moi la seule chose est qu'ils développent la compréhension parce qu'ils j'insiste ils arrivent au cinquième et au sixième niveau ils n'ont pas eu un travail approfondi je pense je le vois parce qu/'il y a très peu d'exceptions des élèves qui comprennent	*Faible niveau en CO des étudiants de niveaux avancés*
bien sinon c'est vrai qu'il faut du travail	*Besoin de développer la CO en classe*
quelle est la répercussion je ne sais pas il faudrait demander aux élèves je ne leur ai jamais demandé je n'ai jamais pensé à leur demander je sais que ça s'améliore je crois que ça s'améliore non ça s'améliore définitivement au bout d'un moment (interruption je précise ma question) »	*La CO orale s'améliore avec le temps*

G

(S) : « et actuellement euh si je te demande l'importance de la compréhension quelle serait l'importance de la compréhension orale dans le développement de d'une langue étrangère ? Quelle est l'importance que tu donnes est-ce qu'elle a de l'importance ou non ? /oui oui oui d'accord et là tu penses tu me parles d'un contexte d'immersion dans le cas de tes étudiants quelle est la place de la compréhension orale dans leur apprentissage ? »

« bon eh est très important	*CO importante*
surtout au niveau de la eh de la communication de la communication réelle dans un contexte d'immersion	*Situations où la CO est importante*
si on va en *France* par exemple on écoute que le français tout le temps eh à la gare à l'aéroport à la télé à la radio dans la rue non	*Exemples de situations réelles de communication en étant en France*
alors si on a des problèmes avec la compréhension orale eh ça bloque eh la communication eh et l'expression orale par exemple non	*Conséquences d'un faible niveau de CO*
parce que l'expression écrite elle a l'expression écrite ou la compréhension écrite ce sont des habiletés qu'on utilise beaucoup plus dans un contexte académique par exemple non	*On utilise la EE et la CE dans des contextes académiques*
c'est comme en espagnol eh on lit et on écrit mais moins qu'on parle ou qu'on écoute	*En L1 la CE et EE moins utilisées que la EO et CO*
bon eh comme je viens de te dire pour moi c'est important d'équilibrer eh le développement des habiletés non mais eh je pense que les étudiants eh doivent développer les habiletés en équilibre pour eh ne pas négliger ni l'une ni l'autre »	*Il est important d'équilibrer les 4 habiletés*

H

(S) : « est-ce que tu penses que le développement de la compréhension orale peut aider au développement de l'apprentissage d'une langue ? /oui »

« des élèves/ évidemment parce que je pense je ne sais pas si c'est un défaut du département	*Reserve sur la manière d'agir du département de français*
mais peut être de favoriser des gens d'autres pays qui viennent en classe ça on peut le faire	*Favorable à faire venir des francophones en classe*
individuellement moi si j'ai un ami français belge je l'emmène	*Son exemple*
il faudrait peut être faire d'autres activités	*Favorable pour innover des activités d'échange*
organiser à un autre niveau des intercambios par exemple les professeurs de l'*IFA*L pourraient venir	
parce qu'ici on se habitue à nous-mêmes parfois ils veulent répéter avec toi	*Les élèves doivent écouter d'autres personnes parler*
moi si j'ai un premier ou un deuxième niveau j'aime pas qu'ils répètent avec moi	*Réticence du professeur pour que les élèves des niveaux débutants répètent avec elle*
je veux qu'ils aillent avec un autre professeur comme ça ils entendent parce que sinon ils s'habituent quand tu parles ils te comprennent très bien toi mais ils ne comprennent pas leautres	*Ecouter d'autres personnes parler aide à la CO*
oui c'est dommage »	

J

(S) : « mhmm ok y entonces bueno creo que la pregunta ya es así como que la importancia de la comprensión dentro del aprendizaje de una lengua ¿cuál sería esa importancia? ¿para qué? ¿por qué se dice que es importante?/ ya me lo dijiste ¿no?/ ahora ¿por qué es la más difícil? /

« pourquoi on dit que c'est important ben pour communiquer non	*CO important pour communiquer*
mais c'est la plus difficile non	*CO la plus difficile*
Problèmes techniques…	

K

(*S) : «* donc quelle est l'importance d'après toi de la compréhension orale dans le développement bon dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? /l'importance du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

quelle est la/de la même manière que les trois habiletés qu'ils existent et même la grammaire	*Le développement de la CO est aussi important que le développement des autres habiletés*
si tu comprends pas comment tu vas communiquer l'oral à l'oral je veux dire	*Pas de expression orale sans compréhension orale*
l'importance de l'habileté ou de développer on peut pas demander à un élève de comprendre n'importe quoi si on a pas travaillé avec eux avec lui avec eux cette habileté non	*Le développement de la CO est nécessaire*
et puis alors je ne sais pas ce que tu veux dire	
l'importance pour moi c'est très important	
il faut la développer presque en même temps que les autres	*Il faut développer les 4 habiletés parallelement*
et puis on si on pense que les élèves ils sont des élèves universitaires et que possiblement ils vont aller dans un pays francophone pour faire une maîtrise etc	*La CO est nécessaire pour études universitaires en France aussi bien que les autres habiletés*
donc à ce point de vue c'est très important pour eux le la compréhension auditive de la même manière que l'écriture non ou l'oral même	

L

(*S) : «* dernière question a ton avis quelle est la répercussion de l'enseignement ou du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue quelle est la répercussion

ah je pense que en tant que comment je peux le dire	
la compréhension orale c'est une des habilites qu'il faut développer	*Il est nécessaire de développer la CO*
qu'on doit développer parce que ça nous elle se relationne avec les	*Pourquoi développer la CO*
avec un des sens	
c'est un peu comme l'observation	*CO similaire à l'observation l'écriture*
c'est un peu comme l'écriture	
c'est un des canaux pour obtenir de l'information	*Grace à la CO on obtient de l'information*
ça dépend de chaque personne	*Chaque individu fait usage de la CO à sa manière*
parce qu'il y a des personnes comme tu le sais qui sont plus auditives plus visuelles	*Chaque personne a un style d'apprentissage*
mais je pense qu'elle est très importante toujours la travailler non	*On doit développer la CO régulièrement*
on ne peut pas la nier la laisser de côté	
parce qu'elle est aussi importante que	*La CO est très importante*

l'observation	
que l'analyse ce type de choses non	
donc pour moi c'est une des meilleures portes pour entrer dans une autre culture	*On accède a une autre culture grâce à la CO*
à partir de la compréhension auditive que tu commences à avoir un acquis un acquis à tous les niveaux	*On a d'autres acquis grâce à la CO*
c'est disons des acquis grammaticaux des acquis culturels oui c'est ça	*Précision du type d'acquis*

M

(*S) : «* est-ce que tu penses qu'il y a une répercussion au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves par le biais de la compréhension orale est ce que tu penses quels seraient les répercussions il pourrait y avoir si/si tu développes ou tu ne développes pas

oui oui développer la compréhension orale c'est très important parce que c'est développer la sensibilité de l'oreille de l'étudiant	*Pourquoi la CO est importante*
c'est-à-dire si on c'est comme chanter parler c'est comme chanter ou comme danser	*CO est similaire à*
et pour chanter et danser il faut avoir l'oreille écouter le la sol	*Il y a certaines qualités qui sont nécessaires pour développer une faculté*
si si on ne peut pas écouter les sons on ne peut pas les répéter	*On ne peut pas répéter si on n'écoute pas*
je parle toujours de l'expression orale	*précision*
mais la compréhension orale là c'est très important	*La CO est importante*
si on ne se rende pas compte l'intonation d'un francophone quand il a un doute surprise etcetera comment les étudiant ils vont parler	*Pourquoi la CO est importante*
tout le travail de la phonétique vient de la compréhension orale	*Relation phonétique compréhension orale*
la compréhension orale c'est aussi qu'il faudrait beaucoup plus travailler	*Il est nécessaire de travailler plus la CO*
c'est être capable d'être frustré quand on ne comprend rien	*Il faut accepter la frustration pour comprendre*
parfois quand j'écoute deux françaises qui parlent rapidement avec un slang épouvantable je comprends rien et moi je me dis ah je suis professeur de français et je comprends rien	*Exemple personnel du prof qui ne comprend rien au slang*
peut être c'est parce que je ne connais pas le lexique	*Explication de son incompréhension*
mais maintenant je comprends que je ne comprends pas parce que c'est une autre langue ce n'est pas le français c'est le slang français	*Le slang c'est une autre langue qui n'est pas le français*
mais les étudiants se frustrent beaucoup justement parce qu'ils ne comprennent pas	*Pourquoi les élèves se frustrent*
et peut être il faut travailler la partie affective à ce niveau là	*Il faut travailler la frustration des élèves à l'écoute d'un document oral*
la partie des stratégies	*Les stratégies aident à combler la frustration de l'incompréhension*
pour toutes les stratégies qui existent justement pour c'est comme le chemin plus court pour arriver à ce tas de bruit incompréhensible	*Les stratégies sont la voie pour la compréhension orale*
donc c'est l'affectivité	*Stratégies en relation avec l'affectivité*
les stratégies	

et au niveau de l'expression orale travailler beaucoup sur la compréhension auditive justement pour pouvoir imiter les sons les sons qui n'existent pas en espagnol	*Développer les sons qui n'existent pas*
qu'ils ne vont pas entendre	
c'est ca le problème c'est que l'oreille ne peut pas reconnaître quelque chose qui n'est pas dans le cerveau	*Problèmes en relation à la compréhension orale*
on reconnaît dehors ce qu'il ya dedans pour reconnaître dehors il faut faire tout un travail conscient mais un travail réel de se rendre compte que ce qui est là dehors qui n'est pas chez moi existe et que je dois le voir mais ça dans tous les aspects de la vie tous les aspects de la vie voilà	*Processus pour rendre conscient certains mécanismes*

P

(S) : « dernière question à ton avis quelle est la répercussion du développement de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue/ répercussion c'est négatif/ quels sont les bénéfices » ?

« la répercussion alors je ne sais pas si je parlerai de répercussion	
parce que pour moi ça serait un sens négatif	
je crois que c'est très important la compréhension auditive en salle de classe	*La CO est importante en classe*
parce que cela fait partie finalement du processus de pour maitriser finalement la langue pour parler	*Pourquoi la CO est importante*
je crois que c'est nécessaire de comprendre	*Il est nécessaire de comprendre*
et c'est la manière de commencer à acquérir finalement la possibilité de parler	*Grace à la CO on parle*
alors je crois que c'est très important	*La CO importante*
mais aussi parce que ça fait partie de la communication finalement	*La CO fait partie de la communication*
je crois que c'est très important de le travailler	*Il est important de travailler la CO*
je crois que c'est indispensable	*Il est indispensable de travailler la CO*
et aussi que c'est très liée à l'expression orale	*La CO est en relation à l'expression orale*
je crois que la compréhension c'est très liée à l'expression orale	
c'est pas nécessaire qu'on va passer de manière automatique d'une à l'autre	
ca c'est pas le processus	
mais je crois que c'est très important	*La CO est fondamentale pour la CO*
c'est une partie fondamentale pour l'expression orale	
finalement pour tout le développement de toutes les habiletés	*La CO est fondamentale pour toutes les habiletés*
c'est ça	
même pour la compréhension de lecture	
je crois que toutes sont très importantes pour la communication	*Toutes les habiletés sont importantes pour la communication*
et on peut pas éviter de travailler l'une ou l'autre	*On ne peut pas négliger aucune habileté*
je ne sais pas si j'ai répondu »	

S

(S) : « Ok d'après toi quelle est la quelle pourrait être l'incidence ou la répercussion de la compréhension orale du développement de la compréhension orale dans le développement de la langue étrangère quelle importance elle a ? »

« c'est très très important	*La CO est importante*
parce que finalement les personnes qui sont intéressées à apprendre une langue étrangère veulent communiquer	*Pourquoi la CO est importante*
et dans la vie quotidienne il faut comprendre ce qu'on écoute sinon on est perdu	*Si on ne comprend pas dans la vie quotidienne on est perdu*
selon ma propre expérience c'est très important de comprendre »	

Chapitre 8

Est-ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe? Combien de fois par semaine?

(Question 2 du guide d'entretien)

Institut français de l'Amérique latine

En réponse à cette question, il apparaît que les professeurs de l'IFAL pratiquent dans l'ensemble la compréhension orale dans leurs cours. Cependant plusieurs indices nous font soupçonner que le développement de cette activité, en classe de langue, leur pose certains problèmes. Pour confirmer cette appréciation, nous examinerons dans le détail les différentes interventions développées par les professeurs à ce sujet.

En préambule, il nous semble important de signaler que la question portant sur la fréquence de la pratique a indirectement suscité l'évocation de nombreux facteurs supplémentaires liés à son développement.

C'est pourquoi, nous allons nous intéresser d'abord à l'étude de la modalisation énoncée par les professeurs en relation à la fréquence. Ceci nous permettra de mieux connaître comment les professeurs se positionnent face à cette pratique. Nous examinerons ensuite, de manière plus précise, l'ensemble des éléments qui se sont révélés spontanément à la suite de cette question.

Fréquence de pratique.

Nous présentons ci-dessous, l'ensemble des réponses concernant l'expression de la fréquence selon la conception personnelle des professeurs. Nous avons marqué en caractères gras les différentes modalités observées.

Interventions des professeurs :

1. « euh ben tous les jours par exemple là le cours que j´ai 4 fois par semaine euh pour chaque cours euh on travaille une compréhension orale/ bon la compréhension orale prendrait peut-être 10% de la classe » (H)

2. « oui, oui /une fois par cours/ » (E)

3. « oui oui bien sûr » (V)

4. « oui je travaille beaucoup la compréhension orale/ » (CH)

5. « j'intègre oui je suis vraiment je pourrais dire un fanatique de la compréhension orale/je pense oui je pense que que je pense qu'en parlant des pourcentages je pense que je ferais par séance je fais à chaque fois ou presque à chaque fois un exercice de compréhension orale et à la fin du cours je me rends compte que que la compréhension orale a pris pratiquement la moitié de de du cours » (F)

6. « Oui bien sûr /un grand pourcentage je crois que je je dois travailler un document vidéo ou audio une fois par semaine si c'est un cours de deux fois par semaine ou si c'est une classe de 5 fois par semaine donc 2 ou 3 fois ça dépend oui » (N)

7. « bien sûr /ah oui à chaque fois/ en ce qui par exemple les cours avancés euh j'essaie à chaque cours d'avoir toutes les compétences donc c'est un peu du du 25% quoi » (W)

8. « à part les activités proposées par la méthode à part ça oui par exemple tous les jeudis nous avons une activité euh avec de du matériel vidéo » (A)

9. « oui le plus possible /alors par exemple en semaine si j'ai un cours enfin au moins une fois par semaine ça dépend du rythme mais si je les vois tous les jours j'essaie que ça soit deux ou trois fois par par semaine si c'est un groupe que je vois deux fois par semaine une seule fois ou deux si possible » (M)

10. « aha alors pas beaucoup à vrai dire puisque euh euh les enfants se dissipent pas mal mais j'essaie dans la mesure du possible par exemple de trouver de petites choses euh soit dans dans des des vidéos du matériel que moi j'ai ou alors dans des cassettes tu vois des DVDs ou des chansons par exemple mais très peu très très peu c'est pas suffisant » (RR)

11. « oui je fais très souvent oui très souvent un document » (G)

12. oui oui comme c´est des débutants j´essaie d´intégrer le plus possible des documents audio-visuels oui authentiques / » (T)

13. « euh j´essaie de faire un travail de compréhension orale par… par …par classe non en cours extérieurs en cours ici j´essaie de faire quelque chose au moins une compréhension orale par classe quoi j´essaie de varier un peu les documents ça peut être ce qui est proposé par le manuel ça peut être donc un vidéoclip un court-métrage euh le DVD proposé par la méthode » (Z)

14. « oui j'ai du mal à le faire mais je le fais » (D)

15. « ah oui beaucoup euh euh j'essaie le plus souvent possible/mais j'essaie d'utiliser euh je dirais plus qu'un 60% » (R)

16. « oui oui bien sûr compréhension orale et phonétique » (Q)

17. « j'essaie je pense que peut-être pour les niveaux débutants parfois c'est difficile d'en trouver/ je ne saurais pas trop te répondre si j'utilise au niveau débutant Rond Point ça va être je vais faire les activités mais je ne sais pas quel pourcentage ça représente » (S)

18. « oui oui oui bien sûr euh/ » (X)

19. « oui bien sûr oui bien sûr » (O)

20. « oui oui dans ce cas il y en a c'est facile » (U)

21. « oui la compréhension orale ? 20% un petit peu plus » (LL)
22. « oui…/ j'essaie d'en faire le plus possible/ et la fréquence non je ne sais pas » (J)

23. «oui tv 5 par exemple pour le niveau CD j'essaie de passer grosso modo une dizaine de séquences de vidéo ou des reportages oui mais ça peut aller jusqu'à 13 14 séquences vidéo/ » (I)

Modalisation.

Formes assertives.

Parmi les 23 professeurs qui ont répondu à cette question, 17 déclarent ouvertement par diverses formes assertives, pratiquer la compréhension orale dans leurs cours de français. En effet, 7 professeurs répondent seulement par un *oui* pour commencer leur intervention, puis les autres répondent par la combinaison de *oui et de bien sûr*, réitérés de différente manière, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple *« oui oui bien sûr »* des interventions (3) et (6).

Le tableau suivant présente les différentes formes assertives énoncées par les professeurs par rapport à l'inclusion de cette compétence dans la classe de langue.

Tableau 21. Différentes modalités assertives en début de réponse.

Modalités assertives	Nombre de fois	N° intervention
oui	7	(4)(9)(11)(14)(21)(22)(23)
oui oui	3	(2)(12)(20)
oui oui bien sûr	2	(3) (16)
oui bien sûr	1	(6)
oui bien sûr oui bien sûr	1	(19)
bien sûr	1	(7)
ah oui	1	(15)
oui oui oui bien sûr	1	(18)

Nous pouvons déduire par cette réplique affirmative presque unanime à notre question, que les professeurs travaillent effectivement cette habileté dans leurs cours, cependant, nous avons l'impression, par les modalités observées auparavant, que les professeurs, lorsqu'ils confirment l'introduction de la compréhension orale dans leur cours, veulent avant tout se justifier auprès de leur interlocuteur.

Ils semblent en effet insister sur cette notion d'obligation pédagogique liée à leur mission de professeur de français. Selon eux, il serait impensable de laisser de côté les exercices de compréhension orale dans leur pratique de classe.

Nous confirmerons cette observation plus tard lorsque nous présenterons l'ensemble des conclusions relatives aux différentes modalisations de la fréquence exprimées par les professeurs.

Modalisation.

Fréquence.

Différentes modalités se sont présentées en relation à la fréquence de la pratique de la compréhension orale, soit par l'utilisation d'adverbes de quantité (*beaucoup, très peu, pas assez, pas suffisant*) soit par l'introduction de diverses fréquences liées à l'idée de distribution (*3 documents par semaine, 14 vidéos par semestre, 2 fois par semaine*) soit par des expressions de quantité à caractère approximatif telles que *ça peut aller, grosso modo, 20% un petit peu plus* pour citer quelques exemples.

Pour montrer cette diversité de modalisations, nous présentons le tableau-ci dessous.

Tableau 22. Modalisations exprimées par les professeurs par rapport à la fréquence de pratique de la compréhension orale.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
	Beaucoup	**Très souvent**	**Tous les jours**	**Pas beaucoup**	**Exemple : chaque jour**	**Exemple : si … cours**	**Exemple: grosso modo**	**Essayer**	**Possible**
No.					Ponctuelle	Éventuelle	Approximative		
Intervention	Fréquence	Fréquence	Fréquence	Fréquence	Périodicité	Périodicité	Périodicité	Effort	Effort
(1)			X		X		X		
(2)					X				
(4)	X								
(5)					X		X		
(6)						X	X		
(7)					X		X	X	
(8)					X				
(9)						X		X	X, X
(10)				X				X	X
(11)		X							
(12)								X	X
(13)								X	
(15)	X	X					X	X	X
(17)							X	X	
(21)							X		
(22)								X	X
(23)									
Total interv.	2	2	1	1	6	2	8	9	6

Nous pouvons remarquer le choix pour exprimer la fréquence de la pratique de la compréhension orale est multiple. Si nous observons les différentes combinaisons de modalisation, il nous paraît difficile d'en établir une graduation pour fournir de manière certaine un chiffre qui traduise le niveau de fréquence de pratique de la compréhension orale dans cette institution.

Il nous parait évident que cette compétence est liée à des pratiques dont la fréquence est très variable. En observant seulement les colonnes 1, 2, 3, 4 nous remarquons que très peu de professeurs se positionnent par rapport aux critères de fréquence du type *beaucoup, très souvent, tous les jours* et, qu'en revanche, ils emploient plutôt des formes reliées à l'idée de *distribution* et de *quantité approximative* pour exprimer une pratique *périodique.*

Modalisation.

Périodicité.

En effet, les professeurs choisissent la modalité de distribution (9 interventions) quant au développement de la compréhension orale dans leurs cours. Deux tendances ont été observées en relation à cette modalité de réponse :

a) Une première tendance, relevée dans 6 interventions, nous indique une fréquence qui tendrait vers une pratique quotidienne et systématique de la compréhension orale. Nous remarquons des expressions de *distribution* comme : *4 fois par* semaine, *une* compréhension, *une fois par* cours, *par* classe et de *périodicité* : *pour chaque cours ,à chaque fois* un exercice, *à chaque fois, à chaque cours, tous les jeudis, 13, 14 par* semestre Parmi ces interventions, nous observons en outre, des informations comportant des évaluations approximatives de la fréquence de la pratique de la compréhension orale par rapport à l'ensemble du cours par exemple : *c'est un peu du 25% quoi.*

Tableau 23. Fréquence (1).

No. intervention	**Ponctuelle**	**Approximative**
(1)	***4 fois par semaine, une*** compréhension orale ***pour chaque cours*** bon	la compréhension orale ***prendrait peut-être 10% de la classe***
(2)	***1 fois par cours***	
(5)	***à chaque fois un*** exercice de compréhension orale	***je pense que*** je ***ferais par séance*** je fais **à chaque fois** ou ***presque à chaque fois*** un exercice de compréhension orale
(7)	**à chaque fois /à chaque cours**	donc c'est ***un peu du du 25% quoi***
(8)	***tous*** les jeudis	
(23)	une **dizaine** de séquences de vidéo **ou** des reportages oui **mais ....13, 14** (par semestre)	j'essaie de passer **grosso modo ça peut aller jusqu'à**

b) Une deuxième tendance (2 interventions) montre un développement de la compréhension orale plus assujetti à des contraintes institutionnelles, d'où l'expression de la pratique de cette habileté énoncée sous la modalisation : *« X » support, document* sur le nombre *d'heures de cours par semaine ou par semestre*.

De plus, nous retrouvons la locution verbale *ça dépend* et la modalisation *si hypothétique*(6), (9) qui nous informent, comme dans d'autres exemples cités dans cette étude, des différents facteurs éventuels liés à l'organisation interne de l'institution qui ont des répercussions directes sur la programmation des cours des professeurs. Comme dans les interventions antérieures, les professeurs rajoutent un commentaire supplémentaire pour évaluer la fréquence de pratique de cette habileté de manière approximative : je *crois que* je *dois travailler.*

Tableau 24. Fréquence (2).

No. intervention	Éventuelle	Approximative
(6)	***si*** c'est ***un cours de deux fois par semaine un document vidéo*** ou **audio une fois par semaine** 1/ ***si*** *c'est une classe de* ***5 fois par semaine 2 ou 3 fois***	*un* ***grand*** pourcentage je ***crois*** *que* je je ***dois travailler*** un document vidéo… ***ça dépend***
(9)	« mais ***si*** je les vois **tous les jours** j'essaie que ça soit **deux ou trois fois par par semaine** ***si*** c'est un groupe que je vois **deux fois par semaine une seule fois** ou **deux si possible ».. *ça dépend*** du rythme »	

Nous avons trouvé, à la fin, trois interventions où les professeurs donnent seulement une réponse approximative de leur pratique en relation à l'ensemble du cours.

(15) « je dirais plus qu'un 60% »

(17) « je ne saurais pas trop te répondre si j'utilise au niveau débutant Rond Point ça va être je vais faire les activités mais je ne sais pas quel pourcentage ça représente » (S)

(21) « 20% un petit peu plus »

En ce qui concerne cette dernière modalité d'intervention et celles indiquées dans les tableaux ci-dessus sous le titre « évaluation approximative » où le professeur évalue sa pratique en termes de pourcentage en relation à l'ensemble du cours, il est possible que la réponse du professeur ait été influencée par l'interviewer. En effet, quand le professeur avait des difficultés pour évaluer de manière spécifique la fréquence des activités de compréhension orale dans ses cours, l'interviewer a dû reformuler sa question.

Modalisation.

Effort et tentatives répétées.

D'autre part, nous avons aussi relevé l'utilisation du verbe *essayer* dans 9 interventions, accompagnée des locutions adverbiales *le plus possible* (9) (12) 22) *le plus souvent possible*(15) *si possible* (9)*dans la mesure du possible*(10). (Voir tableau ci-dessous). Cette forme inattendue de modalisation nous communiquerait, l'idée d'un effort et d'un travail soumis à des éventualités sûrement présentes dans l'accomplissement des activités de compréhension orale développées en classe de langue. Ce fait a beaucoup attiré notre attention, à tel point que nous avons tout de suite cherché dans les interventions les domaines concernés par cette modalisation spécifique exprimée par les professeurs.

Pour distinguer cette relation, nous présentons le tableau suivant où l'on peut voir : sur la première colonne, l'ensemble des interventions modalisées comme le résultat d'un effort, sur la deuxième colonne, les différents domaines en question.

Tableau 25. Interventions exprimant l'idée d'effort en relation à la pratique de la compréhension orale.

No. intervention	Modalisation de l'effort	Domaines
(7)	**j'essaie** à chaque cours (W) d'avoir toutes les compétences	Compétences
(9)	« **oui le plus possible /..j'essaie que** ça soit deux ou trois fois par par semaine / si c'est un groupe que je vois deux fois par semaine une seule fois ou deux **si possible »** (M)	Disponibilité
(10)	puisque euh euh les enfants se dissipent pas mal mais **j'essaie dans la mesure du possible** par exemple de trouver de petites choses euh soit dans dans des des vidéos du matériel que moi j'ai ou alors dans des cassettes *tu vois* des DVD's (RR)	Matériel-type de public
(12)	**« oui** comme c´est des débutants j´**essaie** d´intégrer **le plus possible** des documents audio-visuels oui authentiques / » (T)	Matériel-niveau
(13)	**oui** « euh **j´essaie de** faire un travail de compréhension orale par… par …par classe non en cours extérieurs en cours **ici j´essaie de** faire quelque chose au moins une compréhension orale par classe *quoi* **j´essaie** de varier un peu les documents ça peut être ce qui est proposé par le manuel ça peut être donc un vidéoclip un court-métrage euh le DVD proposé par la méthode » (Z)	Type de cours : intérieur vs. extérieurs, type de document variation
(15)	**« ah oui beaucoup** euh euh j'**essaie le plus souvent possible/**mais **j'essaie** d'utiliser euh **je dirais plus qu'un 60%** » (R)	Disponibilité-matériel
(17)	« j'**essaie** je pense que peut-être pour les niveaux débutants parfois c'est difficile d'en trouver/ ***je ne saurais pas trop*** te répondre si j'utilise au niveau débutant Rond Point ***ça va être*** je vais faire les activités mais **je ne sais** pas quel pourcentage ça représente » (S)	Documents-niveau

(22)	« j'**essaie** d'en faire **le plus possible** et la fréquence non je ne sais pas » (J)	Disponibilité
(23)	«oui tv 5 par exemple pour le niveau CD **j'essaie** de passer grosso modo une dizaine de séquences de vidéo ou des reportages oui mais ça peut aller jusqu'à 13 14 séquences vidéo/ » (I)	Nombre de documents-Type de document-niveau

Outre les réponses que nous avons mentionnées auparavant en relation à la fréquence, nous avons trouvé d'autres thématiques propres à la didactique de la compréhension orale présentées sous cette modalisation de l'effort.

D'après le tableau que nous venons de présenter, il est à signaler l'importance accordée au *matériel*, énoncé tantôt comme *document* (audiovisuel, authentique), tantôt comme *type de support* (cassette, vidéo, DVD) ou *type de document* (vidéo-clip, court-métrage, reportage). En effet, ce facteur entretient une relation très étroite avec d'autres variables institutionnelles, comme le niveau enseigné et le type de cours (cours hebdomadaires-non hebdomadaire, cours intérieur-extérieur, cours pour adultes-adolescents-enfants) présentes lors de la programmation d'activités du professeur.

Nous présentons le tableau suivant pour montrer précisément le nombre de fois où ces thématiques ont été évoquées.

Tableau 26. Aspects en relation liées à l'idée d'effort dans la pratique de la compréhension orale.

	Nb. de fois
Matériel : type de support ou document	6
Disponibilité pour pratiquer la compréhension orale	3
Niveau	3
Type de public	1
Type de cours	1
Travailler les quatre compétences	1

Observations.

Les différentes idées que nous venons de présenter démontrent que les professeurs ne travaillent pas de manière systématique la compréhension orale en classe.

Beaucoup de facteurs de type institutionnel et matériel interviendraient directement, bien avant que les professeurs fassent leur propre choix d'organisation de leur cours, non sans laisser une empreinte dans les pratiques de classe des professeurs ; c'est ce que nous nous proposons de prouver dans la deuxième partie de cette section de notre travail.

Problématiques en relation avec le développement de la compréhension orale.

Après avoir fait l'analyse des informations en relation à la fréquence, nous nous sommes intéressés à l'étude des autres éléments apparus spontanément lors de la formulation de cette question. Nous avons classé ces informations en trois grandes parties (Section A, Section B, Section C) pour faciliter la lecture du texte.

Section A.

Le matériel et la pratique de classe.

Lorsqu'il s'agit de parler de différentes problématiques pour développer la compréhension orale, le premier thème que les professeurs évoquent est celui du matériel nécessaire pour développer cette compétence en classe. Dans leur majorité, ils s'expriment en termes de difficultés et de manque.

Selon les interventions étudiées, cette problématique est étroitement liée à des facteurs de types différents, notamment en relation à la configuration de groupes, le matériel pour exploiter la compréhension orale et la préparation des professeurs concernant cette compétence. Nous développerons ces idées dans cette section.

Tableau 27. Le matériel et la pratique de classe.

		Nb. d' interventions
A.1	Difficulté : configuration de groupes-matériel.	(3)
A.2	Difficulté, manque : matériel.	(2)
A.3	Difficulté, préparation matériel et formation professeurs et élèves.	(4)

A1.Difficulté-configuration de groupes-matériel. (3 interventions)

Le niveau.

- **« j'essaie je pense** que **peut-être** pour les niveaux débutants **parfois c'est difficile** d'en trouver » (S)

En effet au cours de cette intervention, le professeur exprime son embarras (*c'est difficile*) pour trouver du matériel auditif convenable au niveau débutant. Elle emploie le verbe *essayer* pour montrer cette idée d'effort. Elle émet toutefois son discours sous certaines réserves personnelles, elle s'en exprime ainsi : *je pense… peut-être, parfois*.

Cette intervention attire spécialement notre attention car nous savons que les professeurs de l'IFAL utilisent dans leur majorité un manuel de langue pour les niveaux débutants. Nous aurions donc pu prévoir qu'il n'y aurait pas de problème pour exploiter la compréhension orale à partir de cette ressource.

Pourtant, cette supposition n'est pas tout à fait exacte et nous apprenons par cette intervention qu'il y aurait une pratique alternative ou complémentaire du professeur qui chercherait à se procurer ailleurs du matériel pour développer cette compétence.
Nous nous demandons alors pourquoi les documents oraux des manuels ne sont pas jugés utiles par les professeurs et pourquoi ils cherchent d'autres sources de matériel pour la compréhension orale ?

Nous trouverons les réponses à ces questions dans les sections qui suivent où les professeurs traitent précisément le sujet des documents oraux pour la classe de langue.

Le type de public.

Dans l'intervention suivante le professeur exprime sa difficulté pour trouver des documents de compréhension orale par rapport aux intérêts d'un groupe en particulier.

- « **donc** j'ai que des ados et **là c'est aussi c'est plus difficile** de trouver de compréhensions orales qui aient un rapport avec eux quoi » (X)

Elle oppose public adolescent et public adulte par la nomination *ados…cours normaux..* Elle introduit l'adverbe *là* pour focaliser sur le groupe d'adolescents auquel elle fait référence et rajoute la comparaison *c'est aussi c'est plus difficile* pour renforcer la difficulté de ce public en question par rapport au public adulte et par rapport à sa pratique de classe en général. Pour marquer encore plus les ennuis pour se procurer du matériel, ce professeur expose les pratiques distinctives de deux types de public auxquels elle a affaire, non sans souligner les avantages et désavantages matériels de sa pratique avec chaque groupe.

Tableau 28. Types de public.

ADOS	ADULTES
« parce que je peux je pourrais *très bien* alors sortir des documents de TV5 **si je trouve** que **ça** les intéresse c'est **moi** qui qui extrapole **mais** parler de des crises pétrolières et **ce genre de choses** je pense ***vraiment*** pas que **ça** les intéresse … »	« après dans des **cours normaux** que j'ai pu avoir ***en général*** **je pense** un quart j'ai ***toujours*** **à chaque fois** de d'avoir une compréhension orale **adaptée** et **c'est plus facile parce qu'il y a beaucoup plus de ressources quoi pour les adultes** » (X)

Comme nous pouvons remarquer le travail concernant la compréhension orale avec un public adolescent est perçu par ce professeur comme une forme d'impuissance, d'après la modalisation si particulière du verbe *pouvoir* apparue au cours de cette intervention : *je peux-je pourrais très bien…* accompagnée de l'idée d'éventualité du *si* hypothétique.

De plus, nous observons que ce sentiment est exprimé par le professeur de manière paradoxale, car d'une part, elle se plaint, à cause du type de public, de ne pas pouvoir utiliser

les documents de TV5 comme le font tous les autres collègues. D'autre part, elle reste critique vis-à-vis des thèmes développés par cette chaîne de télévision doutant de l'intérêt qu'ils suscitent auprès de ses élèves.

Ainsi, pour montrer son désaccord à ce propos, elle utilise différentes procédures discursives : elle s'oppose, (*mais),* elle banalise l'intérêt thématique des documents de TV5 *: ces genres de choses* et elle défend son opinion de manière ferme et certaine : *je pense vraiment pas.*

Donc pour ce type de public, les adolescents, et d'après l'expérience particulière de ce professeur, nous pourrions conclure que le développement de la compréhension orale en classe de langue reste particulièrement difficile.

Ce qui ne serait pas le cas pour les cours « normaux » comme les dénomme ce professeur, à propos desquels nous n'observons que des facteurs positifs qui laissent percevoir comme faciles les éléments matériels pour développer la compréhension orale. En effet, le professeur énonce plusieurs modalisations pour montrer cet aspect.

Tout d'abord, elle énonce une certaine périodicité liée à la pratique de la compréhension orale avec ce type de public: *en général, toujours, à chaque fois.*

Puis, elle caractérise le type de documents auxquels elle a accès *: des documents adaptés*. Elle introduit la comparaison : *c'est plus facile*, elle justifie et compare à nouveau *: parce qu'il y a plus de ressources*, le tout, avec une note d'évidence par l'introduction de *quoi* qui à notre avis, dénote à la fin une sorte d'agacement.

Après l'analyse de cette intervention, des questions se posent :

- Les connaissances acquises par ce professeur, lors de sa formation professionnelle, ne sont-elles pas durement mises à l'épreuve par sa pratique au quotidien ?
- Les difficultés susdites ne sont-elles pas responsables d'une altération des représentations qu'elle se fait de cette compétence dont le développement devient à ses yeux flou et instable ?

Le professeur et le matériel de compréhension orale.

- « Évidemment à l'IFAL on a la possibilité de demander des des vidéos ou des formations par exemple Christine et tout ça euh mais ce n'est pas très facile de trouver moi personnellement » (D)

Dans cet exemple, le professeur se démarque par rapport à la pratique des autres professeurs face à sa difficulté personnelle. (*ce n'est pas très facile*).

Elle oppose par l'inclusion de : *mais* et l'opposition, *on- moi personnellement*. De plus, elle présente comme un présupposé, un aspect par rapport à l'organisation du matériel, avec

l'introduction de l'adverbe *évidemment* et la référence *à « X »,* personne qui serait responsable de la sélection des vidéos.

Cette manière partagée de présenter les faits, estimons-nous, pourrait être dûe, d'une part au fait que, tant l'interviewé que l'intervieweur exercent dans la même institution, mais elle servirait aussi à renforcer l'idée d'une pratique qui serait différente de celle des autres professeurs.

Bien que nous n'ayons pas fait d'analyse des phénomènes paralinguistiques comme l'intonation de la voix, nous remarquons toutefois dans les propos de ce professeur, une certaine forme d'agacement, marqué par l'expression *tout ça* qui. en principe, dénoterait l'indifférence.

A.2 Difficulté et manque –matériel. (2 interventions)

Toujours en ce qui concerne le matériel, nous trouvons deux interventions qui s'expriment en relation à la problématique de la compréhension orale en termes de manque et de difficulté pour trouver du matériel.

Pour l'une, ce problème (*j'ai du mal, je ne sais pas*) se pose spécifiquement par rapport à la méthode choisie, pour l'autre, le manque de matériel (*il y a pas*) est un problème plus général (*parce que c'est difficile aussi de*) en relation au type de document (*document authentique*) et en termes de *sources (il y a pas beaucoup de, il y a pas suffisamment)* pour se procurer du matériel.

- « et sur la méthode Ado j'ai du mal à trouver des compréhensions orales je ne sais pas pour des ados » (X)
- « parce que c'est difficile de trouver aussi des documents authentiques » (R) et la plupart des documents euh il y a pas beaucoup de sources/mais malheureusement il y a pas suffisamment de sources de des documents (R)

Cette intervention introduit un nouvel élément dans la discussion sur la problématique du matériel en relation à la compréhension orale.

Pour nous, elle est d'une grande utilité parce qu'elle nous informe sur deux aspects qui étaient déjà apparus dans les interventions antérieures : d'une part, elle confirme l'idée que les professeurs vont chercher du matériel sonore dans d'autres sources; d'autre part, elle informe du fait qu'ils vont chercher du matériel authentique jugé sûrement introuvable dans les manuels de langue.

Ce qui nous surprend tout de même, c'est l'observation faite par rapport à la difficulté de trouver des sources et des documents authentiques étant donné l'ouverture des medias et des facilités actuelles offertes par l'Internet.

Cependant nous interprétons autrement cette observation : il se pourrait que le professeur cherche des documents authentiques accompagnés d'activités à exploiter en classe, ou bien qu'il ne trouve pas le document authentique adapté au niveau du groupe auquel il fait cours.

A.3 Difficulté-préparation –matériel-professeurs et élèves. (4 interventions)

Dans ce troisième volet d'interventions, les professeurs focalisent la problématique de la compréhension orale en termes de formation du professeur et de l'élève : *ils, les étudiants /je.*

Ce fait est important parce qu'il reprend un thème très commenté dans le domaine de didactique des langues et qui inquiète parfois les professeurs de FLE celui des difficultés observées chez l'étudiant de langue étrangère lorsqu'il s'agit de développer la compréhension orale.

Il est également intéressant parce qu'il dévoile de manière inattendue le manque de formation avoué par deux professeurs pour faire face à un domaine de leur métier qu'il ne leur est pas facile de développer.

Cet aspect nous paraît louable de la part de ces professeurs qui se sont permis de reconnaître ouvertement cette incompétence ponctuelle, d'ailleurs comme certains autres professeurs l'ont fait dans d'autres sections de cette étude.

Donc, les professeurs expriment la difficulté des élèves par le choix de : ils ont *un gros problème …* c'est ce qui est *plus difficile pour les étudiants*

- « parce que c'est là où ils ont un gros problème… » (J)
- « oui parce que la majorité des échanges linguistiques ce sont des échanges oraux et c'est ce qui est plus difficile pour les étudiants en plus » (CH)

Ils introduisent, en plus, des éléments supplémentaires pour compléter leur pensée :

- c'est là …. (J) et c'est ce qui est plus difficile… (J)

Dans les deux exemples, les professeurs utilisent des procédés linguistiques de mise en relief : c'est *là* et *c'est ce qui.*

Remarquons, que dans le premier cas, le professeur se focalise sur la compréhension orale et renforce l'idée de difficulté de cette compétence par rapport aux autres.

Dans le deuxième, le professeur élargit la problématique non seulement au niveau de la compréhension orale mais aussi à celui du phénomène de l'expression orale ; d'où l'utilisation de *en plus et* la référence à des termes comme *échanges linguistiques, échanges oraux.*

Les professeurs, tous les deux, justifient leur adhésion pour développer la compréhension orale de manière plus soutenue par l'introduction du connecteur de cause *parce que.*

En ce qui concerne la problématique des professeurs pour développer la compréhension orale, on remarque deux comportements : l'un en termes d'opposition (*mais, je fais*) face à quelque chose qui est difficile (*j'ai du mal*)

- « oui, j'ai du mal à le faire mais je le fais » (D)

L'autre en termes de tentatives répétées, de difficulté par : *j'essaye, c'est difficile*, *c'est compliqué,* difficulté, en principe en relation aux documents authentiques mais aussi en relation à l'intégration de ce type de documents depuis le niveau A, c'est-à-dire depuis le niveau débutants.

- « j'essaie de faire des compréhensions orales des documents authentiques depuis le niveau A c'est compliqué » (J)

Nous trouvons dans cette dernière intervention un nouvel argument de discussion concernant les documents authentiques : y-a-il un niveau pour introduire les documents authentiques ?

Observations.

Comme nous venons de voir, les professeurs expriment leur difficulté pour travailler la compréhension orale par le biais des mécanismes discursifs très variés et constitués par des connotations lexicales simples, des comparaisons, des oppositions marqués linguistiquement ou marqués par la logique des faits parfois présupposés, jusqu'à des mécanismes beaucoup plus élaborés du domaine de l'implicite, et des paradoxes.

C'est ainsi que nous avons pu, grâce à ces mécanismes, découvrir des pratiques relatives à la compréhension orale qui n'étaient pas évidentes à première vue. Nous avons appris de manière formelle que :

- Les professeurs utilisent des ressources complémentaires pour développer la compréhension orale afin de pallier certaines défaillances dans les manuels de français langue étrangère par rapport à cette compétence.
- Qu'ils ont du mal, toutefois, à trouver des documents oraux convenables par rapport à la problématique que nous venons d'évoquer et/ou par rapport aux intérêts des différents types de groupes auxquels ils enseignent. Ce qui induit indirectement que les pratiques pour développer cette compétence sont inégales, à tel point que nous nous demandons actuellement si ce fait ne vient pas modifier les représentations didactiques qu'ils ont sur la compréhension orale.
- D'autre part, nous observons que certains professeurs cherchent à utiliser de manière préférentielle, les documents authentiques. D'après eux, il est difficile d'en trouver. Mais à propos de cette affirmation on se demande, est-ce bien la raison de cette

difficulté ou n'y en aurait-il pas plutôt une autre, plus en relation au choix de ce type de matériel et à son exploitation en classe ?

Section B.

Ressources matérielles et organisation institutionnelle.

Nous avons réuni ce groupe d'interventions sous la rubrique ressources matérielles et organisation institutionnelle puisque les thèmes traités par les professeurs relèvent plus du domaine de la programmation et de l'organisation matérielle au niveau institutionnel.

Tout comme dans les interventions antérieures, la notion de difficulté persiste dans le discours des professeurs. Ceci étant exprimé par des modalités différentes de type lexical et associées parfois à des procédés de mise en relief : *le problème … ce qui ne va pas, la difficulté*, et /ou bien par des oppositions logiques ou linguistiques.

Nous observons en plus, à l'intérieur de ces interventions, l'inclusion de procédés impersonnels différents comme l'utilisation du pronom *on* et de l'expression d'obligation *: il faut,* sûrement pour aider les interviewés à prendre de la distance par rapport à ce qui est dit et/ou pour montrer leur l'appartenance au groupe institutionnel.

Voici quelques exemples observés :

- « à l'IFAL on donne des compréhensions » « les documents qu'on trouve au niveau débutants » (S)
- « on a TV5, mais on n'a pas TV5… » « …. il faut utiliser le plus possible. ». (R)
- « qu' on ne peut pas télécharger » (P)
- « il faudrait y consacrer beaucoup de temps »/ …. « tout ce qu'il faut voir » (S)

Tableau 29. Ressources matérielles et organisation institutionnelle.

		Nb. d' interventions
B.1	Difficulté : activités et documents sonores pour développer la compréhension orale en classe et pour l'évaluation.	(1)
B.2	Difficulté et manque : ressources pour travailler en cours intérieurs et extérieurs.	(1)
B.3	Difficulté et manque : documents authentiques au niveau débutant	(1)
B.4	Difficulté : développer la compréhension à partir des documents oraux d'Internet.	(1)

B.1 Difficulté : activités et documents sonores pour développer la compréhension orale en classe et pour l'évaluation. (1 intervention)

- « le problème si tu veux c'est plus par rapport à l'IFAL ce qui ne va pas c'est que souvent les documents qu'on trouve aux niveaux débutants sont simples et or à l'IFAL on donne des compréhensions orales quand même assez des documents authentiques des extraits de TV5 et c'est quand même difficile enfin ça correspond pas forcément tu vois ce que tu as dans Rond-point c'est peut trop simple peut-être par rapport à ce qu'ils ont à la fin » (S)

Pour ce qui est de cette première intervention, le professeur rend l'institution responsable de sa difficulté pour développer la compréhension orale : « *le problème si tu veux c'est plus par rapport à l'IFAL ».*

En effet, elle soulève une problématique importante, celle de l'écart entre les documents utilisés pour la pratique de la compréhension orale en classe et les documents proposés par l'institution pour évaluer la compréhension orale.

Cet écart s'explique premièrement, par le fait que le professeur trouve les premiers documents, *« simples »* par rapport aux deuxièmes, désignés comme des *documents authentiques de TV5.*

De fait, cette enseignante, caractérise de manière critique et avec un ton d'impatience les documents de TV5 : *«c'est quand même difficile… »*

Deuxièmement, la différence entre ces documents viendrait aussi du fait qu'ils ne reflètent pas en termes d'évaluation le travail qui a été fait en classe, comme l'exprime le segment suivant :

- « enfin ça correspond pas forcément tu vois ce que tu as dans Rond-point c'est peut trop simple peut-être par rapport à ce qu'ils ont à la fin » (S)

Par rapport à cette observation, effectivement, nous constatons actuellement une tendance, de plus en plus marquée, à utiliser des documents audiovisuels pour évaluer la compréhension orale dans les deux institutions de notre étude ; tandis que, chez les éditeurs, il existe une certaine continuité à présenter de petits segments audio dans les manuels comme support pour développer la compréhension orale en classe.

Nous reconnaissons cependant l'effort fait par les maisons d'édition pour varier leur type de matériel, notamment par l'intégration de supports audio-visuels.

B.2 Difficulté et manque : ressources pour travailler en cours intérieurs et extérieurs.

En relation à cette deuxième intervention, il faut rappeler que l'IFAL a deux types de cours : des cours intra-muros qu'on appelle « cours intérieurs » et des cours aux entreprises appelés « cours extérieurs ».

Donc, l'auteur de l'intervention suivante fait partie des professeurs qui assurent régulièrement ces deux types de cours.

Cette précision nous paraît importante pour comprendre la problématique pour ce professeur qui trouve difficile le fait de travailler de manière obligatoire la compréhension orale dans les cours aux entreprises seulement à partir des supports audio sans pouvoir le faire avec des documents audio.

- « euh en sachant par exemple qu'on a TV5 mais TV5 on a pas accès à télévision en entreprise donc c'est difficile donc si il faut utiliser le plus possible de de format audio uniquement et pas vidéo » (R)

Elle vit cette expérience, comme une situation paradoxale (*on a TV5 mais… on n'a pas accès à la télévision en entreprise*) et désavantageuse (*en sachant que par exemple on a)* par rapport à la pratique des cours intérieurs où les professeurs peuvent se servir des documents audiovisuels de tout type, inclus des enregistrements de TV5 et les transmettre en classe.

B.3 Difficulté et manque : documents authentiques au niveau débutant. (1 intervention)

Dans l'intervention qui suit, le professeur se sent contraint d'utiliser des documents authentiques en classe. Elle présente ce fait teinté de plusieurs modalisations.

Tout d'abord, c'est une pratique irréalisable : « *si tu veux leur faire travailler, il faudrait consacrer beaucoup de temps »,* qui accompagne le professeur d'un sentiment d'impuissance dans sa pratique : « *moi j'arrive pas »,* et surtout face à un travail caractérisé par une surcharge « *en plus »* et de l'exigence : « *tout ce qu'il faut voir, à bien travailler, à bien les préparer »*

- « mais si tu veux leur faire travailler sur de documents authentiques au niveau débutants la difficulté c'est à mon avis il faudrait y consacrer beaucoup de temps et moi j'arrive pas à faire un programme à voir tout ce qu'il faut voir et en plus à bien travailler à bien les préparer pour la compréhension orale je trouve ça difficile » (S)

B.4 Difficulté : développer la compréhension à partir des documents oraux d'Internet. (1intervention)

L'intervention suivante est un bon exemple d'une pratique actuelle, celle de l'utilisation d'Internet pour obtenir des activités exploitables en classe de langue.

Dans le cas spécifique que nous présentons, il s'agit de l'utilisation des documents oraux pour travailler la compréhension orale. Cette tâche s'avère difficile, d'après le témoignage d'un professeur qui a l'habitude de se servir de cet outil de travail.

Ainsi, au cours de son intervention, elle rapporte de manière plus ou moins explicite, les obstacles rencontrés. Cependant, nous avons dû tout de même interpréter son intervention tant les difficultés énoncées se chevauchaient.

Tout d'abord, ce professeur nous informe qu'elle utilise beaucoup Internet pour chercher des documents : *« moi j´utilise beaucoup euh Internet aussi parce que je trouve que c´est difficile de trouver des documents audio ».* Tout de suite après, elle énonce une deuxième difficulté : « *les amener en classe de pouvoir les transférer les présenter en classe ».*

Dès l'abord, nous ne savons pas d'une manière certaine si ces difficultés viennent de la carence de documents oraux ou de l'impossibilité de leur utilisation en classe.

En effet, cette dernière hypothèse serait soutenue par la manière dont elle présente le troisième élément de son intervention : « *donc je vais souvent au laboratoire multimédia où là ils vont »*, énoncé en principe de manière logique : elle va au laboratoire où elle sait qu'elle peut résoudre avec plus d'aisance ses problèmes techniques et où vont en principe, les étudiants pour travailler certains aspects de la langue française qui les intéresse.

Pourtant, nous trouvons un élément *« là ou ils vont »*, qui contredit la première partie de l'affirmation : « *donc je vais souvent au laboratoire* ». Le tout marquerait un certain détachement par rapport à la fonction du professeur dans le centre multimédia et par rapport à la pratique de ses élèves.

- « moi j´utilise beaucoup euh Internet aussi parce que je trouve que c´est difficile de trouver des documents audio les amener en classe de pouvoir les les transférer les présenter en classe donc je vais souvent au laboratoire multimédia où là ils vont// mais avec l´ordinateur parce que ...on peut pas télécharger ces activités-là donc c´est qui est un peu plus difficile pour moi / (P)

Observations.

Nous ne sommes pas certains de l'exactitude de l'interprétation que nous venons de faire lors de la dernière intervention.

Par contre, ce qui est formel, c'est que nous avons trouvé au cours de cette section dénommée : **«** Ressources matérielles et organisation institutionnelle » des exemples probants de la difficulté des professeurs pour développer la compréhension orale à cause d'une série de contradictions quotidiennes d'ordre matériel, technique et d'organisation interne de l'institution où ils travaillent.

Par la suite, nous nous demandons si au fil du temps, cela n'affecte pas la représentation du professeur sur la possibilité de travailler effectivement la compréhension orale en classe.

SECTION C.

Les ressources didactiques pour développer la compréhension orale en classe.

Comme nous avons remarqué dans les sections précédentes, la compréhension orale est une compétence importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la majorité des enseignants affirme de manière unanime la développer en classe, cependant nous avons

découvert à travers leur discours la modalisation d'une pratique imprégnée de l'idée de difficulté.

Cette troisième section est la suite des autres contenus énoncés par les professeurs au sujet de la fréquence de la compréhension orale. Les contenus se caractérisent dans leur ensemble par le fait qu'ils présentent une façade des éléments constitutifs de la pratique des enseignants concernant cette habileté. Nous observons l'évocation des supports et d'activités utilisés pour le développement de la compréhension orale avec un manuel de langue et avec des supports complémentaires hors manuel. Nous sommes sûrs que nous y trouverons des explications supplémentaires pour comprendre pourquoi la compréhension orale reste une pratique peu développée dans le contexte d'apprentissage du français au Mexique.

Le tableau suivant présente donc ces thématiques développées dans cette troisième section.

Tableau 30. Les ressources didactiques pour développer la compréhension orale en classe.

		Total d'interventions 25
C.1	Développement de la compréhension orale avec un manuel de langue.	(6)
C.2	Le développement de la compréhension orale avec des ressources hors méthode.	(6)
C.3	Le développement de la compréhension orale avec des documents authentiques.	(1)
C.4	Opinion sur les ressources pour travailler la compréhension orale dans les manuels de langue.	(4)
C.5	Opinion sur les ressources pour travailler la compréhension orale avec du matériel hors manuel.	(3)
C.6	Pratiques d'adaptation du matériel utilisé pour le développement de la compréhension orale en classe.	(5)

C.1 Le développement de la compréhension orale avec un manuel de langue.

(6 interventions)

Nous avons appris par la question 1 du guide d'entretien : *Est-ce que tu utilises - un manuel de langue en classe de langue ?* que les professeurs de l'IFAL sont peu adeptes à l'utilisation d'un manuel de français.

Ils déclarent l'utiliser par obligation depuis peu de temps dans les niveaux débutants et adolescents, et ils ont une opinion mitigée vis-à-vis de son bénéfice pour l'apprentissage du français. Une partie des professeurs reconnaît tout de même les avantages de cet instrument surtout pour le public débutant.

Ils estiment que c'est un outil pour que l'étudiant révise à la maison des points de grammaire et de conjugaison. Le manuel de langue aide également l'étudiant à mieux comprendre le programme et lui donne une certaine forme de sécurité. (Voir tableau annexe)

En revanche, un autre groupe de professeurs considère que l'introduction de cet outil les prive de leur liberté et leur cause des problèmes d'adaptation pour leur cours. De plus, ils trouvent que le manuel est une fausse protection pour les étudiants, contrairement à ce que pensent certains de leurs collègues.

Ils admettent, toutefois, d'un commun accord, d'utiliser ce type de matériel pour compléter les activités de leur programme. Ce fait explique, à notre avis, le peu d'interventions observées à propos de la pratique de la compréhension orale avec un manuel de langue, comme nous le constaterons dans la section qui suit. (Voir tableau annexe)

Pourtant, deux professeurs se manifestent à ce sujet, ils s'en expriment certes de manière différente et dans certains cas de manière stéréotypée, notamment, dans les deux exemples ci-dessous, où l'on peut interpréter que les professeurs suivent de manière méthodique le manuel de langue et par extension les activités qui y sont proposées :

- **1. «** Celles qui sont dans le livre bien sûr » (C)
- 2. « A part les activités proposées par la méthode » (A)

Les quatre autres professeurs appuient leurs propos par différentes aspects qu'ils jugent bénéfiques pour leurs cours. Ils présentent ces faits sous des modalités différentes en termes :

- de fréquence (*parfois*)
- d'éventualité (*s'il y a*..)
- et d'habitude (*toujours, normalement*).

Par exemple, l'intervention 3 confirme de la part de ce professeur, l'utilisation irrégulière (*parfois*) d'un manuel de langue associée étroitement à l'inclusion d'activités de compréhension orale et expression orale dans le manuel.

> 3. « oui parfois je travaille avec ce qu´on propose par le manuel parfois aussi le manuel qu´on a des compréhension non expression orale compréhension orale qui a que des activités donc ça aussi parfois je l´utilise » (Z)

L'intervention 4 se focalise particulièrement sur une pratique systématique et ordonnée (*d'abord, et ensuite*) développée par ce professeur : l'utilisation du support audio pour exploiter la compréhension orale et du support écrit pour en faire postérieurement sa vérification ; cependant cette pratique est énoncée sous réserve (*s'il y a*…)

> 4. « s'il y a un document enregistré et écrit en même temps d'abord j'utilise la compr l'audio et ensuite je présente le document écrit pour clarifier s'ils ont bien compris si ce qu'ils avaient compris» (G)

Les interventions 5 et 6 évoquent la présentation stéréotypée des activités de compréhension orale marquée par des adverbes pour énoncer la régularité et l'habitude (*toujours* un deux dialogues et *ensuite* .., il y a des compréhensions orales *normalement* qui) ainsi que leur objectif et fonction (*pour…*/qui ouvrent… c'est comme *une sorte* comment dire *de démarrage*… oui c'est *le déclencheur* un peu de…)

> 5. « il y a toujours un un ou deux dialogues et ensuite les questions du livre bon on fait une première écoute pour repérer les la situation les personnages les interlocuteurs s´il se connaissent ou non enfin et puis bon on suit aussi les exercices du manuel mais tous les jours je fais quelque chose de compréhension orale avec ce cours » (H)

> 6 « dans ma préparation des cours tu veux dire en dehors de la méthode il y a des compréhensions orales normalement qui ouvrent les unités alter ego donc un petit dialogue etcetera en situation donc ça normalement je fais non parce que c'est comme une sorte de comment dire de démarrage / oui c'est le déclencheur un peu de la situation générale de l'unité » (L)

Observations.

Les éléments que les professeurs ont développé dans cette partie nous confirment plus précisément l'utilisation particulière du manuel de langue pour développer la compréhension orale.

Nous avons l'impression, étant donné la façon d'exposer les faits, que la majorité des expériences présentées sur l'utilisation d'un manuel sont surtout en relation avec le niveau débutant. Ce qui confirme bien l'adhésion des enseignants pour ce type de matériel à ce niveau en particulier. C'est aussi la preuve de son utilisation obligatoire instaurée depuis peu de temps dans l'institution.

Ainsi, nous remarquons spécialement la manière stéréotypée avec laquelle les professeurs exposent leur pratique de classe avec ce type de support.

Nous apprenons que certains professeurs travaillent la compréhension orale seulement avec les activités du livre, et dans un ordre bien établi. Mais il s'avère, d'après leur opinion, que les activités du livre ne sont pas variées dans leur présentation ni dans les sujets qu'elles développent.

Nous découvrons également, l'usage particulier de différents dispositifs intégrés dans les manuels, la transcription et le document sonore qui l'accompagne.

Par exemple, un professeur nous parle de son expérience de travail avec la transcription, il l'utilise de manière préférentielle pour la vérification de la compréhension orale.

L'autre professeur commente son interprétation sur la fonction (*c'est le déclencheur.. de l'unité*) de la partie appelée compréhension orale apparaissant de manière systématique au début de chaque unité du manuel de langue. Je tiens à attirer l'attention sur ces deux interventions qui sont dépendantes l'une de l'autre.

Pour ce qui est de la transcription, on observe chez les éditeurs, à travers les différentes approches didactiques, des pratiques diverses de présentation et de localisation de cet outil dans le manuel de langue. Tantôt, il n'y a pas de transcription, tantôt, il en a une à la fin du livre ou bien parfois, la transcription se trouve au début de l'unité.

Nous n'avons aucun doute que ces décisions tiennent de la conception spécifique des éditeurs sur l'ensemble du matériel. De même nous savons que la transcription est une aide précieuse qui peut être présentée aux étudiants pour développer des aspects différents de la langue à des fins spécifiques, par exemple, pour travailler l'association phonie-graphie, pour élaborer des exercices lacunaires afin de tester la compréhension orale, etc.

Mais nous considérons que la transcription présentée simultanément avec le support sonore de manière systématique n'est pas une aide pour le professeur lorsqu'il utilise un manuel car cela, à notre avis, entraîne des conséquences négatives sur la conception de la démarche à suivre pour travailler la compréhension orale.

Ainsi, nous estimons que la présentation des faits linguistiques sous forme sonore, présentés parfois sous le nom de compréhension orale dévoie la nature de cette compétence en l'associant à l'analyse de la grammaire.

Donc, lorsque le professeur travaille dans différentes institutions, avec des manuels différents, ces alternances, apparemment insignifiantes entraînent, à notre avis, des pratiques différentes et irrégulières portant atteinte à la conception de la compréhension orale et à son développement en classe de langue.

C.2 Le développement de la compréhension orale avec des ressources hors méthode. (6 interventions)

Le support vidéo (*vidéo-clips, courts-métrages, films, vidéos du matériel*) et les chansons font partie du matériel complémentaire le plus souvent référencé par les professeurs au cours de leurs interventions.

- « des des activités de com…compréhension orale c´est des vidéos par exemple c´est au niveau débutant plutôt ce que je te raconte mais ben dans Rond Point ça c´est dans le niveau débutant des au niveau débutant de petites présentations ça va être des soit des documents des entrevues euh des même de petites euh des sections d´émissions de télévision sur youtube et puis je trouve que les les publicités aussi par exemple que je les ai utilisées pour comprendre la langue comme sujet en départ d´une discussion chansons des vidéos » (Q)

- « j'essaie dans la mesure du possible par exemple de trouver de petites choses euh soit dans dans des des vidéos du matériel que moi j'ai ou alors dans des cassettes tu vois des DVDs ou des chansons par exemple » (R)

En effet, les professeurs rapportent sommairement l'utilisation de ces ressources sous deux modalités, l'une pour préciser le type de support employé et l'autre pour faire une description des documents sonores qui accompagnent leur pratique. Dans trois des interventions, ils précisent le type de public en question.

Dans le premier cas, les professeurs précisent leurs choix par les biais de modalisations différentes : l'intensité (*beaucoup*), la fréquence (*parfois*), la préférence (*j'aime beaucoup*) et l'éventualité (*si j'arrive à en avoir*).

- « j´utilise aussi beaucoup des chansons et des vidéos » (V)
- « je travaille avec des chansons, des vidéos, des extraits de films » (LL)
- « donc là c'est parfois des interviews parfois c'est des films » (A)
- « donc par exemple pour les ados je travaille j´aime beaucoup travailler avec des chansons des vidéoclips de court-métrages si j´arrive à en avoir » (Z)

Dans le deuxième cas, ils précisent le type de support :

- « c'est des vidéos/dans des vidéos du matériel que j'ai ou dans des cassettes tu vois des DVD's »

et décrivent les caractéristiques des documents :

- « de petites présentations… ça va être soit des documents d'interviews, même de petites .. des sections d'émission de télévision sur youtube » (Q)
- « j'essaie dans la mesure du possible de trouver de petites choses » (R)

tout en précisant le niveau :

« c'est au niveau débutant plutôt ce que je te raconte…ça c'est dans le niveau débutant..au niveau débutant »

C.3 Le développement de la compréhension orale avec des documents authentiques.

(1 intervention)

Nous observons tout de même dans ce groupe, une intervention qui diffère sensiblement des autres, parce qu'elle introduit d'emblée la référence aux documents authentiques (*j'ai les documents authentiques que je sélectionne*) et à ses caractéristiques (*j´essaie de d´intégrer toujours un peu l´humour j'essaie que ce soit des documents qui soient concrets, rapides, courts et et humoristiques*) sans préciser le type support et le type de public.

- « j'ai les documents authentiques que je sélectionne j´essaie de d´intégrer toujours un peu l´humour j'essaie que ce soit des documents qui soient concrets, rapides, courts et et humoristiques que le message passe mieux » (T)

Observations.

Ce qui attire notre attention dans les interventions ci-dessus, c'est l'utilisation de l'adjectif *petit* caractérisant les documents oraux pour travailler la compréhension orale au niveau débutant.

Il est vrai que c'est une caractéristique préconisée mais peut-être pas forcement obligatoire. Nous pourrions penser qu'un document long peut offrir aussi à l'étudiant plus de temps pour repérer des indices favorisant la compréhension globale du document.

Nous nous demandons donc si le fait de vouloir trouver des documents avec des caractéristiques très précises (cf. le professeur qui veut des documents : *concrets, rapides courts et humoristiques*) ne démotive pas l'enseignant dans le choix de documents sonores pour la classe au détriment du développement de cette habileté.

Nous émettons, d'ailleurs, nos réserves pour ce qui est de l'utilisation des documents humoristiques et de son utilisation « pour que le message passe mieux » étant donné que l'humour représente un niveau de difficulté majeur qui dépasse le fait de comprendre oralement le document.

C. 4 Opinion sur les ressources pour développer la compréhension orale dans les manuels de langue. (4 interventions)

De plus, nous avons trouvé parmi les différentes interventions, l'opinion de quelques professeurs (4 interventions) sur le matériel sonore inclus dans les manuels de langue qu'ils utilisent dans certains cours.

Bien que de prime abord ils n'aient pas eu d'opinion très favorable à leur égard, ils ont, par la suite, tempéré leur jugement tout en conservant certaines critiques.

Un deuxième groupe, plus réduit, donne une opinion favorable vis-à-vis des ressources hors méthode.

Modalisation.

La concession.

Pour ce qui est du groupe qui n'est pas totalement favorable aux ressources des manuels de langue pour le développement de la compréhension orale (voir texte intégral de ces interventions l'annexe 1), l'opinion des différents professeurs s'exprime ainsi :

Dans l'intervention 1, le professeur juge les documents bien *mais* légers.

1. « bon il y en qui sont bien mais… légers» (C)

Dans l'exemple 2, le professeur émet des réserves par rapport au travail développé (*c'est plutôt* la phonétique) dans la section de compréhension orale des manuels qu'elle connaît,

ainsi que par rapport au type d'exercices proposés. Elle précise le besoin et l'importance de l'authenticité des documents sonores dans sa pratique de professeur de langue dans les entreprises.

2. « c'est plutôt un travail de phonétique enfin des exercices qui sont construits déjà… et euh quand on travaille en entreprise le plus important c'est quand même d'essayer de de mettre en situation réelle donc de travailler avec des documents authentiques pour que la compréhension elle se fasse de manière plus ben plus authentique tout simplement » (R)

Dans l'exemple 3 le professeur fait allusion au document authentique et reconnaît l'effort des maisons d'édition (*je sais que*) pour intégrer des documents imitant les caractéristiques de ce type de document. Dans ce même exemple le professeur met en relief (*bon c'est vrai que*) l'aide des manuels à propos des activités proposées par le manuel de langue pour travailler la situation de communication. Cependant elle reste sceptique (*même si parfois*) sur l'inclusion des images dans ce type d'exercice. À la fin elle donne son opinion sur le matériel périphérique, les DVD qui accompagnent certains manuels (*ça je pense que c´est bon plus intéressant)* et exprime la raison de ses propos (*comme il y a de l'audiovisuel*).

3. « je sais que ça essaie d'imiter l'authentique//bon c'est vrai que et bon c´est vrai que qu´on peut travailler aussi beaucoup plus des stratégies pour l´anticipation le contexte non même si parfois dans les manuels il y a des images / parfois il y a les DVD´s proposés par les méthodes ça je pense que c´est bon plus intéressant comme il y a de l´audiovisuel euh » (Z)

Le professeur dans l'exemple 4 reconnaît *(quoiqu´il… plus intéressants)* aussi l'intérêt des supports audiovisuels dans certains manuels pour la similitude du format télé (*parce qu´ils sont justement en série de ce qu´on voit réellement..*) ce qui rapprocherait un peu la situation de classe de la situation réelle de communication. Cependant ce professeur reste sur sa réserve du fait qu'il n'y a pas assez de documents de ce type dans les manuels (*je trouve ça intéressant mais c´est pas toujours suffisant*).

4. « quoiqu´il y en a qui qu´ils développent exemples plus intéressants parce qu´ils sont justement en série de de ce qu´on voit réellement à la télévision comme Alter Ego qu'il y a des DVD´s qui sont tirés des des programmes de télévision je trouve ça intéressant mais c´est pas toujours suffisant » (P)

Nous présentons dans le tableau suivant la synthèse des problématiques présentées ci-dessus qui ont pour objectif de montrer les différentes idées en opposition en relation aux ressources pour développer la compréhension orale présentes dans le discours des professeurs sous la modalité de la *concession.*

Tableau 31. Idées en opposition présentes dans l'opinion des professeurs sur les ressources sonores des manuels de langue.

Interventions	Oppositions
1. « **bon** il y en qui sont ***bien mais... légers***» (C)	• Qualité vs quantité
2. *« c'est **plutôt** un travail de phonétique enfin des exercices qui sont construits déjà...* et euh quand **on** travaille en entreprise le plus important c'est **quand même d'essayer** de de mettre en situation **réelle donc** de travailler avec des documents authentiques **pour que** la compréhension elle se fasse de manière plus ben **plus authentique tout simplement** » (R)	• Phonétique vs compréhension orale • Didactisé vs. authentique
3. ***« je sais que*** ça essaie d'imiter l'authentique***//bon c'est vrai que*** et **bon c´est vrai que qu´**on peut travailler aussi beaucoup plus des stratégies pour l´anticipation le contexte *non* **même si parfois** dans les manuels il y a des images / **parfois** il y a les DVD´s proposés par les méthodes **ça je pense** que c´est bon **plus intéressant comme** il y a de l´audiovisuel euh » (Z)	• Documents authentiques vs documents didactisés • Exploitation situation de communication avec images vs. Exploitation situation de communication sans images • Support audio vs. audiovisuel
4. « **quoiqu´**il y en a qui qu´ils développent exemples **plus intéressants parce qu´**ils sont **justement** en série de de ce qu´**on voit réellement** à la télévision comme *Alter Ego* qu'il y a des DVD´s qui sont tirés des des programmes de télévision je **trouve ça intéressant mais c´est pas toujours suffisant** » (P)	• Situation réelle vs. Situation didactique • Qualité vs quantité

Modalisation.

La caractérisation.

Pour compléter leur opinion, les professeurs se sont exprimés aussi par rapport aux caractéristiques des documents sonores inclus dans les manuels de langue, en termes de manque (*léger, pas assez*) d'authenticité (*faux, trop carré, très irréel)*, d'intérêt, *(moins intéressants/ pas très intéressantes) et* de difficulté des faits paralinguistiques et lexicaux (*ça parle trop vite, pleins d'expressions familières)*.

Ils ont introduit cette caractérisation sous la modalité de l'opinion, de la préférence, dans certains cas, non sans montrer un certain détachement et prise de distance par rapport à leur propos, comme dans l'intervention suivante: « *tout ca ...pfff ça va pas plus loin que ça ».*

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les opinions des professeurs sur les caractéristiques attribuées aux documents sonores des manuels de langue modalisées sous différents facettes et qui montrent les idées associées à ce type de matériel.

Tableau 32. Caractéristiques des documents sonores des manuels, modalisation et idées associées par rapport à ce type de matériel.

INTERVENTIONS ***Idées développées***	**MODALISATION** (énoncé sous la modalité de, d')	**CARACTERISATION**
1. « je trouve que c'est léger il n'y en a pas assez je trouve qu'il faut ajouter des compréhensions » (C) ***Manque de documents/solution***	**opinion** : *je trouve*, **obligation** : *il faut*	*Léger, pas assez*
2. « euh oui… c´est bon par exemple je n´aime pas trop les activités normalement de…du livre/ euh…parce que ça fait très faux/ mais parfois c´est trop carré ça fait trop irréel *non* et surtout aussi ben… il y a la transcription à côté/ et je pense que c´est la plupart du temps (z) ***Manque d'authenticité au niveau du matériel et de l'activité***	**préférence** : *je n'aime pas* **d'habitude :***normalement, la plupart du temps,* **cause** : *parce que* **prise de distance** : *mais parfois*	*Faux, trop carré, très irréel*
3. « et il y a les compréhensions orales des méthodes plus ou moins/ *je sais pas* il y en a certains que je n'aime pas beaucoup mmm, par exemple *Forum Forum* 3 par exemple il y a des compréhensions orales pas très intéressantes les ça parle trop vite, pleins de de *comment dire* ?de des expressions familières *je sais pas* les élèves n'aiment pas beaucoup certains thèmes non plus c'est c'est certains thèmes que les étudiants n'aiment pas beaucoup par exemple par exemple je je viens de voir aux urnes citoyens cette unité-là et l'autre de de *Forum* 3 euh « Ma foi » *je ne sais pas quoi* il y a une unité qui parle sur la foi la la religion tout ça ça vraiment ça les étudiants ne s'intéressent pas du tout à la foi et à la religion et tout ça il y a une partie où où l'on parle de superstitions bon ça va euh la partie de compréhension qui va avec ça pff ça va mais pas plus loin que ça/ » (D) ***Manque d'intérêt/difficulté***	**Préférence :** *je n'aime pas beaucoup, les élèves n'aiment pas* **Imprécision :** *certains* **Détachement:** *tout ça* **Concession/agacement :** *bon ça va…pfff ça va pas plus loin que ça*	*Plus ou moins, pas très intéressantes, ça parle trop vite, pleins d'expressions familières*
4. « quand à les les vidéos tout faits je trouve parfois moins intéressants » (P) ***Manque d'intérêt***	**prise de distance:** *parfois*	*Moins intéressants*

Nous observons dans l'ensemble de ce groupe d'interventions, la notion d'authenticité qui apparaît comme un élément nouveau par rapport aux idées émises auparavant en relation à l'insuffisance de documents et à leur manque d'intérêt.

Nous interprétons cette demande d'authenticité de la part des professeurs évidemment comme un reproche face au type de documents sonores traités dans les manuels mais aussi comme une réaction au fait que leur expérience d'enseignement du FLE est loin d'être une situation d'enseignement en immersion.

Donc, à notre avis, ils sentent le besoin de trouver les moyens pour que leur pratique soit le plus proche possible d'une situation d'apprentissage dans le pays.

Il est aussi probable que, compte tenu de leur formation professionnelle, ils aient fait du document authentique un idéal à inclure de manière impérative dans leurs cours.

C. 4 Opinion sur les ressources pour développer la compréhension orale avec du matériel hors manuel. (3 interventions)

Nous avons observé aussi l'inclusion des trois interventions qui, au contraire, montrent l'attachement des professeurs pour les ressources hors manuel, deux en particulier pour le site *Youtube.*

Les professeurs jugent positivement cette ressource par l'adjectif: *merveilleux*, et *très bien* pour ses extraits d'émissions.

De plus, c'est une bonne source pour trouver des documents : *y a vraiment beaucoup de possibilités.* .

Tableau 33. Ressources hors manuel. Modalisation et idées associées par rapport à ce type de matériel.

IDÉE	MODALISATION	CARACTERISATION
1. « youtube c´**est merveilleux** je **trouve** qu´il y a **vraiment beaucoup** de possibilités » (P) *Attachement/Exploitable*	Opinion : *je trouve* intensité : vraiment beaucoup	Merveilleux
2. « ou bien parfois ce que je fais carrément c´est je cherche le sujet sur *youtube* et parfois je trouve des extraits d´émissions qui sont très bien » (Z) *Attachement*	Eventualité : *parfois*	Très bien

Le troisième professeur donne son opinion sur plusieurs ressources tout en analysant les bénéfices pour l'étudiant.

Il montre sa préférence totale pour l'audiovisuel : « *mais ce que je préfère c´est surtout euh des supports audiovisuels* », après avoir expliqué l'importance de ce type de support chez ses élèves. Il juge que *: « c´est important pour eux l´audiovisuel plutôt que l´audio »*. Il donne ses raisons :

3. « et ça les motive ça leur donne ça leur donne une idée un peu de de tout ce qui est socioculturel et puis et puis c´est motivant »

Par contre il n'est pas favorable à la radio, il explique aussi ses motifs :

« c'est trop tôt pour moi, je pense que c´est trop tôt bein il faut y mettre un contexte c´est pas évident c´est c'est difficile de trouver des documents authentiques courts sur sur les émissions de radio voilà pour des débutants »

D'après lui, la chanson est ce qu'il y a de mieux pour les débutants :

« c´est court euh avec de petites activités de d´anticipation de repérage »

Et donne son opinion sur le support vidéo :

« ils peuvent anticiper un peu sur la situation de communication » (T)

Bien que cette intervention n'ait pas de similitude avec les autres interventions de cette section, nous avons voulu l'inclure tout de même parce que nous estimons qu'elle garde certaines représentations qui sont communes à d'autres interventions de cette étude en même temps qu'elle apporte de nouveaux éléments de réflexion.

C.6 Pratiques d'adaptation en relation au matériel utilisée pour le développement de la compréhension orale en classe (5 interventions)

Lors de la question : *Est-ce que tu utilises un manuel de langue ?* nous avons appris que les professeurs de l'IFAL utilisent le manuel de langue surtout pour appuyer leur travail avec les niveaux débutants. Ils sont peu enclins à les utiliser dans les niveaux supérieurs car le manuel leur enlève liberté et créativité dans leur travail.

Cependant ils reconnaissent une pratique dénommée « piocher » qui les aide à trouver du matériel différent pour leurs cours.

Donc, il n'est pas surprenant, bien qu'ils n'aiment pas les documents oraux des manuels, que nous ayons trouvé malgré tout, quelques interventions de professeurs favorables à une pratique d'adaptation vis-à-vis du matériel des manuels pour pouvoir développer la compréhension orale.

Cette pratique tourne autour de trois aspects :

1. La recherche des documents oraux dans plusieurs manuels, (2 interventions), dont nous avons parlé auparavant.
2. L'élaboration d'un questionnaire pour guider la compréhension orale (2 interventions).
3. Et la création des documents oraux par le professeur lui-même. (1 intervention).

Il est vrai que dans 3 des 5 interventions au total, les professeurs présentent ces pratiques de manière éventuelle : *parfois, des fois, il m'est arrivé de*… ce qui enlève le caractère d'un travail habituel et par la suite représentatif de la pratique des professeurs.

Nous présentons tout de même ces interventions sous forme de tableau en mettant en relief les modalisations respectives.

Tableau 34. Pratiques d'adaptation des ressources sonores pour développer la compréhension orale.

1.« et **là par contre** j´utilise les méthodes dans **ce cas là** je cherche dans **toutes** les méthodes qu´**on** a **ici** à l´IFAL un seul manuel ne suffit pas pour travailler la CO et je fais une photocopie d'une méthode qui me qui me *enfin* la photocopie de la page qui m´intéresse de la méthode.. » (V)	Opposition : travail manuel –sans manuel Précision : dans ce cas là Explication : un seul manuel ne suffit pas Opposition : on-je
2.« **parfois on** trie **on** fait le triage **parfois** dans **certaines** méthodes pour **certaines** compréhensions orales mais **il faut** dire que **finalement** je termine **toujours** à utiliser j'utilise **toujours** des formations qui viennent de « X » et qui **sont bien** étaient sorties de TV5 par exemple » (D)	Eventualité : parfois Réserve : certaines Dénoncer : il faut dire Habitude : toujours Précision : bien sorties Opposition : on-je
3.« et je fais des questions de compréhension par rapport à **ça** » (Z)	Précision : ça
4.« et **bien évidemment des fois** je prépare de **petits** questionnaires **très simples** pour que l'élève ne soit pas **complètement déboussolé** » (L)	Eventualité : des fois Caractérisation : petits, simples Objectif : pour
5.« ou alors…aussi **ça m'est arrivé** de créer **moi-même** les compréhensions orales **en enregistrant** les personnes » (V)	Eventualité : ca m'est arrivé Opposition : documents sonores des manuels/ documents sonores de création personnelle.

Interventions en relation aux pratiques d'adaptation des ressources sonores pour développer la compréhension orale.

1. « et puis je rajoute forcément des compréhensions orales oui parce que en compréhension orale bon il y en a qui sont bien mais je trouve que c'est léger il n'y en a pas assez je trouve qu'il faut ajouter des compréhensions » (C)

2. « la plupart des documents c'est je vais les chercher sur RFI ben disons que les les documents audio qu'on trouve dans les méthodes c'est plutôt un travail de phonétique enfin des exercices qui sont construits déjà et euh quand on travaille en entreprise le plus important c'est quand même d'essayer de de mettre en situation réelle donc de travailler avec des documents authentiques pour que la compréhension elle se fasse de manière plus ben plus authentique tout simplement » (R)

3. « euh oui… c´est bon par exemple je n´aime pas trop les activités normalement de…du livre/ euh…parce que ça fait très faux je préfère leur dire écoutez ça va être dur mais c´est du vrai français, non ? parce que parfois ce sont des dialogues trop euh ça fait trop faux/ mais parfois c´est trop carré ça fait trop irréel non et surtout aussi ben… il y a la transcription à côté/ et je pense que c´est la plupart du temps c´est pas très attirant je pense que c´est beaucoup plus attirant lorsqu´il y a aussi un support visuel » (Z) « je sais que ça essaie d´imiter le…l´authentique /et bon c´est vrai que qu´on peut travailler aussi beaucoup plus des stratégies pour l´anticipation le contexte non même si parfois dans les manuels il y a des images » « parfois il y a les DVD´s proposés par les méthodes ça je pense que c´est bon plus intéressant comme il y a de l´audiovisuel euh » (Z)

4. « et il y a les compréhensions orales des méthodes plus ou moins/ je sais pas il y en a certains que je n'aime pas beaucoup mmm, par exemple Forum Forum 3 par exemple il y a des compréhensions orales pas très intéressantes au niveau de de le le l'intérêt envers les

étudiants, les étudiants sont pas très intéressés pour ça il y en a d'autres qui sont des micro trottoirs et les ça parle trop vite, pleins de de comment dire ?de des expressions familières je sais pas les élèves n'aiment pas beaucoup certains thèmes non plus les thèmes en général c'est c'est certains thèmes que les étudiants n'aiment pas beaucoup par exemple je je viens de voir aux urnes citoyens cette unité-là et l'autre de de Forum 3 euh « Ma foi » je ne sais pas quoi il y a une unité qui parle sur la foi la la religion tout ça ça vraiment ça les étudiants ne s'intéressent pas du tout à la foi et à la religion et tout ça il y a une partie où où l'on parle de superstitions bon ça va euh la partie de compréhension qui va avec ça pff ça va mais pas plus loin que ça/ » (D)

5. « quand à les les vidéos tout faits je trouve parfois moins intéressants » (P) « quoiqu´il y en a qui qu´ils développent exemples plus intéressants parce qu´ils sont justement en série de de ce qu´on voit réellement à la télévision comme Alter Ego qu'il y a des DVD´s qui sont tirés des des programmes de télévision je trouve ça intéressant mais c´est pas toujours suffisant » (P)

Est-ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe?
Combien de fois par semaine?
(Question 2 du guide d'entretien)

Institut français de l'Amérique latine

A
(S) : « ok d´accord et est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale dans les dans tes cours ?/mmm/ »

« à part les activités proposées par la méthode ? à part ça oui par exemple tous les jeudis nous avons une activité euh avec de du matériel vidéo	*Activité de vidéo tous les jeudis*
donc là c'est parfois des interviews parfois c'est des films eh et tu tu tu tu parles de ça ? de de compréhension compréhension orale ? oui ? »	*Type de document*

C
(S) : « et alors est-ce que dans ton cours tu fais des activités de compréhension orale ? »

« celles qui sont dans le livre bien sûr	*Travail avec activités du manuel*
et puis je rajoute forcément des compréhensions orales oui	*Rajoute d'autres compréhensions*
parce que en compréhension orale bon il y en a qui sont bien mais je trouve que c'est léger il n'y en a pas assez je trouve qu'il faut ajouter des compréhensions »	*Activités du manuel insuffisantes*

CH
(S) : « ok d'accord donc justement ma question c'est : est-ce que tu travailles la compréhension orale en classe ? S : oui pourquoi ? pourquoi ? pourquoi tu trouves que c'est difficile ? d'où est-ce que tu as cette sensation que c'est difficile ? »

« oui je travaille beaucoup la compréhension orale/	*Fréquence*
oui parce que la majorité des échanges linguistiques ce sont des échanges oraux et c'est ce qui est plus difficile pour les étudiants	*La majorité des échanges linguistiques sont oraux*
en plus/ d'abord bon c'est beaucoup moins accessible même si maintenant c'est beaucoup plus accessible qu'avant euh ça reste encore assez restreint	*La CO est toujours très restreinte*
et deuxièmement la manière d'écouter la langue elle est différente en espagnol et en français/	*On n'écoute pas de la même manière en espagnol qu'en français*
et les élèves ne savent pas le faire ils n'apprennent pas comme ça intuitivement il faut leur donner les pistes pour apprendre à à écouter et/	*Les élèves doivent apprendre à écouter*
en espagnol du moment où tous les mots ou pratiquement tous les mots sauf les articles sont accentués l'étudiant il est habitué à entendre tous les mots	*En espagnol les élèves sont habitués à entendre tous les mots*
en français on entend pas tous les mots on entend les mots accentués	*En français on n'entend pas les mots*

ben justement d'abord des stratégies sur la situation sur euh les personnes qui parlent la les thèmes de communication et ce qu'on peut attendre de d'un tel type de communication	*Utilisation de stratégies à de différents niveaux*
et après les mots distinguer repérer les mots accentués	*Repérer mots accentués*
et essayer à partir de ces mots accentués essayer de euh d'imaginer ou de de mettre des hypothèses sur la le le contenu du reste »	*Faire des hypothèses*

D

(S) : « est-ce que dans tes cours tu intègres des activités de compréhension orale ?/ oui alors est si je te demandais le pourcentage à peu près ?/ pourquoi ? pourquoi pourquoi plus au moins ?/ pourquoi ? pourquoi ?/ d'accord/ ok et donc alors là tu dis ça c'est pour Forum non ? oui et après alors est-ce que »

« oui j'ai du mal à le faire mais je le fais/	*Difficulté pour travailler la CO*
évidemment à l'*IFAL* on a la possibilité de demander des des vidéos ou des formations par exemple *« X »* et tout ça euh mais ce n'est pas très facile de trouver moi personnellement	*C'est difficile de trouver du matériel*
et il y a les compréhensions orales des méthodes plus ou moins/ je sais pas il y en a certains que je n'aime pas beaucoup mmm par exemple *Forum Forum* 3 par exemple il y a des compréhensions orales pas très intéressantes au niveau de de le le l'intérêt envers les étudiants les étudiants sont pas très intéressés pour ça il y en a d'autres qui sont des micro trottoirs et les ça parle trop vite plein de de comment dire ?de des expressions familières je sais pas les élèves n'aiment pas beaucoup	*Opinion sur compréhension orales de manuels : pas intéressantes pour les étudiants ça parle vite*
certains thèmes non plus les thèmes en général n'aime c'est c'est certains thèmes que les étudiants n'aiment pas beaucoup par exemple je je viens de voir aux urnes citoyens cette unité-là et l'autre de de *Forum* 3 je parle hein ? euh *Ma foi* je ne sais pas quoi il y a une unité qui parle sur la foi la la religion tout ça ça vraiment ça les étudiants ne s'intéressent pas du tout à la foi et à la religion et tout ça il y a une partie où où l'on parle de superstitions bon ça va euh la partie de compréhension qui va avec ça pff ça va mais pas plus loin que ça/	*Les thèmes abordés sont inintéressants pour les étudiants*
parfois on trie on fait le triage parfois dans certaines méthodes pour certaines compréhensions orales	*Triage de plusieurs manuels pour obtenir des CO*
mais il faut dire que finalement je termine toujours à utiliser j'utilise toujours des formations qui viennent de *« X »* et qui sont bien étaient sorties de *TV5* par exemple »	*Sélection des documents triés par l'IFAL sur TV5*

E

(S) : « est-ce que tu inclues dans ton travail de classe dans ta pratique de classe la compréhension orale ? alors à peu près si je te demandais un pourcentage de temps de tes cours quel pourcentage occupe ou a la compréhension orale ? »

« oui oui /une fois par cours/ »	*Fréquence*

F

(S) : « très bien très bien et alors est-ce que tu intègres dans ton cours dans tes cours la compréhension orale ? et par exemple avec les niveaux débutants euh comment est-ce que tu organises la compréhension orale bon tout d'abord quelle serait à peu près la fréquence ou l'importance de la compréhension dans tes cours ? quel pourcentage ?

« j'intègre oui je suis vraiment je pourrais dire un fanatique de la compréhension orale	*Fanatique CO*
parce que je pense que c'est que ça passe beaucoup pas dans tous les cas mais en général ça passe beaucoup par l'apprentissage par la compréhension orale	*La compréhension orale a un rôle important dans l'apprentissage d'une L2*
je crois qu'il y a des gens qui euh en général si s'ils ont un bon ouïe euh ils vont parler et plus rapidement ils vont apprendre plus rapidement et ils vont avoir du progrès énorme à niveau de de leur euh de leur phonétique de la structure de la manière dont ils se servent de la langue	*Les personnes qui ont un bon ouïe vont parler plus rapidement et l'apprentissage de la langue se fera aussi rapidement*
donc je suis un convaincu de l'importance de la compréhension orale//	*Convaincu de la CO*
je pense oui je pense que que beaucoup je pense que en parlant des pourcentages je pense que je ferais par séance je fais à chaque fois ou presque à chaque fois un exercice de compréhension orale et à la fin du cours je me rends compte que que la compréhension orale a pris pratiquement la moitié de de du cours »	

G

(S) : « donc justement je je voulais te demander si tu faisais de la compréhension orale dans ton cours ? »

« oui je fais très souvent oui très souvent un document	*Fréquence*
s'il y a un document enregistré et écrit en même temps	*Type de document nécessaire*
d'abord j'utilise la compr l'audio et ensuite je présente le document écrit	*Démarche*
pour clarifier s'ils ont bien compris si ce qu'ils avaient compris c'était bien ça »	*Objectif utilisation support écrit*

H

(S) : « si je te demande combien de fois combien de fois tu intègres des compréhensions orales dans tes cours ? quelle fréquence ou quelle proportion dans tes cours ?/ça serait quel pourcentage d´une classe de 2 heures euh ? »

« euh ben tous les jours par exemple là le cours que j´ai 4 fois par semaine euh pour chaque cours euh on travaille une compréhension orale	*Travail CO fréquence*
il y a toujours un un ou deux dialogues et ensuite les questions du livre	*Activités*
bon on fait une première écoute pour repérer les la situation les personnages les interlocuteurs s´il se connaissent ou non enfin	*Démarche*
et puis bon on suit aussi les exercices du manuel mais tous les jours je fais quelque chose de compréhension orale avec ce cours	*Exercices*

bon la compréhension orale prendrait peut-être 10% de la classe »	*Fréquence*

I

(S) : « de partout et tu travailles la compréhension orale en classe ?/ à peu près combien de fois par semaine tu le fais / par semestre/ d'accord essentiellement tu travailles avec des documents vidéo tu travailles pas avec d'autres documents oraux ? »

« oui *tv 5* par exemple pour le niveau C D j'essaie de passer grosso modo une dizaine de séquences de vidéo ou des reportages oui mais ça peut aller jusqu'à 13 14 séquences vidéo/	*Support travail vidéos avec intermédiaires*
enfin non ces dernières années puisque j'ai eu la chance cette année d'avoir *tv5* j'avais la chance d'avoir *Tv5* ici à l'*IFAL* j'ai préparé beaucoup de documents avec *TV 5 »*	*Précision*

J

(S) : « dans la semaine t'as l'habitude de faire de la compréhension orale en classe ?/ plus ou moins combien de fois par semaine ? avec quelle fréquence ? »

« oui/ j'essaie d'en faire le plus possible	*Fréquence*
parce que c'est là ou ils ont un gros problème	*Les étudiants ont des problèmes avec la CO*
et la fréquence non je ne sais pas	
j'essaie de faire des compréhensions orales des documents authentiques depuis le niveau A c'est compliqué »	*Travail depuis débutants CO avec doc authentiques*

L

(S) : « ok dans tes préparations des cours est-ce que tu inclus la compréhension orale/ c'est le déclencheur/ »

« dans ma préparation des cours tu veux dire en dehors de la méthode il y a des compréhensions orales normalement qui ouvrent les unités *Alter ego* donc un petit dialogue et cetera en situation	*CO cours manuel ou hors manuel*
donc ça normalement je fais non parce que c'est comme une sorte de comment dire de démarrage / oui c'est le déclencheur un peu de la situation générale de l'unité	*Explication pourquoi elle travaille ce type de documents*
moi personnellement j'aime bien travailler la compréhension orale pour moi c'est essentiel	*Opinion sur le développement de la CO*
et moi je travaille la compréhension orale pour moi c'est essentiel même si c'est des niveaux débutants	*La Co est importante à tous les niveaux*
beaucoup avec des documents *tv 5* surtout *tv 5* qui ont l'image non comme support	*Type de documents qu'elle utilise au niveau débutants*
aussi et même si au début les élèves trouvent parfois que c'est un peu difficile et cetera moi je pense que c'est intéressant de les habituer à la reconnaissance phonétique non qu'ils soient habitués a écouter le français dans des situations très différentes des reportages un peu sur tous les thèmes	*Depuis le tout début développer la phonétique et écouter dans des situations diverses*
et bien évidemment des fois je prépare de petits questionnaires très simples pour que l'élève ne soit pas complètement déboussolé »	*Elaboration d'un questionnaire pour guider l'étudiant dans la CO*

LL

(S) : « donc comment est-ce que tu inclues dans ton programme les activités de compréhension orale ? si je te demandais à peu près un pourcentage par rapport a l'ensemble du groupe/ oui ça prend combien à peu près/20% pour le reste ?/ 15% un petit peu moins et là ça serait pour tous niveaux ? et tu travailles avec quel type de documents ? »

« oui la compréhension orale ( ) 20% un petit peu plus	*Fréquence*
avec des chansons des vidéos des extraits de films »	*Type de documents*

M

(S) : « d'accord et alors dans tes cours est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale ?/ le plus possible ? et à peu près un pourcentage ? »

« oui le plus possible/ alors par exemple en semaine si j'ai un cours enfin au moins une fois par semaine ça dépend du rythme mais si je les vois tous les jours j'essaie que ça soit deux ou trois fois par par semaine si c'est un groupe que je vois deux fois par semaine une seule fois ou deux si possible »	*Fréquence en fonction des groupes*

N

(S) : « d'accord ok et est-ce que est-ce que tu travailles la compréhension orale dans tes cours ? quel quel pourcentage ? »

« oui bien sûr /un grand pourcentage je crois que je je dois travailler un document vidéo ou audio une fois par semaine si c'est un cours de deux fois par semaine ou si c'est une classe de 5 fois par semaine donc 2 ou 3 fois ça dépend oui »	*Fréquence*

O

(S) : « d'accord ok est-ce que tu intègres dans tes cours des des activités de compréhension orale ? »

« oui bien sûr oui bien sûr »	*Assertion*

P

(S) : « uhum d´accord et est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale dans tes cours ? »

« des des activités de com compréhension orale c´est des vidéos par exemple	*Travail CO avec vidéos*
c´est au niveau débutant plutôt ce que je te raconte mais ben dans *Rond Point* ça c´est dans le niveau débutant des au niveau débutant de petites présentations	*Travail avec Rond Point petites présentations niveaux débutants*
moi j´utilise beaucoup euh *internet* aussi parce que je trouve que c´est difficile de trouver des documents audio les amener en classe de pouvoir les les transférer les présenter en classe donc je vais souvent au laboratoire multimédia où là ils vont	*Travail avec internet/ difficultés pour travailler en internet en classe / au laboratoire*
ça va être des soit des documents des entrevues euh des même des petites euh des sections d´émissions de télévision sur *Youtube*	*Type de documents*
Youtube c´est merveilleux je trouve qu´il y a vraiment beaucoup de possibilités	*Opinion sur Youtube*
mais avec l´ordinateur parce que on peut pas	*Difficultés techniques pour travailler Youtube avec*

télécharger ces activités-là donc c´est qui est en peu plus difficile pour moi	*l'ordinateur*
quand à les les vidéos tout faits je trouve parfois moins intéressants	*Vidéos didactisés moins intéressants*
quoiqu´il y en a qui qu´ils développent exemples plus intéressants parce qu´ils sont justement en série de de ce qu´on voit réellement à la télévision comme *Alter Ego* qu'il y a des *DVD´s* qui sont tirés des des programmes de télévision je trouve ça intéressant mais c´est pas toujours suffisant	*Opinion sur quelques vidéos de méthode Alter Ego ok*
et puis je trouve que les les publicités aussi par exemple que je les ai utilisées pour comprendre la langue comme sujet en départ d´une discussion chansons des vidéos »	*Utilisation de la publicité*

Q

(S) : « d'accord et la compréhension orale tu la travailles ? »

« oui oui bien sûr compréhension orale et phonétique »	*Confirmation, précision CO et phonétique*

R

(S) : « ok ok et alors est-ce que dans ton cours tu inclues des activités de compréhension orale ? beaucoup ? quel serait le pourcentage que tu donnerais? ok donc alors quand tu me dis alors il y a pas pas de de de ressources c'est dans la méthode dont tu parles ? »

« ah oui beaucoup euh euh j'essaie le plus souvent possible	*Fréquence*
parce que c'est difficile de trouver aussi des documents authentiques	*Difficultés pour trouver des doc authentiques*
mais j'essaie d'utiliser euh je dirais plus qu'un 60%	*Fréquence*
oui des documents j'essaie toujours de me baser sur un document audio de compréhension	*Favorise la CO dans son cours*
parce qu'en général les élèves auxquels je donne cours ont besoin de comprendre et de parler c'est leur priorité en entreprise c'est de travailler sur c'est de c'est la compréhension orale et l'expression orale	*Raisons qui font qu'elle travaille plus la Co*
donc en fait c'est il faut développer au maximum ce type de d'exercices donc document de base en général c'est compréhension orale	*Conclusion*
et la plupart des documents euh il y a pas beaucoup de sources	*Manque de ressources*
la plupart des documents c'est je vais les chercher sur *RFI*	*RFI source de ressources pour CO*
ben disons que les les documents audio qu'on trouve dans les méthodes c'est plutôt un travail de phonétique fin d'exercices qui sont construits déjà	*Type d'activités qu'il ya dans les manuels*
et euh quand on travaille en entreprise le plus important c'est quand même d'essayer de de mettre en situation réelle donc de travailler avec des documents authentiques pour que la compréhension elle se fasse de manière plus ben plus authentique tout simplement	*Type de documents oraux pour les entreprises objectif*
mais malheureusement il y a pas suffisamment de sources de des documents euh en sachant par exemple qu'on a *TV5* mais *TV5* on a pas accès à télévision en entreprise donc c'est difficile donc si	*Manque de sources raisons*

il faut utiliser le plus possible de de format audio uniquement et pas vidéo »	

RR

(S) : « oui ? alors comment tu fais ? quelle est la place de la compréhension dans tes cours à peu près quel pourcentage ?

« aha alors pas beaucoup à vrai dire puisque euh euh les enfants se dissipent pas mal mais j'essaie dans la mesure du possible par exemple de trouver des petites choses euh soit dans dans des des vidéos du matériel que moi j'ai ou alors dans des cassettes tu vois des *DVDs* ou des chansons par exemple mais très peu très très peu c'est pas suffisant »	*Fréquence élèves dissipés/ Elle essaie de trouver des activités dans la mesure du possible/ Opinion sur la fréquence de CO*

S

(S) : « dans ton cours tu inclues des activités de compréhension orale ? alors qu'est-ce que tu essaies de chercher comme documents ? et donc ça serait quel pourcentage par rapport à ton cours ?

« j'essaie je pense que peut-être pour les niveaux débutants parfois c'est difficile d'en trouver/	*Difficulté pour travailler la CO avec des documents qui correspondent au niveau et aux objectifs de CO donnés*
le problème si tu veux c'est plus par rapport à l'*IFAL*	*Cas de l'IFAL*
c'est qui ne va pas c'est que souvent les documents qu'on trouve aux niveaux débutants ils sont simples	*Documents de méthodes très simples*
et or à l'IFAL on donne des compréhensions orales quand même assez des documents authentiques des extraits de *TV5* et c'est quand même difficile fin ça correspond pas forcément tu vois	*Type de documents oraux IFAL (pour évaluation)*
ce que tu as dans *Rond-point* c'est peut trop simple peut-être par rapport à ce qu'ils ont à la fin	*Documents sonores des manuels simples par rapport aux documents des examens*
Mais si tu veux leur faire travailler sur de documents authentiques aux niveaux débutants la difficulté c'est à mon avis il faudrait y consacrer beaucoup de temps	*Beaucoup de temps à développer la CO au niveau débutants avec des documents authentiques*
et moi j'arrive pas à faire un programme à voir tout ce qu'il faut voir et en plus à bien travailler à bien les préparer pour la compréhension orale	*Manque de temps pour travailler programme encore moins pour travailler la CO*
je trouve ça difficile/	*Opinion*
je ne saurais pas trop te répondre si j'utilise au niveau débutant *Rond-point* ça va être je vais faire les activités qui mais je ne sais pas quel pourcentage ça représente »	*Travail avec les documents de la méthode*

T

(S) : « et est-ce que dans tes cours est-ce que tu intègres des des compréhensions orales ?/ audio-visuels surtout ?/ oui pourquoi euh…pourquoi tu dis ca ? pourquoi? S : ah ok ! ok ok et avec quelle fréquence est-ce que tu fais des activités de compréhension orale ?/ non de compréhension orale/ ok et donc alors tu travailles toujours avec des documents vidéo ?/ c´est trop tôt? »

« oui oui comme c´est des débutants j´essaie d´intégrer le plus possible des documents audio-visuels oui authentiques /	*Documents vidéo authentiques pour débutants*

/c´est important pour eux l´audiovisuel plutôt que que l´audio et ça les motive ça leur donne ça leur donne une idée un peu de de tout ce qui est socioculturel et puis et puis c´est motivant...	*Raisons pourquoi la vidéo est importante*
j'ai les documents authentiques que je sélectionne j´essaie de d´intégrer toujours un peu l´humour j'essaie que ce soit des documents qui soient concrets rapides courts et et humoristiques que le message passe mieux	*Type de documents oraux qu'il exploite en classe*
et ça motive et puis pour les activités après il y a ça ça met le ton	*Résultats*
euh une ou deux…des des activités ou des des compréhensions ou des expressions orales / ah! de compréhension orale… il y a à peu près sur 6 heures il y a au moins 3 documents 3 ou 4 documents	*Fréquence*
sur des débutants principalement oui sinon c'est des chansons ou…	*Chansons aussi pour débutants*
la radio c´est trop c'est trop tôt	*Pas d'utilisation de radio au niveau débutant*
pour moi je pense que c´est trop tôt…bein il faut y mettre un contexte c´est pas évident c´est c'est difficile de trouver des documents authentiques courts sur sur les émissions de radio voilà	*Raisons pourquoi ne pas utiliser la radio au niveau débutants*
pour des débutants je pense que c'est pour moi ce qui convient mieux c´est les chansons c´est court euh avec des petites activités de d´anticipation de repérage et puis sinon les vidéos ils peuvent anticiper un peu sur la situation de communication »	*Opinion sur le type de documents pour le niveau débutant*

U

(S) : « est-ce que tu fais des activités de compréhension orale ?/ est-ce que tu pourrais me dire par rapport à l'ensemble de tes cours à peu près combien de fois tu ferais par semaine la compréhension orale ou quel pourcentage?/ pourquoi ?/ donc tu essaies de faire tous les jours des activités de compréhension orale ? »

« oui oui dans ce cas il y en a c'est facile	*En FOS il y a des documents oraux*
après ça dépend parce qu'en général ils ont un petit niveau dans les entreprises ils travaillent beaucoup ils travaillent tard le soir ce qui fait que le matin ils ne sont pas forcément à l'heure et puis ils n'ont pas le temps pour faire leurs devoirs	*Difficultés pour que les élèves travaillent de manière soutenue*
en général c'est un niveau ça va en compréhension orale	*Opinion sur CO d'un groupe X*
mais là il y a dans une entreprise où je travaille j'ai un très bon étudiant niveau A2 mais lui c'est parce que vraiment dans l'entreprise ils parlent français il a un bon niveau par rapport à d'autres entreprises où je travaille et où les étudiants ont un petit niveau	*Cas exceptionnel d'un étudiant. Explication pourquoi il a un bon niveau.*
en général c'est plutôt un petit niveau	*Les étudiants des entreprises ont un niveau faible en CO*
oui bien sûr je travaille les 4 compétences/	*La CO à l'IFAL*
bon la compréhension orale j'essaie de la faire à chaque cours.	*Fréquence CO*

je me débrouille tout le temps pour [] une activité de compréhension orale audiovisuelle un minimum ne serait que pour travailler un peu de phonétique en fin de cours	*Type de support/ précision sur travail phonétique à un moment de la classe*
mais la compréhension orale c'est super important/	*La CO est importante*
pour les objectifs communicatifs	*Raison de la importance de la CO*
parce que les étudiants que j'ai dans les entreprises c'est plus la compréhension orale et l'expression orale qu'on va travailler la compréhension écrite oui mais la production écrite très peu et de toute façon ça ne les intéresse pas	*Les habiletés en FOS se repartissent de manière différente : plus de CO et EO que CE PE*
après avec les ados c'est la même chose	*Idem ados*
les ados sont toujours râlants on fait un peu d'écrit bien sûr et puis la compréhension écrite oui ça sert bien aussi	*Les ados ne s'intéressent pas aux compétences*
mais la production écrite je ne crois pas que ça soit le plus important parce qu'on ne peut pas dire ce soit les cours que j'ai ça soit des cours de français général général	*Pas de production écrite parce que les cours ados ce n'est pas un cours général*
pour moi même les cours ados ce sont des cours de français spécifiques /	*Les cours ados sont comme les cours FOS*
oui maximum »	

V

(S) : « d´accord. Est-ce que tu intègres dans tes cours des des activités de compréhension orale ? »

« oui oui bien sûr	*Confirmation*
et là par contre j´utilise les méthodes	*CO avec manuels*
dans ce cas là je cherche dans toutes les méthodes qu´on a ici à l´*IFAL*	*Recherche méthodes IFAL*
et je fais une photocopie d'une méthode qui me qui me fin la photocopie de la page qui m´intéresse de la méthode	*Photocopie*
ou alors aussi ça m'est arrivé de créer moi-même les compréhensions orales en enregistrant les personnes	*Création personnelle de compréhensions orales*
j´utilise aussi beaucoup des chansons et des vidéos »	*Utilisation de chansons et de vidéos*

W

(S) : « Est-ce que dans dans dans dans la préparation de tes cours est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale ?/ oui ? : à peu près quel pourcentage on met à la compréhension orale dans ton cours ? et pourquoi est-ce qu'il faut ?

« bien sûr /ah oui à chaque fois/ en ce qui par exemple les cours avancés euh j'essaie à chaque cours d'avoir toutes les compétences donc c'est un peu du du 25% quoi	*Fréquence cours avancés*
il faut qu'il y ait une compréhension écrite une compréhension orale et puis de l'expression aussi	*Il faut qu'il y ait les 4 compétences*
euh ben par exemple sur un cours de trois heures je trouve que euh le cours passe plus vite ils ont l'impression que d'avoir fait plus de choses moi je fais en qu'on travaille le même point mais par rapport à des aspects différents »	*Raisons pour travailler les quatre compétences : le temps passe plus rapidement le prof a la possibilité de travailler ….*

X

(S) : « oui oui d'accord est-ce que dans tes cours est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale ? /quel pourcentage ? »

« oui oui oui bien sûr euh/	*Confirmation*
non mais je je sais très bien que là par exemple avec les ados j'en ai pas suffisamment mais je pense que c'est pas la mauvaise volonté quand là je te prends l'exemple de mes cours actuels	*Pas assez avec les ados*
donc j'ai que des ados et là c'est aussi c'est plus difficile de trouver de compréhensions orales qui aient un rapport avec eux quoi parce que je peux je pourrais très bien alors sortir des documents de TV5 si je trouve que ça les intéresse	*Difficulté pour trouver des documents oraux qui les intéressent*
c'est moi qui qui extrapole mais parler de des crises pétrolières et ce genre des choses je pense vraiment pas que ça les intéresse	*Commentaire à propos de ses impressions*
donc si des fois sur pour aller en contexte y a des choses qui s'y prêtent aller au restaurant on peut toujours les adapter	*Il y a des thèmes qui se prêtent pour adapter*
et sur la méthode *Ado* j'ai du mal à trouver des compréhensions orales je ne sais pas pour des ados	*Difficulté pour trouver des documents oraux qui les intéressent dans les manuels*
après dans des cours normaux que j'ai pu avoir en général je pense un quart j'ai toujours à chaque fois de d'avoir une compréhension orale adaptée et c'est plus facile parce qu'il y a beaucoup plus de ressources quoi pour les adultes	*Pour les cours adultes moins de problèmes il t a plus de matériel*
mais là ça pèche ce ce bimestre avec les ados pour la compréhension orale oui oui »	*Problématique actuelle avec les ados*

Z

(S) : « et donc ton travail est-ce que tu inclus des activités de compréhension orale? /aha/ ok donc alors tu me disais donc là tu n´aimes pas alors ce qui est proposé dans le manuel pourquoi ?/ uhum / uhum/ audiovisuels d´accord…si je te demandais à peu près la fréquence de travail de compréhension orale dans tes cours quelle fréquence quel pourcentage tu fais par cours je ne sais pas… »

« euh oui c´est bon par exemple je n´aime pas trop les activités normalement de du livre	*Opinion sur activités de Co du manuel*
donc par exemple pour les ados je travaille j´aime beaucoup travailler avec des chansons des vidéoclips de court-métrages si j´arrive à en avoir	*Chansons vidéo clips avec ados*
parfois il y a les *DVD´s* proposés par les méthodes ça je pense que c´est bon plus intéressant comme il y a de l´audiovisuel euh	*DVS's proposés par manuels plus intéressants parce qu'il y a l'audiovisuel*
ou bien parfois ce que je fais carrément c´est je cherche le sujet sur *Youtube* et parfois je trouve des extraits d´émissions qui sont très bien	*Exploitation de bonnes émissions de Youtube*
et je fais des questions de compréhension par rapport à ça	*Elabore questionnaire pour travailler avec*
euh…parce que ça fait très faux je préfère leur dire écoutez ça va être dur mais c´est du vrai français non ? parce que parfois ce sont des dialogues trop euh ça fait trop faux	*Documents de manuels sont faux donc même si c'est difficile préfère travailler avec autre type de documents comme Youtube*
je sais que ça essaie d´imiter le…l´authentique	*Consciente que les documents de manuels essaient d'imiter l'authentique*

mais parfois c´est trop carré ça fait trop irréel non et surtout aussi ben… il y a la transcription à côté	*C'est irréel et la transcription à cote c'est pas bien*
et je pense que c´est la plus part du temps c´est pas tres attirant je pense que c´est beaucoup plus attirant lorsqu´il y a aussi un support visuel	*Les documents pour travailler la Co sont plus attirants s'il y a le visuel*
et bon c´est vrai que qu´on peut travailler aussi beaucoup plus des stratégies pour l´anticipation le contexte non même si parfois dans les manuels il y a des images	*Bien qu'avec l'audio et dans les manuels on peut travailler plus les stratégies*
oui parfois je travaille avec ce qu´on propose par le manuel parfois aussi le manuel qu´on a des compréhension non expression orale compréhension orale qui a que des activités donc ça aussi parfois je l´utilise	*Utilisation sporadique des activités du manuel*
mais ce que je préfère c´est surtout euh des supports audiovisuels	*Préférence pour l'audiovisuel*
euh j´essaie de faire un travail de compréhension orale par… par …par classe non en cours ex en cours ici j´essaie de faire quelque chose au moins une compréhension orale par classe quoi j´essaie de varier un peu les documents ça peut être ce qui est proposé par le manuel ça peut être donc un vidéoclip un court-métrage euh le DVD proposé par la méthode	*En cours intérieurs fréquence /type d'activités*
mais en cours extérieurs c´est vrai que je travaille beaucoup moins la compréhension orale surtout parce que normalement ce sont des gens qui ont déjà un contact avec le français leur chef est français ou quelque chose comme ça donc par par exemple par rapport à ce qui est proposé sur la méthode ils ont un niveau beaucoup plus avancé »	*En cours extérieurs moins de CO*

Est-ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe?
Combien de fois par semaine?

(Question 2 du guide d'entretien)

Centre d'enseignement de langues étrangères

La question sur la fréquence de la compréhension orale a suscité, comme d'ailleurs dans le groupe de l'IFAL, l'évocation directe des thématiques variées en relation à la pratique de cette compétence accompagnées de différentes modalisations pour l'exprimer.

Modalisation.

Notion de Fréquence.

De manière générale nous avons observé chez les professeurs du CELE trois tendances pour répondre à notre question :

1. Un groupe de 9 professeurs répond directement à cette notion de fréquence bien qu'en modalisant différemment.
2. Un autre groupe de 6 professeurs répond à cette notion une fois commencée l'argumentation d'autres thèmes en relation à la compréhension orale ; il faut préciser que l'information concernant la fréquence a été reprise dans certains cas, car nous avons provoqué la réponse en reprenant la question.
3. Un groupe de 4 professeurs ne mentionnent en aucun cas cette notion et développent exclusivement les thématiques qu'ils considèrent importantes dans le cadre de la question posée.

Au niveau de la modalisation de la fréquence des deux premiers groupes, nous avons remarqué quatre manières différentes d'exprimer la fréquence de leur pratique de la compréhension orale. Quelques unes sont similaires à celles observées dans le groupe de l'IFAL, mais en nombre plus réduit.

Nous présenterons ces catégories selon le nombre d'interventions recensées. Il s'avère donc :

a) que certains professeurs expriment la pratique de la compréhension orale par des formes approximatives, par exemple : *au moins je pense que si ce n'est pas ….c'est*, (A) il y a donc *des moments* que… *au moins* … (F) pas beaucoup… *je crois que*…(0) qui révèlent un développement de cette habileté moyennement fréquent (7 professeurs),

b) d'autres confirment la pratique de cette compétence seulement par la forme assertive *oui* et abordent aussitôt ce qui leur semble intéressant à commenter par rapport à cette habileté (3 professeurs),

c) D'autres encore utilisent des adverbes de fréquence : *pas beaucoup*(P) *tous les jours*, *tous les jours* (E) *tous les jours* les élèves auront *même si c'est 3 minutes…* (I) pour exprimer cette notion (3 professeurs).

Nous remarquons dans les interventions (E), (I), des indices, de la part de ces deux professeurs, évoquant le professionnalisme et la responsabilité dans leur travail.

Ces indices sont identiques, bien que plus nombreux, à ceux que nous avons observés, chez les professeurs de l'IFAL lors de la question sur leur pratique particulière concernant la compréhension orale.

Par exemple dans l'intervention (E) le professeur utilise *tous les jours…..même* pour nous montrer qu'elle développe la compréhension orale malgré les obstacles qu'elle y rencontre.

d) Quelques uns expriment la notion de fréquence en relation à l'idée de distribution conditionnée elle-même par l'organisation du cours (deux professeurs) ; thématique que nous allons commenter dans le contexte de l'analyse de l'expression linguistique des différentes représentations didactiques formulées par les professeurs.

Dans tous les cas, comme nous l'avons précisé auparavant, les professeurs profitent de l'occasion pour signaler la problématique de la compréhension orale.

Modalités observées concernant la fréquence de pratique d'activités de compréhension orale dans le groupe de professeurs du CELE.

Les énoncés suivants montrent les différentes modalisations pour exprimer la notion de fréquence. Nous les avons classées dans l'ordre mentionné antérieurement.

Modalité approximative :

- « j'imagine que pas j'imagine je le fais dans le premier niveau la compréhension orale prend au moins je pense que le eh si ce n'est pas la moitie du temps au moins c'est le trois quarts du temps (A)
-
- « 50 % hein oui ça […] 50% » (D)
- « il y a donc des moments que je fais au moins une activité de compréhension auditive tous les jours de lundi à jeudi » (F)
- « si, pas beaucoup hein… / je crois qu'une fois par semaine » (O)
- « oui presque tous les jours il y a un moment pour la compréhension orale.. » (Q)
- « c'est 50 % on va dire » (R)
- « au moins deux fois parfois mais j'essaie de travailler tous les jours » (S)

Modalité assertive :

- « oui oui.. » (G)
- « oui.. » (K)
- « oui.. » (L)

Modalité de fréquence :

- « eh oui je la travaille pas beaucoup.. » (P)
- « ah y en a tous les jours tous les jours je fais compréhension orale » (E)
- « donc tous les jours les élèves auront même si c'est trois minutes d'une ou deux minutes de compréhension orale (I)

Modalité distributive :

- « je travaille la compréhension orale non je travaille compréhension orale je travaille une fois par semaine je repartis sur quatre jours principalement la compréhension orale je travaille une fois par semaine simplement non » (C)
- « [nous travaillons à la del Valle de Mexico, 4 heures pour la grammaire et une heure par semaine pour la compréhension orale] (N)

Il est important de souligner, à partir des données observées dans les différentes interventions, que la question n'a pas suscité chez les professeurs du CELE d'assertions du type « *oui oui bien sûr* » etc., comme dans le groupe de l'IFAL.

De ce fait, nous pouvons témoigner d'une particularité qui différencierait, en principe, ces deux groupes concernant la relation entre l'interviewé et son interlocuteur. Pourtant, nous avons observé, dans le groupe du CELE, d'autres marques d'ordre différent relatives à ce positionnement que nous présenterons au cours de l'analyse de cette question.

Suivant le classement des réponses du groupe du CELE, nous avons été surpris par le faible consensus des réponses dans l'absolu et par rapport au groupement de réponses du groupe de l'IFAL. Cela nous paraît important de le signaler car cela semblerait être une caractéristique spécifique au groupe du CELE.

Ce fait est appréciable dans la configuration de différents tableaux des thématiques de chaque institution présentées jusqu'à maintenant ; par ailleurs, au moment de faire les groupements, nous avons retrouvé des modalisations et des représentations qui découlent des diverses interventions des professeurs.

Par exemple, dans le cas de la question qui nous occupe, nous avons trouvé des difficultés pour faire une analyse homogène des données et surtout pour conclure de manière certaine sur le comportement des représentations dans ce groupe.

C'est pourquoi nous avons décidé, dans l'ensemble, de faire l'étude du discours des professeurs dans le cas où il y aurait plus de deux interventions ayant une thématique

commune et des modalisations particulières caractéristiques d'une représentation didactique.

Donc les interventions à un seul intervenant sont présentées uniquement avec leur transcription correspondante, nous avons d'ailleurs observé que quelques unes sont des opinions particulières, par exemple : les stratégies d'écoute servent à diminuer l'angoisse des étudiants quand ils entendent parler les gens rapidement, et des informations en relation à la thématique mais de manière complémentaire : les étudiants participent au recueil de documents de compréhension orale.

Tableau 35. Représentations didactiques et des pratiques associées à la fréquence de pratique de la compréhension orale.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons l'ensemble de thématiques développées que nous analyserons dans la section suivante. Celles qui sont marquées avec une seule intervention seront présentées seulement à la fin avec leur transcription.

A.	On développe la compréhension orale sous le principe de base de quatre habiletés en équilibre.	4
B.	On développe la compréhension orale lorsqu'on utilise le manuel de langue.	4
C.	On développe la compréhension orale selon l'organisation ou type de cours.	3
D.	Les étudiants pratiquent la compréhension orale à la maison avec du matériel complémentaire.	2
E.	L'utilisation constante de la langue enseignée (français) chez le professeur aide au développement de la compréhension orale.	2
F.	La lecture à voix haute et la dictée aident au développement de la compréhension orale.	2
G.	La compréhension orale est une compétence difficile à enseigner.	2
H.	La compréhension orale et la phonétique sont indissociables.	2
I.	Écouter un accent autre que celui du professeur aide les étudiants de français au développement de la compréhension orale.	1
J.	Les étudiants ont besoin d'avoir un support visuel pour comprendre.	1
K.	Les stratégies d'écoute servent à diminuer l'angoisse des étudiants quand ils entendent parler les gens rapidement.	1
L.	Les étudiants participent au recueil de documents de compréhension orale.	1
M.	Les professeurs de français ne travaillent pas la compréhension orale en classe parce qu'ils sont occupés à développer d'autres aspects de la langue.	1
N.	Le développement de la compréhension orale est assujetti à une bonne manipulation de la part des professeurs de divers outils électroniques.	1
O.	L'écoute d'entretiens, de conférences, de conversations est nécessaire pour développer la compréhension orale au niveau avancé.	1
P.	On préfère les documents authentiques aux documents didactisés.	1
Q.	Les difficultés rencontrées lors des examens sont le résultat d'un manque d'entraînement à la compréhension orale en classe.	1

A. On développe la compréhension orale sous le principe de base des quatre habiletés en équilibre. **(4 interventions)**

Nous observons dans cet ensemble d'interventions que la fréquence d'activités de compréhension orale est assujettie au partage de quatre compétences de communication, précepte hérité de l'approche communicative et repris comme modèle systématique de présentation dans les manuels de langue. Donc, en suivant ce principe de partage, la compréhension atteindrait 25%, permettant l'équilibre dans la progression du cours, (*pour équilibrer la progression*) comme le conçoit le professeur dans l'intervention ci-dessous :

1. « bon si je divise les quatre habiletés ben le 25% pour équilibrer la progression » (G)

Il est intéressant de noter qu'une telle division aurait été adoptée dans la pratique tant qu'il est devenu un fait évident *(ben)* pour les professeurs.

Les deux exemples suivants nous montrent cette perspective par la manière d'énoncer les habiletés *en succession* : *la compréhension de lecture, expression écrite*, accompagnée de *non* cherchant l'accord de l'interlocuteur.

2. « oui je travaille les quatre habiletés disons la compréhension de lecture l'expression écrite non »(L)

Nous observons dans l'intervention 3 un exemple de démarche habituelle (*toujours*), où la compréhension orale trouverait aussi sa place étant donné que les quatre compétences sont en étroite relation, bien que alternées *(ou bien)*.

3. « ah y en a tous les jours tous les jours je fais compréhension orale il y a toujours ou bien expression écrite ou bien compréhension écrite l'expression écrite à partir de la compréhension écrite sur ce qu'ils ont vu dans la lecture ou des choses comme ça » (E)

Dans la dernière des quatre interventions, le professeur fait allusion aussi au principe, très habituel, stéréotypé, de partage entre l'oral et l'écrit dans la préparation de cours (*en général, toujours*), qui est d'ailleurs aussi, celui des manuels de langue pour commencer une unité. En effet, nous avons observé cette organisation lors de l'analyse du groupe de l'IFAL. Nous en concluons que la compréhension serait développée à 50% en moyenne, comme l'exprime de manière approximative (*on va dire)* l'auteur de cette intervention et selon les objectifs linguistiques visés dans le manuel soit avec un support écrit ou oral.

4. « Euh en général quand je commence une unité que ce soit à partir d'une compréhension écrite ou une compréhension orale toujours ça serait / oui soit l'oral soit l'écrit c'est 50 % on va dire » (R)

Observations.

A partir des quatre interventions ci-dessus, nous pouvons conclure que la pratique de la compréhension orale est associée normalement au partage *équilibré* des quatre habiletés, suivant l'organisation du manuel de langue pour les professeurs qui l'utiliseraient, bien qu'à une fréquence variable et approximative : « 25%, 50% », ou en fonction du partage que le professeur aurait fait librement de ces quatre compétences pour l'organisation de son cours. C'est ce principe d'organisation qui certifierait, d'après les interventions ci-dessus, le critère de fréquence de développement de cette habileté.

- « Oui je travaille les quatre habiletés…… » (L)

B. On développe la compréhension orale lorsqu'on utilise le manuel de langue.

(4 interventions)

Dans le groupe suivant, des quatre interventions, il est question de la relation du développement de la compréhension orale avec un manuel de langue.

Il s'avère que les professeurs du CELE disent utiliser ou avoir utilisé un manuel de langue pour des raisons diverses ; mais en général ils l'utilisent dans les niveaux débutants et se servent de quelques pages de divers manuels pour compléter leur matériel du cours.

Dans certains cas, ils évoquent une certaine *obligation* d'utilisation d'un manuel en classe ; il y a eu effectivement pendant les dernières trois années, des moments où le département de français leur a vivement conseillé d'utiliser le manuel *Connexions,* surtout pour les niveaux débutants et intermédiaires.

Il est donc normal d'avoir des réponses confirmant l'utilisation de cet outil pour le développement de la compréhension orale. (Voir annexes : Ressources matérielles mentionnées par professeurs du CELE, Représentations didactiques en relation avec l'utilisation d'un manuel de langue)

Dans les quatre interventions relevées concernant cette thématique, nous avons remarqué la notion de *fréquence* dans seulement deux cas (*pas beaucoup…je crois qu'une fois par semaine,* donc *tous les jours* les élèves auront *même si c'est trois minutes d'une ou deux minutes de compréhension orale*).

Autrement, les professeurs ont abordé directement la thématique du manuel de langue non sans nuancer leur discours pour présenter certaines défaillances personnelles dans la pratique de cette compétence.

Deux professeurs énoncent leur pratique une fois comme une *révélation* (*en réalité*) teintée *d'insuffisance* : *je me limite seulement.* Une autre fois, comme un travail où il n'y a pas de recherche de *nouveauté* (*ce qu'il y sur le livre déjà*) bien que le professeur reprenne son

énoncé et nous informe qu'elle rajoute d'autres ressources *(puis moi aussi j'ai d'autres activités*) comme si elle voulait se justifier d'avoir annoncé qu'elle travaillait uniquement avec les activités du manuel.

1. « pas beaucoup hein en réalité je me je me limite seulement à celles qui sont marquées dans le livre / je crois qu'une fois par semaine (O)

2. « oui j'intègre ce qui a sur le livre déjà sur la compréhension orale et puis moi aussi j'ai d'autres activités de compréhension orale oui et oui je le fais……. » (K)
3.
4. « je fais les activités du matériel de Tempo on voit beaucoup de cinéma alors ils aiment beaucoup c'est ça qu'on travaille » (H)

5. Si tu veux, avec certains groupes j'utilise j'utilise des méthodes d'autres documents mais j'utilise des méthodes premier deuxième troisième quatrième et jusqu'au cinquième, sixième septième non je n'utilise plus de méthode mais pour les autres oui donc à l'intérieur de de méthodes c'est quand même assez équilibré donc tous les jours les élèves auront même si c'est trois minutes d'une ou deux minutes de compréhension orale (I)

En ce qui concerne l'intervention 4, nous observons avec attention l'idée *d'équilibre* qui surgit à nouveau.

En effet, pour ce professeur, l'équilibre à l'intérieur du manuel (*assez équilibré*) est interprété comme un avantage qui lui permet d'en prendre sa défense, sous différentes modalités ; nous pensons que cela à son tour certifie et valorise sa pratique quotidienne car il utilise en général un manuel de langue pour faire son cours.

L'équilibre pour ce professeur se concrétise de la manière suivante:

- 4. « c'est quand même assez équilibré au niveau de la compréhension orale mais à part je fais autres choses je veux dire c'est-à-dire que finalement on travaille la phonétique finalement on travaille aussi la compréhension orale je veux dire c'est assez équilibré c'est-à-dire si on pense à je ne sais pas si à une on pourrait dire une leçon une section à l'intérieur il y a il y a je ne sais pas si on peut dire autant de grammaire de compréhension de lecture (orale ??) entre guillemets je je pense que c'est assez équilibré non moi je travaille Connexions en ce moment et je peux dire que c'est assez équilibré non par exemple deux trois activités une ou deux orales alors si c'est quand même assez équilibré non » (I)

Nous avons repris ce passage de l'intervention B4 parce que nous estimons qu'il reflète bien des questionnements observés précédemment dans les différentes interventions énoncées dans les groupes de l'IFAL ou du CELE.

On dirait que pour ce professeur l'équilibre constaté dans les activités du manuel vient « résoudre » :

a) La problématique orale relative au manque de documents pour la compréhension également énoncée dans le groupe de l'IFAL.
b) La problématique des limites entre la phonétique et la compréhension orale, énoncée dans les deux groupes.
c) De plus, par le biais de cette intervention, le professeur reprend indirectement le thème de l'équilibre des quatre compétences et de la place de la grammaire.

d) Finalement, le professeur aborde aussi la problématique des codes oral et écrit.

D'autre part, nous estimons que cette intervention présente aussi de l'intérêt au niveau discursif par les différentes modalisations exprimées par le professeur pour montrer à son interlocuteur son avis particulier sur le manuel de langue et l'équilibre des activités proposées dans celui-ci.

Nous avons l'impression que le professeur a recours à ces procédures linguistiques *in crescendo* pour convaincre l'interlocuteur de la véracité des ses propos sans que cela soit son objectif au début de son intervention.

En effet, nous remarquons que le professeur, tout au début de son intervention donne son avis sur le matériel sans montrer explicitement sa position (c'est *quand même assez équilibré*) mais rajoute après *je veux dire c'est assez équilibré* pour expliquer ce qu'elle veut montrer en utilisant un exemple et réaffirme ensuite ce qu'elle dit par l'expérience du fait en question (*moi en ce moment j'utilise » X » je pense que c'est assez équilibré non*) et termine par la prise de position utilisée au début (c'est *quand même* assez équilibré).

Observations.

Développer la compréhension orale avec un manuel de langue est donc, pour certains professeurs, source de limitation et de manque de nouveauté et de créativité (*j'intègre ce qui est sur le livre déjà*).

C'est ce que nous retenons surtout des propos de deux professeurs pour qui la question sur la pratique de cette habileté les pousse à évaluer leur travail face à l'interlocuteur. Nous comprenons que cette situation les incommode car dans l'exemple 1, le professeur est amené à s'évaluer par rapport à sa pratique (*pas beaucoup hein en réalité….je crois une fois par semaine*).

Dans le cas du professeur de l'intervention B2, le professeur doit se justifier par le manque de nouveauté et de créativité de son travail avec le manuel, en expliquant qu'elle introduit d'autres activités (*et puis moi aussi j'ai d'autres activités de compréhension*).

Dans le cas de la quatrième intervention (B4), nous avons l'impression que l'utilisation d'un manuel de langue rassure le professeur et témoigne de son professionnalisme.

Donc, nous observons que l'utilisation d'un manuel de langue comporte des représentations positives et négatives dans le groupe des professeurs selon la situation de travail. En effet, il est bien considéré lorsqu'il s'agit de travailler avec les débutants.

Concernant la compréhension orale, nous avons observé que les documents sonores des manuels ne font pas toujours l'unanimité des professeurs parce qu'ils sont jugés très simplistes et peu authentiques.

En aucun cas, nous n'excluons l'intérêt du professeur porté sur d'autres aspects de la langue au détriment de la pratique de la compréhension orale en classe.

C. On développe la compréhension orale selon l'organisation ou type de cours.

(3 interventions)

Les trois exemples d'interventions ci-dessous ont pour objectif commun de montrer que la compréhension orale est soumise au type de cours existants dans les institutions. La fréquence donc, est en relation *à la distribution hebdomadaire* qu'ils font de leurs séances, comme dans les deux premiers exemples qui nous occupent :

Dans l'intervention 1 le professeur a un cours de préparation au niveau B2 du DELF, la compréhension orale est donc pratiquée *une fois par semaine*, fréquence que nous avons interprétée comme étant suffisante *: simplement,* par rapport au partage équitable avec les autres habiletés.

- 1. « je travaille la compréhension orale/je travaille une fois par semaine je repartis sur quatre jours principalement la compréhension orale je travaille une fois par semaine simplement non » (C)

Le professeur dans l'intervention 2, au moment de l'entretien, venait à peine de s'intégrer au département de français, donc la seule expérience immédiate qu'il avait était celle de l'Université où il exerçait et dont la distribution est annoncée ainsi :

- 2. « [trad : nous travaillons à la del Valle de Mexico, 4 heures pour la grammaire et une heure par semaine pour la compréhension orale] » (N)

Il est à remarquer dans cette institution, le poids donné à la grammaire par rapport à la compréhension orale.

Dans l'intervention 3, le professeur juge notre question comme quelque chose d'intéressant, puisqu'il avoue ne s'être jamais posé la question et nous annonce comme une *évidence*, (*non*) que cela est en fonction du type de cours.

- 3. « … quelle fréquence c'est une bonne question ça dépend du cours *non* … »

Observations.

Nous observons à partir de ces réponses et de celles données auparavant que la compréhension orale dépend directement de l'organisation du cours.

Cependant nous nous demandons si ces obligations, sont aussi contraignantes qu'elles le paraissent ou si le professeur utilise cet argument pour travailler ce qui l'intéresse le plus ou ce dont il se sent le plus sûr, comme l'exprime un professeur dans une des interventions.

D. Les étudiants pratiquent la compréhension orale à la maison avec du matériel complémentaire. (2 interventions)

Dans les deux interventions suivantes, il est intéressant d'observer l'association directe que font les deux professeurs avec les supports (DVD manuel, TV5) et le type de documents (chansons) utilisés en classe. D'autant plus que dans le premier cas nous pourrions penser que le professeur favorise le travail de compréhension orale en autonomie.

Pourtant, il nous paraît peu probable, car nous avons appris au cours de l'entretien que ce professeur privilégie l'enseignement de la phonétique en classe comme approche préférentielle de la compréhension orale, à partir d'exercices traditionnels improvisés de sa propre création.

Donc, à notre avis, l'utilisation du CD d'accompagnement du manuel de langue, en tant que support, serait profitable à l'étudiant.

- D1. « compréhension orale ? euh pour le niveau 1 et niveau 2 je je j'utilise surtout ce qu'il y a dans le dans le disque pour que les élèves travaillent chez eux » (B)

- D2. « oui tv 5 ou bien des chansons » (E)

E. L'utilisation constante de la langue enseignée (français) chez le professeur aide au développement de la compréhension orale. (2 interventions)

L'utilisation de l'espagnol et du français apparaît dans les deux interventions suivantes comme source de réflexion des deux professeurs, en tout cas pour ce qui concerne leur pratique de la compréhension orale.

En effet, il est intéressant de remarquer que l'utilisation constante du français en classe est, pour ces deux professeurs, un facteur important dans le développement de la compréhension orale, comme dans l'exemple E1 où le professeur justifie (*parce que*) la proportion qu'occupe la compréhension orale dans son cours, par le seul fait de parler français *depuis le commencement* de son cours.

Il est à signaler aussi dans cette même intervention la manière dont le professeur décrit l'interaction en classe qui tout en étant conflictuelle, est présentée de manière symétrique dans la notion *d'effort,* tantôt le professeur s'efforce pour parler français à ses élèves pour se faire comprendre, tantôt l'élève s'efforce pour parler français bien qu'à la fin il n'y arrive pas.

- 1. « la compréhension orale prend au moins je pense que le eh si ce n'est pas la moitie du temps au moins c'est le trois quarts du temps pourquoi parce que depuis le commencement je parle français et évidemment les questions que les étudiants me posent c'est toujours en espagnol ou essaient de parler en français mais ils n'arrivent pas en premier niveau à à poser des questions en français donc mais je m'efforce pour parler en français » (A)

L'intervention 2 attire notre attention car peu de professeurs nous communiquent comment ils se perçoivent en classe de langue. En effet, ce professeur fait une auto-évaluation *(j'ai un défaut ...je sais que)* à propos de ses interventions en classe en français, modalisée par *je crois que, parfois* pour être moins tranchante dans ses observations. D'après elle, son taux de participation en français est insuffisant *(je parle trop espagnol)*.

Par la suite, dans le contexte de notre question, nous déduisons que le professeur est conscient qu'il devrait toujours parler français pour développer la compréhension orale.

- 2. « je crois que j'ai un défaut parce que je sais que je parle trop en espagnol parfois dans mes cours non » (H)

F. La lecture à voix haute et la dictée aident au développement de la compréhension orale. (2 interventions)

Parmi les réponses obtenues, nous avons remarqué chez deux professeurs, (F1 et F2) le rapport spécifique de certaines activités réalisées en classe en association avec la compréhension orale, bien que cela soit explicité uniquement dans le cas de l'intervention F1 (*donc pour moi la compréhension auditive ça prend toujours un bon bloc de temps)*

Pour les deux professeurs il s'agit de pratiques habituelles, vu le nombre d'adverbes utilisés pour marquer cette idée ayant des fins précises.

Par exemple dans l'intervention 1 le professeur nous parle de l'exercice de lecture à voix haute, pratique habituelle (*toujours 5 fois*) qu'il fait en classe pour que les étudiants acquièrent la cadence et le rythme de la langue. Il présente les activités de compréhension orale des manuels comme quelque chose de banal puisqu' *(il y a toujours des compréhensions auditives)*, par contre la lecture à voix haute, serait un aspect qui manquerait, c'est pourquoi il la met en relief (il y a *toujours cette lecture* que *je* fais *moi)*.

- 1. « et en plus ils sont en contact avec la méthode et il ya toujours des compréhensions auditives et il y a toujours des lectures et cette lecture il ya toujours cette lecture que je fais moi pour qu'ils entendent la cadence et le rythme du français et c'est toujours en français et donc pour moi la compréhension auditive ça prend toujours un bon bloc de temps » (A)

En ce qui concerne l'intervention 2, nous observons le rapport d'une pratique habituelle chez le professeur auteur de cette intervention, la dictée ayant comme objectif, la relation entre la phonie et la graphie. (*ça sert à découvrir ou à redécouvrir des structures grammaticales et à établir les différences entre les phonèmes et les graphèmes)*

Par ailleurs, la manière dont le professeur se sert pour valoriser son travail est particulièrement intéressante, tout d'abord par l'expression *d'habitude* (*toutes les classes, tous les cours, au début de chaque classe*), de *persévérance* (ce sont des exercices que je commence *dès le début* du semestre *jusqu'à la fin)* qui servent à donner de l'intensité à ses propos, mais

aussi par l'idée de transformation: (il y a *un changement,* il y a *une évolution*, il y a *une certaine vitesse… rythme, …le lexique est beaucoup plus compliqué,.*) avec un résultat bénéfique de son travail, (*ce qui fait que….. ils sont capables de, ça leur donne de la sureté, etc.,)*

- 2. « même je fais dans toutes les classes dans tous les cours au début de chaque classe je fais des dictées aux étudiants ce qui fait qu'il y a un changement disons il y a une certaine vitesse il y a un rythme il y a le lexique est beaucoup plus compliqué on peut dire non et à la fin du semestre les étudiants de premier niveau ils sont capables de faire des phrases comme ça ou des documents disons ça sert à leur donner de la sureté à propos de la langue à découvrir ou à redécouvrir des structures grammaticales et à établir les différences entre les phonèmes et les graphèmes non donc ce sont des exercices que je commence dès le début du semestre jusqu'à la fin mais il y a une évolution si tu veux » (L)

Observations.

À propos des interventions des sections E et F, nous n'observons pas d'argumentation dans les premières ce qui nous fait penser que les professeurs n'ont pas de problématique dans leur pratique en relation avec la compréhension orale.

Pour ce qui est des interventions de la section F, nous remarquons une situation d'interaction particulière chez certains professeurs convaincus du bienfait de l'utilisation de la langue cible pendant toute la durée de leur cours.

Il est fort possible que les professeurs agissent de la sorte en pensant que le cours de français est le seul moment où l'étudiant sera en situation d'écoute de la langue étrangère.

Cela est un fait que nous ne pouvons pas contester, pourtant, nous estimons que cette pratique porte préjudice à l'étudiant, au lieu de lui être bénéfique.

Il serait donc souhaitable que le professeur adapte et explique à l'étudiant l'utilisation de L1 et L2 dans son cours surtout au niveau débutant afin de l'aider à progresser dans son apprentissage.

G. La compréhension orale est une compétence difficile à enseigner. (2 interventions)

Le développement de la compréhension orale est difficile, c'est ainsi que l'énoncent deux professeurs.

Pour l'une, la maîtrise de la compréhension orale représente un défi. En effet, elle en juge la pratique insuffisante (*je la travaille pas beaucoup*), en opposition à une pratique beaucoup plus soutenue de la compréhension de lecture.

Il est intéressant de souligner l'assurance montrée par ce professeur pour valoriser sa capacité dans d'autres domaines et ainsi justifier (*parce que*) le manque de développement concernant cette habileté.

En effet, elle prend sa défense (*moi* je suis *bonne*) tout en prenant d'abord, la défense du travail des professeurs en général (*on* travaille…*le mieux*) ; et elle explique sa préférence pour

la compréhension de lecture (*j'aime beaucoup*) par rapport à la compréhension orale (je travaille *plus…que*)

1. « parce que je crois qu'on travaille en salle de classe ce qu'on nous travaillons le mieux moi je suis bonne pour travailler la compréhension de lecture alors j'aime beaucoup la compréhension de lecture et je travaille plus la compréhension de lecture que la compréhension orale … » (P)

De plus cette compétence représente une *obligation (qu'il faut)* dont elle est *consciente* (je sais) mais qui représente tout de même (*mais*) une *difficulté* (*j'essaie, je ne sais pas beaucoup comment faire, c'est pas très facile pour moi)* qu'elle tient à surmonter *(mais je la travaille).*

2. « je sais qu'il faut la travailler donc j'essaie de la travailler mais je ne sais pas beaucoup comment faire bon j'ai une idée générale mais c'est pas très facile pour moi de travailler la compréhension orale mais je la travaille… » (P)

Dans le cas de l'intervention G2, nous observons le seul cas du groupe du CELE où le professeur énonce de manière réitérée la confirmation de la pratique de la compréhension orale en classe (*oui oui bien sûr*). Nous en avons déjà expliqué dans le cadre des professeurs de l'IFAL l'effet voulu vis-à-vis de l'interlocuteur concernant le prestige de la pratique général du professeur.

La fréquence de pratique instable *« au moins deux fois mais parfois* j'essaie de la travailler *tous les jours »* énoncée par ce professeur tient directement (*c'est pour ça*) de l'idée de *difficulté* aperçue dans la nature de cette compétence et de l'*effort* à investir dans son développement (c'est l'habileté *la plus difficile je crois* à acquérir, *j'essaie de.. beaucoup)*

- 2. « oui oui bien sûr au moins deux fois mais parfois j'essaie de la travailler tous les jours c'est l'habileté la plus difficile je crois à acquérir alors c'est pour ça que j'essaie de travailler beaucoup» (S)

H. La phonétique et la compréhension orale. **(2 interventions)**

L'entraînement à la phonétique fait partie du travail de certains professeurs du CELE, les deux interventions ci-dessous nous montrent cet aspect.

Pour l'un des professeurs, il faut dissocier ce domaine faisant partie du système linguistique, de la compréhension orale pour que chacune trouve sa juste place dans la processus d'apprentissage de langue sans qu'il y ait d'incidence entre les deux.

Il est important de remarquer dans cette intervention 1 la notion d'entraînement à la phonétique, associé métaphoriquement par ce professeur en particulier à la danse, consistant à faire un travail articulatoire qui servirait plutôt pour l'expression orale.

- 1. « la compréhension orale en classe je la travaille eh mais pas au début pas au début pas au début du semestre je la travaille la semaine huit ou neuf je commence la compréhension orale parce que je sens que le comme je donne la primauté justement à la phonétique et au travail musculaire /parce que pour moi parler c'est comme danser si la personne ne sait pas comment placer les pieds ou les jambes ça sera comme danser 12341234 et ils vont regarder

> les pieds il faut pas compter il faut pas regarder les pieds il faut savoir se placer et il faut savoir se déplacer automatiquement il faut générer des automatismes alors la compréhension orale ne m'aide pas beaucoup à ce niveau là » (M)

Pour le deuxième professeur la phonétique est synonyme de compréhension orale, car elle répond directement à notre question sur la fréquence d'activités de compréhension orale en classe de la manière suivante.

- 2. « parce que et ça par exemple je crois que c'est un grave désavantage dans mes cours je travaille pas beaucoup pas suffisamment la phonétique » (O)

Les deux exemples que nous venons de citer décrivent bien une autre problématique fréquente dans la pratique de professeurs qui est celle de la place de la phonétique dans l'enseignement de la langue étrangère. Quelques interprétations nous viennent à l'esprit pour comprendre telle mésentente.

D'une part, il est possible que le professeur préconise l'expression orale dans sa démarche d'enseignement de la langue sans qu'elle prédomine forcément les activités de réception. D'autre part, il se pourrait qu'il y ait une association directe de toute activité réceptive sous forme sonore comme synonyme de compréhension orale.

Observations.

Quoi qu'il en soit, nous avons observé une tendance dans les commentaires de quelques professeurs pour qu'il y ait un entraînement plus spécifique de certains faits paralinguistiques afin d'améliorer la compréhension orale des étudiants, notamment les liaisons.

Est-ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe?
Combien de fois par semaine?

(Question 2 du guide d'entretien)

Centre d'enseignement de langues étrangères

A

(S) : « oui à peu près combien de temps la compréhension orale prend de temps dans ton cours quelle est la place si tu veux quelle est la place … »

« j'imagine que pas j'imagine je le fais dans le premier niveau la compréhension orale prend au moins je pense que le eh si ce n'est pas la moitié du temps au moins c'est le trois quarts du temps	*Fréquence*
pourquoi parce que depuis le commencement je parle français et évidemment les questions que les étudiants me posent c'est toujours en espagnol ou essaient de parler en français mais ils n'arrivent pas en premier niveau à à poser des questions en français donc mais je m'efforce pour parler en français	*Modalités d'intervention en classe : prof-élève : utilisation L1 , L2*
et en plus ils sont en contact avec la méthode et il ya toujours des compréhensions auditives et il y a toujours des lectures et cette lecture il ya toujours lecture que je fais moi pour qu'ils entendent la cadence et le rythme du français et c'est toujours en français et donc pour moi la compréhension auditive ca prend toujours un bon bloc de temps »	*Type documents manuel : compréhension orale, compréhension de lecture* *lecture à voix haute en classe : objectifs* *Précision fréquence CO en classe*

B
(S) : « et est-ce que tu utilises est-ce que tu dans ton dans ton cours est-ce que tu intègres des activités de compréhension orale ? »

« compréhension orale ? euh pour le niveau 1 et niveau 2 je je j'utilise surtout ce qu'il y a dans le dans le disque pour que les élèves puissent le travailler chez eux mais euh »	*Travail matériel du manuel /Objectif : travail à la maison*

C
(S) : « ok la maintenant tu travailles tu travailles la compréhension orale avec eux/ plus au moins quelle proportion deux fois par /oui/ »

« je travaille la compréhension orale/	*Confirmation*
non je travaille compréhension orale je travaille une fois par semaine je repartis sur quatre jours	*Fréquence*
principalement la compréhension orale je travaille une fois par semaine simplement non	
je varie les types de documents non	*Travail avec des documents variés*
il faut qu'ils écoutent des entretiens des conférences en fin des fragments de conférences des conversations	*Type de documents utilisés*
y a un peu de tout	*Précision*

donc en principe je travaille sur le type de document dont il s'agit le thème euh faire des hypothèses sur le thème sur la divergence sémantique ça serait la stratégie que je travaille »	*Explication sur principes de son travail*

D

(S) : « ok est-ce que alors tu travailles la compréhension orale en classe ?/ oui alors quel pourcentage occupe la compréhension orale dans tes cours ? »

« ah bon en possession ? pas en compréhension de lecture non mais en possession ah ben oui/	*Compréhension orale en cours 4 habiletés*
la compréhension orale euh je te dis si si le manuel me permet de d'avoir l'accès pratique au *CD* en coordination avec la progression du du manuel50 % hein oui ça ( ) 50% maintenant si c'est un disque qui soit pas pratique qu'il faut chercher qu'on perd du temps à localiser euh l'enregistrement euh à le synchroniser avec la page du livre eh ben franchement je préfère même ne pas l'utiliser	*Travaille compréhension si c'est le matériel est accessible / Fréquence*
et quand on a terminé tous les objectifs que le livre nous offre du programme alors je ne fais que le *CD* et c'est à partir du *CD* qu'on travaille comme ça finalement presque sans quand quand quand on le retrouve dans le livre bon d'accord avec l'appui du livre mais quand on le trouve pas dans le livre c'est c'est *CD* pur et puis et puis je fais je fais mes exercices à partir de là hein de compréhension orale auditive enfin parce qu'on dit compréhension auditive »	*CO une fois objectifs du programme terminés*

E

(S) : « et alors tu travailles la compréhension orale en classe ? /non mais quel pourcentage d'activités dans ton cours quel est le pourcentage de la compréhension orale dans l'ensemble /ok ben je te disais alors combien quel pourcentage de »

« oui *tv 5* ou bien des chansons	*Type de chaîne et support*
ou bien par exemple les eux doivent faire des interviews à des français sur le campus ou là où ils peuvent en trouver	*matériel à partir des interviews faites par les étudiants (précision)*
et à partir de ces interviews on travaille ce sont je préfère que ce soit des documents bruts plutôt que médiatisés *non /*	*Travail avec documents bruts de préférence*
ah y en a tous les jours tous les jours je fais compréhension orale il ya toujours ou bien expression écrite ou bien compréhension écrite l'expression écrite à partir de la compréhension écrite sur ce qu'ils ont vu dans la lecture ou des choses comme ça »	*Fréquence/ Travail en classe au niveau des habiletés*

F

(S) : « combien de fois tu fais d'activités de compréhension auditive par semaine ? »

« bon ça c'est quelque chose que je me suis rendu compte que les élèves arrivent au 5 ou au 6 niveau et ils n'ont pas du tout la pratique de la compréhension auditive	*Evaluation du prof sur niveau de CO des élèves au niveau avancé*

pourquoi ? parce bon les professeurs sont tellement occupés à aller voir d'autre chose que ce soit l'écrit que ca soit la compréhension écrite la grammaire que je crois qu'il y a très peu de profs qui travaillent je pense mais c'est une supposition	*Explication de cette défaillance : opinion*
et donc je les vois je prends pratiquement les nouvelles de tous les jours je passe le document et la première fois les élèves ils sont totalement perdus il y a donc des moments que je fais au moins une activité de compréhension auditive tous les jours de lundi à jeudi »	*Rémédiation/ fréquence*

G

(S) : « d'accord et est-ce que dans tes cours dans la préparation de tes cours est-ce que tu inclues des activités de compréhension orale ?/ plus ou moins quel pourcentage occupe la compréhension orale dans dans tes cours ? »

« oui oui	
bon si je divise les quatre habiletés ben le 25% pour équilibrer la progression »	*Distribution habiletés dans la progression*

H

(S) : « alors tu utilises tempo est ce que tu fais des activités de compréhension orale en classe ?/ pour toi la compréhension orale quelle est la place que tu donnes dans ton cours quel est le pourcentage que tu donnes dans ton cours ? »

« je fais les activités du matériel de *Tempo* on voit beaucoup de cinéma alors ils aiment beaucoup ça c'est ce qu'on travaille	*Activités manuel/préférence élèves*
je crois que j'ai un défaut parce que je sais que je parle trop en espagnol parfois dans mes cours non	*Professeur parle en classe en espagnol : défaut*
mais je sais qu'ils voient à la télévision TV5 par exemple la météo comme ça au début et qu'ils voient en dehors de la classe par exemple aussi la TV 5 il ya aussi les « noticias » les informations à « canal 22 » et ils peuvent les voir en français directement sans devoir payer ni rien	*Travail étudiants d'après prof :* *météo au début,,* *hors classe : TV5 informations chaine 22 :* *(remédiation au travail qui ne se fait pas en classe)*
donc je les force un peu à voir ça j'essaie qu'ils ne m'entendent pas seulement moi mais d'autres personnes d'autres intonations des québécois non »	*Professeur encourage étudiants à faire ce type de travail et à écouter d'autres personnes et accents*

I

(S) : « et justement je voulais te demander pour la compréhension orale et quel est le pourcentage que tu donnes à la compréhension orale dans tes cours alors par rapport à la totalité si je te demandais le pourcentage combien de fois la fréquence les activités que tu fais en classe ?/ quand tu dis équilibré qu'est-ce que tu veux dire ? »

« si tu veux avec certains groupes j'utilise j'utilise des méthodes d'autres documents mais j'utilise des méthodes premier deuxième troisième quatrième et jusqu'au cinquième sixième septième non je n'utilise plus de méthode mais pour les autres oui	*Utilisation manuels pour les quatre premiers niveaux (débutants et intermédiaires)* *Pas de manuel pour les niveaux avancés*

donc à l'intérieur de de méthodes c'est quand même assez équilibré au niveau de la compréhension orale mais à part je fais autres choses/je veux dire c'est-à-dire que finalement on travaille la phonétique finalement on travaille aussi la compréhension orale finalement on travaille aussi la compréhension orale je veux dire c'est assez équilibré c'est-à-dire si on pense à je ne sais pas si à une on pourrait dire une leçon une section à l'intérieur il y a il y a je ne sais pas si on peut dire autant de grammaire de compréhension de lecture (orale) entre guillemets je je pense que c'est assez équilibré non moi je travaille *Connexions* en ce moment et je peux dire que c'est assez équilibré non par exemple deux trois activités et il y a une ou deux orales alors si c'est quand même assez équilibré non	*Manuels présentent matériel équilibré en CO: complète avec d'autres documents.* *Explicitation d'équilibre : travail phonétique et compréhension orale/* *Habilités bien distribuées dans les manuels/* *manuel aide à travailler la compréhension orale*
donc tous les jours les élèves auront même si c'est trois minutes d'une ou deux minutes de compréhension orale	*Il y a toujours un moment pour la CO*
bon on peut travailler plus à partir de cette compréhension non »	*plus de possibilités d'exploitation des documents oraux*

K

(S) : « et est-ce que tu intègres dans ton cours des des activités de compréhension orale ? »

« oui j'intègre ce qui a sur le livre déjà sur la compréhension orale et puis moi aussi j'ai d'autres activités de compréhension orale que moi je prépare soit à partir de matériel authentique ou de matériel d'une autre méthode	*Travail de CO avec manuel/ Travail avec des activités que le prof qu'elle élabore avec des documents authentiques ou d'un manuel*
oui et oui je le fais »	*Confirmation*

L

(S) : « tu travailles la compréhension auditive ? »

« oui je travaille les quatre habilités disons la compréhension de lecture l'expression écrite non même je fais dans toutes les classes dans tous les cours au début de chaque classe je fais des dictées aux étudiants	*Annonce travail quatre habiletés+ dictées (idée de équilibre) et de beaucoup de travail*
et il y a une progression des dictées on commence avec des mots ensuite on passe à des phrases après on fait des textes et à la fin on travaille avec des transcriptions des documents auditifs	*Progression dictées*
ce qui fait qu'il y a un changement disons il y a une certaine vitesse il y a un rythme il y a le lexique est beaucoup plus compliqué on peut dire non et a la fin du semestre les étudiants de premier niveau ils sont capables de faire des phrases comme ça ou des documents disons ça sert à leur donner de la sureté à propos de la langue à découvrir ou à redécouvrir des structures grammaticales et à établir les différences entre les phonèmes et les graphèmes non	*Progression avec dictes entraine un changement (vitesse rythme lexique)/* *Bénéfices pour les étudiants de premier niveau sécurité à propos de la langue notamment structures grammaticales et la différentiation entre graphèmes et phonèmes*

donc ce sont des exercices que je commence dès le début du semestre jusqu'à la fin mais il y a une évolution si tu veux	*Conclusion : travail depuis le début du semestre/évolution*

M

(S) : « donc alors qu'est-ce que tu travailles la compréhension orale en classe ?/ pas au début tu veux »

« la compréhension orale en classe je la travaille eh mais pas au début pas au début pas au début du semestre/ je la travaille la semaine huit ou neuf je commence la compréhension orale ok	*Pas de CO au début des cours débutants Introduction de la CO à la neuvième semaine*
parce que je sens que le comme je donne la primauté justement à la phonétique et au travail musculaire	*Explication*
parce que pour moi parler c'est comme danser si la personne ne sait pas comment placer les pieds ou les jambes ça sera comme danser 12341234 et ils vont regarder les pieds il faut pas compter il faut pas regarder les pieds il faut savoir se placer et il faut savoir se déplacer automatiquement il faut générer des automatismes	*Parler c'est comme danser et donc il faut générer des automatismes pour parler*
alors la compréhension orale ne m'aide pas beaucoup à ce niveau là	*La compréhension n'aide pas à créer les automatismes nécessaires pour parler*
mais la compréhension orale auditive je la travaille et justement pour aussi comme des stratégies parce qu'ils auront ça provoque beaucoup d'anxiété dans les étudiants de langue étrangère quand une personne parle très rapidement ils comprennent pas et alors on travaille quelques stratégies pour comprendre même s'ils parlent rapidement y a des mots et des phrases qu'ils ne comprennent pas	*La CO pour introduire les stratégies. Les stratégies aident l'élève à avoir moins d'anxiété quand une personne parle rapidement*
je le travaille mais pas au début du semestre je travaille au milieu peut être à la neuvième semaine »	*Conclusion : revient sur cette idée du moment pour la travailler*

N

(S) :

"en la del *Valle de México* trabajamos 5 horas por semana 4 están por la gramática y una hora a la semana se dedica a la comprensión auditiva"	*Répartition des cours*

O

(S) : « et et la compréhension orale dans le livre de Connexions tu utilises les les activités ou tu les parce que tu dis je fais pas beaucoup par exemple quelle fréquence tu dirais ? »

« si pas beaucoup hein ? en réalité je me je me limite seulement à celles qui sont marquées dans le livre	*Fréquence/ Travail CO avec livre*
parce et ça par exemple je crois que c'est une grave désavantage dans mes cours je travaille pas beaucoup pas suffisamment la phonétique///	*Travailler CO est travailler phonétique*
je crois qu'une fois par semaine	*Fréquence*
mais maintenant je suis en train de réfléchir s'il y a vraiment de la compréhension orale dans dans ce livre-là parce qu'en réalité c'est plutôt des	*Réflexion sur type de matériel qu'il ya sur matériel : pas de matériel de CO sur son manuel*

lectures guidées c'est oui je suis en train de réfléchir mais je vois pas de compréhension orale hein à la limite c'est oui il y en a mais c'est quand même c'est lectures guidées ou c'est des sujets très très restreints très faciles finalement	
et quand à l'examen final ils écoutent et ben justement ils se ( ) tout le temps parce que « non non c'est très difficile oui parce qu'en réalité ils ne sont pas complètement bien entraînés »	*Conséquence : échec à l'examen final/ Pas d'entrainement soutenu en classe (conclusion)*

P
(S) :

« eh oui je la travaille pas beaucoup	*Fréquence*
parce que je crois qu'on travaille en salle de classe ce qu'on nous travaillons le mieux moi je suis bonne pour travailler la compréhension de lecture alors j'aime beaucoup la compréhension de lecture et je travaille plus la compréhension de lecture que la compréhension orale	*On travaille on classe ce qu'on aime*
je sais qu'il faut la travailler donc j'essaie de la travailler	*Conscience du besoin de la travailler*
mais je ne sais pas beaucoup comment faire bon j'ai une idée générale mais c'est pas très facile pour moi de travailler la compréhension orale mais je la travaille »	*Difficultés personnelles pour travailler la CO*

Q
(S) : « si je comprends bien tu travailles pas mal la compréhension orale en classe »

« oui presque tous les jours il y a un moment pour la compréhension orale	*Fréquence*
ça peut être un petit exercice de deux minutes mais y a »	*Type d'exercice*

R
(S) : « par rapport a l'enseignement au développement de l'enseignement de la langue quelle est la place que tu donnes a la compréhension orale/ ton déclencheur »

« euh en général quand je commence une unité que ce soit a partir d'une compréhension écrite ou une compréhension orale toujours ça serait / oui soit l'oral soit l'écrit c'est 50 % on va dire on essaie de varier parfois écrit	*Organisation de son travail /Fréquence*
ca dépendra justement de ce qu'on travaille »	*Choix d'habiletés en fonction de l'objectif du programme*

S
(S) : « ok et alors est-ce que tu fais des activités de compréhension orale ? alors quel type de alors combien de fois par semaine ?/ pourquoi ? »

« oui oui bien sûr/	*Confirmation*
au moins deux fois parfois mais j'essaie de travailler tous les jours	*Fréquence*
c'est l'habileté la plus difficile je crois à acquérir/	*Opinion sur la CO*
je ne sais pas peut-être j'ai l'impression que les élèves ont besoin de voir quelque chose mais s'ils	*Travailler l'écoute au même temps que lire nuit la compréhension des élèves*

écoutent ils ne comprennent plus rien ou presque rien	
alors c'est pour ça que j'essaie de travailler beaucoup »	*Conclusion*

Chapitre 9

Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale ?

(Question 6 du guide d'entretien)

Institut français d'Amérique latine

Parmi les 26 professeurs qui ont répondu à cette question, nous observons les tendances suivantes en relation au conseil pour améliorer la compréhension orale.

	Oui (21 professeurs)		**Non** (5 professeurs)
Type de réponse	exprimée sous modalités de : confirmation, éventualité, habitude, fréquence	Réponse directe	
Nombre de professeurs	14	7	5

Il s'avère que 21 professeurs se disent favorables pour donner des pistes de travail afin d'améliorer le développement de cette compétence. Ceci dit, ce sont plutôt les étudiants qui viennent le demander.

En effet, nous avons été contraints de modifier l'énonciation d'origine de la question de peur que les professeurs ne répondent pas.

Donc, dans le déroulement de l'entretien nous avons opté pour la formulation : « est-ce que tes étudiants te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? ».

Parmi les professeurs qui affirment conseiller leurs étudiants, 7 argumentent directement la réponse, les autres 14 professeurs modalisent leurs réponses en combinant parfois deux des modalisations indiquées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 36. Modalisations observées dans les réponses concernant la question : « est-ce que tes étudiants te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? »

Réitération, confirmation	oui oui oui (1) oui oui (2) ben oui (1), ah oui (1), oui bien sûr (1)	6
Eventualité	quelquefois (2) parfois ça arrive(1), ça arrive (1) quand ils ont des problèmes (1)	5
Habitude	en général (1) toujours (1)	2
Fréquence	très souvent (1)	1

Pour ce qui est des professeurs qui s'opposent au conseil (5 professeurs), 4 affirment ne pas le faire, de manière générale, (3) (*non en général*) et 1 dit ne pas le faire d'une manière systématique (1) (*d' une manière systématique non*) ; bien qu'à la fin ils se soient manifestés d'une certaine manière par rapport à la question malgré leur opposition manifestée au début de leur intervention.

Les conseils.

Nous avons découvert avec 26 interventions parmi celles de l'IFAL qu'un bon nombre des professeurs recommande des ressources d'ordres différents : regarder des films, utiliser des stratégies d'écoute et ils conseillent, notamment, les sites Internet pour la pratique de l'écoute de leurs étudiants.

Tableau 37. Conseils pour améliorer la pratique de la compréhension orale.

		Nb. d'interventions
1.	Utiliser des sites d'Internet	14
2.	Écouter de chansons	4
3.	Utiliser des stratégies	3
4.	Regarder des films	3
5.	Se procurer des ressources	2
6.	Écouter dans la voiture	2
7.	Parler	2
8.	Lire	1
9.	Ne pas se traumatiser	1

1. Utiliser des sites d'Internet (14 professeurs)

Pour une majorité des professeurs de ce groupe, écouter des émissions de radio sur Radio France International (RFI) et regarder TV5 notamment sur Internet, se révèle comme une aide inestimable pour améliorer l'écoute des élèves ainsi que l'utilisation d'autres ressources pour compléter cette formation.

C'est ce que nous avons retenu de la première lecture des interventions bien que nous ayons découvert postérieurement de nouveaux indices nous permettant de mieux cerner les raisons de cette préférence.

En effet nous avons remarqué que les professeurs choisissent les sites Internet selon les critères ci-dessous.

Nous les développerons chacun mais nous n'excluons pas la possibilité de trouver des bribes de ces idées répandues dans toutes les sections.

Tableau 38. Indices en association à l'utilisation des sites Internet dans le cadre de la pratique de la compréhension orale.

a.	Constance dans la pratique de l'écoute pour que la compréhension s'améliore	4
b.	Utiliser des sites Internet pour se procurer des activités d'écoute accompagnées d'exercices déjà préparés et ses corrections respectives.	4
c.	Utiliser des sites Internet pour développer des aspects paralinguistiques.	2
d.	Autres.	5

a. Constance dans la pratique de l'écoute. (4 interventions)

Nous remarquons en effet, dans les diverses interventions, des traces en association avec l'idée de l'amélioration *progressive (petit à petit)* de la compréhension orale par le biais d'une pratique constante de l'écoute (écouter *au maximum,* habituez-vous *à écouter écouter écouter,* qu'il faut faire *souvent*) à différentes ressources.

Et tout cela, sans que le professeur ne soit obligé d'intervenir pédagogiquement pour diriger le travail car : *(ça vient* petit à petit *, habituez-vous* ,après *c'est une question de pratique*).

Tableau 39. Activités conseillées par les professeurs.

RESSOURCES				
Regarder TV5	**Écouter des émissions radiophoniques**	**Utiliser le laboratoire multimédia**	**Louer des films, écouter de la musique**	**Se connecter sur des sites de journaux télévisés**
3	**3**	**1**	**1**	**1**

Interventions :

1. « en général non non sinon quand ils le font en général c'est au niveau intermédiaire ou D je leur conseille donc d'écouter Internet les stations radiophoniques bon y a des stations de radio comme rfi point fr qui proposent des exercices de compréhension orale ah oui je leur demande d'écouter au maximum c'est tout » (I)

2. « non en général non il y a une qui m'a demandé en semaine qu'est-ce que je peux faire pour comprendre mieux ? va sur TV5 sur Internet vous avez tous Internet et allez sur Internet et habituez vous à écouter à écouter à écouter comme c'est des informations c'est plus facile à comprendre ils ont la le contexte l'image et tout ils ont le contexte qu'est-ce que tu peux faire ? peut être il y a autre chose mais je ne sais pas » (J)

3. « oui oui ça arrive je leur conseille d'aller sur les sites des journaux télévisés d'aller sur france2.fr d'aller sur rfi.fr je les oriente aussi un petit peu maintenant qu'on a le laboratoire multimédia s'ils ont l'occasion de venir à l'IFAL puisqu'il est ouvert maintenant aux cours extérieurs je leur dis de regarder la télé en français TV5 ce genre de choses et ça vient petit à petit après c'est une question de pratique c'est une question qu'il faut faire souvent (U)

4. « oui/ qu'est-ce que je peux faire qu'est-ce que je peux faire pour mieux comprendre/ en général je crois que c'est une question de pratique donc de louer des films d'écouter de la musique tu leur donnes des sites Internet comme RFI TV5 etc. parce que tu sais que là ils peuvent écouter des choses françaises ou francophones en tout ça et puis euh ici oui parce qu'on est pas en France donc c'est vrai que je peux pas leur dire allez parler avec vos amis n'ayez pas peur etc. donc c'est surtout à travers l'Internet des films comme je te disais des chansons » (W)

Il est intéressant d'observer dans ce groupe que ce sont les deux professeurs qui avouent en principe ne pas donner de conseil, qui présentent l'idée d'*écoute constante* avec plus de véhémence.

À notre avis, cela confirmerait que le fait de donner des conseils pour améliorer la compréhension est accessoire car le développement se ferait tout seul par la pratique.

En ce qui concerne les sources de travail préférées des professeurs, nous avons également observé l'expression des positionnements particulièrement intéressants notamment avec l'utilisation de TV 5 que nous allons développer dans les lignes qui suivent.

Regarder TV5.

Par exemple, pour un professeur regarder TV5 vient *remplacer le contact direct que l'étudiant aurait s'il habitait en France ou dans un pays francophone.* À observer la modalisation de son conseil, nous concluons qu'elle exprime ses arguments sur la base des faits déjà expérimentés. (*parce que tu sais* que là *ils peuvent*).

Pour un autre professeur, TV5 *aide* l'élève dans la compréhension des informations parce qu'il y a l'image et le contexte. (*comme c'est des informations c'est plus facile à comprendre).*

Pour l'autre professeur, il n'en est pas ainsi car nous avons l'impression que cette dernière conseille TV5 malgré elle, sans être vraiment persuadée de son utilité ; nous observons en effet des traces de *déconsidération* qui accompagnent son conseil.

Tableau 40. Attitudes engendrées par TV5.

Attitude favorable	Attitude défavorable (déconsidération)
TV 5 remplace le contact direct avec la France « tu leur donnes des sites Internet comme RFI TV5 etc. *parce que tu sais que là ils peuvent écouter des choses françaises ou francophones* en *tout ça* et puis euh ici oui parce qu'on est pas en France » (W) TV5 facilite la compréhension « *comme c'est des informations c'est plus facile à comprendre ils ont la le contexte l'image et tout ils ont le contexte* » (J)	« je leur dis de regarder la télé en français TV5 *ce genre de choses* » (V)
Explication	**Conseil**

Écouter des émissions radiophoniques, utiliser le laboratoire multimédia.

Pour ce qui est de l'écoute constante par le biais des sites radiophoniques sur Internet, il ressort que le motif en relation à cette pratique tient particulièrement des exercices pour accompagner l'écoute des émissions radiophoniques.

- « je leur conseille donc d'écouter Internet les stations radiophoniques qui proposent des exercices de compréhension orale » (I)

Il est important de signaler que nous allons retrouver cette même argumentation dans l'incise b) de cette section.

L'incitation à utiliser le laboratoire multimédia, tiendrait plus d'un changement de politique interne concernant les usagers de ce centre que d'un conseil pédagogique.

Nous observons dans le discours du professeur des indices dénotant un changement dans l'organisation institutionnelle (*maintenant* 2 fois) par rapport aux cours de l'institution intérieurs et extérieurs.

Ainsi, nous remarquons le caractère éventuel (*s'ils ont l'occasion de***)** du conseil combiné avec la prise de distance (*un petit peu*), qui nous suggère que le professeur donne son conseil de manière optionnelle sans vraiment motiver les étudiants à le faire.

Changement, prise de distance, éventualité :

- « je les oriente aussi un petit peu maintenant qu'on a le laboratoire multimédia s'ils ont l'occasion de venir à l'IFAL puisqu'il est ouvert maintenant aux cours extérieurs »

Modalisation du conseil.

Ainsi nous observons que les professeurs utilisent des moyens différents pour exprimer leur conseil. Voici le détail de leurs expressions linguistiques :

– verbe conseiller de (3)	« je leur conseille donc d'écouter(1), je leur conseille d'aller sur (2)
– orienter (1)	« je les oriente aussi …»
– dire de (1)	« je leur dis de regarder… »
– aller à la forme impérative (1)	« va sur TV5 allez sur Internet… »
– expliquer	« tu leur donnes des sites Internet comme RFI, TV5 parce que .. .» (1).

Il est intéressant d'observer dans les deux dernières modalités, l'expression d'effets d'intensité, de vivacité venant s'ajouter à l'expression du conseil par l'utilisation de l'impératif et du discours direct.

Attitudes.

Nous avons remarqué à la fin que la question a aussi soulevé encore d'autres *attitudes* ayant comme objectif de sauvegarder l'identité professionnelle des professeurs. Ceci s'est manifesté de manières différentes :

- **ÉVITEMENT** : un professeur conclut son intervention par *c'est tout* pour marquer la fin de son intervention et ainsi éviter d'autres questionnements.
- **FRUSTRATION** : Un autre demande à haute voix une solution et montre qu'il se sent impuissant : *qu'est-ce que tu peux faire ? peut être il y a autre chose mais je ne sais pas.*
- **DÉFENSE :** Puis un autre professeur se défend : *moi je fais mon travail jusqu'au bout mais après* en laissant voir que c'est la responsabilité des étudiants : *et puis aussi faire autre chose que le français ça s'arrête pas au cours qu'ils ont 2 ou 3 fois par semaine,* bien qu'elle les justifie en disant qu'ils sont occupés : *ces exercices sont pour eux ce sont des exercices en ligne parce que ce sont des gens très occupés*.
- Donc, il s'avère que pour ce professeur l'utilisation de sites Internet est la meilleure solution pour ce type de personnes : *souvent je leur dis « allez sur Internet »*.
- **DÉSISTEMENT** : Et la dernière confirme l'idée qu'Internet, les chansons et les films *c'est surtout à travers l'Internet des films comme je te disais des chansons,* remplace bien le contact avec la culture française, en effet, ce dernier aspect limite d'une certaine manière sa capacité d'intervention pédagogique *donc c'est vrai que je peux pas leur dire allez parler avec vos amis n'ayez pas peur etc.*

b. Utiliser des sites Internet pour se procurer des activités d'écoute accompagnées d'exercices déjà préparés et des corrections respectives.

TV5	RFI	Thème chanson
3 professeurs	**3 professeurs**	**1 professeurs**

Nous remarquons une fois de plus dans ce groupe, la préférence des professeurs pour TV5 et pour RFI parmi les différentes chaînes de radio (je leur …*surtout, mais principalement*).

Ainsi nous observons l'insertion du thème de la chanson, énoncée par un professeur, non pas pour conseiller directement l'utilisation de celle-ci en classe, sinon pour plutôt mettre en relief les bénéfices dérivés de la portée actuelle d'Internet par rapport aux pratiques d'antan.

– « écouter des chansons écouter des chansons à l'époque à l'époque héroïque quand Internet n'existait pas c'était écouter des chansons et acheter acheter ou te faire copier par le prof la cassette qui sert de support audio mais maintenant il y a Internet avec Internet il y a tout ce qu'ils veulent »

Il est intéressant de commenter cette appréciation car nous l'avons observée dans d'autres interventions des professeurs à tel point que nous la considérons comme l'expression d'une nouvelle représentation didactique en construction.

Nous constatons aussi que la demande de conseil provient notamment des étudiants dans deux des trois cas : (*qu'est-ce qu'il faut faire pour comprendre et pour améliorer.., quelques fois oui ils demandent des sites Internet où ils pourraient trouver des…)*

Modalisation du conseil.

Les moyens linguistiques pour exprimer le conseil sont les suivants :

je leur dis qu'	il y a alors TV5 regarder surtout TV5 RFI International le journal en …
je leur conseille	soit TV5 ou RFI *s*ur RFI…
je les dirige	vers des sites Internet que j´aime bien par exemple ..

Il est intéressant de souligner l'*explication* donnée par les professeurs dans leurs choix de sites d'Internet bien que cela soit explicitement exprimée dans un seul cas (*parce que*).
En effet, 3 professeurs font allusion aux questionnaires et exercices accompagnant le document, 2 professeurs font allusion à la transcription du document et 1 aux corrections.

1. « parce que là il y a des exercices ad hoc il y a des exercices qui vont avec le document oral tu as des exercices et tu as le tu as la transcription aussi ce qui s'appelle le script » (B)

2. « ils peuvent trouver des compréhensions orales avec des corrections ils ont des questionnaires » (E)

3. « c'est c'est tout est prêt il y a des questionnaires on a la transcription ils peuvent écouter autant des fois qu´ils veulent donc c´est ce que c´est ce que je leur donne le plus à faire s´ils veulent pratiquer en plus » (T)

Cette constatation nous parait compréhensible dans le sens où les professeurs se plaignent en général de n'avoir ni le temps, ni parfois le savoir-faire pour préparer un document oral.

Donc, l'utilisation de sites Internet vient pallier cette défaillance trouvée dans leurs cours et en même temps offre des avantages aux élèves, comme l'exprime ce professeur : *ils peuvent écouter autant de fois qu'ils veulent.* D'où l'énonciation du qualificatif *ad hoc* en parlant des exercices existants sur RF1 et l'énonciation à caractère de *possibilité* liée aux pratiques d'Internet : (*ils peuvent trouver…ils peuvent écouter)*

Il ressort pourtant dans l'une des interventions l'idée de liberté d'action et de responsabilité octroyée à l'étudiant dans l'exécution du conseil. (*ils peuvent écouter* autant des fois *qu´ils veulent, s´ils veulent pratiquer* en plus).

Interventions : Utiliser des sites qui ont des exercices déjà préparés et des corrections.

1. « oui oui ben qu'est-ce qu'il faut faire pour comprendre et et pour améliorer je leur dis qu'il y a alors TV5 regarder surtout TV5 RFI International le journal en français facile le journal normal www.RTL.fr toutes les stations radio mais principalement TV5 et et RFI parce que là il y a des exercices ad hoc il y a des exercices qui vont avec le document oral tu as des exercices et tu as le tu as la transcription aussi ce qui s'appelle le script écouter des chansons écouter des chansons à l'époque à l'époque héroïque quand Internet n'existait pas c'était écouter des chansons et acheter acheter ou te faire copier par le prof la cassette qui sert de support audio mais maintenant il y a Internet avec Internet il y a tout ce qu'ils veulent » (B)

2. « quelques fois oui ils demandent des sites Internet où ils pourraient trouver des je leur conseille soit TV5 ou RFI sur RFI ils peuvent trouver des compréhensions orales avec des corrections ils ont des questionnaires » (E)

3. « La compréhension orale ? oui euh de l´aide en général je les dirige vers vers des sites Internet que j´aime bien par exemple : TV5 RFI je leur propose d´écouter des émissions-radio les émissions-radio de RFI j´aime assez bien c'est c'est tout est prêt il y a des questionnaires on a la transcription ils peuvent écouter autant des fois qu´ils veulent donc c´est ce que c´est ce que je leur donne le plus à faire s´ils veulent pratiquer en plus » (T)

c. Utiliser des sites Internet pour développer des aspects paralinguistiques liés à la compréhension orale.

Radio	TV5	Internet
2 professeurs	**1 professeur**	**1 professeur**

Pour les deux professeurs faisant partie de ce groupe, l'utilisation de TV5 et de la radio par le biais de sites Internet, a un objectif bien précis que nous reprenons dans les termes utilisés par les professeurs :

- « pour habituer quand même l'oreille.. »
- « pour s'habituer aux sonorités …»

Dans l'un des cas, il y a en plus l'explication du choix du conseil basé sur l'expérience du professeur (*parce qu'en général c'est ce* qui leur pose problèmes *non* c'est euh c'est les différents accents c'est la rapidité).

Modalisation du conseil.

Ainsi les professeurs énoncent leur conseil comme une habitude (en général) et sous les modalités suivantes :

Suggérer(1) …proposer (1)	Je leur propose… je leur suggère (1)
Conseiller	Je leur conseille (1)

L'Internet

Interventions :

Utiliser des sites Internet pour développer des aspects paralinguistiques liés à la compréhension orale.

1. « des conseils ? oui bien sûr/bon je leur propose en général de je leur suggère de de par exemple de se brancher sur des trucs sur l'Internet des des stations de radio par exemple ou la télévision française TV5 etc. pour essayer d'habituer quand même l'ouïe) » (G)

2. « ben oui ils me demandent quel autre type d'exercices ils pourraient faire eux à la maison ben en général je leur des des sites Internet où il y a parce qu'il y a vraiment une banque de sites des donnés c'est impressionnant sur Internet en général je leur donne des petites listes avec avec les références pour travailler fin selon ce qu'ils veulent travailler je leur donne une petite liste des sites avec références avec avec ça je leur conseille de d'écouter la radio aussi en français et puis il y a beaucoup de sites fin sur leur ordinateur pouvoir écouter en continue la radio française pour la compréhension voilà pas un exercice en particulier non c'est plutôt la pratique de l'écoute pour s'habituer aux sonorités parce qu'en général c'est ce qui leur pose problèmes non c'est euh c'est les différents accents c'est la rapidité .. »(R)

d. Autres conseils.

Sites (pour débutants et de la préférence du professeur)	TV5	Radio	Autre (sources sur Internet)
2	2	1	2

Il ressort de ces 5 dernières interventions ci-dessous que les professeurs donnent très *éventuellement* des conseils à leurs élèves sans montrer de préférence pour un site en particulier. Il y a même un professeur qui remet en cause la nature des « conseils » qu'elle donne (*bon donner des conseils*) :

- « quand ils ont des problèmes, parfois je leur donne »
- « ça arrive parfois, je leur recommande d'aller …quelquefois »
- « il y a une élève précisément qui vient de me poser cette question »

Nous remarquons aussi dans ce groupe que le critère de niveau prime pour donner des pistes de travail.

Deux professeurs s'expriment sur leur expérience avec les débutants dont une explique les raisons de le faire plutôt avec ce niveau et non pas avec un autre.

Un troisième professeur intervient également mais pour argumenter sur l'idée de l'utilisation de sites Internet à partir d'un niveau au delà du niveau débutant.

Tableau 41. Utilisation des sites Internet pour la pratique de la compréhension orale selon le niveau.

NIVEAU DÉBUTANTS/LES AUTRES	AU DELÀ DU NIVEAU DEBUTANTS
« ça arrive parfois aux aux tous débutants surtout les autres je pense qu´ils savent exactement quoi faire c´est plutôt qu´ils ont la paresse de le faire alors ils ne me le demandent pas parce qu´ils savent ce qu'ils ont à faire mais ont pas nécessairement le temps la motivation donc ils le demandent pas les tout débutants motivés oui ils me le demandent»	mais ça surtout pour le niveau B1/ c'est le niveau C c'est 300 c'est je le fais pas je le fais pas ça pourrait être avant mais si les élèves étaient munis déjà de d'une stratégie euh qui qui n'est pas implicite qui n'est pas naturelle si tu veux

Il est intéressant de remarquer, par la suite, les arguments défendus ainsi que la manière choisie pour les présenter.

Un des professeurs pense que les débutants auraient l'avantage d'être motivés (*aux aux tout débutants surtout les tout débutants motivés oui ils me le demandent*) par rapport aux niveaux plus avancés (*les autres)*.

Cette constatation provenant de son expérience, est mise en relief de manière très particulière dans son intervention(les autres *je pense ils savent exactement …plutôt…parce qu'ils savent),* car nous avons l'impression que de manière indirecte elle dit : « je sais ce qu'ils pensent » ce qui lui donne une certaine force pour combattre le fait que les élèves sont paresseux et ne font pas leur travail.

Pour l'autre, les tout débutants n'auraient pas encore des stratégies explicites leur permettant d'aborder tous seuls des documents oraux. *(mais ça surtout pour le niveau B1/ça pourrait être avant mais si les élèves étaient munis déjà de d'une stratégie euh qui qui n'est pas implicite*).

Modalisation du conseil.

En ce qui concerne les modalités d'expression du conseil, nous observons ci-dessous des formes différentes sans précisions pédagogiques, ni consignes à proprement parler, pour aider l'étudiant.

On lui conseille d'aller voir des sites Internet sans lui indiquer des pistes pour les trouver *(je leur recommande d'aller et de commencer déjà, je lui ai suggéré pour commencer d'aller ;* car le professeur ne se sent pas préparé pour orienter l'étudiant comme nous pouvons l'observer dans l'intervention suivante: *mais j´avoue que je ne suis pas suffisamment renseignée à ce sujet.*

Dire de… orienter	« Je leur **dis de**…je les **oriente…** »
Essayer de les orienter, envoyer	« euh en général **j'essaie de** les orienter vers, je les **envoie voir** »
Proposer, recommander de	« je leur **propose** je leur **recommande d'**aller et de commencer déjà »
Suggérer	« je lui ai **suggéré** pour commencer d´aller sur Internet …»
Dire …vous pouvez..vous pouvez toujours ...	« on leur **dit** toujours « vous **pouvez écouter**… vous **pouvez toujours** vous **brancher**… »

Finalement concernant les préférences des professeurs sur Internet, nous observons qu'ils recommandent des sites spécifiquement pour débutants, décrits comme très faciles car ils proposent des activités qui viennent compléter le travail déjà fait en classe. Par exemple, des présentations de personnages ou bien des activités plus en relation avec le lexique :

- « il y a des sites où tu peux écouter des émissions etc. qui il y a un site en particulier qui est fabriqué pour les débutants spécifiquement qui s'appelle je ne me rappelle pas comment mais là tu as depuis l'alphabet les chiffres les parties du corps etc. qui sont répétés tu peux écouter et il y a aussi des petits dialogues qu'ils peuvent comprendre facilement »

- « des sites Internet que je connais ou quand c´est des débutants c´est des choses faciles il y a des présentations des personnages les gens qui vont se présenter »

Autrement les références restent très imprécises en général et laissent entendre que c'est à l'élève de se débrouiller tout seul (vous pouvez toujours vous brancher, vous pouvez écouter), etc., grâce à l'Internet qui est présenté comme l'outil tout puissant : *tout ça passe sur Internet* .

- « …reportages du style TV5 RFI mais ça surtout pour le niveau B1 »

- « ..voir par exemple ce qui est proposé par TV5 ou des documents vidéo sur la presse sur n´importe quel moyen de communication des documents de plus en plus »
- « vous pouvez toujours vous brancher sur l'Internet et rentrer dans les journaux français, Le Monde, Libération tout ça passe sur l'Internet« vous pouvez écouter des chansons donc les informations les émissions radio »

Observations.

Il ressort des interventions que nous venons de présenter que les professeurs conseillent, en général, l'utilisation de TV5 Monde et de RFI pour que les élèves s'habituent à écouter du français. Par rapport à TV5, deux professeurs sont d'avis que ce moyen aide les élèves à compenser le fait de ne pas étudier le français en France ; un autre a mis en relief le rôle de l'image pour aider l'étudiant à la compréhension du document. Cependant, nous avons compris que les professeurs conseillaient ces sites parce que le matériel de travail était déjà

préparé ; et en plus parce que les professeurs ont l'idée qu'Internet peut venir combler les manques des étudiants .

Nous avons également observé chez les professeurs des attitudes en relation à la pratique de la compréhension orale telles que l'évitement, la frustration, la défense, le désistement.

Interventions en relation à l' incise d) autres conseils.

1. « quand ils ont des problèmes je leur dis de venir me voir et parfois je leur donne quelques pistes par exemple sur Internet il y a des sites où tu peux écouter des émissions etc. qui il y a un site en particulier qui est fabriqué pour les débutants spécifiquement qui s'appelle je ne me rappelle pas comment mais là tu as depuis l'alphabet les chiffres les parties du corps etc. qui sont répétés tu peux écouter et il y a aussi des petits dialogues qu'ils peuvent comprendre facilement et je les oriente vers euh non vers les sites Internet parce que c'est un travail qu'ils peuvent faire à la maison ou au bureau à la limite sans avoir besoin du prof » (M)

2. « ça arrive parfois aux aux tout débutants surtout les autres je pense qu´ils savent exactement quoi faire c´est plutôt qu´ils ont la paresse de le faire alors ils ne me le demandent pas parce qu´ils savent ce qu'ils ont à faire mais ont pas nécessairement le temps la motivation donc ils le demandent pas les tout débutants motivés oui ils me le demandent. euh en général j'essaie j´essaie de les orienter vers des sites Internet que je connais ou quand c´est des débutants c´est des choses faciles il y a des présentations des personnages les gens qui vont se présenter donc je je les envoie voir des sites Internet/ » (Q)

3. « après eh bien après on je je leur propose je leur recommande d'aller au au multimédia non ? quelquefois pour travailler la compréhension orale et de et de commencer déjà à à voir quelques reportages du style TV5 RFI mais ça surtout pour le niveau B1/ c'est le niveau C c'est 300 c'est je le fais pas je le fais pas ça pourrait être avant mais si les élèves étaient munis déjà de d'une stratégie euh qui qui n'est pas implicite qui n'est pas naturelle si tu veux » (K)

4. « il y a une élève précisément qui vient de me poser cette question et je lui ai suggéré pour commencer d´aller sur Internet voir par exemple ce qui est proposé par TV5 ou des documents vidéo sur la presse sur n´importe quel moyen de communication des documents de plus en plus mais j´avoue que je ne suis pas suffisamment renseignée à ce sujet » (A)

5. « bon donner des conseils on leur dit toujours « vous pouvez écouter la radio Antoine St. Michel qui est par exemple ce sont des émissions radio« vous pouvez toujours vous brancher sur l'Internet et rentrer dans les journaux français Le Monde Libération tout ça passe sur l'Internet« vous pouvez écouter des chansons » donc les informations les émissions radio » (C)

Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale?

(Question 6 du guide d'entretien)

Institut français d'Amérique latine

A
(*S) : « ok et alors est-ce est-ce que tes élèves ils te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale?/ oui ? »*

« il y a une élève précisément qui vient de me poser cette question	*Précision*
et je lui ai suggéré pour commencer d´aller sur *internet* voir par exemple ce qui est proposé par *TV5*	*TV5 sur internet*
ou des documents vidéo sur la presse sur n´importe quel moyen de communication	*Documents vidéo*
es documents de plus en plus mais j´avoue que je ne suis pas suffisamment renseignée à ce sujet »	*Avoue sa méconnaissance sur le thème*

B
(*S) : « d'accord, ok et est-ce que les élèves te demandent conseil pour la compréhension orale en classe? S : et alors qu'est-ce qu'ils te disent ?/et oui alors ? /ok, oui d'accord »*

« oui oui ben qu'est-ce qu'il faut faire pour comprendre et et pour améliorer	*Question élèves*
je leur dis qu'il y a alors *TV5* regarder surtout *TV5 RFI International le journal en français facile* le journal normal *www.RTL.fr* toutes les stations radio mais principalement *TV5* et et *RFI* parce que là il y a des exercices ad hoc il y a des exercices qui vont avec le document oral tu as des exercices et tu as le tu as la transcription aussi ce qui s'appelle le script	*Aller sur TV5, RFI explication*
écouter des chansons écouter des chansons à l'époque à l'époque héroïque quand Internet n'existait pas c'était écouter des chansons et acheter acheter ou te faire copier par le prof la cassette qui sert de support audio	*Conseils d'antan*
mais maintenant il y a *internet* avec *internet* il y a tout ce qu'ils veulent »	*Actualité internet*

C
(S) : « donc tu n'as jamais donné des conseils pour améliorer la compréhension orale ? »

« bon donner des conseils	*Précision*
on leur dit toujours vous pouvez écouter la *radio Antoine St. Michel* qui est par exemple ce sont des émissions radio	*radio*
vous pouvez toujours vous brancher sur l'Internet et rentrer dans les journaux français, *Le Monde, Libération*	*Se brancher sur internet*
tout ça passe sur l'*Internet*	*Atout d'internet*

vous pouvez écouter des chansons donc les informations les émissions radio »	*Ecouter chansons infos*

CH

(*S) : « d'accord ok, est-ce que les élèves ils te demandent des conseils pour améliorer la compréhension orale ? oui en général à tous les niveaux ?/ et qu'est-ce que tu leur dis ? /oui/ et tu leur donnes des pistes de de sites internet/ et c'est là que tu m'as dit que tu as l'impression qu'ils ne vont pas les chercher/ à cause de la peur ou de cette frustration/oui/ok »*

« oui en général	*Confirmation*
à tous les niveaux ils disent moi à l'écrit je comprends mais comment je peux faire pour comprendre à l'oral ?/	*Annonce demande élèves*
ben ce que je te dis il faut commencer à comprendre d'abord globalement à partir de la situation et après essayer de d'affiner la compréhension/	*Stratégies de compréhension orale*
oui/	
ils ne vont pas les chercher/	*Les élèves n'exploitent pas les sites internet donnés par le professeur*
de de sentir comment je vais faire moi tout seul pour essayer de comprendre/	*Explication pourquoi les eleves n'exploitent pas les sites internet*
en classe tu poses les questions qu'il faut poser tu leur donnes les indications qu'il faut poser bon qu'il faut suivre	*Travail en classe*
mais quand ils sont tous seuls face au document ils n'ont pas ces pistes-là	*Travail tous seuls*
donc je crois que le travail de la de l'oral en classe ça doit les mener vers l'autonomie de l'écoute	*Travail en classe –préparation autonomie*
que peu à peu ils puissent euh aller vers un document chercher un document et puis le même s'ils ne comprennent pas tout comprendre l'essentiel ce qu'il faut comprendre	*Type d'attitude et de compréhension à développer*
et ne pas se frustrer/	*Vaincre frustration*
de cette manière ils pourraient après par exemple au *laboratoire multimédia* et chercher des documents »	*pour après travailler au laboratoire multimédia*

D

(S) : « ok d'accord oui oui oui donc euh et est-ce que alors est-ce que tu leur donnes des conseils complémentaires ? »

« oui oui oui je leur donne toujours des conseils oui euh pour que qu'ils essaient de parler ou de lire comme ça	*Parler et lire*
parce que si un jour ils arrivent en *France* c'est comme ça la réalité est autre la réalité c'est qu'ils vont arriver à l'aéroport et que le monsieur va parler comme ça rapidement il va faire des liaisons il va avoir une intonation je sais pas »	*Pour les préparer à affronter la compréhension orale dans une situation réelle.*

E

(*S) : « d'accord est- ce que les élèves te demandent des conseils pour la compréhension orale ?/ et qu'est-ce tu leur conseilles ?/ et aussi dans les niveaux débutants tu leur dis d'aller dans des sites Internet ? »*

« quelques fois oui ils demandent des sites internet où ils pourraient trouver des	*Demande des étudiants*

je leur conseille soit *TV5* ou *RFI* sur *RFI* ils peuvent trouver des compréhensions orales avec des corrections ils ont des questionnaires	*TV5, RF1*
oui ou de regarder des films en français aussi »	*Regarder des films en français*

F
(*S) : « ok et quels sont les conseils que tu donnes à tes élèves pour améliorer la compréhension ? »*

« ben je leur demande normalement d'écouter la première fois comme on fait toujours plusieurs écoutes d'écouter la première fois euh et essayer de comprendre globalement c'est-à-dire de quoi ça parle non eh globalement même s'il y a pleins pleins de détails qu'ils comprennent pas quel est le sujet disons général du document que qu'ils vont écouter et après je leur demande de euh des choses un peu plus ponctuelles	*Développer au fur à mesure des stratégies de compréhension globale sur la situation globale*
au fur et à mesure qu'on avance dans la dans la compréhension donc je vais presque toujours d'une compréhension grosso modo une compréhension globale à une compréhension plus détaillée	*développer compréhension détaillée*
mais je crois que c'est très important dès le début de savoir de quoi ça parle le document	*Connaître l'idée générale du document*
parce que j'ai vu des profs par exemple qui donnent des consignes à propos de chiffres ils sont trop	*Remarques sur travail de collègues*
et donc les gens vraiment bloqués	*Blocage étudiants*
c'est c'est ciblé sur les chiffres et s'ils comprennent pas déjà ils sont très découragés	*Incompréhension chiffres*
et un plus ils savent même pas de quoi ça parle le document	*Méconnaissance du contexte général*
mais ils travaillent sur le donc c'était 200 ou 300	*Critique sur démarche autres professeurs*
donc alors que moi je pense que c'est toujours mieux c'est en plus c'est c'est c'est c'est à mon avis c'est ça parle du bon sens quoi de de comprendre le document de quoi ça parle et après d'aller petit à petit vers une compréhension plus plus détaillée »	*Aller du général au particulier*

G
(*S) : « et est-ce qu'ils te demandent des conseils ?/ et qu'est-ce que tu leur dis ? »*

« des conseils ? oui bien sûr/	*Confirmation*
bon je leur propose en général de je leur suggère de de par exemple de se brancher sur des trucs sur l'internet des des stations de radio par exemple ou la télévision française *TV5* etc. pour essayer d'habituer quand même l'ouïe	*Internet TV5*
mais aussi je leur propose parfois de trouver de petits livres euh avec euh un enregistrement audio et qu'ils puissent écouter par exemple pendant le transport quand ils vont à l'école ou au travail écouter des cassettes audio	*Audio-livres à écouter pendant leurs déplacements*
ça veut dire un peu s'exposer justement à la langue ou ou à à la production à la l'expression orale de telle façon que petit à petit leur oreille s'habitue à écouter et ils arrivent à distinguer les	*Précision, explication du conseil*

sons les différents sons oui c'est surtout ça	
même parfois je leur dis ben si vous êtes tous seuls à la maison essayer de parler français et même s'il y a quelqu'un d'autre qu'importe si on dit ah le pauvre il est fou il parle tout seul qu'est-ce qu'il raconte c'est ridicule	*Inventer des monologues*
mais ça ça fait du bien on apprend justement en parlant et qui ne parle pas euh euh bon on a il apprend oui peut-être mais pas nécessairement s'il n'arrivait à parler s'il arrivait à parler il apprendrait beaucoup mieux et beaucoup plus vite parce que là il sait qu'il se fait comprendre	*Explication du conseil : parler*
mais on peut assimiler et écouter beaucoup de choses oui on a compris oui on a appris oui mais parler je ne sais pas c'est pas pareil comprendre et savoir se faire comprendre oui	*Parler serait la preuve qu'on a appris et qu'on se faire comprendre*

H

(*S) : « oui, et alors est-ce qu´ils te demandent conseil pour améliorer leur compréhension ?/uhum alors, tu crois qu'un travail individuel les aide plus que le travail en classe ? »*

« euh oui enfin quand je vois qu´ils sont comme ça je leur dis essayer de euh voir des films en français d´avoir du contact avec le français euh enrichir votre vocabulaire et par exemple acheter des des revues aller à la *Casa de Francia* lire en français des revues euh	*Regarder des films rencontrer des français, acheter des revues enrichir vocabulaire*
parce que bon ça t´aide à élargir disons ton vocabulaire tes connaissances de la langue et au moment d´écouter quelque chose bon ben tu comprends mieux	*Le vocabulaire aide à la compréhension*
et ici on a le centre d´auto-accès multimédia ils peuvent venir quand ils veulent et et écouter des reportages des dialogues euh mais disons faire un travail individuel non	*Travail individuel au centre multimédia*
c´est qu´en classe on doit travailler d´autres compétences donc on n´a pas le temps de de consacrer la classe à la compréhension orale »	*On ne peut pas travailler la compréhension orale en classe*

I

(S) : « alors est-ce que les étudiants il leur arrive de venir te demander conseil pour améliorer la compréhension orale ? /et tu leur suggères des exercices pour faire avec ?/ »

« en général non non sinon quand ils le font en général c'est au niveau intermédiaire ou D je leur conseille donc d'écouter internet les stations radiophoniques	*A partir du niveau intermédiaire internet écouter radio*
bon y a des stations de radio comme *RFI Point fr* qui proposent des exercices de compréhension orale	*Précision sur type d'activités disponibles sur internet*
ah oui je leur demande d'écouter au maximum c'est tout »	*Ecouter au maximum*

J

(S) : « et puis tu dis qu'il y a des problèmes pour la compréhension orale est-ce que les élèves ils ont l'habitude de te demander des conseils à la fin de la classe de manière ponctuelle sur la compréhension ? »

« non en général non	*Précision fréquence*
il y a une qui m'a demandé en semaine qu'est-ce que je peux faire pour comprendre mieux ?	*Exemple d'une élève*
va sur *TV5* sur *internet* vous avez tous internet et allez sur internet et habituez vous à écouter à écouter à écouter	*Aller sur internet*
comme c'est des informations c'est plus facile à comprendre ils ont la le contexte l'image et tout ils ont le contexte	*Explication*
qu'est-ce que tu peux faire ? peut être il y a autre chose mais je ne sais pas »	*Découragement*

K

(*S) : « oui ? d'accord et euh par exemple les les étudiants est-ce qu'ils te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? quelquefois ? par exemple quel sont les types de questions qu'ils te posent ou ?/ et qu'est-ce que tu leur dis par exemple ?/ donc par exemple pourquoi la chanson ?/ ok et la transcription ?/ ok donc alors tu tu leur dis d'écouter des chansons d'utiliser la transcription ?/ et après ?/ B1 c'est-à-dire à peu près c'est combien d'heures ?/ ok donc ça pourrait pas être avant ?/ par exemple ?/ d'accord/ ok, d'accord/ mais qu'ils utilisent pas d'une manière/ pas toujours ?/ bon alors les plus faibles c'est ceux ceux qui veulent tout comprendre peut-être non ?/ »*

« quelquefois oui/	*Précision fréquence*
des choses très générales c'est « qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ma compréhension orale ? »	*Demande élèves*
ben qu'est-ce que je leur dis ? Je leur dis euh quand c'est des niveaux débutants je leur dis de d'écouter beaucoup de chansons et euh d'avoir un même temps la transcription/	*Chansons avec transcription*
parce que la chanson c'est un un c'est un véhicule agréable et puis ça donne la possibilité de de d'habituer l'oreille quoi pour ce qui est de la phonétique donc ça passe bien/ ben ben la transcription pour faire le rapport phonie graphie quoi/	*Explication*
oui oui au premier niveau c'est ça/	*Précision niveau*
après eh bien après on je je leur propose je leur recommande d'aller au au multimédia non ?	*Aller à la salle multimédia*
quelquefois pour travailler la compréhension orale et de et de commencer déjà à à voir quelques reportages du style *TV5 RFI*	*Reportages TV5 RF1*
mais ça surtout pour le *niveau B1/*	*Précision niveau*
c'est le niveau C c'est 300 c'est	*B1*
je le fais pas je le fais pas ça pourrait être avant mais si les élèves étaient munis déjà de d'une stratégie euh qui qui n'est pas implicite qui n'est pas naturelle si tu veux/ ben munis de ces questions euh ce qu'il faut que je comprenne c'est l'essentiel et donc je dois savoir répondre à ces questions qui parle quoi où quand tu vois ? peut-être que je le fais si tu veux je le fais plus au début les premiers niveaux mais après je considère que bon ben qu'ils le savent quoi	*Pas de travail de CO au niveau débutant* *Explication pourquoi elle ne le fait pas*
que c'est la c'est la méthode à adopter à chaque fois et euh et c'est pas toujours le cas donc tu les orientes avec un questionnaire ou avec un truc à choix multiple	*Explication. problématique*

mais mais tu oublies j'oublie de reprendre ces questions de base parce que je suppose qu'ils le savent non ?/	
et c'est vrai qu'en général à un certain niveau tu leur dis bon ben quelle est la situation de quoi il s'agit ils arrivent à te résumer quand même assez bien	*Les élèves savent tout de même reconnaître la situation globale*
donc même eux ils ont une stratégie aussi inconscient non ?/ pas toujours/	
oui et encore moins les plus faibles les plus faibles ils ont pas de stratégies	*Les plus faibles n'ont pas de stratégies*
oui tout comprendre ou qui sont complètement euh ( ) ils sont dominés euh il y en a hein ? c'est rare il y en quand même »	

L
(*S) : est-ce que toi tu leur donnes des conseils il ne t' es jamais arrivé de leur donner des conseils pour améliorer la compréhension orale ?*

« d'une manière systématique non parce que moi même je ne me suis pas posé énormément la question	*Eventuellement- prof n'a pas réfléchi à la question*
tout ce que je leur dis c'est premièrement il faut se concentrer par exemple si on va faire un petit test ou quelque chose sur la compréhension orale	*Se concentrer*
je leur demande de faire une première écoute générale pour reconnaître le document et de ne commencer à répondre aux questions que lors de la deuxième écoute	*Ecoute générale à la première écoute* *Répondre aux questions seconde écoute*
et puis numéro trois de faire une vérification	*Troisième écoute vérification*
sinon je leur dis essentiellement le plus important soit si vous pouvez prendre des notes notez les mots essentiels le thème	*Prendre note des mots essentiels*
et sinon ce qui est très important pour moi c'est la concentration	*Concentration*
et à mon avis il y a un problème de concentration de l'étudiant qui explique non les difficultés pour la compréhension orale »	*Les élèves ont des difficultés à l'oral par manque de concentration*
sans compter les problèmes techniques qui peuvent se présenter les appareils si jamais y a un petit problème avec un appareil ou le son n'est pas très net évidemment ça va gêner non »	*Et par la qualité du son*

M
(*S) : « et alors quand ils ont des problèmes qu'est-ce que tu leur dis de faire ? »*

« quand ils ont des problèmes je leur dis de venir me voir	Conseil personnel
et parfois je leur donne quelques pistes par exemple sur internet il y a des sites où tu peux écouter des émissions etc.	Pistes sur internet
qui il y a un site en particulier qui est fabriqué pour les débutants spécifiquement qui s'appelle je ne me rappelle pas comment	Pistes sur internet pour débutants
mais là tu as depuis l'alphabet les chiffres les parties du corps etc. qui sont répétés tu peux	Types d'exercices

écouter et il y a aussi des petits dialogues qu'ils peuvent comprendre facilement	
et je les oriente vers euh non vers les sites internet parce que c'est un travail qu'ils peuvent faire à la maison ou au bureau à la limite sans avoir besoin du prof	Raisons du conseil
ou bien très souvent les manuels qu'on qu' on leur demande pour les niveaux débutants euh viennent avec un *CD* et je leur demande de d'écouter le *CD* dans la voiture etc. ne serait-ce que pour habituer l'oreille à reconnaître les sons à s'adapter etc. oui	Ecouter Cd des manuels pour habituer l'oreille
je leur dis même si vous ne comprenez pas tout il va y avoir petit à petit des choses que vous allez reconnaître au fur et à mesure qu'on avance dans le cours	Le professeur rassure ses étudiants
ou bien je leur recommande aussi d'écouter de la musique parce que ça fait plaisir ça les intéresse beaucoup et même si dans une chanson ils reconnaissent que deux mots ils sont très contents »	Ecouter de la musique pour le plaisir

N
(*S) :*

« oui ça ça dépend, tout d'abord je j'observe la personne et bon je je vois comment il fonctionne ou je me fais une petite idée de comment il fonctionne	Observation fonctionnement étudiant –styles d'apprentissage
parce que bon c'est vrai que on est comme un mélange on fonctionne pas 100% d'un côté ou d'un autre	
mais bon ce que je leur dis c'est euh établissez vos propres stratégies parce que c'est de manière individuelle si toi tu as trouvé un truc et ce truc-là marche super bien pour toi cela ne veut pas dire que ça va marcher pour l'autre mais si pour toi ça marche bon tant mieux »	Etablir propres stratégies

O
(*S) : « tout ? et alors quels sont les conseils que tu donnes pour la compréhension orale ?/ et alors est-ce tu leur donnes / et alors où est-ce que tu as sorti cette idée du détective ? »*

« ah le thème s'ils connaissent le thème par exemple non cette connaissance du monde ce ce ce plaisir anticipé	*Connaître le thème*
euh leur poser des questions sur la situation de communication qui sont les personnages qui parle par exemple écouter pour a il y a un objectif objectif d'écoute toujours non	*Demander sur la situation de communication*

On écoute pas pour écouter on écoute pour comprendre quelque chose c'est-à-dire il y a le repérage c'est très intéressant ça et c'est très important c'est pas seulement intéressant c'est important donc qui parle s'il y a des conflits s'il y a pas de conflit où est-ce que ça se passe c'est-à-	*Détecter l'objectif et l'intention de communication*

dire c'est la chaîne de communication non	
et et j'aime beaucoup la technique du détective c'est-à-dire on travaille à partir d'indices non ? Comme fait un détective donc on écoute et on voit à partir d'indices alors si 'c'est visuel c'est visuel si c'est auditif auditif donc on essaie de reconstruire l'histoire à partir de tous ces indices non ? ça peut-être des indices lexique lexicaux ça peut-être des indices sémantiques ça peut-être des indices discursifs etc. mais il y a toujours des indices qui peuvent leur permettre de bien reconstruire l'histoire que ce soit que ce soit une histoire que ce soit n'importe quoi, non ? Et donc petit à petit on continue on repère on sélectionne /	*Technique du professeur : travail à partir des indices*
cette idée de travailler comme un détective ça me paraît très important très intéressant et ça aide beaucoup »	*Opinion technique*

P
(*S) :* **«** *et ils te demandent conseil ils sont venus te demander conseil pour améliorer la compréhension orale ? ça leur arrive de te demander conseil ?/ ok et qu´est- ce que tu leur dis?/ et tu leur donnes les exercices et activités à faire? »*

« ça arrive parfois aux aux tous débutants surtout	*Débutants demandent conseil*
les autres je pense qu´ils savent exactement quoi faire c´est plutôt qu´ils ont la paresse de le faire alors ils ne me le demandent pas	*Les autres ne demandent pas pour des raisons différentes*
parce qu´ils savent ce qu'ils ont à faire mais ont pas nécessairement le temps la motivation donc ils le demandent pas	
les tous débutants motivés oui ils me le demandent.	*Les débutants sont motivés*
euh en général j'essaie j´essaie de les orienter vers des sites internet que je connais	*Conseil sites internet*
ou quand c´est des débutants c´est des choses faciles il y a des présentations des personnages les gens qui vont se présenter donc je je les envoie voir des sites internet/	*Type d'activités conseillées*

R
(*S) :* **«** *et est-ce qu'ils te demandent des conseils de comment améliorer la compréhension ? /et alors qu'est-ce que tu leur conseilles ? »*

« ben oui ils me demandent quel autre type d'exercices ils pourraient faire eux à la maison	*Elèves demandent conseil*
ben en général je leur des des sites *internet* où il y a parce qu'il y a vraiment une banque de sites des donnés c'est impressionnant sur *internet*	*Opinion sur sites internet*
en général je leur donne des petites listes avec avec les références pour travailler fin selon ce qu'ils veulent travailler je leur donne une petite liste des sites avec références avec avec ça	*Aides pour le travail sur internet*
et puis euh parce que sinon je leur conseille quoi ?	
je leur conseille d'aller au cinéma même si c'est très rapide c'est pas grave parce qu'ils pratiquent l'oreille l' oreille	*Cinéma pour habituer l'oreille*
je leur conseille de d'écouter la radio aussi en français et puis il y a beaucoup de sites fin sur leur	*Radio pour s'habituer aux sonorités*

ordinateur pouvoir écouter en continue la radio française pour la compréhension voilà pas un exercice en particulier non c'est plutôt la pratique de l'écoute pour s'habituer aux sonorités	
parce qu'en général c'est ce qui leur pose problèmes non »	*La compréhension orale leur pose des problèmes*
c'est euh c'est les différents accents c'est la rapidité la ( ) etc. donc »	*Surtout accents rapidité*

S
(*S) : « et les étudiants ils te demandent des conseils pour la compréhension orale pour améliorer la compréhension orale ? »*

« non en général ce qui se passe c'est qu'ils sont souvent mais non des conseils non pas vraiment	*Précision*
si certains si si il y en a qui viennent me voir et me disent cette chanson je ne comprends pas etc.	*Demandes spécifiques des élèves : compréhension des chansons*
moi j'ai tendance à leur dire c'est qu' il faut pas qu'ils se traumatisent trop sur la compréhension orale	*Ne pas se traumatiser*
parce que je crois que c'est une compétence qui est quand même difficile ou même la plus difficile à acquérir parce que même pour fin pour nous quand on a apprend une langue étrangère moi	*La compréhension orale est une compétence difficile*
j'ai fait une licence d'anglais et il y a des films américains il y a rien à faire je prends de sous-titres parce qu'il y a trop d'argot	*Expérience professeur*
ou ils ont un accent vraiment difficile	*L'accent est difficile en anglais*
donc je leur dis écoutez pour l'instant c'est pas non plus il faut pas dramatiser	*Ne pas se traumatiser*
ça va prendre du temps il faut être patient	*Patience*
et puis essayez de je ne sais pas moi de regarder la télé	*Regarder télé*
qu'il y a plein de choses sur *internet* »	*Internet*

T
(*S) : « est-ce que les élèves, ils te demandent de l´aide pour améliorer la compréhension orale ? »*

« la compréhension orale ? oui euh de l´aide en général je les dirige vers vers des sites internet que j´aime bien par exemple *TV5 RFI*	*Conseil sites internet de la préférence du professeur*
je leur propose d´écouter des émissions-radio les émissions-radio de *RFI* j´aime assez bien	*Radio RFI*
c'est c'est tout est prêt il y a des questionnaires on a la transcription ils peuvent écouter autant des fois qu´ils veulent	*Raisons de ce conseil*
donc c´est ce que c´est ce que je leur donne le plus à faire s´ils veulent pratiquer en plus »	*Proposition de travail optionnelle*

U
(S) : « est-ce que les étudiants te demandent des conseils pour améliorer la compréhension orale ?: souvent pas souvent ?/et qu'est-ce que tu leur proposes comme conseil ?/ ça vient tout seul petit à petit?/ mais tu leur proposes pas d'exercices spécifiques ? »

« oui oui ça arrive	*Eventualité*
je leur conseille d'aller sur les sites des journaux	*France 2, RFI*

télévisés, d'aller sur *France2.fr* d'aller sur *RFI.fr*	
je les oriente aussi un petit peu maintenant qu'on a le laboratoire multimédia s'ils ont l'occasion de venir à l'*IFAL* puisqu'il est ouvert maintenant aux cours extérieurs	*Laboratoire multimédia*
je leur dis de regarder la télé en français *TV5* ce genre de choses	*TV5*
et ça vient petit à petit	*La compréhension orale se développe lentement*
après c'est une question de pratique c'est une question qu'il faut faire souvent et puis aussi faire autre chose que le français ça s'arrête pas au cours qu'ils ont 2 ou 3 fois par semaine	*La compréhension orale à développer hors de cours*
si bien sûr je leur en ai déjà proposé mais le problème c'est voilà tu leur proposes des exercices qu'après ils ne te les rendent pas ils oublient de faire les exercices je ne crois pas que ça soit leur truc	*Propositions de devoirs à faire à la maison*
moi si si quand ils me disent j'ai un tel problème avec le subjonctif par exemple je prends une petite unité de révision grammaticale du subjonctif mais 2 fois sur 3 ils ne la font pas quoi	
moi je fais mon travail jusqu'au bout mais après...ces exercices sont pour eux ce sont des exercices en ligne parce que ce sont des gens très occupés souvent je leur dis « allez sur *Internet* »	*Internet*

V

(*S) : « Ok est-ce que tes élèves t´ont demandé des conseils pour améliorer la compréhension orale ? Ils te demandent ? ok. et si euh si jamais tes élèves tes demandaient des conseils pour la compréhension orale qu´est -ce que tu leur dirais ? Uhum/ Uhum uhm, et pour la vidéo ? »*

« non/	
ben euh je pense que ça dépend de de quel type de compréhension orale c´est vraiment différent de faire quelque chose en *CD* et de faire quelque chose avec une vidéo ou directement avec une personne	*Approche selon le type de support : oral –audio-visuel*
parce qu'avec une personne il y a tous les mimiques les mouvements de la bouche il y des expressions écouter bien les intonations euh et par exemple au niveau du *CD* c'est je n´ai pas grande chose à leur dire dans le sens écoutez bien concentrez vous et puis lisez les questions	*Faire attention à la gestuelle si c'est un document audio-visuel* *écouter, se concentrer, lire questions*
les questions peuvent vous aider effectivement mais dans une situation réelle il n´y a pas de questions donc...mais bon dans une situation réelle on peut aussi demander à la personne de répéter c´est qu'on ne peut pas faire à un *CD*	*Différences entre situation d'enseignement et situation réelle*
pour la vidéo les images aident énormément à la compréhension des échanges donc oui utiliser définitivement le visuel »	*Pour l'utilisation de l'audio-visuel*

W

(S) : « ok, et est-ce que il t'est arrivé que tu aies des élèves qui te demandent du conseil pour pouvoir améliorer la compréhension orale ?/ et qu'est-ce qu'ils disent les élèves quand ils viennent te demander ça ?/ oui »

« oui/	
qu'est-ce que je peux faire qu'est-ce que je peux	*Question des élèves*

faire pour mieux comprendre/	
en général je crois que c'est une question de pratique	*Conseil : pratique*
donc de louer des films d'écouter de la musique tu leur donnes des sites internet comme *RFI TV5* etc. parce que tu sais que là ils peuvent écouter des choses françaises ou francophones en tout ça	*Louer des films, écouter la radio*
et puis euh ici oui parce qu' on est pas en *France* donc c'est vrai que je peux pas leur dire allez parler avec vos amis n'ayez pas peur etc.	*Conseils pour compenser le fait de ne pas être dans une situation d'immersion*
donc c'est surtout à travers l'internet des films comme je te disais des chansons	
et puis ici on a des ateliers de conversation donc ça fait aussi écouter un peu dans la semaine	*Assister aux cours de conversation*
sortir un peu de la de la classe quoi des horaires essayer de de profiter d'autres choses qui peuvent avoir ici	
parce que c'est vrai que quand tu sors de l'*IFAL* à moins de connaître des gens français ou francophones tu n'as pas l'occasion d'être avec quelqu'un pour parler français »	*Manque d'opportunités pour pratiquer le français*

X
(*S) :*

« quand il y avait le (*CH)* je les emmenais au labo etc. c'est vrai qu'il y a plein de choses à faire	*Travail au labo explication*
et surtout je leur dis moi je pense que les épreuves de compréhension orale ils sont beaucoup liés au manque de vocabulaire parce que le vocabulaire c'est un point qu'on travaille pas	*Problèmes de Co - vocabulaire*
et donc par exemple sur les documents qu'ici on sélectionne sur *TV5* tu as des choses et 'c'est sont des choses qui sont relativement simples	*Documents TV5 très simples*
tu vois des documents sur thèmes le restaurant l'hôtel des choses comme ça	*Thèmes qui sont connus*
donc normalement on a travaillé au *niveau A* mais il leur manque du vocabulaire	*Les élèves ont des problèmes de vocabulaire*
même des mots qu'ils connaissent ils ne savent pas les reconnaître pendant le document etc. et donc moi je leur dis de lire et qu'en lisant on apprend plus de vocabulaire et qu'ils ça je ne sais pas peut-être j'ai tort mais j'imagine qu'il y aura un transfert au niveau de la compréhension	*Problème de reconnaissance de vocabulaire dans un extrait sonore*
mais je sais qu'il faudrait ici plus le travailler travailler aussi par rapport à la reconnaissance du mot à l'oral	*Travail de discrimination des mots*
et ça comme j'ai dit on n'a pas le temps pour le faire »	*Manque de temps pour développer ces aspects*

Y
(S) : « aha et quels sont les conseils que les tuteurs donnent par exemple pour travailler la compréhension en salle multimédia ? et alors comment ça marche avec les documents authentiques ? »

« avec le programme	
ben c'est de de de ben se concentrer sur le le	*Concentration*

document	
et je sais pas s'ils je pense au par exemple il y a un exercice de dialogues entre entre l'ordinateur et le l'étudiant	*Donne un exemple*
l'ordinateur remet donne une question et l'étudiant doit répondre et choisir la bonne question	
donc c'est un bon exercice même si des fois la prononciation de l'ordinateur est un peu est un peu exagérée un peu artificielle	*Remarques sur le type d'exercice*
donc c'est voilà donc dans certains cas on travaille sur des documents authentiques on travaille pas qu'avec le on travaille pas qu'avec le programme on travaille avec les ressources	*Précision sur type de supports exploités*
ben je sais pas comme...moi j'ai pas d'idée que vient en tête... je sais pas ca peut-être une interview euh donc en général ce sont des jusqu'à maintenant je les ai orienté sur des des des activités qui étaient toute faites d'accord ? je n'ai pas encore préparé des des des compréhensions orales pour les étudiants qui viennent au *Centre multimédia »*	*Travail avec des documents didactisés*

Z

(*S) : « et alors, est-ce que les élèves ils te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? très souvent...et qu´est-ce qu´ils te demandent qu´est-ce qu´ils te disent?/ oui et alors qu´est-ce que tu leurs dis ? »*

« ah oui très souvent/	*Précision fréquence*
ils disent carrément qu´est ce que je peux faire par exemple pour améliorer ma prononciation ou j´ai beaucoup du mal à comprendre qu´est-ce que je peux faire /	*Demande élèves*
ben…quand ils me disent ça c´est surtout des nou… niveaux débutants	*Précision niveau*
et je leur dis ben qu´est-ce que tu aimes	
donc tu peux écouter des chansons tu peux regarder des films en français non	*Propose aux élèves de travailler ce qu'ils aiment*
tu peux d´avoir contact	
mais je leur dis aussi que ça soit qu´il faut que ça soit des activités qui leur plaisent qui fassent ça aussi pour le plaisir un peu pas seulement pour le français qu´ils prennent des documents qu´ils aiment bien »	*Travailler avec des activités qui leur font plaisir*

Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale ?

(Question 6 du guide d'entretien)

Centre d'enseignement de langues étrangères

Lors de cette dernière question de notre entretien, il était évident pour nous que les professeurs travaillaient peu la compréhension orale. En conséquence, nous n'avons pas été surpris des réponses données par les professeurs concernant le conseil donné aux étudiants pour améliorer la compréhension orale.

OUI **4 professeurs**	« si et je leur conseille (B) », « oui et je leur donne… » (C), « oui ils ont des soucis… » (M), [oui euh pour comprendre une langue…] [1] (N)

En effet nous avons observé que 4 professeurs seulement, parmi les 16 qui ont répondu à cette question, *affirment* ouvertement donner des pistes de travail à leurs élèves pour développer la compréhension orale, les autres 12 professeurs se manifestent par rapport à cette question de la manière suivante :

a. 4 professeurs qui disent *ne pas donner* de conseil à leurs élèves pour améliorer la compréhension orale, dont 1 dit ne pas s'en souvenir, les 3 autres modalisent le manque de conseil par l'énonciation de marques de *fréquence,* de *quantité et* d'*habitude* à connotation négative :

NON	« **non je ne me rappelle pas** attends voir » (A)

NON	***fréquence*** : « non **presque jamais** » (G), ***quantité*** : « eh non **pas tellement** » (L), ***habitude*** : « eh non qu'ils demandent conseil non **en général non** » (P)

b. 4 professeurs modalisent leurs réponses par des critères de *fréquence (2)*, *de quantité (1)* ou bien prennent de la *distance (*1) pour argumenter leur position sur cet aspect.

fréquence :	« euh **parfois** mais à chaque fois », « bon **des fois** ils te disent qu'est-ce que.. » (R) (S), ***quantité*** **:** « **le plus possible** obtenir des documents.. » (E),
prise de distance :	**je sais pas** s'ils viennent me demander (Q)

[1] Trad. "Si este para comprender un idioma"

c. 4 professeurs abordent *directement* la question sans montrer des modalisations particulières dans le début de leurs réponses comme l'ont fait leurs collègues.

Bien que les professeurs se soient peu exprimés sur cet aspect de la problématique de la compréhension orale, nous tenons à signaler que nous les avons tout de même poussés à y réfléchir pour obtenir plus d'information surtout dans les cas où ils ne donnaient pas de réponse, c'est-à-dire dans le groupe de 4 professeurs qui avouent ne pas donner de conseil.

Le tableau suivant montre les quelques conseils donnés par les professeurs à leurs élèves pour améliorer la compréhension orale.

Tableau 42. Conseils pour développer la compréhension orale.

		Nombre d'interventions
A.	Pratiquer la compréhension orale hors classe par le biais d'Internet	3
B.	Utiliser des stratégies d'écoute	3
C.	Écouter en langue étrangère de manière constante	2
D.	Exploiter la situation de communication pour comprendre	2
E.	Refaire des exercices similaires à ceux qu'ils leur posent problème pour les niveaux débutants	1
F.	Réduire le nombre d'écoutes afin que les élèves évaluent leur progression pour les niveaux avancés	1
G.	Regarder TV 5	1
H.	Aller à la médiathèque, écouter des chansons	1
I.	Prendre des notes à partir des niveaux intermédiaires	1
J.	Se procurer des documents authentiques	1

A. Pratiquer la compréhension orale hors classe par le biais de sites Internet.

(3 interventions)

Il est intéressant de signaler dans ce premier groupe de réponses, une tendance à conseiller des activités hors classe, c'est-à-dire, à développer à la maison (2) ou pendant une période différente à celle du cours (*les vacances*). Le moyen référé par les professeurs en commun est l'utilisation de sites d'Internet. Nous observons à l'intérieur des interventions l'énonciation d'effets divers qui accompagnent la formulation des conseils.

Dans l'intervention du professeur (c), par exemple, nous remarquons l'énonciation du conseil accompagné d'indices *d'agacement* ressenti d'avance par le professeur, car les élèves ne font pas ce qu'on leur propose de faire. Cela étant introduit par le connecteur d'opposition *mais.*

1. « oui je leur donne des sites Internet je leur donne des conseils mais tu ne peux pas les obliger à faire ce qu'ils veulent pas faire chez eux quoi » (C)

Dans l'intervention 2, le conseil donné par le professeur est soumis à un caractère d'éventualité (*ça dépend s'ils ont le temps de faire à la maison)*, ce qui enlève à l'élève sa part de responsabilité. Nous remarquons dans les propos du professeur un sentiment de *mécontentement* semblable à celui de l'intervention 1, car le professeur *croit* aux *bénéfices* du conseil donné malgré une certaine *méfiance* exprimée de manière implicite (*mais si ça peut marcher*).

2. « si et je leur conseille je leur donne euh des tips sur Internet pour écouter les nouvelles je leur donne les liens et tout pour qu'ils aillent écouter bon ça dépend s'ils ont le temps de faire à la maison mais si ça peut marcher » (B)

Dans la troisième intervention, le professeur agit autrement car il précise sa réponse, il rectifie la nature et la personne *(en réalité)* qui provoque la demande d'activités concernant la compréhension orale.

En effet, dans ce cas particulier ce serait les élèves qui demandent du travail complémentaire (*ils me demandent si je connais d'autres documents).* Cet exemple nous paraît intéressant dans le sens qu'il se démarque des exemples cités auparavant.

3. « oui en réalité ils me demandent si je connais d'autres documents s'ils peuvent travailler et ce que je fais est leur donner des adresses électroniques où il y a des documents ou d'autres méthodes même pour cette méthode s'il y a des exercices qu'on ne va pas travailler je leur conseille de le faire pendant les vacances » (L)

Observations.

Il est important d'observer à partir des interventions 1 et 2 que les arguments concernant le conseil pour développer la compréhension orale (consulter des sites Internet et faire des exercices de compréhension orale d'autres manuels) se diluent dans des arguments qui priment surtout sur l'attitude du professeur (*agacement, mécontentement*) à propos de la responsabilité et initiative de leurs élèves dans leur processus d'apprentissage et en relation au conseil donné (*méfiance*).

B. Utiliser des stratégies d'écoute. (3 interventions)

Parler des stratégies de compréhension globale, par exemple : *repérer les mots qu'ils n'ont pas compris, faire des hypothèses pour compléter ce qu'ils n'ont pas compris, comprendre l'idée générale, faire attention aussi aux voix qu'on écoute,* sont autant des conseils que les professeurs donnent aux élèves lorsqu'ils ont des problèmes de compréhension orale. Bien que les trois interventions suivantes abordent cette thématique, nous observons tout de même des *différences* dans leur énonciation.

Nous remarquons dans l'intervention 1 que le professeur énonce son discours de manière *hypothétique* (*peut-être, je leur dirais, je leur dirais ça*) car il fait partie du groupe de 4 professeurs qui ne donnent pas de conseil pour améliorer la compréhension orale. (*non je ne me rappelle pas attends voir* (A)) **.**

Cette réponse nous surprend. Nous considérons, en effet, que pour un étudiant, surtout débutant, demander des conseils au professeur pour améliorer la compréhension orale, est légitime et fréquente. L'indifférence du professeur interrogé nous parait être le signe d'un *rejet* de la discussion, de même que sa réponse *stéréotypée* lorsque nous lui avons demandé de réfléchir aux conseils qu'il donnerait si un élève lui en demandait.

1. « non je ne me rappelle pas attends voir peut -être s'il y a des étudiants qui ne comprennent pas je leur dirais de repérer les mots qu'ils ont compris et commencer à utiliser des stratégies par exemple de écouter tout et faire des hypothèses par rapport à ce qu'ils ont compris pour compléter ce qu'ils n'ont pas compris donc utiliser des stratégies de compréhension auditive je dirais ça » (A)

Par contre le professeur dans l'intervention 2 nous parle de son expérience en relation avec les élèves qui ont des problèmes de stratégies d'écoute et qui développent dans leur démarche d'écoute une *attitude très stricte* pour pallier leur manque de stratégies car : (ils *veulent* comprendre *absolument tous les mots).* Face à cette démarche le professeur agit en conséquence en montrant dans son conseil un sentiment de *désillusion* (*c' est pas la peine)* et de *réorientation* pour rectifier la démarche des élèves (*il faut plutôt)*.

2. « je leur parle des stratégies par exemple il y a quelques élèves qui veulent comprendre absolument tous les mots alors je leur dis que c'est pas la peine qu'il faut plutôt comprendre l'idée générale faire attention aussi aux voix qu'on écoute avec les voix on peut » (S)

Le professeur dans la troisième intervention qui suit, nous parle en général des conseils dont il se souvient, notamment à partir de son expérience comme apprenant de langues, pour aborder spécifiquement le conseil concernant la compréhension orale.

Dans ce cas particulier, il précise que les étudiants demandent de l'aide de manière *occasionnelle* (*il leur arrive*) et il leur donne comme conseil l'utilisation de dessins animés avec sous titres comme il l'expérimentait lui-même pour ses problèmes de compréhension orale en anglais en évitant l'utilisation du dictionnaire.

Il est intéressant d'observer la manière de présenter le processus que comporte son conseil car il l'énonce sous la modalité de l'*effort* (*essaye de*…mettre en relation *essaye d'*insérer, *essaye d'*éviter) face à une démarche éventuellement difficile (*il se peut que tu te bloques, tu comprennes pas)*

3. [« mais dans le domaine de la compréhension orale il leur arrive de te dire je ne comprends pas qu'est-ce que je peux faire pour améliorer la je ne sais pas ce que tu dis mais je leur dis ce que je faisais pour pratiquer mon anglais c'est que j'ai acheté des bandes dessinées de Don Gato et je leur ai mis de sous titres en anglais alors tu essaies de mettre en relation ce qui se passe sur l'image avec ce qu'ils sont entrain de dire et il se peut que tu te bloques et que tu ne

comprennes pas_un mot mais essaie d'insérer le mot dans un contexte et essaie d'éviter le plus le dictionnaire »] (J)[2]

Des trois interventions que nous venons d'analyser, nous dégageons dans le conseil donné l'idée de *difficulté* par rapport à la pratique de la compréhension orale.

En effet, celle-ci se traduirait par un *manque d'intérêt* apparent de la part du professeur pour réfléchir à la problématique et ainsi énoncer de manière *stéréotypée* un éventuel conseil pour améliorer la compréhension orale.

D'autre part, nous observons dans l'énonciation du conseil des professeurs l'expression parfois de sentiments, comme la *désillusion*, et le besoin de *rectification* en relation aux stratégies des élèves.

Enfin, nous observons un processus qui est vécu par le professeur même comme difficile, ce qui ne l'empêche pas de donner son avis sur la pratique de cette habileté mais avec l'idée d'*effort* et de *difficulté.*

C. Écouter en langue étrangère de manière constante (2 interventions)

Une *écoute fréquente* grâce à une *pratique constante* en langue étrangère *pour améliorer* la compréhension orale serait le conseil qui se profile derrière les discours suivants.

1. « ( ) pour qu'ils comprennent mieux écouter plus souvent ben oui c'est en marchant qu'on apprend à marcher c'est en écoutant qu'on apprend à écouter par exemple quand tu arrives dans un pays je sais pas moi la première semaine il faut une adaptation huit jours après ca va mieux pour comprendre comme ça la la langue et il faut une immersion/ alors je crois que c'est un c'est une const.. ce serait une démarche appliquée avec un rythme constant peut-être pas longtemps peut-être_simplement dix minutes mais constant il vaut mieux 10 minutes_tous les jours_que_donc deux heures pendant un jour » (D)

En effet, le professeur de l'intervention 1, introduit cette idée par la modalisation de *but* accompagnée de l'idée d'amélioration : *pour qu'ils* comprennent *mieux,* ainsi que par la locution adverbiale *le plus souvent* qui introduit le caractère de *fréquence* nécessaire pour l'accomplissement du conseil.

Nous remarquons également dans le conseil donné ce proverbe très connu pour imager l'idée d'un apprentissage donné par la pratique (*oui c'est en marchant qu'on apprend à*

[2] Trad. ["pero en el campo de la comprensión oral te llegan a decir "no entiendo, qué puedo hacer para mejorar la" no sé qué les digas tú, yo no sé y les digo pues yo lo que hacía para practicar mi inglés es que compré unos videos de Don Gato y puse los subtítulos en en inglés y entonces tratas de relacionar lo que está pasando con con con lo que están diciendo etc. y puede que sí te haya una vez puede que te atores porque no tienes una palabra pero trata de insertar la palabra dentro de un contexto, evita lo más posible el diccionario"
(J)]

marcher) en même temps que le professeur ramène ce principe au domaine de la compréhension orale *(c'est en écoutant qu'on apprend à écouter).* De plus, il est intéressant de voir la relation immédiate que le professeur fait de l'apprentissage par la pratique constante à un apprentissage en immersion (*quand tu arrives dans un pays* je sais pas moi *la première semaine.. il faut une adaptation il faut une immersion)* contraint à un certain espace de temps pour que la compréhension orale s'améliore (*huit jours après ça va mieux*).

Bien que nous considérions que les processus d'apprentissage cités par le professeur, apprentissage par la pratique et en immersion, comportent des mécanismes cognitifs différents, nous comprenons que le professeur utilise ces procédés pour dégager surtout l'idée de *constance dans la pratique* et *d'exposition à la langue de manière régulière*.

D'où le conseil (il vaut mieux 10 minutes *tous les jours* que donc deux heures *pendant un jour*) énoncé sous certaine *réserve* (alors *je crois que…ce serait…peut être, peut –être simplement***)** mais avec beaucoup de *fermeté* (rythme *constant* dix minutes *mais constant*).

La deuxième intervention présente aussi l'idée de *travail constant* pour développer la compréhension orale.

Mais dans le cas spécifique de cette intervention, le professeur utilise des procédés particulièrement intéressants pour développer cet argument car, tout d'abord, elle compare le processus d'acquisition de la compréhension orale à une séance de psychanalyse. (*c'est que … il faut se coucher je dis toujours qu'il faut se coucher comme si on était dans le divan d'un psychanalyste il faut se coucher mettre la cassette)*.

En effet, le professeur fait le rapprochement du terme cassette, dans son acception la plus commune, matériel sonore, à l'idée d'un défilement désordonné d'idées qui surgissent pendant la séance de thérapie. Dans cette profusion images, donc des sons, il y a du désordre mais pas adversité (*on ne comprend rien c'est pas grave*).

Ceci, à notre avis, aurait l'intention de montrer l'idée d'un processus de compréhension orale certainement *difficile* mais dont on ne doit pas s'inquiéter. En quelque sorte, le professeur *banalise* la difficulté associée à la compréhension orale pour rassurer les élèves.

En outre, il introduit l'idée d'un *changement subite* au cours de cette écoute constante de l'oral qui va avoir des effets positifs sur le processus de compréhension orale (*à un moment le cerveau va commencer à dégager des mots*).

Nous remarquons comme procédé de modalisation de la *persévérance* l'utilisation de l'adverbe *encore (2 fois)* pour marquer la *répétition* et l'adverbe de fréquence : *tous les jours* (2fois).

Pour conclure son intervention à propos de cette thématique, le professeur reprend l'idée de difficulté énoncée sous forme d'*incapacité* : *(*parce que ce que j'écoutais c'était *(fait des bruits), je ne pouvais pas* dégager *je ne pouvais pas* séparer les mots *je ne comprenais pas)* en faisant allusion à sa propre expérience comme étudiant de français.

Il est à souligner l'aspect affectif qui ressort dans la globalité de cette intervention et dans l'explication que se fait le professeur de la difficulté à comprendre oralement *(et c'était l'affectivité non ah je ne comprends rien).*

- « c'est ça alors ce que je dis c'est que il faut se coucher je dis toujours qu'il faut se coucher comme si on était dans le divan d'un psychanalyste il faut se coucher mettre la cassette et écouter on ne comprend rien c'est pas grave encore encore tous les jours tous les jours a un moment le cerveau va commencer à dégager des mots parce que ce que j'écoutais c était (fait des bruits) je ne pouvais pas dégager je ne pouvais pas séparer les mots je ne comprenais pas et c'était l'affectivité non ah je ne comprends rien » (M)

D. Exploiter la situation de communication pour comprendre. (2 interventions)

Les deux interventions suivantes nous parlent de l'expérience des professeurs dans la démarche de travail d'activités de compréhension orale.

En effet, les deux professeurs en question disent ne pas donner de conseil mais par contre préparent leurs élèves à l'écoute. Il est intéressant de signaler l'énonciation particulière que chaque professeur donne à son discours.

Par exemple dans le cas de l'intervention 1, le professeur se montre très *confiant* de l'entraînement donné à ses élèves dans l'exploitation globale d'un document oral, (*si vous* écoutez un document eh *d'abord* quelles sont eh les situations *que vous devez tenir…)* ce qui fait qu'il y ait une *réponse immédiate* de ses élèves (*ils commencent à* dire qui parle*..).* De plus, il *est sûr* aussi de l'objectif que comporte sa démarche (je fais une situation eh *pour stimuler* aux étudiants à réfléchir*).*

Cependant, nous remarquons des indices de *modération* concernant le travail effectué car le professeur dit (*j'essaie de …mais je les sensibilise….ça facilite la tâche*) sûrement pour montrer qu'il est *conscient* de l'entraînement partiel qu'il fait en classe et de la *difficulté* que comporte le développement de la compréhension orale.

1. non presque jamais bon…. pour commencer j'essaie de sensibiliser la situation d'abord si vous écoutez un document eh d'abord quelles sont eh les situations que vous devez tenir en compte pour eh eh pour comprendre le document non mais je sensibilise et ils commencent à dire qui parle à qui et quel type de personnes d'interlocuteurs si c'est un garçon une fille un homme une femme un vieux une vieille bon où se passe la situation non eh eh je fais une situation eh pour stimuler aux étudiants à réfléchir sur le le processus de compréhension non et ça facilite la tâche non (G)

Dans le cas de l'intervention 2, le professeur commence son discours en mettant de la distance par rapport à ce qu'on lui demande (*je sais pas* s'ils viennent me demander) peut – être pour se donner du temps pour réfléchir sur la suite de ce qu'elle va développer.

En effet, elle rétablit (*pas vraiment* des questions *mais)* le sens de la question posée pour développer son expérience à partir de l'observation du comportement des étudiants lors de la réalisation d'une activité de compréhension orale (*je me rends compte*). Elle présente ce fait de manière très vivante, elle combine son intervention directe en classe, démarche et dialogues avec les explications qu'elle se donne sur l'attitude des élèves.

Nous remarquons ainsi que le professeur développe dans son discours une attitude de *résistance* par rapport à la compréhension orale des étudiants (*vous avez dû forcement, c'est sûr que, c'est pas le vide total, c'est pas vrai il suffit de, c'est de la logique élémentaire mais apparemment ils oublient , il suffit de les entraîner) et* par rapport à l'entrainement à faire en classe*, (il faut faire un travail constant de repêchage de repère)* marqué par la *démarche patiente (sinon comprendre au moins imaginer)* adoptée consistant à poser les différentes questions qui vont les guider à trouver la bonne réponse face au *blocage des étudiants* (*je n'ai rien compris, ils partent beaucoup d'une attitude de blocage).*

2. « je sais pas s'ils viennent me demander ……parfois ils pas vraiment des questions mais je me rends compte je mets la cassette une première fois une première réaction je leur demande vous avez compris quelque chose silence absolu quelque chose vous avez du forcement sinon comprendre au moins imaginer c'est sûr que quelque chose s'est passé à l'intérieur de leur cerveau c'est pas le vide total ils partent beaucoup d'une attitude blocage complet je n'ai rien compris vous avez pas entendu des bruits par exemple ces bruits ça correspondait à quoi ? au restaurant a la rue il faut faire un travail constant de repêchage de repère qu'ils pensent ne pas avoir identifié du tout et c'est pas vrai il suffit de leur poser les questions pour qu'ils commencent à répondre c'était la rue parce qu'il y avait une voiture klaxonnait ah on est dans la si on était dans la rue on va pas écouter une conversation dans le restaurant c'est de la logique élémentaire du sens commun mais apparemment ils l'oublient ils oublient qu'ils ont cette ressource ces stratégies à leur disposition il suffit de les entrainer ben j'essaie je sens que je les entraine il faudrait une recherche plus approfondie pour voir si effectivement sur ce que je sens que je fais obtient les résultats que je pense » (Q)

Il ressort des interventions analysées que les professeurs conseillent un travail hors classe et par le biais des sites d'Internet à leurs étudiants, en plus de l'écoute constante de documents oraux comme s'il s'agissait d'une situation en immersion ou pour habituer l'oreille à tous les sons qui sont incompréhensibles pour les élèves. Nous observons que deux professeurs donnent des idées de travail à leurs élèves en fonction de leur expérience personnelle d'apprentissage des langues . Il est intéressant de souligner que cette question a provoqué chez les professeurs du CELE, des attitudes très diverses accompagnant l'expression des conseils. En effet, nous avons observé, la manifestation de marques d'agacement, car le

professeur donne des conseils à ses élèves mais elle sait que les élèves ne suivront pas ses instructions. un autre montre de l'indifférence par rapport au thème, une autre de la déception car elle sent qu'elle ne peut rien faire pour modifier chez ses élèves l'idée qu'il ne faut pas tout comprendre ou bien de l'incrédulité car le professeur ne peut pas croire que les élèves ne comprennent rien.

Interventions seulement avec la transcription.

E. Refaire des exercices similaires à ceux qu'ils leur posent problème pour les niveaux débutants.

- « au niveau 1 bon ben on pou je pourrais leur donner d'autres activités à faire qui seraient à peu près similaires si tu n'as pas compris si tu trouves qu'il te manque pff une certaine acquisition bon tu peux refaire le document tout seule non ou choisir ou je vais te donner d'autres sites ou d'autres documents qui sont à peu près similaires pas les mêmes bon à peu près similaires pour développer certaines comment je dirais certaines certaines stratégies par exemple pour la compréhension non pour acquérir plus de vocabulaire donc des documents similaires mais surtout de les refaire comme s'ils ne l'avaient jamais fait je sais qu'ils ont déjà quelque chose mais au moins ils ont vu » (I)

F. Réduire le nombre d'écoutes afin que les élèves évaluent leur progression pour les niveaux avancés.

- « si si quelques fois ce que je fais aux niveaux avancés je demande « une seule écoute » et je dis « c'est la seule écoute que vous allez faire » et tout le monde répond et après « mais non, nous... » bon maintenant vous allez marquer que c'est la seconde non écoute et ce que vous avez répondu ou changé dans la deuxième écoute et s'il y a besoin d'une troisième c'est la même chose pour voir la progression » (I)

G. Regarder TV 5.

- « bon **des fois** ils te disent qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ma compréhension orale ? ca c'est vrai alors **souvent** ils te proposent est-ce que je peux écouter des films est-ce que je peux écouter des chansons tout ca effectivement tu peux bon pour améliorer ta compréhension orale pas forcement moi ce que je leur conseille simplement c'est le site TV cinq ou y a justement des questionnaires mais plus de conseils sur stratégies non » (R

H. Profiter au maximum des opportunités de pratique.

- « comment pour la compréhension bon moi je les envoie ici à la médiathèque s'ils ont vraiment des problèmes je leur dis toujours de venir à la mediateca ici ou même à l'IFAL non pour qu'ils écoutent y a des disques à casa de Francia qu'ils les prennent et qu'ils les emmènent chez eux ils demandent beaucoup de chansons on travaille ca beaucoup de chansons j'avais oublié » (H)

I. Prendre des notes à partir des niveaux intermédiaires.

- « à partir du niveau 3 je fais ça et au niveau 4 je leur fais prendre des résumés de de ce qu'ils écoutent une prise de notes » (B)

J. Se procurer des documents authentiques.

- « ben le plus possible obtenir des des des documents bruts si je vais en France j'enregistrerais si si si comme les élèves je peux les envoyer enregistrer des franco parlants canadiens africains magrébins tout ce qui est possible le faire ou qu'ils se trouvent dans une fête » (E).

Quels conseils tu donnes à tes étudiants pour pratiquer la compréhension orale?

(Question 6 du guide d'entretien)

Centre d'enseignement de langues étrangères

A
(S) : « et s'ils te demandent quel conseil tu leur donnes/ à la fin de la classe »

« non je ne me rappelle pas attends voir s'ils demandent un conseil pour tu vois ça ne sert rien donc je ne pense pas qu'ils m'ont posé	*Pas de conseils : ne s'en souvient pas*
peut -être s'il y a des étudiants qui ne comprennent pas je leur dirais de repérer les mots qu'ils ont compris et commencer à utiliser des stratégies par exemple de écouter tout et faire des hypothèses par rapport a ce qu'ils ont compris pour compléter ce qu'ils n'ont pas compris	*Hypothétiquement : repérer des mots faires des hypothèses*
donc utiliser des stratégies de compréhension auditive je dirais ça »	*Stratégies de compréhension orale*

B *en parlant activités en classe… elle parle spontanément des conseils*

« si et je leur conseille je leur donne euh des tips sur internet pour écouter les nouvelles	*Liens sites internet*
je leur donne les liens et tout pour qu'ils aillent écouter bon ça dépend s'ils ont le temps de faire à la maison	*A faire à la maison s'ils ont le temps*
mais si ça peut marcher à partir du niveau 3 je fais ça	*à partir du 3 ème niveau*
et au niveau 4 je leur fais prendre des résumés de de ce qu'ils écoutent une prise de notes »	*4ème niveau résumés à partir de ce qu'ils écoutent*

C
(S) : oui tu leur donnes des conseils ?

« oui je leur donne des sites internet je leur donne des conseils	*Sites internet*
mais tu ne peux pas les obliger à faire ce qu'ils veulent pas faire chez eux quoi	*On ne peut pas obliger les étudiants*
alors je centre quand même d'avantage sur l'écrit et sur la production orale en classe	*Production orale et écrite d'avantage en classe*
parce que j'estime que maintenant il est tellement facile de se brancher sur internet et d'écouter la radio que je le travaille qu'une fois par semaine en classe	*Travailler la CO est facile de faire à la maison*
et je travaille d'avantage l'oral donc la production orale en classe donc ça je le travaille toujours »	*Favorise la production orale en classe*

D

(S) : « et alors quels conseils tu donnes que tu donnerais / d'accord/ donc alors/ pourquoi ?/ ok d'accord donc c'est c'est plutôt pour les les écoutes courtes / »

« ( ) pour qu'ils comprennent mieux écouter plus souvent ben oui c'est en marchant qu'on apprend à marcher c'est en écoutant qu'on apprend à écouter	*Ecouter plus souvent en améliore l'écoute/ proverbe*
par exemple quand tu arrives dans un pays je sais pas moi la première semaine il faut une adaptation huit jours après ça va mieux pour comprendre comme ça la la langue et il faut une immersion	*Se mettre dans une situation d'immersion*
/ alors je crois que c'est un c'est une const ce serait une démarche appliquée avec un rythme constant peut-être pas longtemps peut-être simplement dix minutes mais constant il vaut mieux 10 minutes tous les jours que donc deux heures pendant un jour »	*S'entrainer constamment tous les jours*

E

(S) : « donc alors qu'est-ce que tu conseilles toi comme professeur si tu.. »

« ben le plus possible obtenir des des des documents bruts si je vais en France j'enregistrerais si si si comme	*Ramener de France des documents authentiques*
les élèves je peux les envoyer enregistrer des franco parlants canadiens africains magrébins tout ce qui est possible le faire ou qu'ils se trouvent dans une fête »	*Envoyer les étudiants faires des enregistrements auprès de francophones*

G

(S) : « est-ce que alors quels sont les conseils que tu donnes à tes étudiants pour améliorer la compréhension est-ce que d'abord est-ce qu'ils te demandent un conseil pour améliorer la compréhension / presque jamais et s'ils te demandaient si jamais ils te demandaient un conseil qu'est-ce que tu leur dirais ? »

« non presque jamais	*Pas de conseil*
bon pour commencer j'essaie de sensibiliser la situation d'abord si vous écoutez un document eh d'abord quelles sont eh les situations que vous devez tenir en compte pour eh eh pour comprendre le document non mais je sensibilise et ils commencent à dire qui parle à qui et quel type de personnes d'interlocuteurs si c'est un garçon une fille un homme une femme un vieux une vieille bon où se passe la situation non eh eh je fais une situation eh pour stimuler aux étudiants à réfléchir sur le le processus de compréhension non et ça facilite la tâche non ? »	*Questions pour extraire situation de communication*

H

(S) : « et alors est ce que tes étudiants te demandent conseil ? »

comment pour la compréhension bon moi je les envoie ici a la *Médiathèque*	*Médiathèque*

s'ils ont vraiment des problèmes je leur dis toujours de venir à la *Mediateca* ici	
ou même à l'*IFAL* non pour qu'ils écoutent y a des disques à casa de *Francia* qu'ils les prennent et qu'ils les emmènent chez eux	*Ecouter des disques*
ils demandent beaucoup de chansons	*Les étudiants demandent beaucoup de chansons*
on travaille ca beaucoup de chansons j'avais oublié	*Elle travaille beaucoup la chanson en classe*

I

(S) : « tu m'as dit déjà ce que tu travailles est-ce que tu aurais des conseils supplémentaires à donner à tes élèves si jamais ils te demandent par exemple au niveau 1 »

« au niveau 1 bon ben on pou je pourrais leur donner d'autres activités à faire qui seraient à peu près similaires si tu n'as pas compris si tu trouves qu'il te manque pff une certaine acquisition bon	*Activités supplémentaires à faire en cas de non compréhension au niveau débutant*
tu peux refaire le document tout seule non ou choisir ou je vais te donner d'autres sites ou d'autres documents qui sont à peu près similaires pas les mêmes bon à peu près similaires pour développer certaines comment je dirais certaines certaines stratégies par exemple pour la compréhension non pour acquérir plus de vocabulaire	*Refaire document sites pour développer stratégies*
donc des documents similaires mais surtout de les refaire comme s'ils ne l'avaient jamais fait	*Précisions sur documents à refaire*
je sais qu'ils ont déjà quelque chose mais au moins ils ont vu	
si si quelques fois ce que je fais aux niveaux avancés je demande une seule écoute et je dis c'est la seule écoute que vous allez faire et tout le monde répond et après mais non nous	*Niveau débutant écouter seulement une fois*
bon maintenant vous allez marquer que c'est la seconde non écoute et ce que vous avez répondu ou changé dans la deuxième écoute et s'il y a besoin d'une troisième c'est la même chose pour voir la progression »	*Réécouter 2 3 fois avec consignes précises*

J

(S): "oye y los alumnos qué dicen o sea te piden consejo de cómo mejorar su comprensión?/ aha ¿cuál es el consejo típico?/ aha y ¿qué?/ pero no te llegan si te lo dicen/ ¿y eso lo haces en clase?"

"ay sí es que es que es que es el consejo típico ay yo no sé qué contestes tú	
el consejo típico que te piden es que ¿qué hago para mejorar mi francés?	*Question typique des étudiants*
pues yo les digo pues vete a *Francia* porque qué o sea te vas a poner a leer te vas a poner a ver videos *TV5* este agarra un video y ponle subtítulos en francés o este ponte a leer para que tengas vocabulario cosas que te dan en el *Liceo*	*Partir en France lire regarder des vidéos sous-titres en français lire pour avoir du vocabulaire*
yo que era muy malo en francés iba en en "dissertations" que era una tortura y fui una vez y le pedí consejo y la la maestra lo único que me dijo fue lee	*Exemple quand il était étudiant prof conseille lire*
aha eso en el campo de lo que era la lo escrito	*précision*

pero en el campo de la comprensión oral te llegan a decir no entiendo qué puedo hacer para mejorar la no sé qué les digas tú yo no sé/	
no claro claro que te llegan y les digo pues yo lo que hacía para practicar mi inglés es que compré unos videos de Don Gato y puse los subtítulos en en inglés y entonces tratas de relacionar lo que está pasando con con con lo que están diciendo etc.	*Expérience en anglais regarder vidéos sous-titrés faire relation image-écoute*
y puede que sí te haya una vez puede que te atores porque no tienes una palabra pero trata de insertar la palabra dentro de un contexto evita lo más posible el diccionario"	*Éviter dictionnaire –placer mot dans son contexte*

L
(S) : est-ce qu'il t'arrive d'avoir des élèves qui te demandent conseil des conseils supplémentaires pour travailler la compréhension orale

« eh non pas tellement	
oui en réalité ils me demandent si je connais d'autres documents s'ils peuvent travailler	*Elèves demandent d'autres documents*
et ce que fais est leur donner des adresses électroniques	*Il donne des sites*
ou il y a des documents ou d'autres méthodes	*Documents d'autres méthodes*
même pour cette méthode s'il y a des exercices qu'on ne va pas travailler je leur conseille de le faire pendant les vacances »	*Travailler les documents de la méthode qu'ils ne travaillent pas en classe*

M
(S) : est- ce que par exemple tes élèves viennent pour te demander des conseils pour la compréhension orale /et c'est comme ça que tu conseilles tes étudiants ?

« oui ils ont des soucis oui ils ont des soucis	*Reconnaît problèmes compréhension chez les étudiants*
et je leur dis que mon expérience que je n'ai commencé à comprendre le français quand j'ai terminé formation de professeurs	*Parle de son expérience*
imagine après longtemps parce que j'écoutais et j'écoutais des bruits comme ça (elle fait des bruits)et pourtant j'ai une très bonne oreille s'il faut chanter je vais te donner la note parfaite ce n'est pas un problème pour moi je chantais dans une chorale pendant six ans je n'avais pas de problème pour répéter les sons	*Qualités auditives personnelles*
le problème c'était qu'en français c'était comme « tierra incognita » c'était quelque chose que je ne comprenais pas surtout moi parce que je n'étais jamais allé en *France* je n'écoutais le français que les professeurs	*Problèmes de compréhension orale en français étant étudiante, jamais allée en France*
c'est ça alors ce que je dis c'est que il faut se coucher	*Recommandation*
je dis toujours qu'il faut se coucher comme si on était dans le divan d'un psychanalyste	*Il faut « se coucher » comme si on était chez le psy*
il faut se coucher mettre la cassette et écouter on ne comprend rien	*Pas de problème si on ne comprend pas*
c'est pas grave encore encore tous les jours tous les jours a un moment le cerveau va commencer à	*un jour la compréhension orale se fera*

dégager des mots	
parce que ce que j'écoutais c était (fait des bruits) je ne pouvais pas dégager je ne pouvais pas séparer les mots je ne comprenais pas	*Problèmes de compréhension orale en français*
et c'était l'affectivité non ah je ne comprends rien	*L' affectif joue beaucoup sur les problèmes de compréhension*
je me rappelle un jour ou tu nous as présenté un document en hébreu et je pensais que c'était moi qui ne comprenais rien	*Exemple cours de formation*
parce que c'est l'affectivité si on est angoissé si on est des personnalités angoissées et c'est ma personnalité et voilà on croit	*La personnalité bloque la compréhension*
et c'était en hébreu et je ne pouvais rien comprendre voilà	*Impossible de comprendre langue inconnue*
/ oui il faut pratiquer il faut se coucher et pratiquer et pratiquer c'est mettre la cassette	*Recommandation : écoute constante*
et maintenant qu'on a internet et tout ça à l'époque on n'avait rien non oui »	*Internet….*

P

(S) : est- ce que tes élèves te demandent parfois des conseils pour travailler la compréhension orale / ils réagissent bien face à l'activité de compréhension orale ?

« eh non qu'ils demandent conseil non en général non/en général ça marche bien »	*Pas de problème pas de conseils*

Q

(S) : Par exemple quel conseil est ce que tu leur donne ils viennent te demander conseil en particulier /par exemple/ C'est des pistes d'observation pour voir comment ca fonctionne la langue/ au niveau de la compréhension orale ils te posent des questions comment ils pourraient faire pour mieux comprendre/ et toi tu les entraines ?

« je sais pas s'ils viennent me demander quelquefois poser des questions	*Prise de distance*
oui ils savent toujours qu'après la classe j'ai toujours 5 minutes 10 pour des cas ponctuels	*Après cours moment pour questions*
de tout façon ils peuvent le faire pendant le cours	*Ou en cours*
les conseils c'est plutôt moi je sens qu'il faut leur donner els moyens pour justement de contrôler leur apprentissage au fur a mesure	*Elle donne plutôt les conseils pour contrôler leur apprentissage*
de se poser les bonnes questions de générer des réponses reflexes des attitudes reflexes face à leur production	*Se poser de bonnes questions*
les réponses à ces questions sont les indicateurs s'ils sont sur la bonne voie ou s'ils sont en train de se tromper	*Indices de progrès du processus d'apprentissage*
/chose très ponctuelle de grammaire révise tes terminaisons ils savent c'est très facile d'identifier dans les verbes au présent par exemple y a pas un je qui va se terminer par un t par exemple aucun verbe a la première personne du singulier se termine par un t par exemple se poser cette question les verbes que j'écris a la première personne au présent se terminent par les lettres qui peuvent correspondre a des terminaison des personnes des premières personnes s x t ts e is si j'ai mis un d ou si je mis un j la ou un re la je suis sure que je me suis trompe/	*Exemple de grammaire*

parfois ils pas vraiment des questions mais je me rends compte je mets la cassette une première fois une première réaction je leur demande vous avez compris quelque chose silence absolu	*En compréhension orale elle regarde réaction à la première écoute*
quelque chose vous avez du forcement sinon comprendre au moins imaginer c'est sur que quelque chose c'est passé a l'intérieur de leur cerveau c'est pas le vide total	*Ce qu'elle se dit et leur dit : on comprend quelque chose*
ils partent beaucoup d'une attitude blocage complet je n'ai rien compris vous avez pas entendu des bruits par exemple ces bruits ca correspondait a quoi ? au restaurant a la rue	*Blocage étudiants : conseils sur éléments extralinguistiques, situation de communication*
il faut faire un travail constat de repêchage de repère qu'ils pensent ne pas avoir identifie du tout et c'est pas vrai il suffit de leur poser les questions pour qu'ils commencent à répondre	*Leur poser des questions pour qu'ils se rendent compte qu'ils comprennent*
c'était la rue parce qu'il y avait une voiture klaxonnait	*Exemples d'indices*
ah on est dans la si on était dans la rue on va pas écouter une conversation dans le restaurant c'est de la logique élémentaire du sens commun	
mais apparemment ils l'oublient ils oublient qu'ils ont cette ressource ces stratégies a leur disposition il suffit de les entrainer	*Les étudiants oublient qu'ils ont des ressources il faut les entraîner*
/ben j'essaie je sens que je les entraine il faudrait une recherche plus approfondie pour voir si effectivement sur ce que je sens que je fais obtient les résultats que je pense »	

R

(S) : « est ce que les élèves te demandent conseil pour la compréhension orale en classe est – ce qu'il t'arrive non ils te demandent pas / qu'est-ce que tu leur dis ?

« bon des fois ils te disent qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ma compréhension orale ? ca c'est vrai/	*Question de l'étudiant*
alors souvent ils te proposent est-ce que je peux écouter des films est-ce que je peux écouter des chansons	*Etudiant demande si c'est bien regarder films écouter des chansons*
tout ça effectivement tu peux bon	*Réserve*
pour améliorer ta compréhension orale pas forcement	*Ecouter des chansons et regarder des films n'améliorent pas forcément la CO*
moi ce que je leur conseille simplement c'est le site TV cinq ou y a justement des questionnaires mais plus de conseils sur stratégies non »	*Regarder TV5 parce qu'il y a questionnaires et conseils de stratégies*

S

(S) : « est-ce que les étudiants ils te demandent des conseils pour la compréhension orale ? /tu me parles là du quatrième niveau c'est ça / oui/ et alors quel conseil tu leur donnes pour améliorer la compréhension bon tu me dis ils te demandent parfois de conseils alors qu'est-ce que tu leur conseilles par exemple »

« euh parfois mais à chaque fois qu'on fait un exercice de compréhension auditive je me rends compte que l'habileté de chaque élève est très très différente des autres il y a des élèves qui comprennent presque tout/oui du quatrième et il	*Différents niveaux de compréhension étudiants : tout ou rien*

y en a d'autres qui ne comprennent pratiquement rien et c'est le même niveau de langue théoriquement	
et en général les élèves qui comprennent mieux les exercices de compréhension auditive parlent mieux et ils connaissent plus de vocabulaire et voilà/	*Ceux qui comprennent mieux parlent mieux et ont plus de vocabulaire*
je leur parle des stratégies par exemple il y a quelques élèves qui veulent comprendre absolument tous les mots alors je leur dis que c'est pas la peine qu'il faut plutôt comprendre l'idée générale il faut faire attention aussi aux voix qu'on écoute avec les voix on peut	*Stratégies : conseils*
parfois euh je commence le cours avec des exercices dans d'autres langues beaucoup plus rares pour nous comme l'arabe ou des choses comme ça et c'est pour pour qu'ils réfléchissent sur l'importance de ce type de stratégies »	*Début cours : exercice langues différentes*

Chapitre 10
Conclusion

À partir de l'étude que nous venons de présenter nous pouvons conclure que la compréhension orale est en réalité une compétence difficile à enseigner.

En effet, nous avons découvert à partir du discours des professeurs la description d'une pratique pleine d'obstacles qui les empêche de mener à bien avec aisance l'enseignement de la compréhension orale.

Comme nous l'avons développé dans le chapitre 2, la compréhension orale est une habileté qui a eu du mal à se frayer un chemin dans la didactique des langues et dont la nature est complexe et difficile à transférer pédagogiquement. Donc, il n'est pas étonnant que nous ayons détecté que les professeurs de FLE des deux institutions de notre étude, se sont formé des représentations didactiques à propos de cette habileté et sur la manière de l'enseigner en classe. Ce qui confirme en partie l'hypothèse émise au début de notre travail, selon laquelle le professeur de français langue étrangère au Mexique développe la compréhension orale à partir des principes issus de différentes propositions méthodologiques acquises lors de sa formation en français langue étrangère, des savoirs acquis lors de son expérience professionnelle mais aussi des représentations surgies de manière spontanée dans son entourage professionnel, à propos de cette compétence et de son expérience d' apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons découvert dans le chapitre 7 que les professeurs des deux institutions confèrent à la compréhension orale une place prépondérante. Ils affirment qu'elle est utile, indispensable pour la communication bien qu'elle soit nécessaire surtout, selon eux, pour les élèves qui partent en France. D'autres bénéfices ont été exprimés par rapport à cette compétence : elle serait directement responsable de l'amélioration de certains faits paralinguistiques comme l'accent et l'intonation ; elle serait indissociable de la phonétique et par ricochet de l'expression orale. Pourtant, nous avons trouvé chez certains professeurs du CELE, l'expression d'une frustration en relation à l'entraînement à cette compétence, en fonction du maigre résultat observé après des années de travail.

Donc, à partir de ces observations, nous sommes en mesure de déduire certaines prédispositions. Tout d'abord, nous avons trouvé que les professeurs ont une conception de la compréhension orale très centrée sur une procédure sémasiologique puisqu'ils donnent

beaucoup d'importance au développement des faits linguistiques et paralinguistiques. Ceci nous paraît tout à fait compréhensible, vu la nature des activités présentées dans les manuels de FLE qui favorisent ces aspects, au détriment d'un véritable entraînement à la compréhension orale.

Ensuite, nous retenons que les professeurs vont construire leur pratique de la compréhension orale sur la base des représentations mentionnées dans le chapitre 7.

En effet, nous avons observé au cours de l'analyse présentée dans le chapitre 8 sur la fréquence des activités de compréhension orale que les professeurs de l'IFAL et du CELE ne travaillent pas systématiquement cette compétence. Pourtant, chez les professeurs de l'IFAL, nous avons relevé des explications sur ce manque d'entraînement ainsi que l'expression d'un effort pour remédier à cette carence. Les professeurs de l'IFAL, pour la plupart, mentionnent des obstacles liés, d'une part aux activités et documents sonores présents dans les manuels de FLE, d'autre part à des problèmes de ressources matérielles comme le serait le manque de lecteurs de cd ou de télévision pour les cours dans les entreprises, mais surtout en relation au manque de disponibilité de documents authentiques exploitables en classe. De plus, ils ont insisté sur la difficulté à développer cette compétence avec certains groupes, par exemple, dans les cours pour les adolescents, et à certains niveaux, spécifiquement, les débutants.

En ce qui concerne les professeurs du CELE, nous n'avons pas relevé cette idée de difficulté, si ce n 'est, peut être, à une occasion. En fait, pour ces professeurs, le peu de systématicité par rapport à cette compétence tiendrait plutôt du besoin de répartir le temps de classe entre les quatre habiletés présentes dans les manuels de langue ainsi que du type de cours qu'ils assurent ; nous rappelons au lecteur que le CELE offre des cours de quatre habiletés et des cours de compréhension de lecture.

Finalement, concernant le chapitre 9 sur les conseils pour la pratique de la compréhension orale, il ressort que très peu de professeurs donnent des pistes supplémentaires à leurs élèves pour travailler cette compétence. Dans le cas des professeurs du CELE, un travail hors classe et par le biais des sites d'Internet caractérise les quelques qu'ils donnent à leurs étudiants. Nous observons que quelques professeurs donnent des idées de travail à leurs élèves en fonction de leur expérience personnelle d'apprentissage des langues, ce qui confirme partiellement encore un autre aspect de notre hypothèse émise dans cette étude. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que cette question a provoqué chez les professeurs du CELE, des attitudes très diverses accompagnant l'expression des conseils. En effet, nous avons observé, la manifestation de marques d'agacement, d'indifférence, de déception, d'incrédulité.

Pour ce qui est des professeurs de l'IFAL, Nous avons également observé des attitudes en relation à la pratique de la compréhension orale telles que l'évitement, la frustration, la défense, le désistement.

Donc, il n'y a pas de doute que l'enseignement de cette compétence soulève bien des attitudes négatives chez les professeurs. Cet aspect nous paraît intéressant à souligner car il confirmerait un aspect que nous avons évoqué dans le chapitre 3 des représentations sociales concernant leur constitution en trois dimensions. Nous pensons avoir montré par cette étude qu'en effet les représentations sont constituées d'informations, d'attitudes et qu'elles sont organisées sur la base d'une hiérarchie expliquée par la théorie du noyau central. Sur ce dernier point, nous avons observé dans chacune des institutions une configuration spécifique dans la manière de répondre. Dans le cas de l'IFAL nous avons constaté à plusieurs reprises des groupements de réponses consensuelles tandis que chez les professeurs du CELE, nous avons remarqué des groupements très éparpillés. Nous nous demandons donc si le degré d'appartenance, confirmé dans notre étude par les années d'expérience dans chacune des institutions n'est pas en quelque sorte responsable des différents comportements observés dans les interventions des professeurs. Nous émettons toutefois des réserves sur cet aspect car nous sommes conscients que le but de notre étude était d'étudier le contenu des représentations didactiques des professeurs de FLE en relation à la compréhension orale et que nous n'avions pas comme objectif de chercher la structure des représentations sociales.

Nous espérons que les résultats de cette étude serviront de base pour établir un terrain d'entente sur lequel de nouvelles réflexions surgiront pour améliorer la pratique des professeurs de français au Mexique concernant cette compétence au bénéfice de leurs étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric, (Ed.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : PUF.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici et F. Buschini : *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 43-270). Paris : PUF.

Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals, 37,* 521-533.

Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ* 9 (1), 1-21.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés* (3ème édition). Paris : A. Colin.

Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.

Blanchet, A et Gotman, A. (1996). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes* (2e édition refondue). Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. (1991). Confrontations empiriques. In *Dire et faire : l'entretien* (2e édition refondue, pp.33-80). Paris : Armand Colin.

Bonardi, Ch. et Roussiau, N. (1999). La notion de représentation sociale : origine et premiers développements. In *Les représentations sociales* (pp. 9-32). Paris : Dunod.

Boyer H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique langue étrangère*. Paris : Nathan.

Bovermann, M. et Palucci, R. (1995). Compréhension orale en début d'apprentissage. *Le Français dans le monde* nº 277, 58-62.

Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif* (pp. 323-334). Paris : Delachaux et Niestlé.

Calsamiglia H. et Tusón, A.. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2ª edición, 2007) Barcelona: Ariel.

Cambra Gine, M. (2003). Les représentations des enseignants. In *Une approche ethnographique de la salle de classe* (pp. 203-264) Paris : Didier.

Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. In Carton F. (dir.), Oral : variabilité et apprentissages. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* (pp. 126-142). Paris : CLE International.

Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations.* Collection DYALANG. Rouen : PUR.

Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Boston : Heinle and Heinle.

Celce-Murcia, M. (1995). Discourse analysis and the teaching of listening. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G.*

Widdowson (pp. 363-377). Oxford, UK: Oxford University Press.

Coubard, F. (2003). Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°132, 445-455.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du discours*. Paris : Seuil.

Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

CYR, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Desmarais, L. (1998). Les technologies et la compréhension auditive. In *Les technologies et l'analyse de langues* (pp. 19-53). Montréal : Les Éditions Logiques.

De Pietro, J.F et Wirthner, M (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel,* 25. *Actes du 4ème Colloque d'orthophonie/logopédie* (pp 29 - 49). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Doise W. et Palmonari, A. (1986). Un nouveau champ d'études. Caractéristiques de représentations sociales (pp. 9-33). In *L'étude de représentations sociales* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Duplantié, M. et Massey, M. (1984). Proposition pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 56, 48-59.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie* 4, 273 - 280.

Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. In: Richards, Jack C. and Willy A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.

Gremmo, M.-J. et Holec, H. (1990). La Compréhension orale: un processus et un comportement. In Daniel Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, (pp. 30-40). *Le Français dans le monde. Recherches et application.* Nº spécial Février/Mars. Paris : Hachette.

Gremmo, M-J. et Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL,* 23, 81–107.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 361-382). Paris: PUF.

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives, *in* S. Moscovici & F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, (pp. 139-162). Paris : PUF.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service english as a second language teachers. *Teacher and Teacher Education*, Vol. 10 (4), 439 – 452.

Johnson, K. (2001). Skills. In *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 269-290). London: Longman.

Kalaja, P. et Ferreira, A. (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York : Springer Sciences + Business Media, LLC.

Lancien, Th. (1986). *Le document vidéo*. Techniques de classe. Paris : CLE International.

Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral*. Paris: CLE International.

Lynch, T. et Mendelsohn, D (2002). What is listening? In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, (pp. 193-210). New York: Oxford.

Maingueneau, D. (1999). L'énonciation en linguistique française. 2e édition. Paris : Hachette.

Maingueneau, D (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris : Hachette, 1987.

Mannoni, P. (2003). *Les représentations sociales.* Que sais-je? Paris, PUF.

Martinez, P. (2008). *La didactique de langues étrangères*. Que sais-je? Paris, PUF.

Mendelsohn, D. (2001). Listening comprehension: We've come a long way, but . . .. *Contact 27,* 33–40.

Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain.* Rennes : PUR.

Moliner, P. (2001). Introduction. In *La dynamique des représentations sociales*, (pp. 7-14). Grenoble : PUG.

Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. In *La dynamique des représentations sociales*, (pp. 15-41). Grenoble : PUG.

Moliner, P (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. In *La dynamique des représentations sociales* (pp. 245-268) Grenoble : PUG.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier.

Moscovici, S. et Buschini, F (2003). *Les Méthodes en Sciences Humaines*. Paris : PUF.

Myers, M. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde* (pp. 37-43, 95-99, 137-139). Bruxelles : De Boeck – Duculot.

Narcy, J-P. (1991): *Comment mieux apprendre l'anglais.* Paris : Les éditions d'organisation.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies,* 1(1), 1-16.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies* , Vol : 19 (4), 317-328 .

Nils, F. et Rimé, B (2003). L'interview. In Moscovici, S. et Buschini, F. (Eds.), *Les méthodes en sciences humaines*, (pp.165-185). Paris : PUF.

Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice (*238-241*).* Cambridge: Cambridge University Prees.

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue* Vol. 3, pp 53-66.

Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332.

Py, B (Ed.) (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Tranel* 32, Neuchâtel : Institut de Linguistique.

Plantin, Ch. (1996). L'argumentation. Paris : Le Seuil.

Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques. CRAPEL 2,* 65-72.

Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In E. Esch (Ed.), *Self access and the adult language learner* (pp 7-18). London: CILT (Centre for information on language teaching).

Riley, P. (1996). The blind man and the bubble: researching self-access. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 251-64)*.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Riley, P (1997). Bats and Balls: Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL* 23, 125-151.

Riley, P (1997b). The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In Benson, P., & Voller, P. (Eds.) *Autonomy and Independence in language learning* (pp.114-131). New York: Longman.

Robert, A. et Bouillaguet, A. (2007). L'analyse de contenu. Que sais-je ? Paris : PUF.

Rolland, Y. (2005). Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale. *Expressions* 25, 17-36.

Salazar Orvig (2003). Eléments de sémiologie discursive. In Moscovici, S. et Buschini, F. (Eds.), *Les méthodes en sciences humaines*, (pp.271-295). Paris : PUF.

Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A.-M., Dessibourg, P., Martin, D., (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile.* Neuchâtel : IRDP, LEP.

Tagliante, Ch. (1994). *La classe de langue*. Techniques de classe. Paris : CLE International.

Vandergrift, L (2003). Listening : theory and practice in modern foreign language competence. In Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies [en ligne]. Consulté le 11 août, 2007. http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67

Vandergrift. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual review of applied linguistics* 24, 3-25.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching,* 40, 191-210.

Vion, R. (2001) : Modalités, modalisations et activités langagières [en ligne]. *Marges Linguistiques* 2, 209–231. Consulté le 14 octobre, 2007. http://www.revue-texto.net/marges/

Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs : Prentice-hall.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

MANUELS DE LANGUE

Baylon, C., Campá, A., Mestreit, C., Murillo, J., Tost, M. (2000). *Forum*, Méthode de Français 1, Paris: Hachette.

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, Ch., (1996). *Tempo* 1. Méthode de français. Paris : Didier/Hatier.

Berthet, A., Hugot C., Kizirian, V. M., et al. (2006). *Alter ego* 1 : méthode de français. Paris **:** Hachette.

Carton, F., Duda R.; Gremmo, M. J.; Régent, O.; Trompette, C. (1986). *Ecoute...écoute*. Paris : Didier – CRAPEL.

Flumian, C. ; Labascoule, J. ; Royer, C. *Rond Point,* méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. Grenoble : PUG. Barcelone : Difusion.

Guimbretière, E., *Paroles*. Paris : Didier-Hatier.

Mérieux, R. et Loiseau, Y. (2004). *Connexions* niveau 1 , Méthode de Français. Paris : Didier.

INDEX AUTEURS

A
ABRIC, 56, 78

B
BARDIN, 44, 45, 46, 47, 48, 77
BERNE, 23
BERTHIER, 59, 60, 61, 62
BLANCHET, 44
BLANCHET ET GOTMAN, 57, 58, 73
BONARDI ET ROUSSIAU, 35, 36, 40
BRONCKART, 50, 51, 52

C
CALSAMIGLIA ET TUSÓN, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 75
CAMBRA, 65
CARETTE, 23
CELCE-MURCIA, 23
CHARAUDEAU ET MAINGUENEAU, 42, 44, 49
CORNAIRE ET GERMAIN, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31
CUQ ET GRUCA, 23, 25, 26

D
DESMARAIS, 23
DUPLANTIE ET MASSEY, 31

G
GREMMO, ET HOLEC, 24, 25, 26
GREMMO ET RILEY, 40, 41

J
JODELET, 35, 37, 57

L
LYNCH ET MENDELSOHN, 26

M
MAINGUENEAU, 47
MENDELSOHN, 23, 24, 30, 31, 32
MOLINER, 35, 36, 37, 38, 39, 40,

N
NILS ET RIME, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63
NUNAN, 23

O
OSADA, 23, 24

P
PLANTIN, 53

R
RILEY, 41, 42

S
SALAZAR ORVIG , 44, 50, 51, 52, 54, 55

V
VANDERGRIFT, 23, 24, 30, 31
VION, 49

Index thématique

ANALYSE DU DISCOURS

Analyse du discours 9,41, 42, 46, 52
Argumentation 51
Connecteurs 51
Discours 24,35, 39, 40, 41, 42,46-53, 54, 56, 61, 73, 74, 76, 77, 81-83, 85-87, 89, 91, 93,135, 141, 145, 151,171, 174, 194, 217, 218, 220, 224, 231
Modalité 42, 46-49, 50, 53, 75, 76, 82, 127, 129-131, 141,146,149, 151, 152, 153, 170,171, 175, 190, 194, 197, 199
Modalisation
9, 46, 47, 48, 49,50, 53, 76, 77, 81, 85, 90, 92, 109, 112, 113, 127, 129, 130-137, 143, 145, 149, 150, 152-155, 169, 170-172, 176, 190, 193, 194, 196, 197, 199, 215, 218, 219
Préconstruits 52
Présupposés 52
Positionnement de la personne 51,53, 90, 110, 113, 115, 137, 147
Opposition affirmation négation 50
Sous-entendus 53
Stratégies discursives 81-83, 85-88, 91
Types de modalités 46, 47, 48,49, 50

ANALYSE DE CONTENU

Analyse de contenu 9,40, 41-46, 54, 76, 77
Étapes d'analyse 43
Inférence et synthèse de résultats 45, 46
Procédure de traitement de l'information 44
Types d'analyse 44

COMPRÉHENSION ORALE

Auditeur :
Auditeur compétant 26
Auditeur natif 25,26
Bon auditeur 25,26, 28
Habile, malhabile 26,27
Compréhension orale: 7-10,14,21,22,24,25,28-33,39,41,54,63,71,75,76,79-90, 92-117,127-152,154,155,169-182,190-192,194,197,198,201,231-233.
Enseignement de la compréhension orale 7 -9,21, 22, 25, 28, 52
Entraînement de la compréhension orale 7, 22, 30, 94, 117, 172, 220, 231, 232
Méthodologie d'apprentissage de la compréhension orale 9, 28
Tâche de compréhension orale 7, 28
Pédagogie de la compréhension orale 32
Pratique de la compréhension orale 33
Proposition de la tache de compréhension en trois étapes 25, 28
Propositions pédagogiques 7, 8, 22, 28, 30
Conception de matériel 7,22, 28, 30
Conception d'activités 22,30
Choix du manuel 30,31
Documents 128, 130,133, 136, 138, 142, 143, 150, 154, 200, 214, 216, 221
Documents oraux, sonores 28, 31, 32, 116, 136, 140-144, 149, 150, 176, 199, 232
Choix du document oral 32
Degré de difficulté des documents 30
Document authentique 30,133, 138-142, 145, 149, 151, 152, 154, 172, 175, 178, 180, 215, 232
Document audio-visuel 32, 200, 201
Document sonore de manuel 114, 136,151-153,155
Document audio 128, 133, 142-144
Document de TV5 136, 137, 142

Documents didactisés 137, 152, 172
Document sonores de création personnelle 155,156
Manuels de FLE 22 ,29, 30-32, 42,74, 76, 114, 116, 128, 133, 135, 136,
138,140, 142, 145, 146, 150, 151, 152-156, 172-176, 178, 179, 216, 232
Matériel 133-137,139, 142, 145-147, 149, 151-155, 174-176, 178, 200
Matériel pour l'enseignement de la compréhension orale 30
Choix du matériel 22, 71
Démarche de sélection et d'élaboration du matériel 28, 29
Méthodologie d'apprentissage de L2 8,21
Méthodologie de compréhension orale 9
Méthodologie de recueil de données 9, 54, 71
Modèles : 22
Modèle onomasiologique 22, 23, 27, 30
Modèle sémasiologique 22,24, 27, 30
Pratique de la compréhension orale 33, 41, 63, 71, 76, 79, 80, 82, 85, 86, 88, 89,
90, 111, 114 115,116, 127,130134 137, 142, 146, 154, 169 ,170, 172, 174 ,176, 177, 178, 181, 191,192,
198, 199, 201, 218, 232, 233
Pratique des professeurs 30, 31, 76, 108, 117, 137, 138, 145, 151, 181, 231
Pratiques 32, 34, 35, 41, 44, 48, 56, 71
90, 136, 137, 140, 143, 145, 148, 149, 155, 179, 180, 181, 193, 194, 195, 196, 218, 219, 231
Pratique de classe 54, 72,75, 76, 85, 89, 129, 134, 135, 136, 147
Phonétique
Entrainement phonétique 31, 181, 182
Processus 7, 8, 21, 29, 217, 218
Processus acquisition 219
Processus d'apprentissage 79, 91, 94, 181, 216, 219
Processus de compréhension orale 21, 23, 82,83 ,85-88 ,94 ,111 ,114 ,219 ,220
Processus de communication 80, 81, 82, 94, 108, 109, 111
Processus d'écoute 29 ,30
Stratégies 25, 26, 27, 28, 30, 151, 152, 156, 199, 201, 217, 218, 221
Entraînement stratégique 25, 30, 31
Stratégies cognitives 27,28
Stratégies d'apprentissage de compréhension orale 25
Stratégies d'apprentissage en L1 25, 28
Stratégies d'apprentissage en L2 26
Stratégies métacognitives 27, 28
Stratégies d'écoute 25, 28, 31, 172, 191, 215, 217
Tâche d'apprentissage 25

ENTRETIEN

Cadre de l'entretien 58
Définition entretien 55
Distance sociale 58
Entretien 9, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 71-77, 79, 81,
95, 118, 127, 145, 158, 169, 177, 178, 190, 214,
Guide d'entretien 10, 54,59,71, 72,75,76
Origines 55,56
Préparation a l'entretien 58
Qualité de l'enquêteur 58
Rôle de l'enquêteur 60
Stratégies pour commencer l'entretien 60
Stratégies pour motiver l'entretien 61
Types d'entretien 57,59

REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Attitude 39,40, 47, 54, 57, 76, 111, 193, 195, 201, 221, 232, 233
Caractéristiques de représentations sociales 34
Contenu de représentations sociales 54
Fonction de représentations sociales 36
Formation des représentations sociales9 34, 35, 40
Mécanismes de communication des représentations sociales 34, 35
Méthodologie de recueil de représentations sociales 9,54
Processus de communication de représentations sociales 36,40
Processus de formation de représentations sociales 35
Représentations 8,9, 55
Représentations collectives 33,34
Représentations didactiques 33,42, 47, 76, 77, 80, 88, 91, 108, 114, 140, 170, 174, 233
Représentations 33,34, 35, 38, 39, 40, 55, 71, 137, 155, 171, 172, 176, 231, 232
Représentations individuelles 34
Représentations sociales 33- 37,41, 47, 52, 54, 233
Systèmes de relation source audience 37
Théorie du noyau centrale 38

Index des tableaux.

Tableau 1. Modèle onomasiologique. 24

Tableau 2. Stratégies chez les auditeurs compétents. 26

Tableau 3. Stratégies des auditeurs habiles vs. auditeurs malhabiles. 27

Tableau 4. Les stratégies d'écoute les plus utilisées en langue étrangère. 28

Tableau 5. Démarche pédagogique en trois étapes. 29

Tableau 6. Classement de types de modalisation selon différents auteurs. 48

Tableau 7. Modalisation. Types d'unités linguistiques. 49

Tableau 8. modalités classées sous la modalité logique. 50

Tableau 10. Profil des professeurs du CELE. 64

Tableau 11. Formation professionnelle (CELE). 65

Tableau 12. Profil des professeurs de l'IFAL. 67

Tableau 13. Formation professionnelle (IFAL). 68

Tableau 14. Exemple présentation du tableau d'organisation de contenu thématique. 75

Tableau 15. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français. 80

Tableau 16. Stratégies discursives concernant la représentation didactique de la compréhension orale dans le processus de communication. 83

Tableau 17. Stratégies discursives des représentations didactiques concernant l'importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. 88

Tableau 18. Stratégies discursives des représentations didactiques de l'écrit. 91

Tableau 19. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français (1). 108

Tableau 20. Représentations didactiques en relation au développement de la compréhension orale des professeurs de français (2). 114

Tableau 21. Différentes modalités assertives en début de réponse. 129

Tableau 22. Modalisations exprimées par les professeurs par rapport à la fréquence de pratique de la compréhension orale. 130

Tableau 23. Fréquence (1). 131

Tableau 24. Fréquence (2). 132

Tableau 25. Interventions exprimant l'idée d'effort en relation à la pratique de la compréhension orale. 133

Tableau 26. Aspects en relation liées à l'idée d'effort dans la pratique de la compréhension orale. 134

Tableau 27. Le matériel et la pratique de classe. 135

Tableau 28. Types de public. 136

Tableau 29. Ressources matérielles et organisation institutionnelle 141

Tableau 30. Les ressources didactiques pour développer la compréhension orale en classe. 145

Tableau 31. Idées en opposition présentes dans l'opinion des professeurs sur les ressources sonores des manuels de langue. 152

Tableau 32. Caractéristiques des documents sonores des manuels, modalisation et idées associées par rapport à ce type de matériel. 153

Tableau 33. Ressources hors manuel. Modalisation et idées associées par rapport à ce type de matériel. 154

Tableau 34. Pratiques d'adaptation des ressources sonores pour développer la compréhension orale. 156

Tableau 35 . Représentations didactiques et des pratiques associées à la fréquence de pratique de la compréhension orale. 172

Tableau 36. Modalisations observées dans les réponses concernant la question : « est-ce que tes étudiants te demandent conseil pour améliorer la compréhension orale ? » 190

Tableau 37. Conseils pour améliorer la pratique de la compréhension orale. 191

Tableau 38. Indices en association à l'utilisation des sites Internet dans le cadre de la pratique de la compréhension orale. 192

Tableau 39. Activités conseillées par les professeurs. 192

Tableau 40. Attitudes engendrées par TV5. 193

Tableau 41. Utilisation des sites Internet pour la pratique de la compréhension orale selon le niveau. 199

Tableau 42. Conseils pour développer la compréhension orale. 215

Index des figures.

Figure 1. Sexe. 13

Figure 2. Nationalité. 13

Figure 3. Âge. 13

Figure 4. Sexe. 16

Figure 5. Nationalité. 16

Figure 6. Âge. 17

Figure. 7 Processus de formation des représentations sociales. 36

Figure 8. Les trois grands systèmes de relation source audience de Moscovici (1961). 37

Figure 9. Expérience. 66

Figure 10. Études. 66

Figure 11. Domaine. 66

Figure 12. Expérience. 69

Figure 13. Études. 69

Figure 14. Domaine d'études. 69

Figure 15. Guide d'entretien. 71

TITRE :

« Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique ».

RESUMÉ:

L'objectif de la présente étude a été de connaître comment les professeurs de deux institutions d'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Mexique enseignent la compréhension orale à ses étudiants.

Nous avons émis comme hypothèse que le professeur de français base l'enseignement de cette compétence, complexe et controversée, sur la base de différents principes méthodologiques acquis lors de sa formation en FLE et de son expérience professionnelle mais aussi des représentations surgies, à propos de cette compétence, dans son entourage professionnel, et de son expérience d' apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, une analyse sur le contenu thématique et la modalisation du discours du professeur a été réalisée.

Cette étude nous a permis en effet, de confirmer une partie des hypothèses énoncées au début de ce travail et d'observer en outre, l'influence des institutions étudiées dans la conformation des représentations et des pratiques mises en œuvre dans l'enseignement du français au Mexique .

MOTS CLES: Analyse de contenu-Analyse du discours-Compréhension orale- Enseignement du français langue étrangère au Mexique -Représentations didactiques-.

TITLE:

« Relationship between listening comprehension teaching methodology and the didactic processes of French language teachers in Mexico ».

ABSTRACT:

The purpose of this thesis was to study how French language teachers from two language centers in Mexico teach listening comprehension to their students.

The hypothesis of the study was that French language instructors teach this controversial and complex skill on the basis of different methodological precepts learned from their French teacher training and their professional experience, as well as from the representations acquired from their professional working environment and from their personal experience of learning a second language.

To complete our study we analysed the content and modalisation of the teachers' discourse.

This study confirmed part of our hypothesis and highlighted the influence of the institutional context in the instructional methods and practice of French language teaching in Mexico

KEY WORDS:

Content analysis- Discourse analysis-Listening comprehension-French language teaching in Mexico-Didactic representations.

ANNEXES

VOLUME 1

Annexe. Chapitre 6.

Fiche d'expérience professionnelle.

El siguiente formulario tiene como objetivo recabar información acerca su experiencia profesional Los datos serán guardados de manera confidencial y anónima y sólo se hará uso de ellos para este estudio.

Nombre :

Sexo : F ( ) M ( )

Nacionalidad :

Francés: L1 ( ) L2 ( ) Otra :

Edad:

Años de enseñar el francés:

Último grado académico: Área:

Instituciones en qué ha trabajado y /o trabaja como profesor de lenguas:

Institución	Durante cuántos años
1.	
2.	
3.	

Niveles en qué ha impartido el francés :

Nivel preferido o en el que tenga más experiencia :

Ha viajado a un país francófono? Si ( ) Cuál (es):

Cursos (s) de Formación de Formadores : Si ( ) No ( )

Institución /Diploma	Año de Formación
1.	
2.	
3.	

Le gustaría participar como sujeto para la muestra de la investigación ? Si ( ) No ( )

Datos personales donde se le pueda localizar

teléfono casa : celular : correo electrónico :

Muchas Gracias

Annexes. Chapitre 8.

IFAL

Idées associées à l'utilisation d'un manuel.

Le manuel de préférence pour les débutants	8
On utilise le manuel par contrainte institutionnelle	6

Idées associées en faveur de l'utilisation d'un manuel.

1.	Matériel pour réviser (à la maison)	5
2.	Aide référence, repère, point d'appui (conjugaison (2), vocabulaire (1)	3
3.	Pour avoir un projet d'apprentissage, pour aider à comprendre programme d'apprentissage	3
4.	Objet qui sécurise	2
5.	Pour suivre le fil	1
6.	Pour des gens qui n'ont pas le temps de s'organiser	1
7.	Pour les devoirs	1
8.	Il y a de bonnes activités	1

Idées associées contre le manuel de langue :

Il enlève la liberté	1
Ça ennuie les élèves, c'est une fausse protection	1
Difficulté à s'adapter à un manuel, à changer sa manière de travailler	1
Le manuel ne couvre pas le programme	1

Ressources pédagogiques mentionnées par les professeurs

A	Alter Ego, TV5, Internet
B	Alter Ego, Taxi 1, 2, TV5, Studio 60, RFI, Europe 1, Internet
C	Emissions radio, Internet, chansons
D	Alter Ego 1, 2, Forum 123, TV5, RFI, Exercices d'oral en contexte, paroles paroles, les plaisirs de sons
E	Alter Ego1, Rond Point, Taxi, Archipel, Tempo 1, Panorama 1, C'est le printemps, TV5, RF1
F	Diplomatie, Alter Ego 1, Forum, RFI, TV5, CDs, vidéos, De Vive Voix
G	Rond Point, Connexions 1, Taxi 1, Alter Ego, Exercices d'oral en contexte
H	Alter Ego, Mag 3, Soleil, Francofolies, Tempo 1,2, Edito, Sept jours sur la planète, TV5, France.com
I	TV5, les dessous de cartes, CDs, vidéos, Edito 2, RFI
J	TV5, CDs, Rond Point, Grammaire en contexte, Oral en contexte débutants et intermédiaires
K	Alter Ego, Rond Point, Tempo, Oral en contexte, vidéo
L	Edito 2, Alter Ego, Rond Point , TV5,
M	Compétences Compréhension orale, RFI, TV5
N	Objectif entreprise, expression écrite, Taxi 3, TV5, documents Internet
O	FDM fréquence plus, TV5, A l'écoute de l'entretien et de l'interview, exercices d'oral en contexte, Taxi, vidéos, émissions de radio et de télé
P	Latitudes, Pourquoi pas, TV5, Rond Point, Youtube
Q	Tempo, Forum, Rond Point, Phonétique progressive, Studio 100, Studio 60, Hotel-resto.com
R	Français.com, Le français des affaires, RFI
RR	Alex et Zoé 123, vidéos, CDs, films, TV5, émission d'Antoine de Saint-Michel (musique)
S	Rond Point1, Accord, TV5, Communication Progressive du Français
T	Studio 60, Studio 100, Tempo, Taxi, Rond Point
U	Objectif Express, TV5, Internet, chansons, france2. Fr, RFI
V	Taxi, films, chansons, vidéos
W	CDs cassettes, TV5, Sept jours sur la planète, Exercices d'oral en contexte, RFI
X	Forum, Français. Com, affaires. Com, Reflets, Alter ego, Ado, cassettes vidéo, TV5, Sept jours sur la planète, Communication progressive du français, Exercices d'oral en contexte
Y	Energie, Connexions, Internet, TV5
Z	Alter Ego, Rond Point, Youtube, films, chansons, cd's

Interventions.

F**. Comment on travaille en classe de langue dans les entreprises (3 interventions)**

« oui des documents, j'essaie toujours de me baser sur un document audio de compréhension parce qu 'en général les élèves auxquels je donne cours ont besoin de comprendre et de parler c'est leur priorité en entreprise c'est de travailler sur c'est de c'est la compréhension orale et l'expression orale donc en fait c'est qu' il faut développer au maximum ce type de d'exercices donc document de base en général c'est compréhension orale » (R)

« après ça dépend parce qu'en général ils ont un petit niveau dans les entreprises ils travaillent beaucoup ils travaillent tard le soir ce qui fait que le matin ils ne sont pas forcément à l'heure et puis ils n'ont pas le temps pour faire leurs devoirs en général c'est un niveau ça va en compréhension orale mais là il y a dans une entreprise où je travaille j'ai un très bon étudiant niveau A2 mais lui c'est parce que vraiment dans l'entreprise ils parlent français il a un bon niveau par rapport à d'autres entreprises où je travaille et où les étudiants ont un petit niveau en général c'est plutôt un petit niveau » (U)

« mais en cours extérieurs c´est vrai que je travaille beaucoup moins la compréhension orale surtout parce que normalement ce sont des gens qui ont déjà un contact avec le français leur chef est français ou quelque chose comme ça donc par par exemple par rapport à ce qui est proposé sur la méthode ils ont un niveau beaucoup plus avancé » (Z)

E. Développement des quatre habiletés (2 interventions)

« .. en ce qui par exemple les cours avancés euh j'essaie à chaque cours d'avoir toutes les compétences donc c'est un peu du du 25% quoi il faut qu'il y ait une compréhension écrite, une compréhension orale et puis de l'expression aussi… » « /euh ben par exemple sur un cours de trois heures je trouve que euh le cours passe plus vite ils ont l'impression que d'avoir fait plus de choses moi je fais en qu'on travaille le même point mais par rapport à des aspects différents » (W)

« oui bien sûr je travaille les 4 compétences …/parce que les étudiants que j'ai dans les entreprises c'est plus la compréhension orale et l'expression orale qu'on va travailler la compréhension écrite oui mais la production écrite très peu et de toute façon ça ne les intéresse pas après avec les ados c'est la même chose les ados sont toujours râlants on fait un peu d'écrit bien sûr et puis la compréhension écrite oui ça sert bien aussi mais la production écrite je ne crois pas que ça soit le plus important parce qu'on ne peut pas dire ce soit les cours que j'ai ça soit des cours de français général général pour moi même les cours ados ce sont des cours de français spécifique / » (U)

G. Relation compréhension orale et phonétique (1 intervention)

« oui oui bien sûr compréhension orale et phonétique » (P)

Annexes. Chapitre 8.

CELE

Représentations didactiques des professeurs du CELE en relation avec l'utilisation d'un manuel de langue

Le manuel est utilisé pour piocher pour compléter les activités de leurs cours.	8
On utilise un manuel en fonction du niveau et de l'institution.	4
On utilise un manuel par contrainte institutionnelle.	2
On n'utilise plus de manuel à partir du deuxième niveau.	2
Le manuel rassure l'étudiant.	2
Le manuel de préférence pour les débutants.	2
Le manuel donne un côté sérieux c'est un gain de temps pour le professeur.	1
Les manuels sont modernes agréables ils ont une bonne progression.	1

Ressources matérielles mentionnées par les professeurs du CELE au cours de l'entretien

A	Connexions, Mauger Bleu.
B	Connexions 1.
C	Enregistrements de B2, podcasts de RF1, TV5.
D	Connexions, *Tout va bien*, TV5.
E	Studio 100, TV5, Connexions, interviews, chansons.
F	Sans Frontières 2, 3, TV5.
G	Connexions, *Tout va bien*, Panorama, Le nouveau sans Frontières, A l'écoute de Français.
H	Taxi, Tempo, lecture Misérables, films.
I	Connexions, TV5, RFI.
J	Tempo, Connexions, TV5, grammaire en contexte.
K	Connexions 1, C'est le printemps.
L	Passage à l'écrit, studio 60, compréhension orale de CLE, exercices de préparation DELF, adresses électroniques, France en directe.
M	Connexions 1,2, reflets, 29,30 Exercices de préparation DELF A1, A2, Sans frontières 3.
N	Tempo, Connexions, Panorama.
O	Tempo, Connexions, Studio 60, Studio 100, le plaisir de sons, passage à l'écrit, TV5.
P	Connexions 1, 2, tempo 2, exercices d'oral en contexte.
Q	Studio 60, Studio 100, chansons.
R	Alter Ego, TV5, journaux, télévisés, extraits de films.
S	Tempo, internet, podcasts, publicités de films, RFI.

Interventions seulement avec la transcription :

I. Écouter un accent autre que celui du professeur aide les étudiants de français au développement la compréhension orale.

- « donc je les force un peu à voir ça j'essaie qu'ils ne m'entendent pas seulement moi mais d'autres personnes d'autres intonations des québécois non (H) mais je sais qu'ils voient à la télévision TV5 par exemple la météo comme ça au début et qu'ils voient en dehors de la classe par exemple aussi la TV 5 il ya aussi les noticias les informations à canal 22 et ils peuvent les voir en français directement sans devoir payer ni rien » (H)

J. Les étudiants ont besoin d'avoir un support visuel pour comprendre.

- « je ne sais pas peut-être j'ai l'impression que les élèves ont besoin de voir quelque chose mais s'ils écoutent ils ne comprennent plus rien ou presque rien » (S)

K. Les stratégies d'écoute servent à diminuer l'angoisse des étudiants quand ils entendent parler les gens rapidement.

- « mais la compréhension orale auditive je la travaille et justement pour aussi comme des stratégies parce qu'ils auront ça provoque beaucoup d'anxiété dans les étudiants de langue étrangère quand une personne parle très rapidement ils comprennent pas et alors on travaille quelques stratégies pour comprendre même s'ils parlent rapidement y a des mots et des phrases qu'ils ne comprennent pas » (M)

L. Les étudiants aident à la recherche de sources de compréhension orale.

- « ou bien par exemple les eux doivent faire des interviews à des français sur le campus ou là où ils peuvent en trouver » (E)

M. Les professeurs de français ne travaillent pas la compréhension orale en classe parce qu'ils sont occupés à développer d'autres aspects de la langue.

- « Bon ça c'est quelque chose que je me suis rendu compte que les élèves arrivent au 5 ou au 6 niveau et ils n'ont pas du tout la pratique de la compréhension auditive pourquoi parce que bon les professeurs sont tellement occupés à aller voir d'autres choses que ce soit l'écrit que ça soit la compréhension écrite la grammaire que je crois qu'il y a très peu de profs qui travaillent je pense mais c'est une supposition » (F)

N. Le développement de la compréhension orale est assujetti à une bonne manipulation de la part des professeurs des divers outils électroniques.

- « pas en compréhension de lecture non mais en possession ah ben oui » la compréhension orale euh je te dis si si le manuel me permet de d'avoir l'accès pratique au CD en coordination avec la progression du du manuel 50 % hein oui ca […] 50% maintenant si c'est un disque qui soit pas pratique qu'il faut chercher qu'on perd du temps à localiser euh l'enregistrement euh à le synchroniser avec la page du livre eh ben franchement je préfère même pas l'utiliser (D)

O. L'écoute d'entretiens, de conférences, de conversations sont nécessaires pour développer la compréhension orale au niveau avancé.

- « il faut qu'ils écoutent des entretiens des conférences enfin des fragments de conférences des conversations » (C)

P. On préfère les documents authentiques aux documents didactisés.

- « et à partir de ces interviews on travaille ce sont je préfère que ce soit des documents bruts plutôt que médiatisés non » (E)

Q. Les difficultés rencontrées lors des examens sont le résultat d'un manque d'entraînement à la compréhension orale en classe.

- « et quand à l'examen final ils écoutent et ben justement ils se [plaignent] tout le temps parce que « non, non, c'est très difficile oui parce qu'en réalité ils ne sont pas complètement bien entraînés » (G)