

UNIVERSITÉ DE NANTES

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

U.F.R. Langues Vivantes

ED n°496 SCE

EA1162 : CRINI

Année 2009-2010

N° attribué par la bibliothèque

| _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ |

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences du langage (Didactique des langues étrangères - FLE)

**L'intégration des TICE à
l'enseignement/apprentissage du FLE
en milieu universitaire chinois :**

leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants

(Volume I)

Présentée et soutenue publiquement par

Yanru ZHANG

le 26 novembre 2010

Directeur de thèse : M^{me} Jacqueline FEUILLET

Jury :

M^{me} Jacqueline FEUILLET, Professeur, Université de Nantes, Directrice

M. Joël BELLASSEN, Professeur, INALCO - Paris et Inspecteur général, MEN,
Rapporteur

M. Dario PAGEL, Professeur, Université Paris Diderot - Paris VII, Rapporteur

M. Hervé QUINTIN, Professeur, Université de Nantes

À mes parents

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mon directeur de recherche, Madame Jacqueline Feuillet, professeur à l'Université de Nantes, qui a bien voulu m'orienter dans ma recherche et me donner constamment des conseils. Je veux lui témoigner ma gratitude pour son aide et ses encouragements.

Mes remerciements vont également aux directeurs du département de langues étrangères de l'Université de Shandong et de l'Université de Jinan qui ont accepté mon projet d'expérimentation et les évaluations des étudiants. J'adresse aussi mes remerciements aux enseignants et aux étudiants qui ont bien voulu participer à mes enquêtes dans plusieurs universités chinoises.

Merci beaucoup à ma collègue de doctorat Jing Zou, qui m'a encouragée et accompagnée dans ce travail. Merci à Olivier Chartrain, qui m'a apporté une aide précieuse en participant au travail de relecture.

Je voudrais remercier enfin mes parents qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de mes études et de ma recherche.

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique	14
Introduction	15
CHAPITRE 1. Théories d'apprentissage et influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	17
1.1. Le behaviorisme	17
1.2. L'innéisme	20
1.3. Le cognitivisme.....	27
1.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme	33
1.5. L'interactionnisme	37
CHAPITRE 2. TICE et enseignement-apprentissage des langues	42
2.1. Notions des TIC, NTIC, TICE.....	43
2.2. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment en France	46
2.3. Les modèles d'interactions entre les TICE et la didactique des langues .	71
CHAPITRE 3. La compréhension orale en langues étrangères et son enseignement	76
3.1. La compréhension orale d'une langue étrangère	77
3.2. Enseignement de la compréhension orale.....	92
CHAPITRE 4. Contributions potentielles des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension orale	103
4.1. Un environnement multimédia	103
4.2. Les moyens de communication offerts par les technologies	110
Conclusion de la première partie	116

DEUXIÈME PARTIE : L'intégration potentielle des TICE pour le développement de la compréhension du français oral des étudiants dans les universités chinoises.....	118
Introduction	119
CHAPITRE 5. Situation générale de l'enseignement du FLE en Chine...	121
5.1. Diffusion du français en Chine	121
5.2. Évolution de l'enseignement du FLE en Chine	124
5.3. État présent de l'enseignement du FLE en Chine.....	126
5.4. Nécessités d'un renouvellement de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises	135
CHAPITRE 6. Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement – apprentissage du FLE dans les universités chinoises	154
6.1. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères en Chine.....	154
6.2. Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises : observations de terrain et analyses	156
CHAPITRE 7. Exploitation des outils et des ressources TICE pour une utilisation possible dans l'enseignement - apprentissage du FLE.....	177
7.1. Les outils TICE.....	177
7.2. Les ressources d'enseignement-apprentissage du FLE avec les TICE..	195
CHAPITRE 8. Méthodologie pour intégrer les TICE au l'enseignement – apprentissage de la compréhension du français oral en milieu universitaire chinois	215
8.1. Lieu d'utilisation des TICE: utilisation en classe et hors-classe.....	215
8.2. Le choix des supports TICE.....	219
8.3. Les propositions de tâches	227
8.4. La pratique des TICE dans un cours de compréhension orale.....	238
8.5. Les rôles de l'enseignant.....	242
8.6. L'évaluation	248
Conclusion de la deuxième partie	257

TROISIÈME PARTIE : Expérimentation, résultat, réflexion	260
Introduction	261
CHAPITRE 9. Expérimentation	263
9.1. Projet d'expérimentation	264
9.2. Contexte d'enseignement du FLE dans les deux universités	266
9.3. Mise en place de l'expérimentation	277
9.4. Exemple d'une leçon	284
CHAPITRE 10. Les stratégies d'écoute et les tâches proposées	310
10.1. Les stratégies cognitives et les tâches proposées	311
10.2. Les connaissances métacognitives et les tâches proposées	322
Chapitre 11. Évaluation et autoévaluation finales	343
11.1. Les supports utilisés	343
11.2. Les contenus du test et de l'autoévaluation	345
11.3. La mise en œuvre des épreuves et des autoévaluations	348
11.4. Analyse des résultats	349
CHAPITRE 12. Bilan prescriptif	360
12.1. Soutiens institutionnels	361
12.2. Démarches pédagogiques	366
12.3. Formation des enseignants	379
Conclusion de la troisième partie	382
CONCLUSION GÉNÉRALE	384
Index des sigles utilisés	390
BIBLIOGRAPHIE	391
SITOGRAFIE	402
Liste des figures	409
Liste des tableaux	410
TABLE DES MATIÈRES	412
TABLE DES ANNEXES	421

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Point de départ

A l'heure actuelle, l'enseignement - apprentissage du français en Chine se heurte à des contraintes géographiques et institutionnelles, ainsi qu'à des insuffisances d'ordre méthodologique. La Chine est en effet un pays éloigné des pays francophones, on y trouve très peu de sources authentiques pour l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère (FLE) : peu d'ouvrages authentiques ou d'émissions de radio, pas de programme de télévision en langue française. Dans les universités chinoises, la taille importante des classes et le programme axé sur l'étude de textes empêchent souvent un travail de fond sur l'oral. Le nombre d'heures prévues pour les cours en compréhension orale ainsi que le retard et la rigidité des méthodes utilisées qui accordent la priorité à l'écrit, ne permettent pas un travail approfondi de cette compétence. Par conséquent, les étudiants chinois ont souvent des difficultés en compréhension du français oral. En fait, les conceptions de la compréhension orale ont beaucoup changé ces dernières années. Il est maintenant reconnu qu'il s'agit d'une habileté indispensable à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. L'entraînement à la compréhension orale ne doit donc plus être considéré comme une activité passive d'écoute, et mérite plus d'attention en salle de classe.

Le développement de la didactique des langues étrangères n'a pas cessé d'être accompagné par diverses technologies. Ces dernières années, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont pris une place de plus en plus importante dans le domaine du FLE, avec l'apparition de nouveaux outils en matière de gestion des informations et

de communication, tels que le cédérom et l'internet. Ces nouvelles technologies offrent une grande quantité de ressources authentiques d'apprentissage en FLE et permettent donc d'améliorer la découverte de la langue véritable et de faciliter la compréhension contextuelle. Elles représentent aussi un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'enseignement du FLE. En effet, les TICE semblent offrir, a priori, des matériaux particulièrement adaptés pour l'entraînement de la compréhension de l'oral en langue étrangère : multiplicité des supports sonores ou audiovisuels ; aides telles que le script, les sous-titres, la traduction, le vocabulaire ; et fonctionnalités liées à l'écoute (répétition, fragmentation, pause...).

Hypothèse centrale

Voici donc notre hypothèse centrale : l'intégration des TICE à l'enseignement - apprentissage du FLE dans les universités chinoises peut entraîner un perfectionnement de la compétence en compréhension du français oral des étudiants chinois. La présente recherche pose ainsi cette question principale : quelles conditions internes (propres à l'environnement d'apprentissage intégrant les TICE) et externes (spécifiques à un contexte) est-il possible de mettre en place pour que des étudiants chinois puissent développer leur compréhension du français oral ?

Terrain analysé

Notre étude relève par conséquent du domaine de la didactique des langues et de l'usage des TICE. Ceci nous amène à la définition de l'objectif de la présente étude : nous souhaitons contribuer à l'étude d'une double situation d'enseignement - apprentissage en FLE, dans ses dimensions à la fois institutionnelle et technologique. Néanmoins, notre étude ne vise pas à comparer

l'apprentissage d'une langue étrangère, précisément de la compréhension orale en FLE, avec ou sans les TICE, stade aujourd'hui dépassé. En effet, les recherches récentes dans ce domaine ne tranchent pas "pour ou contre" le recours aux TICE. Il s'agit plutôt d'en explorer les implications en matière d'enseignement - apprentissage du FLE, selon une approche centrée sur l'étude des conditions de l'apprentissage d'une langue étrangère au moyen des TICE.

Problématique

En fonction du cadre général de la recherche décrit plus haut, voici les questions principales qui constitueront le fil conducteur de notre travail.

Les questions sont d'abord liées à l'étude théorique du phénomène de compréhension orale placé dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère et de l'utilisation des TICE. Il s'agit de tenter de répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre ? Quelles sont les influences des théories d'apprentissage sur l'enseignement – apprentissage des langues étrangères ?
- Qu'est-ce que les TICE ? Comment sont-elles progressivement intégrées à la didactique des langues étrangères, notamment le FLE ?
- Qu'est-ce que comprendre l'oral en langue étrangère ? Quels principes didactiques et pédagogiques peut-on tirer pour la compréhension orale en FLE?
- Quelles contributions potentielles les TICE peuvent-elles apporter à la réflexion didactique sur la compréhension orale ?

Cette exploration théorique nous permet de nous doter d'un cadre de référence scientifique pour notre étude et de confronter des données théoriques à une situation particulière dans un contexte donné, c'est-à-dire à l'apprentissage ou le perfectionnement de la compréhension orale en FLE dans les universités chinoises. À cet égard, nos questions peuvent se formuler de la manière suivante :

- Quelle est la situation de l'enseignement du FLE en Chine, notamment en milieu universitaire chinois ?
- Quel est l'état de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises ?
- Comment peut-on intégrer l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises, particulièrement pour les cours de compréhension orale ?
- Quels types d'outils et de ressources TICE peuvent être exploités pour les étudiants et les enseignants chinois ? Comment peut-on faire un choix entre eux ? Comment passe-t-on d'un ensemble de concepts à l'élaboration d'une tâche ? Comment peut-on offrir à l'étudiant une aide méthodologique ? Comment peut-on évaluer les étudiants ?

Cette dernière étude doit nous permettre de dégager des principes méthodologiques afin de mieux réaliser une intégration des TICE à l'enseignement – apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois, et de développer la compétence en compréhension orale des étudiants chinois. Ces principes constituent aussi des références méthodologiques pour l'élaboration du projet et la mise en œuvre de notre expérimentation.

Méthodologie de recherche

En ce qui concerne la méthodologie de notre recherche, nous avons opté pour une recherche-action dont la spécificité est d'allier les apports conjoints de la théorie et de la pratique. La recherche-action part d'un problème relevé sur le terrain, anticipe l'action par la recherche théorique en constituant un réseau de conditions didactiques, pédagogiques, technologiques pour créer des zones potentielles d'apprentissage et trouver de nouvelles solutions. Elle confronte les savoirs et l'action pour mieux les théoriser.

Le but d'une recherche-action est de

« transformer les comportements, améliorer les relations sociales, ou encore modifier les règles institutionnelles d'une organisation. Pourquoi ? Pour assurer une meilleure adaptation ou intégration des individus à leur environnement, et plus de cohésion, d'efficacité, ou de lucidité aux institutions dans la poursuite de leurs objectifs. »¹

Comme le souligne Joseph Rézeau :

« Si l'on compare les buts de la recherche fondamentale et ceux de la recherche-action, on voit que la première cherche à produire des connaissances tandis que la seconde vise à améliorer une situation ou une pratique »².

Cette étude est une recherche en didactique des langues : à partir d'un problème posé – le traitement didactique et pédagogique de la compréhension orale en FLE, elle explore différents domaines scientifiques (TICE),

¹ Frank ROBERT, 1981 : cité par Gabriel GOYETTE, Michelle LESSARD-HÉBERT, 1987 : *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, et son instrumentation*, p. 5.

² Joseph RÉZEAU, 2001 : *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, p. 3.

psycholinguistique et linguistique notamment, ainsi que le savoir-faire pédagogique, afin d'avancer des propositions censées résoudre le problème sur le terrain, et de dégager des pistes pour un nouveau savoir-faire didactique et pédagogique.

Cette recherche s'organise en trois parties. La première est consacrée aux fondements théoriques qui constituent le champ de notre étude. Nous nous intéressons tout d'abord aux diverses théories d'apprentissage et à leurs influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères. Le chapitre 2 présente la conception des TICE et leurs implications en didactique des langues, notamment le FLE. Dans les chapitres 3 et 4, nous nous concentrons sur l'orientation théorique et méthodologique pour l'enseignement - apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère, ainsi que sur les apports potentiels des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension du français oral.

La deuxième partie vise à contextualiser les données théoriques et à dégager des principes méthodologiques. Dans le chapitre 5, une présentation du contexte de l'enseignement du français en Chine donnera l'occasion de détecter un certain nombre de lacunes observées en classe de français en milieu institutionnel chinois. Le chapitre 6 présente une observation de l'état de l'utilisation des technologies en didactique du FLE en Chine. Nous nous efforçons, dans les chapitres 7 et 8, de cerner les méthodologies d'intégration des TICE dans l'enseignement - apprentissage de la compréhension du français oral en milieu universitaire chinois : après une exploitation des ressources et des outils TICE, une série de démarches est proposée pour faire en sorte que les TICE puissent être intégrés dans les cours de compréhension orale, afin de constituer une valeur ajoutée pour le perfectionnement de cette « aptitude lacunaire » des étudiants chinois.

Enfin, pour vérifier si le modèle d'intégration que nous avons suggéré peut apporter de réelles contributions à l'objectif fixé, une expérimentation a été effectuée dans les départements de français langue étrangère à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan en Chine. Nous avons travaillé avec deux groupes d'étudiants débutants chinois. Nous avons utilisé les TICE dans l'enseignement - apprentissage de la compréhension du français oral pour un groupe, en suivant nos propres démarches méthodologiques ; l'autre groupe a été entraîné avec les méthodes habituellement utilisées par les enseignants chinois. Après un semestre d'expérimentation, nous avons évalué les deux groupes, et comparé les résultats pour examiner les effets des nos propositions méthodologiques intégrant les TICE dans l'enseignement - apprentissage de la compréhension du français oral, afin de déboucher sur de nouvelles propositions et conclusions. Les chapitres 9 et 10 sont l'occasion d'exposer le projet et la mise en œuvre de notre expérimentation, ainsi que les tâches et les stratégies proposées. Le chapitre 11 présente l'évaluation finale et les autoévaluations des étudiants. Dans le chapitre 12, nous faisons un bilan prescriptif et dégageons de nouvelles suggestions et perspectives.

— PARTIE I —

CADRE THÉORIQUE

Introduction

L'apprentissage des langues va de pair avec les progrès scientifiques et techniques. Si les théories sur l'apprentissage ont eu une influence sur la conception des outils technologiques, le développement de ces technologies a fait émerger également de nouvelles perspectives de recherche sur leur intégration en didactique des langues.

Nous travaillerons d'abord sur les théories de l'apprentissage et leurs influences sur la didactique des langues étrangères, qui constituent le cadre général dans lequel nous nous situons. Nous présenterons ainsi les grandes approches théoriques d'apprentissage : le behaviorisme, l'innéisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. Ces théories nous aideront à comprendre comment se déroule l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous pourrions réfléchir sur ce qu'apportent ces différentes théories à la valorisation des connaissances et des compétences linguistiques personnelles de l'apprenant. Par ailleurs, ces théories fournissent outils, concepts et modèles qui contribuent au renouvellement des méthodologies d'enseignement.

Le développement de la didactique des langues étrangères n'a pas cessé d'être accompagné par diverses technologies. Nous nous concentrerons donc, dans le chapitre deux, sur la conception des TICE et l'évolution de leur utilisation dans l'enseignement-apprentissage des langues. À travers les grandes lignes de l'intégration technologique en didactique des langues, nous pourrions évoquer l'utilisation des médias et des supports audiovisuels (radio, télévision, magnétophone, magnétoscope), le développement progressif des outils informatiques (Enseignement programmé, Enseignement Assisté par Ordinateur,

Enseignement Intelligence Assisté par Ordinateur, produits multimédias, etc.), et diverses applications de l'internet. Nous pourrions aussi noter que différents modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique des langues peuvent être repérés successivement : « modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie. »³.

Le chapitre trois sera l'occasion de présenter les concepts psycholinguistiques et cognitifs liés à la compréhension orale, phénomène clé de notre étude. Nous essaierons d'expliquer comment un individu comprend un message en langue étrangère. Pour mieux comprendre l'évolution de l'enseignement - apprentissage de cette habileté, nous nous interrogerons sur sa place dans différentes méthodologies ou approches de l'enseignement du FLE.

Nous nous consacrerons, dans le chapitre 4, aux contributions potentielles des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension orale. En prenant en considération les principales potentialités des technologies modernes, nous présenterons les apports des TICE pour la compréhension orale dans les deux approches : un environnement de travail qui permet le traitement des données multimédia, et le moyen de communication offert par les possibilités technologiques.

³ Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II, p. 3-14.

CHAPITRE 1

Théories d'apprentissage et influences sur

l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Au cours du siècle dernier, différentes théories d'apprentissage ont été conçues pour expliquer la manière dont un individu acquiert des connaissances. Ces théories nous aident à comprendre comment se déroule l'apprentissage des langues, mais elles nous permettent également de concevoir des dispositifs de formation plus cohérents et plus efficaces.

Nous allons présenter divers cadres théoriques d'apprentissage des langues : le behaviorisme, l'innéisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. Nous réfléchirons sur ce qu'apportent ces différentes théories à la valorisation des connaissances et des compétences linguistiques personnelles de l'apprenant. De même, nous étudierons l'influence de ces théories sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

1.1. Le behaviorisme

1.1.1. Caractéristiques

Au cours de notre étude des théories d'apprentissage, nous avons évoqué un accord sur l'importance du behaviorisme qui représente fortement les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pendant près d'un demi-siècle. Le behaviorisme s'est développé au début du XX^e siècle, à travers les travaux de John Broadus Watson puis Burrhus Frederic Skinner, qui mettent l'accent sur l'étude du comportement observable de l'individu et du rôle

de l'environnement en tant que déterminant du comportement⁴.

Le schéma behavioriste présenté par Skinner est : « Stimulus - Individu - Réponse »⁵ :



S = le stimulus provenant de l'environnement

I = l'individu

R = le comportement ou réponse de l'individu par suite de la stimulation

Il y a trois grandes variables dans le processus : l'environnement qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme par suite de la stimulation. Le stimulus positif ou négatif provenant de l'environnement va influencer un comportement de l'individu dans son maintien ou sa disparition. Le développement de l'organisme dépend de l'action de renforcements extérieurs. La relation entre le stimulus, la réponse et le renforcement est maintenue par la répétition. La répétition de cette expérience apporte une réaction plus correcte et rapide, et ainsi une progression.

1.1.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

Selon les théories behavioristes, l'apprentissage est expliqué comme une modification du comportement résultant d'un processus d'habituation ou d'expérience. On considère que l'acquisition d'une langue étrangère se fonde surtout sur l'exercice et la réutilisation, tous les apprenants passent obligatoirement des étapes de renforcement afin de réaliser des productions

⁴ Site : Psychologie-Solutions - Les différents courants en psychologie. *Le courant behavioriste*.
<http://psychologiesolution.free.fr/htm/courants.htm>

⁵ Jean JANITZA, 1990 : « Trois conceptions de l'apprentissage », dans *Le Français dans le Monde*, N° 231, p. 39.

linguistiques observables.

Un enseignement s'appuyant sur une telle perspective de l'apprentissage met l'accent sur la hiérarchie des objectifs d'apprentissage, sur le renforcement immédiat des comportements, et sur la séquence : démonstration - exercice de l'apprenant - renforcement⁶. Dans la pratique, une réponse directe et correcte de l'apprenant à la demande de l'enseignant favorise l'apprentissage. Pour récompenser ses réponses, l'enseignant utilise une méthode de renforcement par félicitations, gestes affectueux, prix, etc.

Le behaviorisme met l'accent sur le rôle de l'enseignant plutôt que sur celui de l'apprenant. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'enseignant prend toute la responsabilité de l'atteinte des objectifs : il crée des conditions environnementales et un système de renforcement qui vont amener l'apprenant à adopter de nouveaux comportements.

La méthode audio-orale (MAO) est considérée comme l'application la plus évidente du behaviorisme à l'apprentissage des langues⁷. La MAO est née au cours de la seconde guerre mondiale et fut utilisée par l'armée américaine pour former ses recrues à d'autres langues étrangères. Dans les années 1940 et 1950, les travaux de l'école américaine de linguistique, alliés au précepte béhavioriste selon lequel on peut apprendre une langue par le conditionnement et par le jeu des enchaînements stimulus-réponse, ont développé cette méthode⁸.

⁶ Christian DEPOVER *et al.*, 2006 : *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage*.
<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/>

⁷ Jean JANITZA, 1990, *op. cit.*, p. 40.

⁸ Nathalie Hirschsprung, 2005 : *Enseigner avec le multimédia*, p. 31-32.

En MAO, le fait d'apprentissage d'une langue étrangère consiste essentiellement en répétitions orales intensives pour le but de mémorisation des phrases-modèles et en manipulations orales intensives pour l'automatisation des structures dans les exercices structuraux⁹. La langue étrangère est présentée à travers des dialogues de langue courante qui sont fabriqués en fonction de la progression choisie. La forme orale est donc prédominante. L'ordre immuable de l'apprentissage est le suivant : l'apprenant doit écouter, puis parler, ensuite lire, puis écrire. Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'apprenant est invité à les manipuler en exerçant des exercices structuraux destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues¹⁰.

1.2. L'innéisme

1.2.1. Caractéristiques

Contrairement au behaviorisme qui s'appuie sur le stimulus et le renforcement externe, l'innéisme s'intéresse au processus mental interne. Les limites du behaviorisme ont été mises en évidence par des chercheurs, tel Noam Chomsky dans les années 1950. Marie Françoise Narcy-Combes note que :

« Chomsky montre que le modèle behavioriste basé sur le schéma stimulus-réponse est inapte à rendre compte de la créativité des locuteurs lorsqu'il s'agit d'énoncer des messages nouveaux. La créativité du sujet parlant est la preuve qu'il existe une structuration cognitive du sens et qu'il existerait chez l'être humain une disposition innée à acquérir la langue. »¹¹

⁹ Christian PUREN, 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p. 302.

¹⁰ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 259.

¹¹ Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005 : *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, p. 47.

Selon N. Chomsky, il existe chez l'être humain des structures de connaissance spécifiques aux acquisitions linguistiques, qui présentent un caractère inné. Les humains sont supposés disposer d'une connaissance innée de la grammaire élémentaire commune à tous les langages humains. Cette connaissance innée est appelée « grammaire universelle »¹². Tout apprentissage de langue se passe comme si l'on était prédisposé à apprendre une grammaire qui comporte ce genre de règles, et comme si cette connaissance était par conséquent déjà inscrite dans la structure de la faculté du langage.

1.2.2. Influence sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

Dans l'optique de la théorie chomskyenne, l'apprentissage se fait essentiellement sous guidage interne, le milieu n'ayant qu'un rôle de déclencheur du dispositif d'acquisition. La responsabilité de l'apprentissage revient à la fonction mentale innée chez l'apprenant. L'enseignement signifie la création des conditions satisfaisantes pour faciliter la mise en œuvre du processus d'apprentissage chez l'apprenant. Les théories de Chomsky prennent en compte la créativité, l'autonomie, et la position centrale de l'apprenant. Mais elles n'ont pas bien résolu le problème de l'appropriation d'une langue étrangère, comme le souligne Joseph Rézeau¹³ : puisqu'il existe chez les humains un système inné pour acquérir des langues, et que l'enfant peut apprendre facilement sa langue maternelle, pourquoi l'acquisition d'une langue étrangère pose-t-elle tant de problèmes à des adolescents et à des adultes ? Autour de cette question, Stephen D. Krashen propose de distinguer le processus d'acquisition du processus d'apprentissage.

¹² Anne CHRISTOPHE, 2002 : « L'apprentissage du langage : une capacité innée ? », *Intellectica*, N° 34, p. 196. http://www.intellectica.org/archives/n34/34_9_A%20Christophe.pdf

¹³ Joseph RÉZEAU, 2001 : *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse, Université Bordeaux 2. <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

Acquisition et apprentissage

S. D. Krashen se situe dans la perspective nativiste de N. Chomsky en postulant comme lui l'existence d'un dispositif inné d'acquisition de la langue chez tout être humain. Mais il défend en particulier la différence entre apprentissage et acquisition, en s'appuyant sur des notions comme l'hypothèse du moniteur, l'hypothèse de l'input, l'hypothèse du filtre affectif et l'ordre naturel d'acquisition¹⁴.

D'après S. D. Krashen, cité par J. P. Cuq et I. Gruca,
« l'acquisition, [...] serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, [...] serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et [...] impliquerait une focalisation sur la forme. »¹⁵.

S. D. Krashen affirme que c'est également le système inné d'acquisition des langues qui permet à l'adulte ou l'adolescent l'acquisition d'une langue étrangère. Un adulte peut ainsi acquérir une langue étrangère d'une manière relativement semblable à celle dont il a acquis sa langue maternelle étant enfant, pourtant, il dispose en outre d'un deuxième moyen : l'apprentissage. Acquisition et apprentissage sont deux dispositifs distincts qui concourent à développer une compétence en langue étrangère.

Hypothèse du moniteur

L'hypothèse de Moniteur réfère bien la différence entre le processus d'apprentissage et celui de l'acquisition. D'après cette hypothèse :

¹⁴ Stephen D. KRASHEN, 1982 : *Second language acquisition and Second Language Learning*.

¹⁵ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *op. cit.*, p. 113.

« les processus d'acquisition et d'apprentissage interviennent chacun de manière très différente dans la production langagière. C'est la compétence acquise qui est à l'origine du processus de communication et qui est responsable de la fluidité de la production de l'apprenant d'une L2. La seule fonction du processus d'apprentissage, considéré ici dans son rôle de Moniteur, est de contrôler l'exactitude de la production, soit en amont soit en aval. »¹⁶

S. D. Krashen précise en outre que, pour que le Moniteur fonctionne efficacement, trois conditions doivent être réunies : l'apprenant doit connaître des règles linguistiques et des règles grammaticales ; il doit disposer de suffisamment de temps pour choisir et appliquer efficacement les règles ; il est difficile de se concentrer sur la signification et la forme de la langue en même temps, il faut que l'apprenant porte son attention sur la forme linguistique, autrement dit sur l'exactitude de la langue.

Quant à la production orale, le locuteur fait normalement attention au sens mais pas à la forme de la langue, et il n'a pas assez de temps pour bien organiser les règles grammaticales. Dans ce cas, si l'apprenant s'appuie trop sur le rôle du Moniteur, et se contrôle et se corrige sans cesse les fautes grammaticales, il ne peut pas s'exprimer avec fluidité. À l'opposé, si l'apprenant utilise très peu la fonction de Moniteur, il ne peut donc pas assurer l'exactitude de ses paroles. L'apprenant idéal utilise efficacement le Moniteur pour que l'expression soit la plus exacte possible, et qu'en même temps, la fluidité de la communication ne soit pas gênée.

¹⁶ Joseph RÉZEAU, 2001, *op.cit.*, <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

L'hypothèse de l'input

S. D. Krashen remarque aussi l'importance de son hypothèse de l'input, tant pour ses implications théoriques que pratiques. Selon S. D. Krashen, l'hypothèse de l'input se rapporte à l'acquisition, mais pas à l'apprentissage. On acquiert une langue par la compréhension des matériaux langagiers qui est un peu au-dessus de son niveau actuel de compétence langagière, avec l'aide du contexte et des informations extralinguistiques. On n'a pas besoin de chercher intentionnellement ces matériaux langagiers, car quand la communication est réussie et l'input est suffisant et compris, les matériaux langagiers sont déjà automatiquement fournis¹⁷.

J. Rézeau a remarqué que :

« Contrairement au point de vue de la pédagogie traditionnelle, selon lequel l'apprenant commence par apprendre des structures, puis les pratique afin de développer sa compétence de communication, cette hypothèse nous dit que l'acquisition procède de la compréhension à l'expression, du sens à la forme »¹⁸.

L'apport principal de cette hypothèse a donc ouvert la voie à l'approche communicative en pédagogie et l'approche notionnelle-fonctionnelle en didactique.

S. D. Krashen estime que l'input idéal contient les caractères suivants : le matériau langagier doit avant tout être compréhensible, et situé dans une zone légèrement au-delà du niveau actuel de compétence de l'apprenant. Un matériau

¹⁷ Stephen D. KRASHEN, 1982, *op. cit.*, p. 21-22.

¹⁸ Joseph RÉZEAU, 2001, *op. cit.*, <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

incompréhensible n'est qu'un bruit pour l'apprenant ; le matériau langagier doit également être intéressant, utile et pertinent pour l'apprenant, critères qui n'ont rien de révolutionnaire en didactique des langues ; de plus, l'input doit être suffisant, l'acquisition dépend d'une grande quantité de compréhension orale et écrite ; enfin, d'après S. D. Krashen, les matériaux langagiers n'ont pas besoin d'être suivi d'une gradation grammaticale¹⁹.

L'hypothèse du filtre affectif

Une question longtemps écartée par Chomsky est celle des différences entre les performances des individus.

« Chomsky ne se préoccupe guère de cette question puisque son modèle est un modèle théorique universel. Ce qui pose un problème, ce qu'il veut expliquer, ce sont les traits communs du développement du langage, ceux qui se cachent derrière la diversité que nous livre l'expérience. Pour le reste, les variations entre langues et les variations entre individus relèvent de l'expérience, de la connaissance externe, et d'autres champs de recherche. »²⁰

S. D. Krashen tente d'expliquer ces différences par l'existence d'un phénomène mental qui empêche l'apprenant d'utiliser les données linguistiques que l'environnement lui fournit dans l'acquisition. Ce phénomène introduit, nommé le filtre affectif, est un facteur d'ordre psychologique. Cette hypothèse postule l'importance des facteurs affectifs dans l'acquisition d'une langue. S. D. Krashen suppose que ces facteurs affectifs contiennent la motivation, la caractéristique d'apprenant et l'émotion. Ces facteurs peuvent favoriser ou au contraire bloquer le processus d'acquisition. Le rôle de l'enseignant est donc

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Françoise RABY, 2009 : *Quelques théories de l'apprentissage des LVE : approche historique.*
http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/cours_didalangue3.htm

d'aider l'apprenant à bien définir l'objectif d'apprentissage, de l'encourager à participer à la communication, et d'organiser des conditions d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est moins stressé.

L'ordre naturel d'acquisition

S. D. Krashen suppose que l'acquisition des structures d'une langue se produit dans un ordre prévisible. Cet « ordre naturel » se retrouve aussi bien dans l'acquisition d'une langue maternelle que dans l'acquisition d'une langue étrangère. Cette hypothèse suggère de remplacer, dans un enseignement d'une langue étrangère, la gradation grammaticale traditionnelle par une gradation tenant compte de cet ordre naturel.

Après N. Chomsky, S. D. Krashen est probablement le théoricien de l'acquisition des langues qui a eu le plus d'influence sur la didactique des langues étrangères durant le dernier quart du XX^e siècle. Il est la principale référence dans un débat qui fait partie des conflits permanents du domaine de la didactique des langues. Pourtant, les chercheurs du domaine, notamment Danielle Bailly²¹, soulignent que les conditions d'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre institutionnel ne peuvent en aucun cas garantir une exposition au matériau langagier quantitativement suffisante et des situations de communication comme en langue maternelle. Dans ce cas, il est nécessaire de montrer aux élèves comment les structures grammaticales expriment les opérations de la pensée pour qu'ils puissent contrôler et corriger ainsi plus efficacement leur propre pratique dans cette langue. Il faut aussi développer le rôle du Moniteur, pour compenser le processus insuffisant d'acquisition par un apprentissage renforcé.

²¹ Danielle BAILLY, 1997 : *Didactique de l'anglais : Objectifs et contenus de l'enseignement*.

1.3. Le cognitivisme

1.3.1. Caractéristiques

Le cognitivisme désigne le courant de recherche scientifique endossant l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information. Il étudie avant tout le fonctionnement de l'activité intellectuelle. Comme l'indiquent F. Henri et K. Lundgren-Cayrol :

« Les recherches dans ce domaine portent sur la structure de la mémoire à long terme et à court terme et sur les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre pour acquérir les connaissances et résoudre des problèmes ». ²²

Selon le cognitivisme :

« Le stockage de la mémoire dans le cerveau se fait d'une manière constructive. Pour la simple petite perception, un travail de stockage et d'interprétation est enclenché. L'information se dirige premièrement dans la mémoire sensorielle, qui se dirige ensuite dans la mémoire à court terme pour ensuite être traduite et classée dans la mémoire à long terme. » ²³

Ainsi, les théories cognitivistes s'intéressent-elles aux fonctionnements de systèmes mentaux qui régissent l'apprentissage. Elles tentent de cerner comment les informations sont perçues, sélectionnées, traitées, stockées, et utilisées par les opérations mentales de l'individu, et comment l'individu perçoit et opère les données en récupérant ses propres connaissances antérieures et en créant des traces latentes qui correspondent à de nouvelles structures mentales qu'il réutilise ensuite. Comme le rappelle M. F. Narcy-Combes :

²² France HENRI et Karin LUNDGREN-CAYROL, 2001 : *Apprentissage collaboratif à distance*, p. 14.

²³ Cognitivisme. Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivisme>

« La démarche des cognitivistes repose sur deux postulats fondamentaux :

- La construction d'une connaissance implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue ;
- Le sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies de résolution de problèmes adaptées à chaque situation. »²⁴

Depuis la fin des années 1980, le cognitivisme computationnel a été popularisé. Cette approche est centrée sur « la représentation du flux informationnel qui entre dans le système cognitif et sur le traitement de celui-ci »²⁵. Dans une telle perspective, le cerveau humain est conçu comme un puissant ordinateur, l'esprit humain est conçu comme un système de traitement de l'information. Comme le décrit Rézeau :

« la métaphore informatique est actuellement la plus utilisée pour la description de la mémoire humaine. La mémoire à court terme, ou mémoire de travail, est comparée à la mémoire vive de l'ordinateur, tandis que la mémoire à long terme est comparée à la mémoire morte de la machine. »²⁶

L'illusion métaphorique qui provoque la référence au modèle informatique constituait une des bases de la théorie cognitive. Mais à l'heure actuelle, une conception évolutive a succédé à la métaphore informatique. On considère que le système de traitement de l'information de l'individu ne se limite pas à la fonction interne du cerveau.

²⁴ Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005 : *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, p. 18.

²⁵ Joseph RÉZEAU, 2001, *op.cit.*, <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

²⁶ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 110.

Comme le remarquent J. P. Cuq et I. Gruca :

« Dans la plupart des écrits d'inspiration cognitiviste, la pensée, et donc le langage, n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale. (...) il se pourrait bien que la production de la parole soit aussi plurimodale. »²⁷

Ainsi, l'émotion et son expression, les gestes corporels, et les autres éléments décrits comme les « activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement »²⁸, doivent entrer dans le champ de l'étude.

1.3.2. Influence sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

La psychologie cognitive s'intéresse principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. L'apprentissage y est d'abord et avant tout considéré comme une activité permettant à l'apprenant de traiter des informations pour se les approprier en connaissances. Comme le précise Bernard Legault :

« L'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, il les classe en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, il réutilise celles qu'il a retenues. »²⁹

²⁷ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 110.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Bernard LEGAULT, 1992 : « Le cognitivisme : théorie et pratique », dans *Pédagogie Collégiale*, Vol.6 No.1, p. 41.

Quant à l'apprentissage des langues étrangères, nous reproduisons le modèle de J. Rézeau, qui est fondé sur la synthèse des schémas et modèles de Rod Ellis et Jean-Paul Narcy, pour expliquer des relations entre les composants du système cognitif et l'apprentissage une langue étrangère ou seconde.

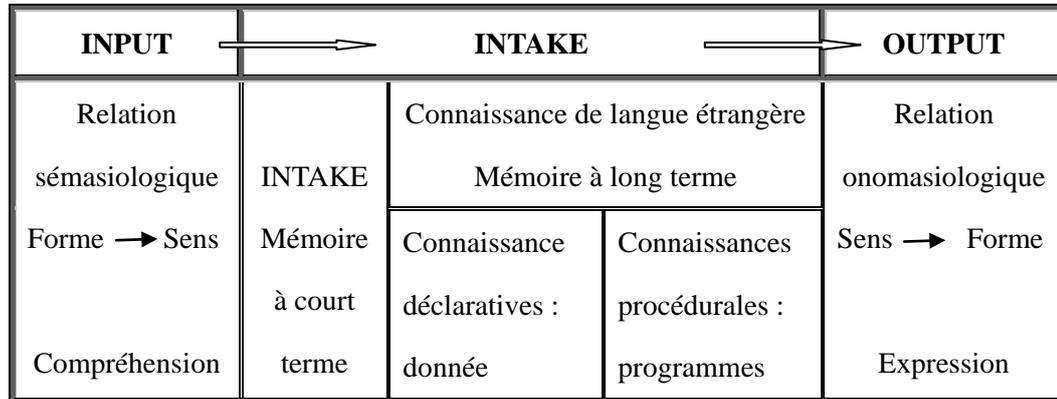


Figure 1 : Schéma des relations entre les composants du système cognitif et l'apprentissage une langue étrangère ou seconde.³⁰

Pour les cognitivistes, l'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures. Pour favoriser cet établissement de liens, les théories cognitivistes privilégient les relations avec le milieu. Car, c'est à partir des informations venant de l'extérieur que l'apprentissage commence. Les activités cognitives, l'apprentissage des langues en particulier, ne peuvent pas être séparées de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. Les théories cognitivistes privilégient aussi l'individualité de chaque apprenant. Rappelons que chaque individu interprète les informations extérieures selon la structure cognitive dont il dispose. Les structures cognitives sont en effet individuelles puisqu'elles résultent d'expériences cognitives et affectives propres à chaque individu.

³⁰ Joseph RÉZEAU, *op.cit.* <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/index.htm>

Il faut également prendre en compte l'importance des connaissances antérieures des apprenants dans ses constructions du savoir. Avant de transmettre de nouvelles connaissances aux apprenants, l'enseignant doit donc d'abord s'assurer que ces derniers maîtrisent bien les connaissances préalables indispensables. Si les apprenants possèdent déjà ces connaissances, il doit faire en sorte qu'elles soient utilisables pour le travail à faire (rappel des connaissances) ; si les apprenants ne possèdent pas ces connaissances, il lui revient de les leur transmettre avant même d'aborder les nouvelles connaissances. C'est ce qui explique, entre autres, pour B. Legault,

« l'importance que l'enseignant doit accorder aux représentations spontanées des élèves au moment d'aborder des nouveaux concepts. En effet, ce sont ces représentations qui influencent l'interprétation des phénomènes par les élèves ou qui conditionnent leurs comportements dans des contextes de résolution de problème. Pour modifier ces représentations qui sont bien ancrées en mémoire, l'enseignante ou l'enseignant doit, d'une part, les connaître et, d'autre part, permettre à l'élève de se convaincre des lacunes qu'elles présentent et, enfin, lui offrir d'autres représentations plus justes sur lesquelles l'élève pourra s'appuyer par la suite. »³¹

Dans le cadre de la psychologie cognitive, un apprentissage est nécessairement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances par le système cognitif. Ce cadre conçoit également que le système cognitif de l'apprenant inclut des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de faciliter l'intégration des différents types de connaissances qui sont représentées différemment dans la mémoire. Jacques Tardif, cité par B. Legault, présente les trois types de connaissances que reconnaît le cognitivisme – déclaratives, procédurales et conditionnelles :

³¹ Bernard LEGAULT, 1992, *op. cit.*, p. 41.

« Les connaissances déclaratives répondent en effet au QUOI, les connaissances procédurales au COMMENT et les connaissances conditionnelles au QUAND et au POURQUOI.»³².

Pour Rod Ellis, cité par Cécile Poussard,

« Une théorie cognitive de l'acquisition du langage ne considère pas la connaissance linguistique comme un genre de connaissance différent d'autres types de connaissances et envisage les stratégies responsables de son développement comme générales par nature, comme liées et impliquées dans d'autres genres d'apprentissage. »³³.

De la même façon, Daniel Véronique considère que l'apprenant est « un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère »³⁴.

Les cognitivistes s'intéressent au sujet pragmatique en situation de résolution de problème. Car ce qui est important pour le but d'apprentissage, ce ne sont pas les connaissances elles-mêmes, mais bien la capacité qu'a l'apprenant d'utiliser l'ensemble de celles-ci. Les situations de résolution de problèmes peuvent être représentées par les tâches. Pour l'enseignant, il faut d'abord guider et entraîner les apprenants

« à des tâches complexes s'approchant le plus possible de la réalité qu'ils connaissent ou doivent connaître, ensuite leur demander d'utiliser les savoirs, les procédures et les stratégies enseignées tout en exigeant d'eux juste ce qu'il faut pour

³² *Ibid.*

³³ Cécile POUSSARD, 2000 : *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*, p. 31.

³⁴ Daniel VÉRONIQUE, 2000 : « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friche et chantiers en didactique des langues étrangères », dans *Etudes de linguistique appliquée*, No.120, p. 408.

que le défi ne dépasse pas trop leurs limites actuelles. »³⁵

1.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme

1.4.1. Caractéristiques

Les théories constructivistes de Jean Piaget ont été développées dans les années 1960.³⁶ Contrairement aux concepts du comportementalisme et de l'innéisme, dans le constructivisme piagétien, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés, l'individu développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelées « schèmes »³⁷. A chaque fois que l'individu perçoit un objet (physique ou abstrait), il essaie de l'assimiler. Cette assimilation est un mécanisme consistant à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un ensemble d'objets ou à une situation pour lesquels il existe déjà un schème. Comme le décrit Nicolas Guichon,

« l'apprenant sélectionne et organise les informations pertinentes parmi ses connaissances stockées en mémoire à long terme afin de faire face et donner sens à des informations nouvelles. Ceci décrit l'assimilation. »³⁸.

Si cette assimilation échoue, alors commence un processus d'accommodation. L'accommodation est un mécanisme consistant à modifier un schème existant afin de pouvoir intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation.

³⁵ Bernard LEGAULT, 1992, *op. cit.*, p. 42.

³⁶ Constructivism. <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>

³⁷ Le constructivisme de Jean Piaget,

http://www.lyceepmf-tunis.com/dscp/bdi/dscp/scnc_hum/philo/liens/Atelier_Philos/Constructivisme.htm

³⁸ Nicolas GUICHON, 2006 : *Langue et TICE : méthodologie de conception multimédia*, p. 17.

Ainsi, le constructivisme suppose que le savoir s'acquiert par la construction mais pas la transmission. Et, « Les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances »³⁹. Les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple copie de la réalité, mais une reconstruction de celle-ci. La structure cognitive d'un individu est constamment modifiée par l'acquisition de connaissances nouvelles qui deviennent parties intégrantes de cette structure.

En parallèle à Piaget, l'approche socioconstructiviste, en particulier les travaux de Lev Vygotsky, constituent une assise théorique de socioconstructivisme qui met l'accent sur le contexte socioculturel de la cognition, conçoit la connaissance comme l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers. L'approche vygotksyenne développe la notion de zone proximale de développement (ZPD)⁴⁰ qui éclaire le rapport entre le développement et l'apprentissage :

« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement »⁴¹.

Nous empruntons ici le diagramme de M.F. Narcy-Combes pour expliquer la conception de ZPD :

³⁹ Denis LEGROS, Jacques CRINON, 2002 : *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p. 28.

⁴⁰ Ou « zone de développement potentiel », ou « zone de proche développement », ou « zone prochaine de développement »

⁴¹ Lev VYGOTSKI, 1997 : *Pensée et langage*, p. 355.

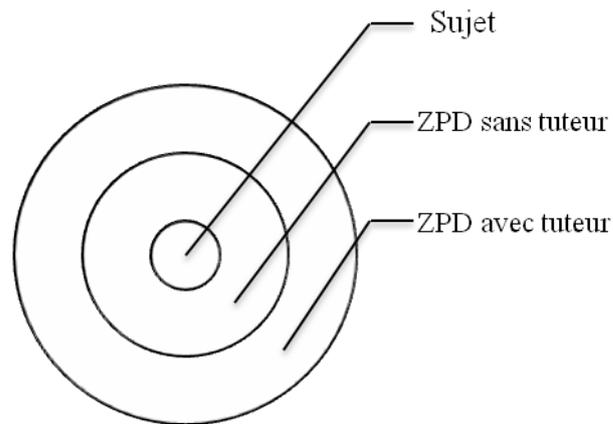


Figure 2: Zone proximale de développement⁴²

L'enseignement et l'apprentissage doivent intervenir dans les ZPD, parce que :

« à l'intérieur de la zone du sujet, il n'y a pas d'apprentissage, car pas d'information nouvelle. A l'extérieur de la ZPD, il n'y a pas d'apprentissage car l'information est inaccessible au sujet. »⁴³.

M. F. Narcy-Combes remarque qu'un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. En revanche, il serait préférable de solliciter l'apprenant en fonction de son niveau de développement potentiel plutôt qu'en fonction de son niveau de développement actuel, c'est-à-dire, en visant les compétences qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il est susceptible de mettre en œuvre.

1.4.2. Influence sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

Pour le constructivisme, les connaissances ne sont pas des réalités qui existent à l'extérieur de l'individu, mais sont des constructions qui résultent de son expérience personnelle en tant qu'être social. C'est pourquoi, dans ce

⁴² Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005, *op. cit.*, p. 19.

⁴³ *Ibid.*

paradigme, le contexte joue un rôle clé, il favorise l'apprentissage actif, les environnements collaboratifs et communicatifs.

Selon cette approche, l'apprentissage est un phénomène lié au contexte socioculturel et, par conséquent, une interaction sociale. Il est un produit d'une interaction continue entre l'organisme et ses capacités d'espèce d'une part, et du milieu physique et historico-social d'autre part. Ainsi, l'apprentissage qui se fonde sur une simple transmission de savoirs est rejeté au profit de la mise en place d'une communauté d'apprentissage favorisant les interactions apprenants / apprenants et apprenants / formateurs. Pour l'enseignement - apprentissage des langues, les propositions de simulation, de jeux de rôles, de travail en groupes sont encouragées pour favoriser la collaboration et la communication en langue étrangère en pratique de classe.

Sur le plan individuel, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant traite une multitude d'informations antérieures et extérieures à différents niveaux. Dans un premier temps, il traite des informations affectives qui lui viennent de son propre vécu, de son expérience personnelle. Pour assurer sa compréhension, il met en relation les nouvelles données avec les expériences vécues, les connaissances antérieures, et construit ainsi activement son champ de connaissance. Ainsi, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire de prendre en compte le fait que chaque apprenant en langue étrangère arrive avec son expérience, sa connaissance du monde, ses savoirs antérieurs et ses savoirs linguistiques en langue maternelle et en langue cible.

Nous trouvons ici plusieurs points d'accord entre le constructivisme et le cognitivisme sur les théories d'apprentissage et d'enseignement : l'importance de prendre en compte l'individualité de chaque apprenant et ses connaissances et expériences antérieures.

1.5. L'interactionnisme

1.5.1. Caractéristiques

L'interactionnisme se développe à partir des années 1970, il s'agit un courant de pensée où se rencontrent la psychologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie ou des sciences de l'information et de la communication. Il regroupe ainsi un ensemble d'approches constituant les interactions entre les acteurs comme élément explicatif fondamental des formes et des structures concrètes des situations et des systèmes.⁴⁴ Pour les interactionnistes, la société est conçue comme la composition des relations interindividuelles, et l'individu se construit les connaissances dans ses relations avec son environnement social, humain, affectif, matériel, etc.

1.5.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

Pour Simona Pekarek-Doehler, le développement de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères s'explique dans une double perspective:

« Celle de la linguistique, et notamment de la linguistique interactionniste et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain. »⁴⁵.

⁴⁴ Interactionnisme, <http://www.er.uqam.ca/nobel/m147504/interactionnisme.htm>

⁴⁵ Simona PEKAREK-DOEHLER, 2000 : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, N° 12-2000.

<http://aile.revues.org/document934.html>

Dans la perspective de l'approche interactionnisme en linguistique, la compétence communicative, concept élaboré par D. H. Hymes, est assouplie et élargie:

« le code linguistique est un ensemble de virtualités assez floues qui ne prend corps que dans l'interaction. Les ressources communicatives ne se réduisent pas à un corpus linguistique ; elles comprennent des unités verbales et non verbales, la gestion et la construction des conversations (tours de parole, reprises, ponctuant, marqueurs, ouvertures et clôtures etc.) et la construction de relations interpersonnelles. »⁴⁶

Dans l'autre perspective liée au développement cognitif humain, cette approche « s'appuie plus sur l'idée de réseau (référence au néo-connexionisme) que sur l'idée de chaîne d'informations »⁴⁷. Elle s'intéresse à l'interaction en face-à-face comme lieu potentiel d'apprentissage des langues étrangères, et met davantage l'accent sur la dimension socio-historique des activités liées à l'apprentissage.

Les théories interactionnistes de l'apprentissage des langues aboutissent à un schéma très semblable à celui du cognitivisme computationnel. Nous reprenons le modèle de J. Rézeau qui est fondé sur le schéma de Susan M. Gass et la modification de Carol Chapelle. J. Rézeau a rajouté à la figure de C. Chapelle deux flèches qui relient, « en rétroaction », la production langagière à l'apport langagier et à l'intégration.

⁴⁶ Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, 1999 : *L'approche interactionnisme en linguistique*.
<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/kerbratinter.html>

⁴⁷ Cécile POUSSARD, *op.cit.*, p. 31.

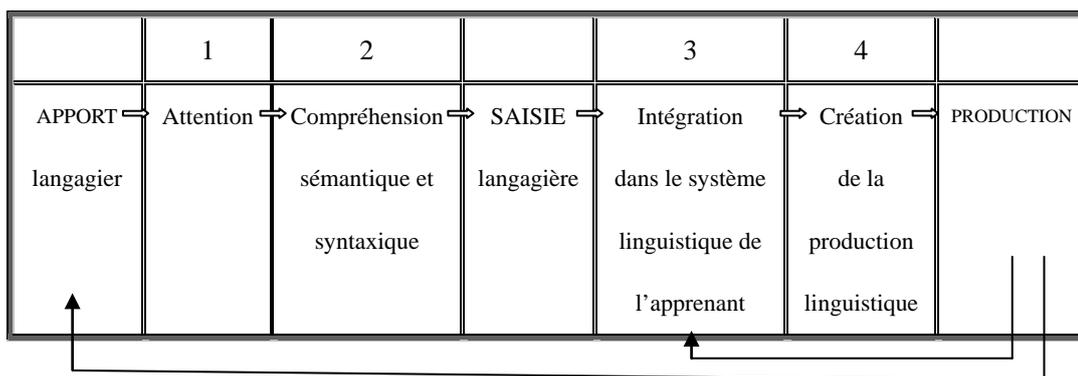


Figure 3: L'apprentissage des langues étrangères selon la recherche interactionniste⁴⁸

Dans une conception interactive de la communication, l'apport et la production sont en relation de détermination mutuelle et de synchronisation interactionnelle. C. Chapelle, cité par J. Rézeau, souligne l'importance de la production langagière pour les hypothèses interactionnistes :

« Cette production " incite les apprenants à utiliser leur système syntaxique d'une façon plus approfondie qu'à l'étape de la compréhension ". D'autre part, cette même production "sollicite un apport langagier de la part des interlocuteurs ce qui contribue à aider les apprenants à résoudre leurs problèmes linguistiques et donc à améliorer leur production" »⁴⁹.

S. Pekarek Doehler identifie, de façon sommaire, trois postulats de base qui forment le cœur de l'approche interactionniste :

« • le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier.

(...) l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et

⁴⁸ Joseph RÉZEAU, 2001, *op.cit.* <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

⁴⁹ *Ibid.*

permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement.

- la sensibilité contextuelle des compétences langagières.

Les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées ; d'où à la fois l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même des compétences.

- la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive).

Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de compétences et de connaissances, de savoirs et de savoir-faire ; il est une co-activité continue, située dans des cours d'action co-construites par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde. »⁵⁰

Mais cet auteur explique aussi qu'aucun de ces points ci-dessus ne constitue en soi l'originalité de la perspective interactionniste sur l'acquisition.

« Le premier, relevant essentiellement de l'héritage vygotkien, est mis en avant à la fois à l'intérieur d'une approche interactionniste, dans le cadre de l'approche socioculturelle et dans une optique plus centrée sur les processus cognitifs (...). Le second rappelle les versions variationnistes de l'interlangue. Le dernier, enfin, témoigne des racines de l'approche interactionniste dans la sociologie interprétative (...) et de ses affinités avec l'analyse conversationnelle d'inspiration ethno-méthodologique (...). »⁵¹

Ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, souligne cet auteur,

« C'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel

⁵⁰ Simona PEKAREK-DOEHLER, 2000, *op.cit.* <http://aile.revues.org/document934.html>

⁵¹ *Ibid.*

(et même sociocognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage. »⁵².

Selon les idées que les compétences s'élaborent à travers l'ensemble des tâches communicatives, des activités interactives, des contraintes situationnelles que les apprenants gèrent dans sa pratique des langues étrangères, la recherche interactionniste se concentre sur « l'identification et la description de certains processus (sollicitations, reformulations, etc.) et conditions (rapports de rôles, tâches, etc.) interactifs des rencontres exolingues. »⁵³. Sur le plan méthodologique, cela implique l'observation et la description des situations et des stratégies de communication et d'interaction. Si on se repose sur l'idée que la communication est une réalité à la fois sociale et pratique,

« on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.) »⁵⁴.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op. cit.*, p. 266.

CHAPITRE 2

TICE et

enseignement - apprentissage des langues étrangères

Le développement de la didactique des langues étrangères n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle. Grâce aux possibilités de la technologie, elle a pu connaître de nouvelles évolutions. Ce chapitre porte sur l'intégration des technologies dans la didactique des langues étrangère, notamment du FLE.

Avant de commencer notre étude de ce domaine, nous allons expliquer, tout d'abord, le terme TICE : Technologie de l'Information et de la Communication ; puis, pour mieux comprendre comment on en est arrivé au degré élevé d'intégration actuel des TICE dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, il conviendra de parcourir brièvement l'évolution historique de la pénétration des technologies dans le domaine de l'éducation et en particulier en didactique des langues en France.

En tenant compte des caractéristiques techniques des TICE et de l'aperçu historique de leurs émergences, nous décrirons ces technologies et leurs applications dans l'enseignement – apprentissage des langues, autour de trois grands groupes : le média et l'audiovisuel, l'informatique, l'internet.

2.1. Notion de TIC, NTIC, TICE

TIC et NTIC

L'acronyme TIC signifie « Technologies de l'Information et de la Communication ». Les TIC regroupent les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Dans son sens large, ils réfèrent non seulement à des outils matériels (instruments, appareils, outils) mais inclut également les méthodes et les procédés associés à l'utilisation de ces outils matériels. Comme le souligne Yves Bertrand, les TIC signifient:

« L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques »⁵⁵.

Les TIC renvoient bien aux deux principales potentialités des technologies modernes : l'information, qui permet l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique ; et la communication, qui permet aux acteurs d'entrer en contact à distance selon diverses modalités.⁵⁶

Le terme de TIC est très utilisé par les médias et les instances officielles durant les années 1990 en France. Et il a été d'abord qualifié de NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication. Car on a remarqué que l'industrie des technologies de l'information et de la

⁵⁵ Yves BERTRAND, 1990 : *Théories contemporaines de l'éducation*, p.100.

⁵⁶ Jean-Pierre CUQ, 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

communication a connu une accélération remarquable depuis la fin des années 1970, due à la mise au point de nouveaux matériaux et au développement de la micro-électronique et d'autres technologies, notamment le mini-ordinateur, les satellites de communication, la fibre optique et la vidéo, la miniaturisation du laser, etc. L'appellation "Nouvelles" technologie à l'époque repose ainsi sur leurs trois caractéristiques techniques majeures, qui ne caractérisaient pas les technologies antérieures : la puissance d'enregistrement et de représentation des informations, la miniaturisation et l'instantanéité, la numérisation et les réseaux avec la fibre optique et les satellites.⁵⁷

Mais l'expression NTIC a subi l'usure du temps et aurait tendance à disparaître. Puisque le terme « nouveau » est difficilement applicable à un domaine dans lequel les produits ne cessent de se transformer et de se multiplier. Dans un développement continu des techniques d'information et de communication, il est difficile de définir la démarcation entre l'ancien et le nouveau. Ainsi, l'acronyme TIC est maintenant plus utilisé que l'expression NTIC.

Après le télégraphe électrique, qui représente le premiers pas vers une société de l'information, puis le téléphone et la radiotéléphonie, alors que la télévision, l'Informatique et la télécommunication mobile, les TIC ne cessent de se développer et d'innover au siècle dernier, et les usages des TIC s'étendent dans de nombreux domaines à l'heure actuelle : le commerce, la télémédecine, l'information, la gestion de multiples bases de données, la bourse, la robotique, l'agriculture, les usages militaires, etc. Ainsi, les prospectivistes s'accordent à penser que les TIC devraient prendre une place croissante et pourraient être à l'origine des nouveaux paradigmes sociétaux, économiques et culturels.

57 Henri DIEUZEIDE, 1994 : *Les nouvelles technologies : outil d'enseignement*, p. 14.

TICE

Avec ses pénétrations remarquables dans presque tous les domaines, dans toutes les sphères de la société, les TIC suscitent autant d'intérêt dans le domaine de l'éducation, et sont dénommées à présent TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Dans le « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Jean-Pierre Robert les décrit :

« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »⁵⁸

Nous pouvons aussi noter que les TICE désignent les savoirs, les méthodes, les actions, et les projets qui visent à introduire dans l'enseignement ou l'apprentissage les technologies qui

« sont composées d'une part de l'audiovisuel et, d'autre part, de l'informatique et de ses instruments, notamment ceux qui, comme la télématique, gèrent des interactions à distance. »⁵⁹.

L'adaptation des TIC au monde de l'éducation implique de nombreux ajustements tant au niveau de l'apprentissage qu'à celui de l'enseignement. À l'heure actuelle, les TICE représentent un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'ensemble du système éducatif, particulièrement au regard de la potentialité d'accès à des

⁵⁸ Jean-Pierre ROBERT, 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 198.

⁵⁹ Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996 : *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, p. 51.

informations illimitées, mais aussi grâce à l'interaction, à la collaboration et à la communication qu'elles permettent à travers le temps et l'espace.

2.2. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement –apprentissage des langues, notamment en France

L'histoire du développement des technologies et l'évolution terminologique de ce domaine ont été largement traitées dans de nombreux travaux de chercheurs et de didacticiens. Nous ne tenterons pas ici de les exposer en détail, mais nous nous contenterons de tracer les lignes directrices de la constitution progressive du champ des TICE dans ce domaine.

2.2.1. Utilisation des médias et de l'audiovisuel

L'intérêt pour les technologies dans l'enseignement n'est pas nouveau. Dès le début du vingtième siècle, on a déjà accordé une attention aux progrès technologiques, et envisagé si l'on peut s'en servir comme outil pédagogique dans des disciplines scolaires. La première instruction ministérielle à recommander officiellement l'utilisation des technologies modernes en France est celle du 2 septembre 1925, l'utilisation du phonographe et l'audition de radio étrangère est encouragée.⁶⁰ En 1936, une commission de radiophonie scolaire est créée par le Centre National de Documentation Pédagogique.⁶¹ C'est le premier pas de l'introduction des technologies dans le milieu scolaire.

Depuis la seconde guerre mondiale, en suivant et analysant des expériences américaines, de nombreuses exploitations des médias et supports

⁶⁰ Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II, p. 4.

<http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

⁶¹ George-Louis BARON et Eric BRUILLARD, 1996, *op.cit.*, p. 3.

audiovisuels ont été menées dans le domaine de l'éducation en France. Claude Monnerat, Robert Lefranc et Jacques Perriault, distinguaient en 1979 les grandes phases dans l'usage éducatif des technologies audiovisuelles⁶² :

« Un temps de pionniers, avec notamment la création du centre audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (1945-1952); Un temps de développement de la télévision scolaire, avec l'institution d'une formation de longue durée en audiovisuel (1953-1963) ; Un temps de développements énergiques et d'engagement des autorités ministérielles (1963-1972) avec la mise en place des collèges expérimentaux, utilisant le circuit fermé de télévision comme 'système nerveux' de l'établissement ; puis un temps de crises et de diversifications avec l'effondrement progressif de la diffusion d'émissions éducatives de télévision scolaire, l'émergence de systèmes 'multi-média' et la constitution progressive d'une 'technologie éducative' »

Pour la didactique des langues, dans les années 1950 et 1960, les enseignants commencent à améliorer l'utilisation du manuel, en accompagnant la diapositive et le magnétophone, qui sont considérés comme une autre illustration du cours et un complément parlé ou sonore. Comme le décrit Louis Porcher,

« À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophonique et d'un défilé de diapositives enchaînées synchroniquement. »⁶³

⁶² Cité par George-Louis BARON et Eric BRUILLARD, 1996, *op.cit.*, p.3.

⁶³ Louis PORCHER, 2004 : *L'enseignement des langues étrangères*, p. 65.

Grâce à sa fonction d'enregistrement du son et sa manipulation aisée avec les fonctions de pause et de retour arrière, le magnétophone faisait partie de l'équipement standard des classes de langues. Avec la diffusion d'émissions de télévision scolaire, l'image animée associée au son de la télévision peut mieux servir de support de compréhension et de mise en situation pour l'enseignement/apprentissage des langues. Mais son utilisation reste limitée en classe de langue car l'emploi de la télévision comme celle de radio implique des contraintes majeures : on ne peut choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation.

C'est jusqu'au milieu des années 1970, le moment où le magnétoscope s'est progressivement imposé, que l'on est arrivé à choisir librement à la fois le contenu vidéo, et le moment et l'endroit de l'utilisation. Dans les années qui ont suivi, grâce à « la standardisation des formats, la mise sous cassettes des bandes, la baisse des coûts et l'apparition de fonctions de ralenti et d'arrêt sur image »⁶⁴, le magnétoscope n'était plus un équipement lourd, très coûteux, non standardisé, mais devenait un outil presque aussi répandu que le magnétophone dans l'enseignement des langues.

Parallèlement à l'usage des médias et les supports audiovisuels, les années 1960 et 1970 ont vu une vague de création de centres de langues et de laboratoires de langues dont l'usage a été intégré dans les pratiques des enseignants de FLE dès cette époque.⁶⁵ L'Institut Pédagogique National a diffusé depuis les années 1960 des catalogues et répertoires des outils d'enseignement divers : disques parlés, bandes enregistrées, films, diapositives, radio-vision, montage photographique sonorisé, etc. On a vu aussi la parution des méthodes *Voix et Images de France*, puis *De Vive Voix*, qui étaient fondées

⁶⁴ Joseph RÉZEAU, 2001, *op.cit.* <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

⁶⁵ Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996, *op. cit.*, p. 3

sur l'usage du magnétophone et du film fixe⁶⁶. Cette époque est marquée par une évolution des idées qui s'accorde avec les apports de l'audiovisuel à l'enseignement traditionnel. En effet, le statut des médias et des supports audiovisuels restait un « renfort » aux enseignants, comme le mentionne Maguy Pothier :

« Il s'agissait en réalité de technologies entièrement entre les mains des professeurs. Le laboratoire avait le même statut : c'était soit l'institution, soit l'enseignant qui décidait de la fréquence possible et des modalités de son utilisation. Tous ces auxiliaires techniques avaient un rôle d'aide qui ajoutait au prestige de l'enseignant mais qui, en aucun cas, ne lui faisait de l'ombre. »⁶⁷.

2.2. 2. Evolution de l'utilisation des outils informatiques

2.2.2.1. Intégration des outils informatiques en milieu scolaire français

Recourant à la recherche de Georges-Louis Baron et Eric Bruillard⁶⁸, nous pouvons dresser, en suivant une présentation chronologique, les remarques sur l'évolution et l'intégration de l'informatique en milieu scolaire.

Autour de l'idée d'une exploration de territoires pédagogiques encore inconnus avec l'intervention de l'informatique dans l'enseignement, se sont développées, dans les années 1970, des opérations nationales visant à découvrir si l'informatique peut servir à rénover les disciplines scolaires existantes. Les opérations d'équipement de l'informatique dans les institutions scolaires sont lancées vers la fin de ces années.

⁶⁶ Maguy POTHIER, 2003 : *Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir*, p. 71.

⁶⁷ *Id.*, p. 73.

⁶⁸ George-Louis BARON, Eric BRUILLARD, 1996, *op.cit.*

Ainsi, tout au début de cette décennie, le Ministère de l'Education Nationale a d'abord lancé une expérimentation sur l'introduction de l'informatique dans l'enseignement secondaire. Puis une formation à l'informatique est proposée aux enseignants depuis l'année 1970, afin qu'ils puissent acquérir des compétences en informatique et s'engager activement dans les développements de l'informatique pédagogique qui vont suivre, mais elle est malheureusement arrêtée cinq ans plus tard en raison du coût. Dans le période 1973-1976, les lycées commencèrent à recevoir des équipements informatiques. Ensuite, des évaluations sont mises en place vers la fin de cette décennie pour estimer les effets de l'informatique sur l'enseignement et résoudre des problèmes didactiques, en créant ou en améliorant des outils logiciels. En 1979, la remarquable opération de « dix mille micro » est lancée à l'initiative du ministre de l'Industrie, puis rejoint par le ministre de l'Education. Elle est maintenue jusqu'à l'émergence de IBM-PC au milieu des années quatre-vingt.

Dans les années 1980, initié aussi par une forte volonté politique, l'enjeu est de définir le rôle de l'informatique et les moyens de son intégration dans le milieu éducatif.

Avec l'expansion de la démarche informatique au milieu scolaire, on éprouve les soucis suivants au début des années quatre-vingt : manque de formation des enseignants, absence d'option dans les programmes scolaires, pénurie de méthodologie et tradition d'adaptation, etc. Pour résoudre ces problèmes, le Ministère de l'Education Nationale a redémarré, depuis l'année 1981, la formation des enseignants en informatique, puis lancé en 1985 un plan « Informatique Pour Tous », afin d'assigner le rôle moteur de l'informatique au système scolaire. En 1986, la formation en informatique pour les enseignants devient obligatoire (cinquante heures) en trois groupes : initiation à LOGO,

initiation aux outils bureautiques et réalisation d'une étude de logiciels scolaires. Puis, en 1987, l'équipement en masse des établissements éducatifs avec 300 000 appareils audiovisuels et plus de 100 000 micro-ordinateurs est lancé par le Ministère de l'Education Nationale. À la fin des années 1980, les recherches sont organisées autour de trois grands types d'objectifs : aspects matériels et techniques ; méthodes et programmation ; informatique et société. En même temps, un ensemble de centres de ressources régionaux, dont les centres de ressources en informatique, est créé pour répondre à la "mission des technologies nouvelles" rattachée au Ministère de l'Education Nationale.

Les années 1990 sont marquées par un accroissement quantitatif et qualitatif des technologies dans les établissements scolaires. Cette décennie marque aussi le développement des télécommunications, ainsi que la naissance d'Internet. Le « multimédia » et l'acronyme TICE, deux dénominations déjà apparues vers la fin des années 1980, sont largement exploitées dans les années 1990 en France.

Dans les années 1990, le nombre des ordinateurs dans les institutions scolaires s'accroît sensiblement, leurs capacités techniques et celles de leurs périphériques font de grands progrès et rapprochent les équipements audiovisuels qui sont déjà largement utilisés en langues. De plus en plus d'établissements scolaires commencent à installer une connexion internet et à proposer leurs sites web depuis le milieu des années 1990. En 1997, est lancé un plan national pour l'équipement et la connexion internet des établissements de l'enseignement public, de la maternelle à l'université⁶⁹. Une revue électronique francophone *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* est créée en 1998, elle est un lieu fédérateur permettant

⁶⁹ Aquitaine société numérique, 2009 : *TICE : de quoi parle-t-on ?*
<http://tic.aquitaine.fr/-TICE-de-quoi-parle-t-on->

la présentation et l'échange de travaux menés dans les disciplines ou champs pertinents pour ce domaine : didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, sciences de l'information et de la communication, informatique, etc. La fin des années 1990 et le début des années 2000 a vu émerger un intérêt pour la formation à distance via internet et les apprentissages collaboratifs avec les TICE.

2.2.2.2. Évolution de l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

2.2.2.2.1. *Enseignement programmé et machines à enseigner*

L'enseignement programmé est fondé sur les travaux du psychologue behavioriste B. F. Skinner, dans les années 1950, qui envisage d'appliquer les théories du behaviorisme d'apprentissage dans le cadre de la conception de machines à enseigner de Sidney Pressey⁷⁰. Il s'agit d'organiser la progression de l'apprentissage, en contrôlant le comportement de l'apprenant par des questions dont la correction peut être automatisée par un programme dans une machine.

Selon les principes de Skinner, les connaissances sont découpées en petites unités minimales, ces unités de base présentent les informations à l'apprenant, ce dernier est conduit à produire une réponse sous la forme d'un blanc à remplir. Et vient ensuite la réaction du programme : la machine indique immédiatement à l'apprenant quelle est la réponse correcte, l'apprenant est invité à vérifier la réponse. Ce dernier processus correspond au principe du renforcement. À la fin de cette étape, si la réponse est exacte, le programme continue, et si la réponse est erronée, le programme réagit. Tous les apprenants

⁷⁰ Conception de Cindy Pressy, en 1925, qui invente la machine à corriger automatiquement des tests qui incluent des séries de questions à choix multiples.

passent obligatoirement par les mêmes étapes. Et chaque étape doit être parfaitement comprise avant d'aller plus loin. Ce type de programme s'appelle "linéaire".⁷¹

L'enseignement programmé de Skinner était innovant pour son époque, mais son inconvénient principal est qu'il ne prend pas en considération la personnalité et le vécu des apprenants, puisque le parcours est prédéterminé, linéaire et obligatoire. Malgré les critiques, les apports de ce paradigme concernent « l'individualisation de l'apprentissage, le renforcement positif et la vérification immédiate de ses résultats. »⁷²

L'enseignement programmé ramifié de Norman Crowder se situe dans le prolongement des travaux de Skinner. Contrairement à la programmation linéaire, en 1959, N. Crowder accorde une place primordiale à l'exploitation de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Il enrichit le modèle skinnérien avec des arborescences qui peuvent fournir à l'apprenant des commentaires ou des explications. Ainsi, l'apprenant est invité à répondre à des questions à choix multiples : en cas de réponse correcte, l'apprenant reçoit les commentaires qui lui disent pourquoi la réponse est juste, et on passe à la question suivante ; en cas de réponse erronée, l'apprenant est entraîné à la correction d'erreur, en recevant soit une alerte, soit l'explication raisonnée. Par le processus de correction, l'apprenant est conduit vers un cheminement différent, qui le ramène ensuite vers le chemin principal.

⁷¹ Christian DEPOVER *et al.*, 2006 : Les modèles d'enseignement et d'apprentissage.
<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/>

⁷² Joseph RÉZEAU, 2001, *op.cit.* <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>



Figure 4 : Machine à enseigner de N. Crowder⁷³

En partant d'un point de vue strictement pragmatique, N. Crowder définit les spécificités d'une machine à enseigner capable:

- « - de présenter des informations
- de solliciter l'activité de l'élève par des questions
- d'évaluer la réponse de l'élève
- d'orienter l'élève dans le cours en fonction des réponses fournies. »

L'enseignement programmé de B. F. Skinner et N. Crowder n'a pas une réelle implication dans l'enseignement - apprentissage des langues. Mais il a ouvert de nouvelles pistes de recherche sur les méthodes et théories d'enseignement et d'apprentissage et a marqué le début de l'enseignement assisté par ordinateur.

⁷³ Photo prise sur le site : <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/>

2.2.2.2.2. Enseignement Assisté par Ordinateur

L'EAO est une forme de prolongement de l'enseignement programmé qui associe les théories béhavioristes et l'utilisation de la technique, en proposant les exercices structuraux sur l'ordinateur. En utilisant le logiciel conçu selon les principes de l'enseignement programmé, une session (module) EAO se déroule essentiellement comme les modèles de B. F. Skinner et N. Crowder : « Présentation d'informations et d'une question, réponse de l'apprenant à la question posée, analyse de cette réponse (feed-back), puis continuation ou branchement à une autre partie du cours ». ⁷⁴

L'EAO regroupe l'ensemble des didacticiels classiques (logiciels didactiques), répartis en deux principales familles : le tutoriel et l'exerciseur.

Le tutoriel est « composé d'une succession d'écrans où s'affichent les règles à appliquer et suivis de questions de contrôle ou exercices d'application » ⁷⁵. Il opère comme un tuteur pour l'apprenant, et propose à ce dernier une séquence d'enseignement-apprentissage qui ne suppose pas l'intervention d'un formateur.

« Il relève d'un enseignement dirigé dans lequel l'apprenant évolue linéairement dans le cadre d'un scénario prévu par les auteurs. L'apprenant n'a alors pas l'initiative de son parcours d'apprentissage, celui-ci étant cadré par la progression préétablie » ⁷⁶.

L'exerciseur contient généralement les exercices répétitifs d'application-fixation. Il repose sur des banques d'exercices structuraux en langue, préalablement stockés ou générés en cours d'exécution, et vise généralement l'acquisition de compétences linguistiques de base, pour lesquelles

⁷⁴ Eric BRUILLARD, 1997 : *Les Machines à Enseigner*, p. 69.

⁷⁵ Erdoğan KARTAL, 2004 : *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère*, p. 37.

⁷⁶ Muriel GROSBOIS, 2006 : *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*, p. 77.

le renforcement immédiat et systématique constitue un facteur important d'apprentissage. Ce type de produit favorise le travail individuel, mais il s'éloigne de la contextualité de la langue.

On peut dire que l'utilisation de l'ordinateur dans les années 1960 et les années 1970 se limitait à automatiser ce qui était fait mécaniquement par les machines à enseigner. Les premiers logiciels classiques d'enseignement par ordinateur se caractérisent en effet par une stricte transposition des matériels pédagogiques de l'enseignement programmé. À cause des difficultés techniques et organisationnelles, de la formation insuffisante des enseignants, et de l'insuffisance du marché des didacticiels, l'EAO n'a pas prouvé une véritable efficacité pendant les années 1970 et 1980.

L'EAO s'applique à l'enseignement en général. Les recherches menées en intelligence artificielle ont permis le développement de l'EIAO qui, par rapport à l'EAO, favorise la personnalisation des apprentissages en tenant compte des caractéristiques de l'apprenant ainsi que de ses rétroactions à l'enseignement. Dans le domaine de la didactique des langues, l'EAO est décliné en « EAO des langues » et ELAO (Enseignement des Langues Assisté par l'Ordinateur). Il est à noter que les acronymes anglais *CAL* (*Computer Assisted Learning*) et *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) ont mieux résisté aux modes terminologiques que l'EAO et l'ELAO, parce qu'ils intègrent la dimension de l'apprentissage, alors que le français en reste à l'enseignement.⁷⁷ C'est la raison pour laquelle le concept de l'ALAO est proposé au début des années 1990, il représente :

« Un domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication afin de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier

⁷⁷ Maguy POTHIER, 2003 : *Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir*, p. 45.

comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage et leurs influences sur cet apprentissage »⁷⁸

L'objectif de cet acronyme vise à marquer l'importance de l'apprentissage dans ce terme et à développer des environnements diversifiés incluant simulations, apprentissage collaboratif, etc.

Avec l'émergence et le développement de la notion de multimédia et de celle de TIC dans la seconde moitié des années 1980 et les années 1990, les expressions « EAO des langues », ELAO ou ALAO sont moins utilisées actuellement, et remplacées par la combinaison des termes de TIC ou multimédia avec l'enseignement et l'apprentissage des langues.

2.2.2.2.3. *Enseignement Intelligence Assisté par Ordinateur*

L'intelligence artificielle, un terme émergé à la fin des années 1950 aux Etats-Unis, est fondée sur les travaux de l'informaticien Alan Mathison Turing et développé par John McCarthy, Marvin Lee Minsky, Allen Newell et Herbert Simon. Il s'agit la « recherche de moyens susceptibles de doter les systèmes informatiques de capacités intellectuelles comparables à celles des êtres humains »⁷⁹.

L'EIAO est « la reprise, par l'Intelligence Artificielle, de la problématique spécifique de l'Enseignement Assisté par Ordinateur, telle qu'elle s'est développée à partir de l'enseignement programmé »⁸⁰. Il s'agit d'un enseignement :

⁷⁸ Thierry CHANIER, Maguy POTHIER, (dir.), 1998 : *Études de linguistique appliquée*, N°110, p. 135.

⁷⁹ Intelligence artificielle. Wikipédia. http://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle#cite_note-0

⁸⁰ Monique LINARD, 1996 : *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*, p. 123.

« Au moyen de didacticiels capables de comprendre les structures cognitives propres à un apprenant, de résoudre eux-mêmes les problèmes proposés à l'apprenant, d'analyser ses réponses, de détecter les sources de confusion, de l'instruire en fonction des conclusions d'analyse. »⁸¹

Les recherches sur l'intelligence artificielle et l'EIAO montrent une tendance à s'éloigner du modèle béhavioriste et à se rapprocher du modèle cognitiviste de l'apprentissage. Rappelons que, selon les théories cognitivistes, le cerveau fonctionne comme un système de traitement de l'information, l'apprentissage est considéré ainsi comme une activité permettant à l'apprenant de traiter des informations pour se les approprier en connaissances. Dans cette perspective, l'ordinateur doit

« concevoir des programmes donnant aux apprenants les moyens de réaliser des tâches, capables d'observer et d'interpréter leur comportement puis d'intervenir au moment opportun et de manière appropriée sur la base de leur analyse. »⁸².

Dans la direction de cette orientation cognitiviste, un certain nombre de projets d'EIAO sont développés et mis en place à des fins pédagogiques. Par exemple : le tuteur intelligent, système expert, environnement intelligent d'apprentissage. Parmi ces systèmes évoqués, la plupart d'entre eux sont inventés par des informaticiens et non par des didacticiens du domaine. Pour la didactique des langues, c'est le tuteur intelligent qui est utilisé et largement expérimenté. Un tuteur intelligent contient généralement quatre modules⁸³ :

1. l'expert du domaine ; il fournit les connaissances du domaine.

⁸¹ Renald LEGENDRE, 1993 : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 521.

⁸² Eric BRUILLARD, 1997 : *les machines à enseigner*, p. 68.

⁸³ *Ibid.*, p.155.

2. le modèle élève ; il détermine le niveau de connaissance de la personne qui reçoit l'enseignement.
3. l'expert pédagogue : il sélectionne la stratégie d'enseignement en utilisant l'information venant du modèle de l'élève et du modèle de l'expert du domaine. Il a pour rôle de déterminer l'activité à proposer à l'apprenant et de gérer l'interaction avec ce dernier.
4. l'interface : c'est le lien physique entre l'apprenant et le système.

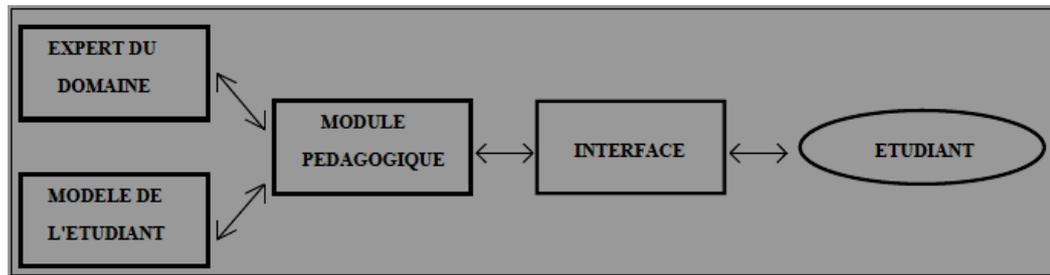


Figure 5: Modèle général d'un tuteur intelligent⁸⁴

Dans un logiciel tuteur intelligent en langue, le module expert contient les règles grammaticales et le vocabulaire. Le modèle de l'étudiant vise à évaluer et à déterminer le niveau de connaissance linguistique de l'apprenant. Son rôle est également de garder un historique de l'activité de l'étudiant. Le module pédagogue sélectionne, selon les résultats d'évaluation venant du modèle de l'étudiant, la stratégie pédagogique appropriée à la situation individuelle de l'apprenant. Si l'apprenant connaît bien le matériau étudié, le module pédagogue lui proposera des exercices difficiles, tandis que s'il ne le connaît pas, il recevra une leçon de présentation préalable. Ce modèle décide également du type de correction qui sera donné à l'apprenant.

Malgré les progrès apportés par l'EIAO de langue quant à l'individualisation de l'apprentissage, l'implication des stratégies d'enseignement, les commentaires de rétroaction et l'apprentissage automatique,

⁸⁴ *Id.*

ce système contient ses limitations pédagogique et didactique, souvent imposées par les techniques utilisées. Comme le remarque Odile Blanvillain⁸⁵ :

« Les exercices proposés restent toujours dans les limites de la phrase. (...) Ce sont généralement des exercices de répétition ou des tests, dont les contenus sont considérés comme des savoirs élémentaires à acquérir (règles d'accord, déclinaisons, pronominalisation, construction du groupe verbal, propositions relatives, temps des verbes, etc.) et non comme des compétences linguistiques à développer. Le niveau visé est généralement celui de débutant, bien que le public cible soit rarement défini avec précision. »

« Aucun système, à notre connaissance, ne suggère l'utilisation de la langue étudiée pour exprimer une idée particulière, décrire un événement ou structurer un récit...»

« Par ailleurs, nous avons noté que le cadre théorique et les objectifs d'apprentissage sont rarement définis.... »

« L'intérêt pédagogique du niveau sémantique, parfois intégré à l'analyse, nous paraît faible.... »

2.2.2.2.4. LOGO

Vers la fin des années 1960, le mathématicien américain Seymour Papert tente d'établir une jonction entre l'intelligence artificielle et les théories génétiques sur le développement mental de l'enfant, que le psychologue Jean Piaget a formulées à Genève.⁸⁶

Jean Piaget, s'opposant au modèle comportementaliste et à la théorie innéiste, il considère que l'enfant développe ses structures intellectuelles par la

⁸⁵ Odile BLANVILLAIN, 1993 : « L'EIAO de langues : quelques réflexions », *Revue de l'EPI* n° 71 de septembre 1993, p. 131-133.

⁸⁶ *Micromonde*. Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Micromonde>

construction de ses connaissances à travers l'interaction avec le monde extérieur. Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent ainsi à construire des structures en structurant le réel.

Dans cette direction, S. Papert met au point un langage informatique évolué : Logo, le premier langage de l'intelligence artificielle. Logo permet,

« à l'inverse des langages précédents, de commander un ordinateur et ses périphériques grâce à des directives ou indications en termes usuels formulées par le programmeur, voire la création des nouvelles commandes par regroupement et combinaison des commandes existantes. »⁸⁷.

Par son caractère qui facilite l'interaction entre l'ordinateur et l'apprenant et permet de développer les environnements d'apprentissage qualifiés d'ouverts, en laissant complètement l'initiative à l'apprenant, Logo a une grande influence sur d'autres chercheurs dans les domaines de l'éducation et de l'informatique. De nombreuses expérimentations alors sont menées sur l'utilisation de ce langage. Cependant, comme le note Dominique Bourgain (1983), cité par Erdoğan Kartal, « Papert centre sa réflexion et ses travaux plutôt sur l'apprentissage des mathématiques. Il ne dit rien sur celui des langues. »⁸⁸. Ainsi on repère très peu d'applications de Logo en didactique des langues, qui ne dépasseraient pas pour l'apprenant de simples simulations du travail du linguiste.

L'intérêt de l'usage de Logo faiblit rapidement dans les années 1980, du fait que le langage logo n'était pas suffisamment puissant pour créer des programmes et des activités variées, et la conception avait plutôt été axée sur la simplicité d'utilisation pour des débutants en informatique. De plus, à cause de la

⁸⁷ Erdoğan KARTAL, 2004 : *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère*, p. 41.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 42.

complexité et l'aspect abstrait des directives ou indications utilisées dans le langage Logo, certains apprenants se trouvent bloqués dans leur apprentissage et l'utilisation de Logo. Il exige ainsi en tout cas un accompagnement très important de l'enseignant, et la possibilité de fournir un commentaire détaillé en cas d'erreurs.

2.2.2.2.5. *Multimédia*

La notion « système multi-média » est déjà appliqué à l'utilisation des supports audiovisuels dans les années 1970.⁸⁹ Elle représente à l'époque une évolution des idées correspondant au désir d'application des apports de l'audiovisuel à l'enseignement traditionnel. Le terme « multimédia » est apparu vers la fin des années 1980, à partir du moment où le mini-ordinateur est développé et le cédérom est apparu avec son énorme capacité de stockage des données numériques.

Avant les années 1980, les applications de l'ordinateur dans le monde éducatif demeurent rares. Il est souvent l'apanage des centres de recherches universitaires et de grandes entreprises. L'ordinateur était historiquement simple calculateur, et puis le vecteur de texte. À l'époque, le son et l'image étaient nécessairement transmis par d'autres médias, ainsi que la diapositive, la bande son et vidéo, ou le vidéodisque. L'enregistrement de son et d'image animée se représente sous forme analogique à travers les cassettes des bandes.

Avec les progrès technologiques, le micro-ordinateur est apparu au début des années 80, et fut largement diffusé dans le système éducatif, aux États-Unis et en Europe, grâce aux projets d'équipements lancés par les politiques

⁸⁹ Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996 : *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, p. 5.

nationales. Les fonctions et performances du micro-ordinateur ne cessent de se développer, comme le décrit Henri Dieuzeide :

« Les micro-ordinateurs n'ont cessé d'accroître leurs performances et surtout de diversifier leurs possibilités de produire dans des domaines nouveaux. Les cartes d'extension insérées dans le micro-ordinateur permettent d'ajouter de nouvelles capacités : cartes sonores pour traiter et reproduire le son, carte graphiques pour l'image, cartes de connexion pour les liaisons, etc. Les périphériques à brancher sur l'ordinateur se multiplient : imprimantes, tables traçantes, scanners, boîtiers de télécopie. Les progrès majeurs portent sur les logiciels, qui tentent à perdre progressivement leur opacité ; on soulignera en particulier la simplification des commandes : c'est ainsi que grâce aux icônes, représentations visuelles des éléments manipulables (classer dans un dossier, couper et coller), l'utilisateur peut donner des ordres (on dit cliquer) sans avoir à taper des formules plus ou moins compliquées sur un clavier. »⁹⁰

L'apparition du CD-Rom, au milieu des années 1980, a bien contribué au développement du multimédia.⁹¹ Avec son énorme capacité de stockage, le cédérom permet d'enregistrer, sous forme numérique et de manière interactive, la réunion des images, sons et textes. Grâce à son coût bas, il a apporté une grande contribution à la fabrication et la diffusion des produits multimédias.

La définition la plus courante de « multimédia » est : « la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique. »⁹². On peut dire aussi que « multimédia » peut être considéré comme le regroupement de plusieurs

⁹⁰ Henri DIEUZEIDE, 1994 : *les nouvelles technologies : outils d'enseignement*, p. 33.

⁹¹ Erdoğan KARTAL, 2004, *op.cit.*, p. 44-45.

⁹² Pierre BROUSTE et Dominique COTTE, 1993 : *Le Multimédia : Promesses et Limites*.

médias sur un seul support (disque dur, cédérom, ou réseau), sous forme numérique, « dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité. »⁹³.

L'emploi de ce terme se répand très largement au cours des années 1990, grâce au développement du cédérom, aux capacités de l'ordinateur, et à la poussée des télécommunications. Selon Thierry Lancien,⁹⁴ les principaux attributs du multimédia sont l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité.

L'hypertexte permet de « mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran. »⁹⁵. Ce procédé se fait, par un simple clic de la souris, « en cliquant sur une zone dite 'sensible' qui peut être un mot, un ensemble de mots ou une icône. »⁹⁶. La multicanalité, « coexistence sur un même support de différents canaux de communication »⁹⁷, n'est pas un phénomène nouveau introduit par le multimédia, mais l'attribut d'interactivité propre à celui-ci permet à l'utilisateur de décider du choix du canal utilisé. La multiréférentialité est « étroitement liée à l'hypertexte et à la multicanalité, qui rend possible la diversification des sources d'information autour d'un thème donné ». ⁹⁸

De manière transversale aux attributs évoqués ci-dessus, l'interactivité joue un rôle déterminant dans le multimédia. Le concept d'interactivité est popularisé par l'usage de micro-ordinateur, et fait l'objet de nombreuses

⁹³ Thierry LANCIEN, 1998 : *Le multimédia*, p. 7.

⁹⁴ *Id.*, p. 20-29.

⁹⁵ *Id.*, p.20.

⁹⁶ *Id.*

⁹⁷ *Id.*, p.24.

⁹⁸ *Id.*, p.27.

discussions. Les auteurs dans ce domaine estiment que l'interactivité doit être distinguée de l'interaction. La première

« est souvent associée aux technologies permettant des échanges homme-machine. Toutefois elle est présente dans toutes les formes de communication et d'échange où la conduite et le déroulement de la situation sont liées à des processus de rétroaction, de collaboration, de coopération, (dans un environnement médiatisé), entre les acteurs qui produisent ainsi un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement modifient et adaptent leur comportement »⁹⁹.

Quant à l'interaction, C. Belisle (1998), cité par Thierry Lancien, le décrit comme « une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur. »¹⁰⁰.

Ces attributs représentent les caractéristiques apportés par les avantages technologiques ; il s'agit de l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée sur un même support ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information sous forme numérique. Grâce à ses progrès, le multimédia est amené à jouer un rôle prépondérant, représentant un changement d'univers technologiques par rapport à des instruments traditionnels dont la matérialité est mieux perceptible.

La didactique des langues s'intéresse aux supports multimédias, car ces derniers offrent potentiellement plusieurs avantages pour l'apprentissage des langues. Nous pouvons noter ci-dessous les principaux apports de multimédia à l'apprentissage : Le multimédia peut être considéré comme un facteur de motivation pour les apprenants, car grâce à la multicanalité, « il place l'acte

⁹⁹ Wikipédia, *Intéreactivité*.<http://fr.wikipedia.org/wiki/Interactivit%C3%A9>

¹⁰⁰ Thierry LANCIEN, 1998, *op.cit.*, p. 29.

d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui procuré par un enseignement plus traditionnel »¹⁰¹. De plus, grâce à ses modalités de fonctionnement et notamment grâce à l'interactivité, le multimédia propose de responsabiliser les apprenants en les rendant véritablement acteurs de leur formation. Il permet aux apprenants de faire un choix de temps, de lieu, et de rythme de travail, ce qui peut constituer une forme d'individualisation et d'autonomie. En outre, grâce à la multiréférentialité, le multimédia peut faciliter, d'une manière authentique, une multitude d'échanges possibles et la pluralité des situations de communications en langues étrangères. Dans ce cas, il est susceptible d'éclairer un apprenant sur des pratiques discursives et culturelles en langue-cible.

2.2.3. Utilisation de l'internet

L'internet tire ses origines, dans les années 1960, du projet expérimental militaire ARPA (*Advanced Research Project Agency*) du ministère de la défense américain. Il s'agissait de relier des ordinateurs dans différents centres de recherche pour mettre en place « un système de transmission permettant à un terminal unique d'avoir accès aux ordinateurs distants. »¹⁰². Le but à l'époque était de pouvoir maintenir les télécommunications en cas d'attaque en utilisant une transmission par paquets dans un réseau non centralisé. Les recherches dans ce domaine se développent dans plusieurs universités et instituts dans les années 1970. Le concept de l'internet est inventé par Vinton Cerf et Bob Kahn en 1973 : « L'idée était d'interconnecter les différents réseaux par des passerelles et de relayer les messages de réseau à réseau. »¹⁰³. Avec le progrès technique IP et

¹⁰¹ Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, p. 24.

¹⁰² Jean-Chrysostome BOLOT, Walid DABBOUS, 2004 : *L'Internet: Historique et évolution : Quel avenir prévisible?* [http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration 97.pdf](http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration%2097.pdf)

¹⁰³ *Ibid.*

TCP qui permettent d'interconnecter des réseaux auparavant isolés, le système internet rencontre un franc succès et s'ouvre, après la mise à niveau importante (matériels et lignes) à la fin des années 1980, au trafic commercial au début des années 1990. Le début de cette décennie marque aussi « la naissance d'Internet tel que nous le connaissons aujourd'hui : le web, un ensemble de 'pages' en HTML mélangeant du texte, des liens, des images, adressables via une URL et accessibles via le protocole HTTP. »¹⁰⁴ Le web permet d'ouvrir le réseau au grand public en simplifiant les procédures de consultation des sites.

L'internet commence à s'implanter progressivement dans le monde au début des années 1990. A l'heure actuelle, le nombre de sites web se compte en cent millions ; en plus, des milliers de nouveaux sites viennent les rejoindre chaque jour¹⁰⁵. L'utilisation de l'internet ne nécessite plus de vastes connaissances, et il rend accessibles au public de nombreux services comme le courrier électronique, la consultation d'information, la création de documents web personnels, les échanges et partages des ressources, etc.

En ce qui concerne les apports de l'internet en termes d'apprentissage des langues, le réseau Internet offre à l'enseignant et à l'apprenant un grand nombre de web, sites et services concernant les activités et les sources sur les langues étrangères. Et nous pouvons retirer, à travers ses diverses applications, deux fonctions principales d'internet : source d'information et média de communication. Comme le remarque Brigitte Cord-Mounoury :

« Tout d'abord, Internet est une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier et sert donc les pratiques de classe qui font *"apparaître la nécessité de collecter à chaque fois de nouveaux documents en fonction*

¹⁰⁴ Wikipédia, *Notion et histoire d'Internet*. http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_d'Internet

¹⁰⁵ Erdoğan KARTAL, 2004, *op.cit.*, p. 79.

des thèmes souvent choisis par les apprenants". Le réseau permet également "*une communication globale et immédiate*" qui favorise le travail sur la compréhension orale ou écrite et sur la production écrite. Enfin, bien qu'encore parcellaire, on assiste à un développement de sites pédagogiques. »¹⁰⁶

À travers les grandes lignes de la constitution progressive du champ des TICE et les aperçus de l'évolution de leurs applications dans l'enseignement – apprentissage des langues, nous voyons que l'accent a d'abord été mis sur l'utilisation des médias et des outils audiovisuels dans l'enseignement. On a donc vu, dans ce domaine, la radio scolaire (années 1930), le magnétophone et la télévision scolaire (année 1950 – année 1970), le magnétoscope pour l'enseignement (fin de l'année 1970 – année 1980). En didactique des langues, il s'agit de l'utilisation de ces technologies, notamment du magnétophone et du magnétoscope, dans la classe de langues ; de l'exploitation des méthodes audiovisuelles ; et de la création des centres de langues et des laboratoires de langues.

Parallèlement, une exploration de territoires pédagogiques avec l'intervention de l'informatique dans l'enseignement ne cesse d'évoluer et construit un enjeu de modernité pour beaucoup d'établissements scolaires en France. Les années 1960 ont déjà vu l'enseignement assisté par l'ordinateur (EAO) ; en didactique des langues, il s'agissait d'exercices structuraux écrits. Dans les années 1970, les recherches visent à découvrir si l'informatique peut servir à rénover les disciplines scolaires existantes en France. Les institutions scolaires commencent le mouvement d'équipement en informatique vers la fin de ces années. Dans les années 1980, l'enjeu est de définir le rôle de l'informatique et ses moyens d'intégration dans le milieu scolaire. La fin de ces

¹⁰⁶ Brigitte CORD-MOUNOURY, 2000 : « Analyse du site Polar FLE », *ALSIC*, Vol. 3, numéro 2. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm

années est marquée par l'émergence du terme « multimédia » et de l'acronyme TICE. Les logiciels éducatifs sont apparus, mais restés confidentiels. Les années 1990 sont marquées par un accroissement quantitatif et qualitatif des technologies dans les établissements scolaires. Le « multimédia » et les TICE sont ainsi largement exploités.

Au milieu des années 1990, l'ascension fulgurante d'internet faisait dire à certain que ce nouvel outil bouleverserait le rapport aux langues étrangères et leur apprentissage. La fin des années 1990 ont vu naître un intérêt pour la formation à distance via l'internet et les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur.

En bref, les TICE ont amené de nombreuses potentialités à l'enseignement - apprentissage des langues étrangères, que Jean-Paul Narcy-Combes récapitule dans une longue liste :

- « - le travail sur support TIC peut s'inscrire dans l'instantané (mise en place d'automatismes), mais il favorise aussi l'asynchronie et une gestion plus individualisée du temps ;
- l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe. Il "agit" plus et donc devrait apprendre plus selon certaines théories (Piaget 1970) ;
- elles favorisent une interactivité permanente ;
- les TIC permettent l'individualisation, mais sans isolement ;
- elles permettent la multicanalité si utile dans notre domaine (son, image, texte) ;
- elles sont sources de multiréférentialité, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information (Lancien 1998) ;
- il y a une prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages en L2 ;

- elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches ;
- c'est en plus dans des tâches où s'exprime sa créativité que l'apprenant pourra évaluer ses besoins langagiers réels ;
- l'ordinateur évite la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur gèrera les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe ;
- elles ont des potentialités techniques nouvelles qui favoriseront la mise en place des micro-tâches en particulier : le sous-titrage, les commentaires en rétroaction (*feedback*), l'accès à des concordanciers, les demandes d'aide, l'hypertextualité, le masquage de parties de texte, le suivi des opérations et des résultats (mise en mémoire), la collaboration entre apprenants, le *drag and drop*, le soulignage, la répétition, la correction synchrone ou asynchrone, le traitement de texte avec tout ce qui l'accompagne, etc. »¹⁰⁷

Les TICE peuvent sans doute apporter des avantages considérables à la didactique des langues. Pourtant, pour mettre en place un enseignement intégrant l'utilisation des outils TICE, il convient de ne pas partir de la potentialité technique, mais d'établir de préférence un lien entre les théories et les méthodologies d'enseignement – apprentissage des langues et les potentialités technologiques qui peuvent favoriser l'apprentissage. Nous présentons ci-après les différents modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique des langues.

¹⁰⁷ Jean-Paul NARCY-COMBES, 2005 : *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, p. 172-173.

2.3. Les modèles d'interactions entre les TICE et la didactique des langues étrangères

Nous avons présenté les lignes directrices du développement des technologies et les étapes historiques essentielles de l'intégration technologique en didactique des langues. D'après Christian Puren¹⁰⁸, quatre « modèles » d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique peuvent être repérés successivement dans le sens de représentations dominantes : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie.

2.3.1. Le modèle de complémentarité

C. Puren souligne que le modèle de complémentarité qui illustre le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle. C'est ce modèle qui domine dans la discipline de l'enseignement-apprentissage des langues depuis les années 1900 jusqu'aux années 1960, c'est-à-dire pendant toute la période des méthodologies officielles directe et active.

Durant cette période, les spécialistes du domaine, tels L.A. Fouret, Henri Évrard, Louis Marchand,¹⁰⁹ ne conçoivent le matériel audiovisuel que comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de la pédagogie. Le statut et le rôle des technologies définis par ces auteurs présentent la « philosophie » du modèle de complémentarité :

¹⁰⁸ Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II, p.3-14.

¹⁰⁹ Cité par Christian PUREN, *op.cit.*, p. 3-4.

« C'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'institution scolaire (on parle maintenant de "centration sur l'enseignant") ». ¹¹⁰

Dans les années 1960-1970, avec la rupture imposée par la méthodologie audiovisuelle, les technologies changent son statut dépendant par le modèle d'intégration (voir ci-dessous). Mais, la même logique de complémentarité est revenue en didactique scolaire dans les années 1980-1990 pour la vidéo. Selon C. Puren, le modèle de complémentarité est largement utilisé lorsque l'on cherche comment mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, ou encore de l'approche communicative (simulation).

« On peut d'ailleurs faire l'hypothèse (qui resterait bien sûr à valider par des recherches plus larges et approfondies) que dans l'enseignement des langues toute nouvelle technologie ne peut se généraliser (...) que dans la seule mesure où elle est récupérée par le système en place au moyen de ce modèle de complémentarité. » ¹¹¹

2.3.2. Le modèle d'intégration

Avec le développement de la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 (avec le magnétophone et le laboratoire de langues) et la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 (avec le magnétophone et le film fixe), on cherche à intégrer aux méthodologies d'enseignement des langues les nouvelles technologies disponibles. Le statut de la technologie n'est plus ici dépendant, car les méthodologues ont élaboré une nouvelle cohérence globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'intégrer

¹¹⁰ *Op.cit.*, p. 5.

¹¹¹ *Ibid.*

dans leurs pratiques d'enseignement les multiples nouvelles technologies de l'époque (le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision etc.). Et cette intégration doit se faire de manière systématique, massive et constante, ce qui exige une modification considérable des habitudes pédagogiques afin de garantir une efficacité pédagogique maximale.

La technologie numérique, qui permet de combiner les différents types de supports (image fixe, image animée, son et texte), réactive le modèle d'intégration. Beaucoup d'auteurs partagent actuellement, de manière implicite, sinon inconsciente, ce modèle dans un cours multimédia de langue.

C. Puren ajoute que les nouvelles technologies présentent en elles-mêmes certaines potentialités didactiques et provoquent certains effets didactiques par le modèle d'intégration.

« Mais ces potentialités et effets sont intégrés à l'origine dans l'élaboration d'une méthodologie globale d'enseignement qui doit nécessairement aussi – de manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente – se fonder sur une certaine description du fonctionnement de la langue (proposée par la linguistique), sur une certaine description du fonctionnement mental de l'apprenant de langue (proposée par la psychologie de l'apprentissage), et enfin sur une certaine description des phénomènes relationnels et interactionnels à l'intérieur du processus d'enseignement/apprentissage. »¹¹²

¹¹² *Op.cit.*, p. 6.

2.3.3. Le modèle d'éclectisme

Ce modèle d'interaction donne la priorité à la description et à l'analyse des potentialités ou des effets de telle(s) technologie(s) nouvelle(s) en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie).

« Les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (ce qui le distingue du modèle 1), ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale (ce qui le distingue du modèle 2). »¹¹³

On peut relever ce modèle d'interaction dans les recherches concernant la création d'un environnement informatique d'apprentissage pour le perfectionnement d'une compétence linguistique, les perspectives didactiques d'un logiciel, l'observation et l'analyse des comportements et productions d'étudiants dans un dispositif d'apprentissage des langues, etc.

2.3.4. Le modèle d'autonomie

Selon C. Puren, le modèle d'autonomie

« est le seul qui soit par nature "centré sur l'apprenant", et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un "méta-modèle" puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs, passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières. »¹¹⁴.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 7.

L'auteur remarque que, dans un domaine assez complexe comme l'enseignement - apprentissage des langues, on cherche l'équilibre entre deux grands axes d'orientation : d'une part, on veut développer un enseignement qui encourage l'autonomie de l'apprenant et proposer diverses modalités de formation ; d'autre part, on veut procéder à l'encadrement d'un enseignement et assurer la continuité et la progressivité du parcours.¹¹⁵ La concentration particulière sur le développement d'un axe peut empêcher le développement de l'autre. Par exemple, si l'apprenant étudie la langue étrangère tout en autonomie, il risque de ne pas assurer la continuité et la progressivité de contenus et de parcours choisis. Au contraire, dans la construction d'une méthodologie d'enseignement unique, globale, universelle et permanente, on néglige souvent l'individualité et l'autonomie de chaque apprenant.

« C'est pourquoi les spécialistes des centres de ressources, depuis plusieurs années, estiment qu'il faut constamment chercher à établir entre ces deux pôles, pour chaque apprenant, un équilibre qui lui aussi sera forcément complexe puisqu'à la fois personnel (chaque apprenant possède un degré plus ou moins grand d'autonomie ou une motivation plus ou moins grande à l'autonomie), variable (il y a des moments, ou des domaines, ou des activités, où le même apprenant est ou veut être plus ou moins autonome) et évolutif (le projet inhérent à ce type de dispositif est la mise en place d'un processus d'autonomisation chez les apprenants) »¹¹⁶.

¹¹⁵ *Op.cit.*, p.8.

¹¹⁶ *Ibid.*

CHAPITRE 3

La compréhension orale en langues étrangères et son enseignement

Après avoir délimité le cadre général dans lequel nous nous situons, par rapport à la didactique des langues étrangères, notamment le FLE, et à l'intégration des TICE dans ce domaine, il convient maintenant d'entrer dans le vif du sujet en abordant la compréhension orale et son apprentissage.

La compréhension orale n'a pas toujours eu une place importante dans l'histoire de l'enseignement des langues.¹¹⁷ Pourtant, depuis les années 1970, elle a retenu l'attention des chercheurs et des didacticiens et a connu un rayonnement particulier avec l'arrivée de la psychologie cognitive qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage et avec le développement de l'approche communicative qui met l'apprenant au contact de diverses formes orales et diverses situations de communication.

Nous allons étudier d'abord les constructions théoriques qui tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message oral en langue étrangère, puis les procédures méthodologiques qui favorisent l'interaction des savoirs et savoir-faire requis pour développer la compétence en compréhension orale de l'apprenant. Nous nous interrogerons aussi sur la place dévolue à la compréhension orale dans différentes méthodologies ou approches de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères, et plus spécifiquement dans l'enseignement - apprentissage du FLE.

¹¹⁷ Claudette CORNAIRE, 1998 : *La compréhension orale*, p. 15.

3.1. La compréhension orale d'une langue étrangère

Selon l'approche cognitiviste, comprendre est une opération de traitement de l'information et repose sur la manipulation de représentations mentales. Comme le décrit Jean Sabiron :

«La compréhension est le résultat d'une interprétation logique d'informations sensorielles et d'une confrontation automatique ou consciente à une structure de connaissances acquises et mémorisées ». ¹¹⁸

J. P. Cuq et I. Gruca remarquent aussi que la compréhension n'est pas une simple activité de réception d'information, il faut prendre en compte diverses composantes qui interviennent dans la perception et l'interprétation de l'information :

«La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. » ¹¹⁹

Autour du problème du fonctionnement de la compréhension des langues, de nombreuses constructions théoriques tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message. Elles empruntent les résultats de

¹¹⁸ Jean SABIRON, 1996 : *Langue anglaise et étudiants scientifiques*, p. 32-57.

¹¹⁹ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 157.

recherches menées sur « les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur. »¹²⁰.

3.1.1. Les apports de la psycholinguistique

3.1.1.1. Deux processus complémentaires

Nous envisageons ici tout d'abord l'apport des recherches en psycholinguistique qui décrivent le processus de compréhension selon deux modèles : le processus ascendant (*bottom-up*) et le processus descendant (*top-down*). Ces deux modèles réfèrent les relations entre deux niveaux d'opérations que l'on utilise souvent pour décrire les processus d'une activité langagière : l'opération de bas niveau s'appuie sur le plan graphique ou sonore, lexical, syntaxique, grammaire ; l'opération de haut niveau implique le plan sémantique, pragmatique et contextuel.

3.1.1.1.1. Le processus ascendant

Selon le processus ascendant ou sémasiologique, un message est compris par une construction de la signification du bas (la forme) vers le haut (le sens). Inspiré largement des travaux de Marie-José Gremmo et Henri Holec¹²¹, J. P. Cuq et I. Gruca décrivent le processus de compréhension ascendant dans le déroulement des quatre opérations suivantes :

¹²⁰ *Op.cit.*, p. 158. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Claudette CORNAIRE, 1998 : *La compréhension orale*, p. 33-49.

¹²¹ Marie-José GREMMO, Henri HOLEC, 1990 : La compréhension orale : un processus et une compréhension, dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° spécial Fév/Mars.

- « - une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrase,
 - une phase d'interprétation qui consiste en une construction d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrase,
 - et enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrase. »¹²²

Selon ce modèle, la signification du message se transmet du texte à l'auditeur. Ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message. Il faut remarquer que dans ce processus qui est orienté vers la réception, une thésaurisation de l'information, le rôle de l'auditeur n'est pas totalement passif, comme le souligne M. J. Gremmo et H. Holec :

« Dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnaît des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances). »¹²³

¹²² Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 158.

¹²³ Marie-José GREMMO et Henri HOLEC, 1990, *op.cit.*, p. 8.

3.1.1.1. 2. *Le processus descendant*

À l'inverse, selon le modèle descendant ou onomasiologique, le processus de compréhension s'opère selon le type du haut vers le bas (du sens à la forme). On considère que les contextes et les connaissances antérieures permettent au récepteur d'émettre un certain nombre d'hypothèses au sujet de l'input et de les vérifier ensuite. Ce processus comprend les étapes suivantes :

- « - les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique (...). Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;
- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possibles : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entraîner l'abandon de la recherche de la construction du sens. »¹²⁴

Le fonctionnement de la compréhension des langues dépend de la complémentarité des deux modèles. Comme le remarque N. Guichon :

¹²⁴ *Op.cit.*, p. 159.

« La plupart des psycholinguistes reconnaissent la complémentarité des deux traitements. La construction du sens dépend, selon eux, d'une interaction entre le traitement des données acoustiques et l'analyse des données conceptuelles fournies par le contexte. »¹²⁵

Ainsi, c'est par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur construit le sens dans sa langue maternelle mais aussi dans la langue étrangère.

En langue étrangère, les connaissances lexicales et syntaxiques font souvent obstacle à la compréhension, le processus descendant peut aider l'apprenant à établir un cadre de référence mentale qui lui facilite l'anticipation et l'inférence pour ensuite descendre vers le lexique et la grammaire propres à la langue étrangère. Cette démarche permet donc avant tout d'accéder à une compréhension de l'ensemble en évitant l'enlisement dans le vocabulaire et la syntaxe. En même temps, si l'apprenant peu expérimenté manque de ressources de connaissance pour traiter l'information ou face à un texte difficile dont il ne maîtrise pas les données globales, le recours au modèle ascendant lui permet de construire le sens à partir des éléments concrets de langue étrangère.

3.1.1.2. La fonction de la mémoire

Les approches cognitivistes considèrent la compréhension comme une opération de traitement de l'information par la manipulation de représentations mentales. Les recherches sur le mode d'organisation de la mémoire et son

¹²⁵ Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 52.

fonctionnement dans le processus de compréhension permettent donc de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information dans ce processus.

Dans le modèle de compréhension orale de Nagle et Sanders, cité par C. Cornaire¹²⁶, le fonctionnement de la mémoire est bien illustré. Selon cet auteur, dans le processus de compréhension d'une langue étrangère, le registre sensoriel capte d'abord les informations sous forme d'images sonores. Puis ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités significatives (mots, énoncés) en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Dans cette étape, si l'apprenant s'est familiarisé avec les informations entendues, le registre sensoriel peut capter efficacement les images sonores et établir un lien avec la mémoire à court terme. Au contraire, si un domaine est peu familier à l'apprenant, les images sonores captées par le registre sensoriel peuvent s'effacer rapidement, et la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des correspondances entre elles. Un centre de commande, qui est intégré à la mémoire à court terme, permet un traitement rapide et efficace de l'information en s'appuyant sur les structures de connaissance contenues dans la mémoire à long terme. Après le traitement d'informations, la mémoire à court terme restitue une synthèse qui est dirigée vers le centre de commande. Ce dernier procède à une ultime vérification par rapport à l'hypothèse fondée sur les connaissances antérieures, et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, doivent subir un second traitement (réécoute d'une partie du message). Les synthèses satisfaisantes sont transférées dans la mémoire à long terme.

¹²⁶ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 40-44.

Ce modèle illustre des démarches ascendantes qui comprennent « la perception des informations sensorielles et l'identification du contenu informationnel, la catégorisation de ces informations sensorielles, et l'attribution du sens »¹²⁷ et des démarches descendantes qui recourent aux connaissances et expériences et impliquent les vérifications des hypothèses.

Earl Stevick (cité par C. Cornaire) suggère de remplacer les notions de « mémoire à court terme » et « mémoire à long terme » par celles de « mémoire de travail » et « ressources disponibles » qui réfèrent mieux leurs fonctionnements dans le processus de traitement d'information. Selon cet auteur, l'efficacité de fonctionnement de la mémoire (la facilité, l'exactitude et la vitesse de rétention et récupération) dépend de nombreuses variables, dont les indices disponibles et l'état psychologique et physiologique des individus. Il insiste également sur le fait que la mémoire de travail et les ressources disponibles fonctionnent en étroite relation, avec l'interaction constante entre les deux. Les recherches en neuropsychologie affirment ce non linéaire de la mémoire, comme le souligne Pierre Buser :

« Les systèmes impliqués dans les activités intégratives et cognitives pourraient bien être organisées en un réseau distribué à travers l'ensemble du cerveau, en sorte qu'une fonction donnée soit assurée par les opérations en parallèle »¹²⁸.

Par ailleurs, on sait que les connaissances emmagasinées sont de nature assez diverse (déclaratives, pragmatiques, procédurales). Autrement dit, la mémoire ne ressemble pas à un dictionnaire où l'on retrouverait des entrées lexicales, composées à partir de voyelles et de consonnes, auxquelles on attribuerait un sens.

¹²⁷ Cécile POUSSARD, 2000, *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*, p. 42.

¹²⁸ Pierre BUSER, 1998 : *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, p. 355.

3.1.1.3. Perception auditive

Pour un apprenant en langue étrangère, la découverte de la signification à travers une suite de sons est une des principales difficultés dans la construction du sens de l'oral. Chaque langue possède un système de sons, un rythme et une intonation qui lui sont propres. Les adolescents et les adultes qui ont déjà acquis des habitudes perceptives dans leur langue maternelle conditionnent souvent leur propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. Les différences entre les deux systèmes de langues ajoutent alors des difficultés d'écoute :

« Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. »¹²⁹

Sur le même sujet, Elisabeth Lhote souligne aussi que « on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître ». ¹³⁰ Nous pouvons dire que le temps passé pour faire une progression en compréhension orale et aussi en d'autres compétences dépend souvent du degré de proximité entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue française.

Autour les fonctions des faits phonétiques, nous aimerions rappeler les « faits segmentaux » et « faits suprasegmentaux ». On englobe sous le terme « faits segmentaux » les voyelles et les consonnes. Par ailleurs, les voyelles sont perçues comme stables, alors que les consonnes subissent plus facilement l'influence d'autres sons qui entrent en contact avec elles. Les « faits

¹²⁹ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p.160-161.

¹³⁰ Elisabeth LHOTE, 1995 : *Enseigner l'oral en interaction*, p. 28.

suprasegmentaux », quant à eux, regroupent des éléments comme l'intonation, l'accent et le rythme. S'appuyant sur plusieurs recherches portant sur le décodage auditif, C. Cornaire estime que:

« Les faits segmentaux et suprasegmentaux jouent un rôle important dans le décodage auditif en signalant, entre autres, les frontières entre les mots, les syntagmes, ou en mettant en relief un élément dans un énoncé »¹³¹.

Nous notons aussi que :

« les sons qui entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne sonore subissent des influences dues à ces contacts. Ces influences peuvent se traduire par des contractions, des liaisons, des élisions, etc. qui rendent plus difficiles la délimitation des frontières entre les mots et par conséquent, le décodage du message »¹³².

Pour surmonter les difficultés concernant la perception auditive dans la langue étrangère, toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère ainsi que les exercices de phonétique peuvent être mises en place afin d'appivoiser l'oreille des apprenants et de contribuer à une meilleure discrimination auditive. Nous pouvons conseiller aux apprenants d'écouter les informations radiophoniques et télévisées, ou les informations ressemblantes téléchargées sur Internet, en langue étrangère, pour les familiariser avec le système phonologique. Les exercices sur la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc. sont autant d'éléments qui permettent d'apprendre à entendre et à percevoir l'information orale. De plus, les exercices sur les pratiques phonétiques peuvent améliorer aussi la compréhension orale en favorisant le développement de l'habileté à segmenter.

¹³¹ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 109.

¹³² *Op.cit.*, p.112-113.

3.1.1.4. La sémantique lexicale

Selon Michael Rost (1994), « la reconnaissance lexicale est le processus de compréhension le plus élémentaire. Il suffit de comprendre les mots clés pour inférer les relations entre eux et ainsi construire une interprétation acceptable du message. »¹³³. Ce sont souvent les substantifs et les verbes qui aident le mieux à inférer le sens, comme le soulignent Kathleen Julié et Laurent Perrot :

« Un substantif nomme un objet, un être vivant ou un concept, un verbe se réfère à une action ou à un état, une préposition localise dans le temps ou dans l'espace. Quant aux adjectifs et adverbes, ils sont souvent bien que pas toujours, non essentiels, et peuvent donc être laissés de côté. »¹³⁴

Le contexte aide aussi à situer le champ lexical dans lequel les mots relationnels sont inférés. Lors de l'écoute et de l'identification de mots individuels, une masse énorme de connaissance sémantique est activée dans la mémoire de travail où elle peut être utilisée pour assister la compréhension du message. Selon N. Guichon¹³⁵, un auditeur ne peut pas activer toutes ses connaissances sur les mots entendus mais seulement les relations qui lui paraissent pertinentes pour comprendre le locuteur. Cette activation se fait donc souvent par deux sortes d'association : l'association syntagmatique et l'association paradigmatique. La première se réfère aux mots qui entretiennent des relations (synonymes, homonymes, antonymes...) avec le mot entendu. La seconde est la plus utile pour la compréhension orale. Elle concerne les mots qui

¹³³ Cité par Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p.62.

¹³⁴ Kathleen JULIÉ, Laurent PERROT, 2009 : *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*, p. 173.

¹³⁵ Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 64.

appartiennent à la même classe lexicale ou sémantique, et qui peuvent être utilisés dans le même contexte donné.

Ainsi, pour la compréhension orale, même si l'apprenant ne comprend pas tous les mots, il peut utiliser les connaissances activées à partir des mots connus. Il faut donc savoir faire un tri pour saisir les éléments essentiels, et ensuite faire jouer l'inférence, la déduction, la supposition.

3.1.2. Situations d'écoute

D'après J. P. Cuq et I. Gruca, pour la compréhension de l'oral, il est nécessaire de distinguer les situations de communication face à face et les situations d'écoute en utilisant les documents audio ou audiovisuels.

Dans la première situation, l'auditeur est impliqué directement dans les indices contextuels très forts :

« L'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale. »¹³⁶

La seconde situation réfère l'utilisation de tous les documents sonores et vidéo qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours. Les documents sonores regroupent les émissions radiophoniques, les dialogues

¹³⁶ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 161-162.

de méthodes, les interviews fabriquées ou authentiques, etc. Les documents vidéo concernent les programmes télévisés, les extraits de films, les documentaires vidéo, les spots publicitaires, etc.

Par rapport aux documents sonores, les documents vidéo constituent plus d'éléments d'aide pour la compréhension orale. Car les indices visuels qui accompagnent les paroles apportent deux genres d'information :

« Une information de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux et circonstances de la parole). »¹³⁷.

De plus, les supports visuels permettent également l'étude des éléments paralinguistiques tels que les gestes et les mimiques. Par ailleurs, « la vidéo présente des avantages indéniables en ce qui a trait aux facteurs affectifs (comme la réduction du degré d'inquiétude face à un texte difficile) et à l'attention, qui devient plus soutenue. »¹³⁸.

3.1.3. Les objectifs d'écoute

Dans la vie quotidienne, on écoute pour réaliser les objectifs différents. Emmanuelle Carette¹³⁹ regroupe les objectifs d'écoute en quatre grands types :

- Écouter pour apprendre (pour analyser, sélectionner, rendre compte, etc.).
- Écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.).

¹³⁷ Fabienne DESMONS *et al.*, 2005 : *Enseigner le FLE : pratiques de classe*, p. 28.

¹³⁸ Claudette CORNAIRE, (fondé sur les recherches de Baltova), 1998, *op.cit.*, p. 129.

¹³⁹ Emmanuelle CARETTE, 2001 : « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier, p. 126-142.

- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.).
- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.).

Ces objectifs déterminés par l'auditeur déterminent à leur tour la manière dont l'auditeur va écouter le message. Pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension. En termes d'apprentissage des langues, on écoute plutôt pour apprendre et pour s'informer, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et en vue d'un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite en langue étrangère. Ainsi, plusieurs types d'écoute peuvent être mis en œuvre. Nous reprenons ici les quatre types regroupés par J. P. Cuq et I. Gruca :

- « - l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;
- l'écoute globale grâce à laquelle on découvre la signification générale du texte ;
- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouve les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;
- l'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document. »¹⁴⁰

Ces différents types d'écoute peuvent servir à focaliser l'attention sur un objectif précis, grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

¹⁴⁰ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 162.

3.1.4. Stratégies d'apprentissage et d'écoute

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les auteurs utilisent souvent différentes étiquettes pour définir la stratégie d'apprentissage : une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc.¹⁴¹ À l'heure actuelle,

« on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.»¹⁴².

S'inspirant de la recherche en psychologie cognitive et en éducation, O'Malley *et al.* (cités par Paul Cyr) classifient les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives, et socio-affectives.

« Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation. (l'anticipation ou la planification, l'attention générale et sélective, l'autogestion, l'autorégulation et l'auto-évaluation, l'identification d'un problème).

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. (la répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert des connaissances, l'inférence).

¹⁴¹ Paul CYR, 1998 : *Les stratégies d'apprentissage*, p. 4.

¹⁴² Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 58.

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. (la clarification ou vérification, la coopération, le contrôle des émotions, l'auto-renforcement). »

Quant à la compréhension orale, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour varier le type de compréhension et élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. S'appuyant sur plusieurs recherches et expérimentations (celles de Murphy, Chamot, O'Malley et al., Rost et Ross, Bacon) qui ont essayé de mettre en rapport des stratégies d'écoute avec certaines variables comme la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le type de texte, etc., C. Cornaire résume que

« 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. »¹⁴³.

Elle remarque aussi que, parmi un certain nombre de stratégies préconisées par les recherches mentionnées ci-dessus, les plus fréquemment mentionnées sont les suivantes :

- «1. l'utilisation des connaissances antérieures ;
2. l'utilisation de l'inférence ;
3. l'utilisation du contexte ;
4. l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
5. l'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;
6. l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet). »¹⁴⁴

¹⁴³ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 65-66.

¹⁴⁴ *Ibid.*

Les quatre premières sont des stratégies cognitives qui s'appliquent à l'activité de compréhension, alors que les deux dernières sont des stratégies métacognitives qui impliquent une réflexion sur le processus de la compréhension et le contrôle et l'évaluation des activités de l'apprenant.

Dans la pratique, il est pertinent d'aider les étudiants à connaître et à utiliser les stratégies qui leur seront les plus utiles pour maximiser leur performance de compréhension orale. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. De plus, plusieurs activités reliées à l'enseignement de stratégies d'écoute peuvent être proposées dans les tâches pour aider l'apprenant à mieux atteindre ses objectifs, par exemple : questions fermées et ouvertes, questions à choix multiple, activité de reformulation ou paraphrase, activité de repérage, résumé et commentaire, grille à compléter, etc.

3.2. Enseignement de la compréhension orale

La place de la compréhension orale a évolué et a pris de plus en plus d'importance dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Effectivement, dans les méthodes dites traditionnelles, elle était négligée au profit de l'écrit. La compréhension n'apparut vraiment qu'au début du 20^e siècle avec la méthode directe, puis avec la méthode audio-orale durant la période 1940-1970, mais l'enseignement - apprentissage de la compréhension orale n'eut un développement réel qu'à partir de la méthode SGAV, entre 1960 et 1980. L'approche communicative et l'approche actionnelle, de 1980 à l'heure actuelle, considèrent la langue comme un vecteur de communication privilégiant les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension orale devient

donc importante, et elle est conçue comme la première étape du processus de l'enseignement -apprentissage des langues étrangères.

Nous allons nous interroger sur l'importance et la place dévolue à la compréhension orale dans ces méthodologies ou approches de l'enseignement -apprentissage des langues étrangères et plus spécifiquement dans l'enseignement - apprentissage du FLE. Nous notons tout d'abord que c'est dans les années cinquante que les chercheurs et les didacticiens ont tenté de donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues. Selon l'analyse donnée par Claude Germain¹⁴⁵, ces approches ou méthodologies peuvent être distinguées en trois grands courants : un courant intégré, un courant psychologique, et un courant linguistique. Pour préciser ces courants, nous nous appuyons sur l'explication de C. Cornaire :

- « Le courant intégré regroupe les méthodes ou approches qui accordent une égale importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. La méthode audio-orale ainsi que la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle) font partie du courant intégré. »¹⁴⁶.
- « Le courant d'orientation psychologique regroupe les méthodes ou approches qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage. »¹⁴⁷ Citons la méthode communautaire de Charles A. Curran, la méthode par le silence de Galeb Gattegno, la méthode par le mouvement de James Asher, l'approche naturelle de Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen.
- « Le courant linguistique regroupe des approches ou méthodes centrées sur la nature de la langue, comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative. »¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Claude GERMAIN, 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*.

¹⁴⁶ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 16.

¹⁴⁷ *Op.cit.*, p. 22.

¹⁴⁸ *Op.cit.*, p. 19.

Comme nous l'avons dit, toutes ces méthodologies ou approches accordent une importance à la compréhension orale à des degrés divers. Nous ne tenterons pas d'exposer chacune en détail, ce qui a déjà été fait par de nombreux chercheurs et didacticiens, mais nous nous bornerons à présenter les lignes marquantes qui nous permettent de dégager les liens entre ces approches et l'habileté de compréhension orale.

3.2.1. La méthodologie audio-orale

Les bases théoriques de cette méthodologie reposent sur des apports de deux domaines qui se sont rencontrés : le structuralisme et le behaviorisme. Elle a intégré des techniques nouvelles, le magnétophone et le laboratoire de langue qui allaient profondément modifier l'enseignement des langues à l'époque.

La priorité de cette méthodologie est accordée à l'oral, et la prononciation devient un objectif majeur. Les leçons sont centrées sur des dialogues de langue courante, et on propose de nombreux exercices de répétition et de discrimination auditive. Les documents audio contiennent des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique. La langue est conçue ici comme un ensemble de structures syntaxiques. Et l'apprentissage devient un processus mécanique qui exige de l'apprenant d'imiter, de mémoriser, et de manipuler des modèles structuraux.¹⁴⁹

Nous pouvons constater que, malgré la position centrale de l'oral et les technologies éducatives utilisées dans l'application de la méthodologie audio-orale, celle-ci ne permet pas un développement réel de la compréhension orale des apprenants. Comme le souligne C. Cornaire :

¹⁴⁹ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 258-260.

« Il en ressort que ces manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire plutôt limité, ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale. »¹⁵⁰

D'une part, l'imitation et la manipulation des dialogues structurés repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement¹⁵¹. Quand on pose une question, la réponse est associée automatiquement à la réapparition du stimulus. Ainsi, « si la question s'écarte même très légèrement du modèle, il y a de fortes chances que l'apprenant ne la comprenne pas et ne soit pas en mesure d'y répondre. »¹⁵². D'autre part, l'acquisition d'une grammaire inductive implicite privilégie la forme et néglige l'importance du sens. Les vocabulaires limités et les phrases non situationnelles ne favorisent ni le processus descendant ni le processus ascendant de la construction de sens pour la compréhension.

3.2.2. La méthodologie SGAV

Selon la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), la langue est conçue comme un instrument de communication, et l'enseignement vise à la parole en situation. Comme l'indiquent J.P. Cuq et I. Gruça :

« La notion de structuro-globale illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif "global" rend compte de l'ensemble de ces facteurs

¹⁵⁰ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 16.

¹⁵¹ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *ibid.*

¹⁵² Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 17.

qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent : si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. »¹⁵³

Ainsi, les supports audiovisuels (image, film, magnétophone), qui permettent de plonger les étudiants dans des situations de communication de la vie quotidienne, sont des éléments importants pour faciliter l'apprentissage.

La leçon SGAV repose sur différentes phases successives qui ont chacune un objectif précis :

- « - Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;
- Une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ;
- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ;
- Une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ;
- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation. »¹⁵⁴

¹⁵³ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 261.

¹⁵⁴ *Op.cit.*, p. 262-263.

Nous pouvons percevoir que la compréhension orale joue un rôle prédominant dans une leçon SGAV, et cette méthodologie permet un développement réel de cette habileté des apprenants. D'abord, on estime l'importance de la perception auditive. Selon Petar Guberina, le fondateur de cette méthodologie, « la langue est un ensemble acoustico-visuel, d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique »¹⁵⁵. Cette théorie met l'accent sur la maîtrise de la phonétique et des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation). On propose ainsi dans la pratique la méthode originale de correction phonétique (la troisième phrase d'une leçon indiquée ci-dessus). Puis, influencé par la théorie psychologique qui propose une perception globale de la forme ou de la structure, on considère la compréhension globale comme la première phase. De plus, on utilise la compréhension détaillée, qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence, pour expliquer des éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore.

Malgré les progrès faits par la méthodologie SGAV dans la didactique des langues étrangères, notamment dans sa contribution au développement de la compréhension orale, certains éléments lacunaires sont remis en cause. D'une part, les dialogues utilisés sont quantitativement limités, ils sont plutôt fabriqués ou modifiés en vue de l'objectif pédagogique, et ils ne répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants. D'autre part, la mémorisation du modèle (le dialogue de départ), la seule imitation de l'intonation et du rythme ne constituent pas des stratégies appropriées pour développer la compréhension orale.

¹⁵⁵ *Ibid.*

3.2.3. L'approche naturelle

L'approche naturelle est le fruit de la collaboration de Tracy Terrel et de Stéphen D. Krashen, elle s'est développée aux États-Unis à partir de 1977.¹⁵⁶ « Cette approche repose, pour l'essentiel, sur la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. »¹⁵⁷. Par conséquent, les habiletés réceptives sont ici considérées comme préalables à la production. La compréhension orale et écrite est donc privilégiée, l'enseignement grammatical systématisé et la traduction sont ignorés.

À cet égard, le matériel didactique doit viser la compréhension et la communication, c'est pourquoi on encourage le recours à des documents authentiques provenant des médias (journaux, revues, enregistrements d'émissions de radio et de télévision) pour établir des liens étroits entre le monde de la classe et la réalité extérieure. On accorde aussi une place de choix au vocabulaire : les leçons sont organisées autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme.

Les travaux de Krashen ont continué à faire avancer la réflexion sur le sujet en laissant supposer que la compréhension (orale et écrite) est la compétence fondamentale de l'apprentissage des langues. L'arrivée de la psychologie cognitive, qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage, a contribué à donner à cette habileté son statut primordial dans le domaine des langues étrangères.

¹⁵⁶ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 274.

¹⁵⁷ *Ibid.*

3.2.4. L'approche communicative et son prolongement : l'approche actionnelle

L'approche communicative a pour objectif essentiel de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication en langue étrangère. Elle est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Elle repose sur l'idée que la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Dans cette perspective, il faut que l'apprenant puisse interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication (intention, statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). Il ne suffit donc plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d'une langue étrangère pour communiquer efficacement. Comme le souligne J-P. Cuq :

« la capacité à communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies »¹⁵⁸

Ainsi, la compétence de communication découle de la conjugaison de plusieurs composantes – dans des proportions et des combinaisons différentes selon les cas – qui nous rend capables, dans une situation donnée, de communiquer. Sophie Moirand en analyse la forme autour de quatre composantes essentielles :

«- la composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques et textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;

¹⁵⁸ Jean-Pierre CUQ, 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 46.

- *la composante discursive*, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;

- *la composante référentielle* qui concerne, de manière générale, la connaissance de domaines d'expérience et de référence ;

- *la composante socioculturelle* qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction. »¹⁵⁹

Ces composantes varient selon les théoriciens qui ont cherché à les définir. Par exemple, Christine Tagliante distingue les composantes d'une autre façon : « la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique »¹⁶⁰. Malgré la diversité de classification, il est vrai que l'approche communicative a connu une certaine évolution, qui repose sur des principes fondamentaux :

« enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent. »¹⁶¹

La notion de besoin est une autre point fort qui découle des diverses théories qui sous-tendent l'approche communicative. On accorde une position centrale à l'apprenant. Le contenu du matériel pédagogique doit être déterminé en fonction des besoins des apprenants et non plus selon une progression de type grammatical.

¹⁵⁹ Sophie MOIRAND, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 20.

¹⁶⁰ Christine TAGLIANTE, 1994 : *La classe de langue*, p. 36.

¹⁶¹ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 269.

Pour toutes ces raisons, l'approche communicative privilégie les documents authentiques. Et les concepteurs de matériel pédagogique suggèrent de multiplier et de diversifier les activités, pour rendre l'apprenant actif dans son apprentissage.

L'approche communicative fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses. Pour la compréhension orale qui est le cadre de notre recherche, nous pouvons mentionner ces retombées pédagogiques :

- On considère l'apprenant comme un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. La compréhension est la première étape pour cette négociation du sens.
- On propose des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques favorisant la compréhension en situations de communication réelle.
- L'enseignement des connaissances stratégiques qui aident à la compréhension orale et l'utilisation et leur utilisation sont encouragés.
- On favorise différents types d'écoute, notamment la compréhension globale et sélective.
- L'utilisation des supports et des matériels complémentaires (divers documents audio ou audiovisuel et outils technologiques) est particulièrement spectaculaire et offre souvent des activités plus créatives et plus originales.

Le CECR offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels. Il préconise une approche de type actionnel qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des

acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »¹⁶².

Selon J-P. Cuq et I. Gruça, « la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel. »¹⁶³. M. Long et G. Crookes soulignent par ailleurs :

« De tous les dispositifs s'inscrivant dans le cadre général d'une approche communicative, c'est l'apprentissage par tâches qui cherche le plus résolument à reproduire les conditions naturelles de la communication et à centrer la pédagogie sur les activités de l'apprenant. Le principe d'une telle démarche consiste à proposer comme élément central la mise en place de tâches communicatives dans une séquence qui les approche progressivement en complexité et en authenticité de la communication en situation naturelle. »¹⁶⁴.

Pour la compréhension orale, il existe diverses tâches qui peuvent être proposées dans différentes étapes d'écoute (la pré-écoute, l'écoute, et l'après-écoute) et qui contribuent à rendre un document oral plus accessible. Pour assurer la réalisation de ces tâches de compréhension, il faut assurer la répartition des apprenants et les mettre dans des conditions où ils auront des problèmes à résoudre.

¹⁶² CECR, 2000, *op.cit.*, p.15

¹⁶³ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 270.

¹⁶⁴ M. LONG, G. GROOKES, 2002, cité par Peter GRIGGS, *et al.*, 2002 : La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères.

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RF LA_072_0025

CHAPITRE 4

Contributions potentielles des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension orale

Nous avons exposé dans le dernier chapitre les recherches théoriques et méthodologiques à propos de la compréhension orale. Nous nous consacrons ci-après aux contributions potentielles des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension orale en langue étrangère. Rappelons que les principales potentialités des technologies modernes sont la possibilité de l'accès aux informations et leurs manipulations, ainsi que les modalités de communications. Nous envisageons ainsi d'étudier les apports des TICE à la compréhension orale selon deux approches : un environnement de travail qui permet le traitement des données multimédia, et un moyen de communication offert par les possibilités technologiques.

4.1. Un environnement multimédia

Les outils TICE offrent un environnement de travail souvent riche qui associe diverses modalités pour l'exposition des données. La possibilité technique permet une manipulation immédiate de données multipliées. Il convient donc, dans un premier temps, de s'interroger sur l'apport que constitue un tel environnement, puis sur l'apport des fonctionnalités avec des possibilités techniques.

4.1.1. Les apports de la multi-modalité à la compréhension

Dans les environnements multimédias, grâce à l'ensemble des supports diversifiés offerts par les outils audiovisuels et par l'informatique avec ses

périphériques : auditifs, graphiques, visuels, les activités de compréhension orale s'enrichissent, et les apprenants peuvent donc appréhender une situation de compréhension dans sa globalité avec les aides des images (fixes ou animées), sons, textes. Nous pouvons relever les avantages apportés par ces différents canaux ou médias et leurs interactions.

4.1.1.1. Les images

Les images fixes ou animées apportent les éléments essentiels qui peuvent aider la construction du sens pour la compréhension orale¹⁶⁵:

- les informations situationnelles ainsi que les locuteurs, les lieux, les circonstances de parole ;
- les informations référentielles, par exemple, les référents d'un objet ;
- les éléments paralinguistiques tels que l'attitude, le mimique, les gestes ;

Les chercheurs du domaine estiment que quand les auditeurs ont à faire face à des messages verbaux et non verbaux, une grande partie du sens d'une interaction vient d'indices non verbaux, souvent visuels. Au plan pédagogique, il convient d'envisager le rôle du visuel en compréhension orale dans des situations où la parole est privilégiée dans les vidéos destinées à l'apprentissage des langues.

Dès les années 70, avec le développement de l'approche SGAV, on parle d'images situationnelles, visant à attirer l'attention des apprenants sur les gestes et les éléments qui permettent d'appréhender globalement la situation. Monique Lebre-Peytard souligne le rôle de contextualisation de l'image visuelle : « le code iconique a un fonctionnement spécifique »¹⁶⁶, l'image n'étant pas analogue

¹⁶⁵ Cf. Chapitre 3.

¹⁶⁶ Monique LEBRE-PEYTARD, 1990 : *Situations d'oral*, p. 29

à la réalité, et « les images suscitent des constructions référentielles, qui ne sont pas identiques selon les cultures »¹⁶⁷. C. Poussard ajoute que « ces constructions ne sont pas identiques non plus selon les individus puisque l'affectif joue un rôle important dans l'appréhension de l'image visuelle »¹⁶⁸.

Dans l'exploitation des documents audio, les images ne peuvent pas être considérées comme accessoires mais elles font partie intégrante du message : elles servent non seulement à aider et compléter la compréhension orale mais incitent aussi à explorer ce qui se cache derrière et autour des paroles prononcées. Comme le souligne M. Lebre-Peytard :

« Images et document sonore sont polysémiques. L'exploration du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu culturel aide à situer le discours oral dans le contexte social qui est le sien ; leur observation permet ainsi de dévoiler les implicites culturels des discours entendus ».¹⁶⁹

Selon Anne-Laure Foucher, l'image multimédia est « un objet composite, lieu véritable d'interactions entre modes iconique, auditif et linguistique »¹⁷⁰ et non comme la simple addition de ces différents modes. L'image multimédia est multimodale : sur un même écran et dans le logiciel entier, sont présents « différents modes iconiques (séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses), linguistiques (textes écrits ou interventions orales), auditifs (musique, sonorisations diverses) »¹⁷¹.

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ Cécile POUSSARD, 2000, *op.cit.*, p. 84.

¹⁶⁹ Monique LEBRE-PEYTARD, 1990, *op.cit.*, p. 29.

¹⁷⁰ Anne Laure FOUCHER, 1998 : « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *ALSIC*, vol. 1, p. 3-25.

http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.pdf

¹⁷¹ *Ibid.*

4.1.1.2. Interaction image / son / texte

Dans les produits multimédia, les rapports entre son, image et texte peuvent apporter les aides suivantes :

- L'intégration du texte dans un document vidéo facilite le traitement cognitif d'un document audiovisuel (notamment grâce aux logiciels multimédia que l'utilisateur ouvre en cliquant sur un bouton ou une partie de l'image) : l'adjonction de textes sous forme de scripts, commentaires, glossaires, définitions, ...) dans une vidéo facilite le traitement des documents par des apprenants connaissant mal le domaine de contenu abordé.
- le récepteur bénéficie de facilitateurs de sens (sous-titres, manchettes apparaissant à l'écran, où l'on peut lire ce que l'orateur va dire une seconde après) qui sont des facilitateurs de découpage, de repère, qui favorisent, pour aider à une compréhension rapide, un point de contact entre image et discours.
- L'intégration de sources mutuellement référencées amoindrit l'effet de dissociation de l'attention, car le registre sensoriel de cerveau est mieux activé.
- Les études de Thierry Dumas de Rauly¹⁷² affirme que le globalement les différentes sources d'information ont des effets massifs sur la mémorisation.

Les apports de la multimodalité d'un environnement multimédia présentent un intérêt évident pour la compréhension orale, mais ils méritent toutefois d'être perfectionnés sur deux points :

¹⁷² Thierry DUMAS DE RAULY, 1987 : *Choisir et utiliser les supports visuels et audiovisuels*.

- Les possibilités techniques ne peuvent pas simuler une situation de communication réelle. Elles considèrent malgré tout l'apprenant comme étant essentiellement un auditeur et moins fréquemment un locuteur. Comme le soulignent Elisabeth Lhote, Laura Abecassis, Abderrahim Amrani :

« L'apprenant n'est pas véritablement placé en situation d'interaction verbale ; il existe donc des lacunes au niveau de la capacité d'échange offerte à l'utilisateur. Ce point est d'autant plus important que, dans le cadre d'un apprentissage dans un environnement informatique, l'apprenant se trouve dans une situation radicalement différente d'une situation d'apprentissage traditionnel en salle de classe.»¹⁷³

- En plus, selon C. Poussard, les aides telles que le script, le sous-titrage en version originale, un glossaire, posent la question du rôle de l'écrit pour comprendre l'oral.

« Tout d'abord, cette approche se fonde sur l'hypothèse que c'est exclusivement le caractère oral d'un document qui poserait problème aux apprenants et que la version écrite apporterait la solution. C'est à dire que la compréhension de l'oral serait exclusivement une histoire de segmentation, ce qui nous semble bien réducteur. Ensuite, (...), la concomitance de la lecture et de l'écoute soulève plusieurs questions : la vitesse de lecture est différente de celle de l'écoute, l'écoute est linéaire alors que l'écrit comporte une dimension spatiale, la segmentation de l'écrit n'est pas équivalente à celle de l'oral. Enfin, que la présence de l'écrit contribue ou non à l'élucidation de certains passages, elle constitue un encouragement à adopter une compréhension mot à mot, enferme l'apprenant dans un mode de traitement local et freine par là même des

¹⁷³ Elisabeth LHOTE, Laura ABECASSIS, Abderrahim AMRANI, 1998 : « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques », dans Thierry CHANIER, Maguy POTHIER (Dir.), 1998 : *Hypermédia et apprentissage des langues*, p. 183-192.

opérations de niveau différent, par exemple le développement de processus de compensation. »¹⁷⁴

Corrélativement à ces questions soulevées, cet auteur propose que, lors de la découverte d'un document, il convient de douter de la pertinence d'accès aux aides textuelles à certaines phases d'un travail de compréhension. Et il est pertinent de différer l'accès à des phases ultérieures qui ne seraient plus exclusivement centrées sur l'oral ou qui se donneraient précisément pour objet l'association graphie-phonie. De plus, d'autres types d'aide qui représentent un accès à des données complémentaires, ainsi que des informations, des commentaires, des résumés, des illustrations, un lexique associé, etc. peuvent permettre d'aborder la dimension pragmatique de la compréhension, en termes de références socio-culturelles et d'implicites.

4.1.2. Les apports de la fonctionnalité multimédia à la compréhension

L'évolution des technologies permet le développement d'une série de didacticiels. On trouve actuellement une véritable production concernant les logiciels pour l'enseignement-apprentissage de la langue française. Ces logiciels peuvent être regroupés en différentes catégories, par exemple : les cédéroms langues, les produits grand public, les exercices etc.

Pour la compréhension orale, la série de cédéroms langues offre la possibilité de travailler cette compétence de façon systématique et rigoureuse. La combinaison des images infographiques, des sons, et des textes est une source de motivation pour l'utilisateur qui est amené à passer progressivement de la compréhension auditive d'un dialogue à la compréhension écrite de ce même texte - dont certaines expressions sont accessibles grâce à un dictionnaire

¹⁷⁴ Cécile POUSSARD, 2000, *op.cit.*, p. 95-96.

intégré au produit. Des exercices variés portant sur l'enrichissement des connaissances lexicales, phonologiques et syntaxiques complètent ce travail de base. Parallèlement, les exercices spécifiques de la version sonore permettent :

- de tester la compréhension orale (écoute de textes, « vrai-faux », QCM de compréhension);
- d'affiner la perception des phonèmes (par des exercices de reconnaissance et de discrimination auditives) ;
- de s'enregistrer afin de perfectionner sa prononciation.

De plus, l'apport des cédéroms grand public en langue étrangère dans la connaissance d'une civilisation étrangère est loin d'être négligeable. Par rapport aux cédéroms de langue qui sont relativement pédagogisés, les cédéroms grand public permettent aux apprenants de s'approcher de la variété et de l'originalité de différentes informations en langue étrangère et de développer leurs compétences en compréhension des communications authentiques.

Dans ces logiciels, on retrouve les mêmes principes didactiques suscitant un ensemble de fonctionnalités et des caractéristiques que nous rencontrons plus ou moins complètement:

- « - accès instantané et précis à un enregistrement sonore (au contraire de la bande magnétique) ;
- souplesse du déroulement des activités, accès immédiat à des données textuelles ;
- aide différenciée, fournie à la demande (et pas seulement simple répétition du message en langue étrangère) ;
- consignes ;
- transcriptions de phrases entendues. »¹⁷⁵

¹⁷⁵ Centre national de documentation pédagogique-DIE, 1994 : *Les apports du multimédia : des outils*

Les fonctionnalités des possibilités techniques de pause, d'écoutes ou visionnements multiples, en boucle, voire au ralenti, permettent aux enseignants et aux apprenants de faciliter la manipulation de l'arrêt, la répétition, la sélection de parties de documents audio ou audiovisuel en compréhension orale. La multiréférencialité rend possible la diversification et la multiplication des sources d'information (les données textuelles, les aides, les consignes, les transcriptions, etc.) à partir du thème donné. D'une part, tout cela facilite l'organisation des tâches et des activités de compréhension orale pour les enseignants en classe de langue ; d'autre part, ces produits multimédia tiennent davantage compte des besoins des étudiants, ils allient souplesse, convivialité, et travail au rythme de chacun, ils mettent à profit ces technologies pour renforcer l'autonomie de l'apprenant et favoriser l'entraînement individuel à la compréhension orale.

De plus, il existe aussi des logiciels qui permettent d'enregistrer, de restituer et de gérer le son avec une souplesse insoupçonnée. Avec ce type de logiciels, les enseignants et les étudiants peuvent créer, conserver, et partager les documents audio (par exemple un enregistrement d'un débat télévisé, d'une émission radio, d'une interview réelle) qui peuvent être utilisés comme source de compréhension orale.

4.2. Les moyens de communication offerts par les possibilités technologiques

Les progrès technologiques permettent un grand développement sur des moyens de diffusion de l'information et de la communication : télédiffusion,

téléphone, visiophone, téléfax...et notamment Internet qui est largement exploité, et apporte une réelle contribution à la didactique des langues étrangères. Pour la compréhension orale, les apports d'Internet concernent les ressources pédagogiques en ligne, les fonctions de média de masse, et les modalités de communication en ligne.

4.2.1. Les ressources pédagogiques en ligne pour la compréhension orale

Les ressources pédagogiques en ligne sont nombreuses, pour le français comme pour d'autres grandes langues. On remarque que de nombreux sites gratuits présentent des ensembles assez conséquents de ressources, activités d'apprentissage, conseils. Ces ressources viennent de sites très divers : institutionnels, commerciaux, associatifs, personnels et peuvent être soit d'accès gratuit, soit payantes (usager abonnés, apprenants inscrits dans une institution). Elles s'adressent souvent à l'enseignant, qui peut les intégrer afin d'enrichir ses pratiques pédagogiques, et aussi à l'apprenant, qui peut les utiliser dans son auto-apprentissage.

On peut trouver sur les sites les types de ressources principaux ci-dessous pour la compréhension orale :

- Des entraînements pour la phonétique
- Des tâches et les activités d'écoute répertoriées par thème et abordant des sujets par thèmes et par niveau. Accompagnés d'exercices, tests et questionnaires.
- Des documents audio ou vidéo téléchargeables qui facilitent une utilisation ou adaptation personnalisée en classe, hors connexion.
- Des nombreux exercices interactifs pour perfectionner la compétence de compréhension orale intégrant du son.

- Des documents audio sur des thèmes culturels et de civilisation avec aide lexicale et activités de compréhension
- Des collections d'enregistrements audio ou vidéo des programmes radiophoniques et télévisés dans différents domaines (littérature, musique, cinéma, politique, etc.)
- Des sites d'évaluation. Les étudiants de différents âges ou niveaux peuvent tester leurs compétences en compréhension orale en français langue étrangère à travers les épreuves proposées en ligne.

Un apprenant très autonome et non débutant dans une langue étrangère peut sans doute trouver sur Internet des ressources suffisantes pour un perfectionnement linguistique entièrement gratuit. Mais cet apprenant rencontrera tout de même plusieurs difficultés dans la recherche des ressources, notamment s'il est en face d'un nombre illimité de sites. Comme le soulignent François Mangenot, Anthippi Potolia, et Daniel Coste :

« La recherche des ressources les plus pertinentes à la fois en termes de contenus, de niveau linguistique et d'adéquation à une situation d'auto-apprentissage risque d'être extrêmement coûteuse en temps. Un meilleur balisage des ressources par certains sites portails serait une solution à cette première difficulté; (...).

Même si on ne considère plus aujourd'hui qu'une stricte progression du simple au complexe soit nécessaire dans l'apprentissage d'une langue, une absence totale de guidage est tout de même difficilement concevable. Mais là aussi, on pourrait peut-être imaginer un "méta-site" proposant des parcours guidés dans le foisonnement d'Internet. »¹⁷⁶

¹⁷⁶ François MANGENOT, Anthippi POTOLIA, Daniel COSTE, 2001 : *Ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative*, p. 14.

4.2.2. Les fonctions de média de masse

Parmi la panoplie des supports oraux, qu'ils soient fabriqués en fonction d'objectifs linguistiques et pédagogiques (comme dans la plupart des méthodes) ou authentiques (chansons, sketches, récits enregistrés, documents enregistrés et publiés dans les revus, etc.), c'est la radio et la télévision qui offre une mine inépuisable de documents divers et de discours variés : bulletin météo, informations avec titres et développements, publicités, interviews, débats, reportages, sondages, jeux, histoires drôles, récits, faits divers, etc.

Nous trouvons actuellement sur l'internet un grand nombre de sites officiels des diffuseurs de radio et de télévision qui offrent les diffusions en ligne des programmes radiophoniques et télévisés. « Il est prématuré de dire qu'Internet est un média de masse comme la télévision ou la radio mais il est en passe de le devenir », affirme François-Xavier Husherr¹⁷⁷, directeur général de l'activité Internet et nouveau media chez une société du service d'Internet Médiamétrie.

En fait, l'internet offre plusieurs avantages par rapport à la diffusion des programmes audio ou vidéo :

- Les programmes enregistrés sont divisés par thèmes. On peut choisir les sujets auxquels on intéresse, et revenir aux programmes qui ont déjà été diffusés dans le passé.
- On peut choisir le moment d'accès à un programme enregistré selon la disponibilité personnel, et on profite aussi de la possibilité, et de la souplesse de la répétition et de la pause de ce programme.

¹⁷⁷ Frédéric QUIN, 2004 : *Internet est un média de masse en devenir selon Médiamétrie.*

<http://www.journaldunet.com/0410/041022mediametrie.shtml>

- L'internet par satellite est la seule technologie capable de couvrir l'intégralité d'un territoire puisqu'il ne dépend d'aucune installation terrestre. Il permet de se libérer des contraintes géographiques comme le relief ou l'éloignement par rapport à un point de raccordement. Ainsi, les apprenants dans les autres pays, où n'existent pas des diffusions des programmes télévisés ou radiophoniques français, peuvent profiter de ces médias en ligne.

Les documents radiophoniques et télévisés en ligne couvrent quasiment l'ensemble des discours, véhiculent la diversité des traits d'oralité, notamment prosodiques, et offrent des contenus très variés et marqués par les variations socioculturelles et affectives de la langue parlée. Il est remarquable que ces outils d'information présentent de grandes possibilités sur le plan pédagogique pour la compréhension orale, mais

« ne pas négliger la condition d'écoute des émissions, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence strictement linguistique (débit de la parole, absence de visuel, méconnaissance du référent, etc.); d'où la nécessité d'adopter des stratégies afin de favoriser l'accès au sens et faciliter la compréhension globale. »¹⁷⁸

Dans tous les cas, comme le souligne Isabelle Gruca :

« L'univers culturel que véhicule ce médium constitue une clé de voûte pour la didactique des langues. Le contact direct avec l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication réelles constitue l'objectif principal de tout apprentissage. En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les

¹⁷⁸ Isabelle GRUCA, 2006 : *Travailler la compréhension de l'oral*.

http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp

documents authentiques sont aussi une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre ! »¹⁷⁹

4.2.3. Modalités de communication

L'internet, parce qu'il permet une communication à la fois globale et immédiate, redonne aux apprenants de français langue étrangère l'occasion de redécouvrir le plaisir de communiquer avec les natifs français. Pour la compréhension orale, il s'agit de la communication individuelle en direct, alors que l'apprenant entre en contact et échange des conversations avec un jeune Français de son âge en synchrone, ou encore des projets de communication attachés à quelque activité pédagogique prévue par l'enseignant.

Les modalités par lesquelles il est possible de communiquer à distance grâce au réseau sont nombreuses et diverses. Par exemple : les messageries, les logiciels de bavardage, la visiophonie ou vidéo-téléphonie, permettant de voir et dialoguer avec son interlocuteur. Et les communications peuvent être réalisées de la manière interindividuelle ou en groupe (visioconférence).

Le dialogue avec un interlocuteur en face à face, où l'apprenant, placé dans des situations de compréhension communicative, peut assumer pleinement son rôle interactif d'auditeur, en s'appuyant sur les connaissances qu'il détient ou qu'il a acquises lors des activités d'apprentissage qui ne sont pas toutes des situations de compréhension, ni même des situations de compréhension naturelle, acquiert de manière décomposée les différents savoirs et savoir-faire nécessaires.

¹⁷⁹ *Ibid.*

Conclusion de la première partie

Nous avons, dans cette première partie, posé le cadre théorique qui sous-tend notre étude. En premier lieu, nous avons étudié les différentes théories de l'apprentissage et leurs apports à l'enseignement – apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement le FLE. Puis nous avons éclairci certaines terminologies liées aux TICE ainsi que l'évolution de l'intégration des TIC dans l'enseignement - apprentissage des langues. En suite, nous nous sommes concentrée sur le phénomène de compréhension orale et sur la place dévolue à cette habileté dans différentes méthodologies ou approches de la didactique de FLE. Enfin, le chapitre 4 a été consacré aux apports potentiels des TICE pour l'enseignement – apprentissage de la compréhension orale.

Pour aborder l'apprentissage, nous avons présenté l'apport de différentes approches de recherches telles que le behaviorisme, l'innéisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. Les études nous ont permis de mieux comprendre l'opération mentale, la notion de transfert, le processus cognitif, la stratégie, la construction des connaissances etc. L'étude de ce domaine a mis au jour aussi des concepts clés en didactique des langues, tels que ceux de démarche, de position centrale de l'apprenant, de sensibilité contextuelle des compétences langagières, de tâche communicative, d'activité langagière interactive, d'activité métalinguistique et d'activité métacognitive.

En effectuant une étude sur la notion des TICE et un rapide aperçu de l'évolution des implications des technologies en didactique de FLE, nous avons relevé les étapes essentielles suivantes : l'usage éducatif des médias et des technologies audiovisuels, l'intégration des outils informatiques, et l'exploitation d'internet. Nous avons aussi éclairci certaines terminologies liées aux TICE, telles que l'enseignement programmé, l'EAO, l'EIAO, le didacticiel,

le multimédia, etc. Enfin, nous avons dégagé divers modèles d'interaction entre les outils TICE et l'innovation didactique des langues, qui illustrent différents statuts et rôles de ces supports.

L'examen de ce que recouvre le phénomène de compréhension orale d'un point de vue psycholinguistique et linguistique nous a permis de comprendre les processus de compréhension, la fonction de la mémoire, la perception auditive et la reconnaissance lexicale. Cela nous a amenée à envisager la compréhension dans différentes situations, avec des objectifs variés en termes de stratégies. Etudier les liens entre l'habileté de compréhension orale et différentes méthodologies ou approches de la didactique des langues étrangères nous a permis de mieux saisir la place évolutive de cette habileté et le développement des méthodologies utilisées pour son enseignement - apprentissage.

En ce qui concerne les contributions potentielles des TICE à la compréhension orale, nous avons examiné les deux principales potentialités des technologies modernes : la manipulation des informations et les modalités de communication. Nous avons étudié les apports des TICE à la compréhension orale dans les deux approches : d'une part, un environnement multimédia qui associe les supports et les outils auditifs, visuels et audiovisuels facilite la présentation et la manipulation des documents d'écoute et enrichit les activités de compréhension ; d'autre part, les progrès technologiques, notamment l'internet, offrent divers moyens de communication et permettent ainsi aux enseignants et aux étudiants de profiter des ressources pédagogiques en ligne. Ils permettent aussi d'avoir accès aux médias en ligne et de communiquer avec les nouveaux outils.

— PARTIE II —

**L'intégration des TICE pour le développement de la
compréhension du français oral des étudiants
dans les universités chinoises**

Introduction

Dans cette partie, notre travail portera sur l'intégration potentielle des TICE dans le perfectionnement de la compréhension de l'oral des étudiants dans les universités chinoises. Nous savons que c'est de la confrontation des apports théoriques et de l'analyse de la pratique que peuvent émerger des axes de travail et un cadre méthodologique. Nous nous attacherons donc à faire ressortir une série de démarches méthodologiques qui nous semblent pertinentes pour intégrer les TICE dans les cours de compréhension orale dans les universités chinoises. Pour cela, nous prendrons en considération les apports théoriques sur l'apprentissage, les TICE et la compréhension orale, ainsi que le contexte social, institutionnel, pédagogique de l'enseignement - apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois.

D'abord, nous mettrons en place des éléments de référence concernant la situation générale de l'enseignement du français langue étrangère en Chine et la condition d'utilisation des technologies dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

Puis, nous exploiterons les outils et des les ressources TICE qui nous paraissent nécessaires pour les enseignants et les étudiants chinois ne disposant pas de suffisamment de connaissances dans ces domaines. La présentation de différentes catégories d'outils TICE et la collection des ressources en FLE avec les exemples proposés aideront les enseignants et les étudiants à faire un choix pertinent et à les exploiter dans leur enseignement-apprentissage.

Ensuite, nous proposerons une série de démarches pour une intégration satisfaisante des TICE dans les cours de compréhension du français oral en milieu universitaire chinois, afin que les étudiants chinois puissent développer

cette compétence. Il s'agit de prendre en considération les conditions institutionnelles ; de procéder au choix des matériels et des supports didactiques en respectant certains critères ; de s'interroger sur les tâches et activités qui peuvent aider l'apprenant à développer des savoirs et savoir-faire en compréhension orale ; d'envisager le changement de rôle des enseignants ; et enfin d'évaluer efficacement la compétence en compréhension du français oral des étudiants.

CHAPITRE 5

Situation générale de l'enseignement du FLE en Chine

Nous présenterons tout d'abord le contexte de l'enseignement du FLE en Chine. Un aperçu historique de la diffusion du français et du développement de l'enseignement du FLE en Chine nous permet de comprendre son évolution et sa situation actuelle. Puis, nous réfléchirons aux problèmes existant dans l'enseignement actuel du FLE en milieu universitaire chinois.

5.1. Diffusion du français en Chine

5.1.1. Avant la fondation de la République Populaire de Chine

Depuis l'antiquité, la Chine a vécu une politique d'enfermement par rapport au reste du monde. C'était souvent les étrangers qui apprenaient la langue chinoise pour faire des échanges commerciaux et culturels. Par conséquent, pendant cette période, les langues étrangères ont été peu répandues en Chine. Même s'il y a eu une longue histoire d'échanges culturels entre la France et la Chine, le français n'a été appris que par quelques commerçants et fonctionnaires du gouvernement depuis l'antiquité.

Ce n'est que vers le milieu du XIX^e siècle que la Chine fut obligée de s'ouvrir aux influences européennes, car au milieu de XIX^e siècle, la France et l'Angleterre, les deux pays les plus puissants dans le monde à l'époque, ont mené une politique d'expansion coloniale, surtout en Afrique, mais aussi en Asie. La Chine, pays féodal en déclin, a subi les invasions françaises et anglaises. Ensuite, d'autres pays capitalistes arrivèrent aussi. La puissance de la Chine s'affaiblissait de jour en jour. Le peuple chinois s'en souciait et cherchait

une manière de transformer son pays en une puissance plus prospère. De nombreuses personnes ont pensé qu'il fallait apprendre les sciences et les techniques avancées auprès des pays occidentaux. Grâce à ce mouvement d'occidentalisation, la diffusion des langues étrangères s'est accrue considérablement.

De 1860 à 1890, un grand nombre d'étudiants chinois sont envoyés au Japon, en Russie, aux Etats-Unis, en Angleterre et surtout en France par le gouvernement chinois, pour chercher une voie qui puisse aider la Chine.¹⁸⁰ Ceux qui se rendent en France obtiennent des succès relativement brillants, et certains d'entre eux sont devenus des hommes politiques, économistes, artistes ou hommes de science et ont beaucoup été influencés par la culture française jouant un rôle important dans la diffusion du français. Grâce à leurs efforts, l'enseignement du français en Chine prit son essor à la fin du XIX^e siècle. En raison de guerres successives en Chine, cette amorce ne dure pas très longtemps : le nombre des étudiants apprenant le français en Chine diminue considérablement jusqu'à la fondation de la Chine nouvelle.¹⁸¹

5.1.2. Après la fondation de la République Populaire de Chine

Depuis la fondation de la Chine nouvelle en 1949, et pour des raisons politiques, on enseignait surtout le russe dans les établissements éducatifs. L'enseignement du français comme celui de l'anglais occupait une place minoritaire. Le français était seulement présent dans deux établissements supérieurs à Pékin.

¹⁸¹Yushan HUANG, 1996 : *Pour un nouvel enseignement du français langue étrangère en Chine*, p. 20-30.

À partir de 1960, les relations amicales entre la Chine et l'Union soviétique se sont bloquées. L'enseignement du russe a été presque arrêté et remplacé par l'enseignement de l'anglais. En 1964, des relations diplomatiques entre la France et la Chine se sont établies. Les échanges commerciaux et culturels entre les deux pays connaissent depuis un nouveau développement. Pour répondre à un besoin grandissant vis-à-vis du français, sa diffusion a pris un nouvel essor en Chine : le nombre d'apprenants augmente, le corps d'enseignants de français grossit, et cette langue est enseignée dans de nombreux établissements, au sein des plus grandes villes chinoises. Mais cet essor de la diffusion du français n'a duré que deux ans.

À partir de 1966, la Chine a été bouleversée par un grand événement politique : la « Révolution culturelle », qui était en réalité un mouvement de la destruction culturelle. De 1966 à 1976, au cours de cette « Révolution culturelle », les établissements éducatifs ont arrêté toutes les activités pédagogiques, les enseignants ont été forcés de quitter leurs postes, et il n'y a eu aucun recrutement d'étudiants.¹⁸² En même temps, la Chine a suspendu ses relations avec les pays étrangers, y compris la France : la diffusion du français, comme toutes les autres langues étrangères, a connu une rupture.

Depuis 1978, la Chine a défini une nouvelle politique de réforme et d'ouverture au monde. Cette politique permet à la Chine de développer l'économie chinoise et de multiplier ses échanges avec les pays étrangers sur le plan politique, économique, et culturel. Comme la France et les pays francophones occupent une place importante dans les affaires internationales, les relations entre la Chine et ces pays se développent de jour en jour. Afin de mieux communiquer avec ces pays, les besoins en français y connaissent une véritable croissance. C'est dans cette conjoncture que la diffusion du français a pris un nouvel essor en Chine.

¹⁸² *Ibid.*

5.2. Évolution de l'enseignement du FLE en Chine

Avec le processus de développement de la diffusion du français, l'enseignement du français langue étrangère a connu de grands changements en Chine.

Avant la fondation de la Chine populaire, le français était enseigné seulement dans quelques écoles catholiques dont les professeurs étaient le plus souvent des missionnaires français. A l'époque, il y avait très peu d'apprenants, et la plupart d'entre eux étaient devenus professeurs de français après la fondation de la Chine populaire.¹⁸³

Après la fondation de la Chine nouvelle, au début des années cinquante, l'enseignement du français occupait peu de place, le français était enseigné seulement à l'Université de Pékin et l'institut des langues étrangères de Pékin. Depuis 1964, l'année où la France et la Chine ont établi des relations diplomatiques, le gouvernement chinois a accordé une grande importance à l'enseignement du français. De nombreuses universités et instituts de langues étrangères ont fait leur apparition dans les plus grandes villes de Chine : par exemple : Shanghai, Guangzhou, Tianjin, Dalian, Xian, etc. Le français était enseigné non seulement dans ces établissements supérieurs, mais aussi dans certains lycées et certaines écoles primaires à Pékin et à Shanghai. Les apprenants et les enseignants de français se sont multipliés.

Pour la méthodologie utilisée dans l'enseignement du FLE, il s'agissait de la méthode traditionnelle « méthode grammaire - traduction » et de la « méthode directe », qui étaient les plus utilisées par les professeurs dans cette période. Le manuel le *Français fondamental*, rédigé par des professeurs chinois, était le

¹⁸³ Yushan HUANG, 1996, *op.cit.*, p. 30.

principal manuel de français pour les étudiants utilisé jusqu'en 1984. En 1964, la méthodologie audio-visuelle a été introduite en Chine, dans certains instituts de langues étrangères, mais n'a été considérée que comme un essai afin de tester sa mise en pratique. Malheureusement, cet essai a été interrompu par la « révolution culturelle », qui a duré plus de dix ans.

Aussi, depuis 1966, à cause de la « révolution culturelle », tous les établissements éducatifs ont arrêté tout recrutement et leurs activités pédagogiques : l'enseignement du français a été par là-même presque supprimé.

À partir de 1972, les établissements supérieurs ont recommencé les recrutements des étudiants et les activités pédagogiques. Mais les établissements supérieurs étaient dirigés par des personnes qui ne connaissent pas l'enseignement, et le programme de l'enseignement était défini en fonction des besoins politiques. De nombreux étudiants étaient recrutés pour les études supérieures alors qu'ils n'avaient même pas fini leurs études secondaires. Et en raison des mouvements politiques, les étudiants recrutés n'avaient pas le temps de maîtriser leurs études. Les débutants en français commençaient par les mots d'ordre politique, puis ils consacraient leurs études aux textes politiques en version française. Dans ces conditions, l'enseignement du français était orienté et inefficace, la majorité des étudiants étaient incapables de maîtriser cette langue après trois ou quatre ans d'études.¹⁸⁴

Grâce à la politique d'ouverture mise en œuvre par le gouvernement chinois depuis 1978, l'épanouissement de l'économie chinoise a entraîné des progrès dans l'éducation, y compris dans l'enseignement du FLE. Dans un environnement plus favorable, l'enseignement du français s'est beaucoup développé en Chine.

¹⁸⁴ *Op.cit.*, p. 33 - 34.

Dans les années 1980, pour le cours du français, on a élaboré des leçons de lecture, de compréhension et production orale, de traduction, de littérature française, de civilisation française, de presse française, etc. Les étudiants qui prenaient le français comme spécialité, avaient en général quatorze à seize heures de cours par semaine. Pour l'évaluation, les étudiants étaient soumis à des examens à la fin de chaque année scolaire. Pour les enseignants, les conditions de travail s'étaient améliorées, ils échangeaient souvent leurs expériences sur l'enseignement du FLE entre professeurs, et la plupart commençaient à s'intéresser à la théorie et la pratique des nouvelles méthodologies. Comme la méthode traditionnelle ne satisfait pas sur le plan de l'efficacité d'enseignement du FLE, beaucoup de professeurs commençaient à étudier les nouvelles méthodologies pour améliorer leur travail.

5.3. État présent de l'enseignement du FLE en Chine

5.3.1. Statut de l'enseignement du FLE en Chine

L'enseignement du FLE est présent en 2004 dans 175 établissements supérieurs, 33 établissements secondaires, 12 Alliances françaises, et quelques centres privés de langue.¹⁸⁵ En 2002, il y a environ 50 000 apprenants en français, dont 15 500 dans les universités, un corps enseignant de plus de 700 professeurs de français en université et de nombreux enseignants dans les autres établissements.¹⁸⁶ L'enseignement du français en Chine est en plein essor, le nombre d'apprenants étant passé de 50 000 à 70 000 entre 2002 et 2005.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Claire SAILLARD, 2006 : *Etat de l'enseignement du français en Chine*.

<http://www.ambafrance-cn.org/Etat-de-l-enseignement-du-francais-en-Chine.html?lang=fr>

¹⁸⁶ Michel GRENIÉ, 2001 : *Apprendre le français en Chine*.

<http://lechinois.com/francais/francaisapprendre.html>

¹⁸⁷ Ambassade française en Chine, 2009, *Présence française en Chine : les chiffres*.

Cependant, à l'heure actuelle, le français se place assez loin derrière l'anglais, le japonais et le russe. En Chine, l'anglais occupe une position prépondérante, de par son statut obligatoire dans l'enseignement secondaire et supérieur, et par l'épreuve, elle aussi, obligatoire au concours national d'entrée à l'université. Le russe et le japonais touchent un certain nombre d'apprenants (bien que le russe connaisse un net recul depuis les années 1980), suivis d'assez loin par le français et l'allemand. Parmi ces langues, le russe et le japonais ont été intégrés dans les épreuves optionnelles du concours national d'entrée à l'université dans la région du Nord-Est, car le nombre d'apprenants du secondaire le justifiait¹⁸⁸.

5.3.2. Organes d'enseignement - apprentissage du FLE

5.3.2.1. Le supérieur

Le français est aujourd'hui présent en Chine dans 175 universités, dont 61 classées universités d' « excellence »¹⁸⁹. Les universités où le français s'apprend se trouvent surtout dans les grandes villes : Pékin, Shanghai, Guangzhou, Wuhan, etc. Les plus connues sont l'université des langues étrangères de Pékin qui a une histoire de plus de cinquante ans ; l'université de Pékin, une des universités les plus anciennes et les plus connues de Chine ; la deuxième université des langues étrangères de Pékin ; l'université de Nankai situé à Shanghai ; l'université de Wuhan etc.

5.3.2.2. Le secondaire

Les établissements secondaires chinois qui enseignent le français étaient au nombre de 33 en 2004, dont 14 à Shanghai et 5 à Pékin. Il a été entrepris,

<http://www.ambafrance-cn.org/Presence-francaise-en-Chine-les-chiffres.html?lang=fr>

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ Claire SAILLARD, 2006, *op.cit.*

depuis 2003, de généraliser l'expérience shanghaienne à la Chine, d'où une perspective de nombreux d'établissements secondaires proposant des filières francophones dans les années à venir. Les établissements visés sont en priorité ceux qui forment des scientifiques de bon niveau.

5.3.2.3. L'Alliance Française

Avec l'objectif de diffuser la langue et la culture française, le réseau de l'Alliance Française dénombre 28 centres en France et de 1085 associations de droit local dans 138 pays à travers le monde. Pour faire face à la demande croissante de cours de français, le réseau des Alliances de Chine s'est beaucoup développé ces dernières années. Avant l'année 2002, il contenait 6 établissements dans les plus grandes villes (Pekin, Shanghai, Hongkong, Wuhan, etc.). Après l'ouverture des nouvelles Alliances dans des villes stratégiques, le nombre de ces établissements s'étend à 12¹⁹⁰.

Le réseau des Alliances Françaises de Chine veut se donner les moyens d'analyser la demande et d'y répondre de façon plus professionnelle. Dans cette optique, il a répondu à la proposition du département intitulée « Plan pluriannuel : Le français à la conquête de nouveaux publics ». Ce plan devrait permettre aux Alliances d'affiner leurs offres pour mieux se positionner sur un marché plus complexe, où les cours de français de base sont de plus en plus assurés par des centres de langues privés.¹⁹¹

5.3.2.4. Les centres privés

L'instauration du TEF (Test d'Evaluation de Français) comme condition à la demande d'un visa d'études a créé une forte demande de cours de français de

¹⁹⁰ Alliance française en Chine. <http://www.afchine.org/Le-reseau-en-chiffres.html>

¹⁹¹ Claire SAILLARD, 2006, *op.cit.*

base, appelés « cours de 500 heures ». Dispensés au début en grande partie par les Alliances Françaises, ces cours sont à présent proposés par un grand nombre de centres de langues privés ou semi-publics (dépendant des universités). Pour de nombreuses universités proposant du français dans leurs cursus classiques, ce type de cours permet un apport financier intéressant, à la fois pour l'établissement et pour les enseignants du FLE.¹⁹²

5.3.3. Apprenants et enseignants

5.3.3.1. Les apprenants

En 2005, il existe au total plus de 70 000 apprenants du français en Chine¹⁹³. On peut diviser ces apprenants à quatre catégories :

- Environ un tiers des apprenants en français sont des étudiants en établissements supérieurs, âgés de seize à vingt-deux ans qui en général ont appris l'anglais au lycée. C'est seulement quand ils sont admis à l'université ou à l'institut des langues étrangères qu'ils commencent à apprendre le français.
- Les apprenants qui apprennent le français dans les alliances françaises et dans les centres privés atteignent le chiffre de 26 000¹⁹⁴. Ce sont des étudiants qui ont terminé leurs études universitaires ou des lycéens qui ont terminé leurs études secondaires. Ils suivent des cours intensifs (500 heures) pour se rendre par la suite en France ou dans les pays francophones où ils vont continuer leurs études dans différents domaines.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Ambassade française en Chine, 2009, *Présence française en Chine : les chiffres*.
<http://www.ambafrance-cn.org/Presence-francaise-en-Chine-les-chiffres.html?lang=fr>

¹⁹⁴ *Ibid.*

- Le nombre des apprenants âgés de moins de seize ans est en croissance, ils apprennent le français au lycée ou à l'école primaire. Ils ont quatre heures de français par semaine. La plupart d'entre eux va continuer à l'apprendre dans les établissements supérieurs après avoir passé le baccalauréat.
- Un nombre réduit d'adultes, dont la plupart sont ingénieurs ou techniciens, apprend le français pour travailler dans des laboratoires ou des entreprises françaises. Comme il y a de plus en plus d'échanges entre la France et la Chine, on remarque aussi un certain nombre de personnes qui l'apprennent pour faire du commerce ou du tourisme en France, ou seulement par intérêt pour la culture française.

5.3.3.2. Les enseignants

Par rapport au nombre conséquent d'apprenants, la 'crise' du manque de professeurs menace l'enseignement du FLE en Chine. Par exemple, en 2002, il y a au total plus de 15 000 apprenants de français dans les universités chinoises, mais le corps enseignant compte seulement plus de 700 professeurs chinois de français et 55 professeurs français.¹⁹⁵ De plus, la majorité de ces enseignants travaillent maintenant dans des établissements supérieurs, sont plutôt âgés et n'ont pas reçu de formation professionnelle. On manque de jeunes professeurs compétents pour l'enseignement du FLE, car le salaire des enseignants dans les universités chinoises n'est pas élevé et beaucoup de jeunes professeurs préfèrent travailler dans des entreprises étrangères ou des agences de tourisme où ils sont beaucoup mieux payés. Ainsi, les professeurs qui continuent à travailler dans les établissements supérieurs peuvent manquer un peu d'enthousiasme dans l'enseignement du FLE.

¹⁹⁵ Michel GRENIÉ, 2001, *op.cit.* <http://lechinois.com/francais/francaisapprendre.html>

5.3.4. Méthodologies utilisées et évaluations

5.3.4.1. Les méthodologies utilisées

Dans l'enseignement du FLE en Chine, la méthode structurale est la plus souvent utilisée dans les établissements supérieurs, autrement dit, on enseigne une certaine quantité de structures et de lexique. Une leçon est composée en général de quatre parties : texte, vocabulaire, grammaire et exercices.

La méthode audio-visuelle a été introduite en Chine au début des années soixante, mais elle n'a pas été suffisamment étudiée en raison de la « Révolution culturelle » qui a déstabilisé l'éducation et l'enseignement des langues étrangères. Cette méthode n'est donc pas bien exploitée en Chine.¹⁹⁶ De plus, beaucoup de professeurs dans les établissements supérieurs sont âgés et qu'ils manquent de formation professionnelle. Ainsi, l'habitude de se servir de la méthode traditionnelle (grammaire – traduction) s'est installée.

En ce qui concerne les établissements secondaires, les Alliances Françaises et les centres privés de langues, qui se sont développés récemment, ils ont plus de flexibilité quant aux choix des méthodologies dans l'enseignement du FLE. Les nouvelles méthodologies, comme la méthode audio-visuelle et la méthode communicative, sont beaucoup mieux utilisées. Par exemple, les Alliances Françaises ont une grande expérience quant à la diffusion de la langue et de la culture françaises, et ces expériences ont influencé les établissements secondaires, les centres privés de langues, et même les établissements supérieurs.

¹⁹⁶ Yushan HUANG, 1996, *op.cit.*, p. 43.

5.3.4.2. Les évaluations en FLE

L'évaluation des compétences des étudiants tient une place disproportionnée. Les résultats des examens sont considérés comme l'unique critère d'appréciation de la compétence. Ils sont étroitement liés aux choix des postes de travail pour les étudiants dans les établissements supérieurs. En définitive, la plupart des étudiants considèrent les examens comme le but de leur apprentissage.

Dans les établissements supérieurs et secondaires, les apprenants de français sont soumis à des examens à la fin de chaque année scolaire. Echouer à son examen équivaut à redoubler sa classe. Les examens scolaires sont rédigés respectivement par chaque université pour ses propres étudiants. Pendant longtemps, il n'existait pas de test régulier de niveau national pour évaluer les étudiants de « spécialité français », et seuls les concours nationaux évaluaient les étudiants qui prennent le français comme « deuxième langue étrangère ». Ce n'est que depuis avril 2004 qu'un concours national régulier était créé pour évaluer le niveau des étudiants de « spécialité français »¹⁹⁷ dans différentes régions.

Pour les apprenants des Alliances Françaises ou des centres privés de langues, les DELF, DALF ou TEF sont souvent utilisés pour évaluer leurs niveaux de français.

¹⁹⁷ Introduction : Test national du français enseigné à titre de spécialité, niveau 4 (TFS-4).

<http://www.myfrfr.com/tfs4/>

5.3.5. La position cruciale des universités dans l'enseignement du FLE

Nous avons présenté les différents établissements d'enseignement du FLE en Chine dans I.3.2. Parmi tous ces établissements, ce sont les universités qui jouent le rôle le plus important. D'abord, il est à noter que les étudiants dans les universités représentent plus d'un tiers des apprenants en français en Chine. Puis, comme il n'existe pas d'écoles supérieures privées qui offrent les formations pour des débouchés professionnels, ce sont seulement les universités qui proposent des formations formelles et systématiques pour apporter aux étudiants les compétences nécessaires à leurs futurs métiers. De plus, ce sont les universités qui mènent la plupart des recherches sur les méthodologies et les pratiques pour faire évoluer l'enseignement du FLE en Chine.

Par rapport aux établissements supérieurs, il y a très peu d'établissements secondaires qui enseignent le français. Et en même temps, pour les étudiants, les études secondaires leur permettent seulement de pouvoir être recrutés par les universités, car les diplômés secondaires n'ont presque aucune possibilité de trouver un travail intéressant sans autre diplôme, en raison de la forte concurrence sur le marché de travail.

Dans les autres établissements qui offrent l'enseignement du français, par exemple, les Alliances Françaises et les centres privés de langues, les étudiants y font leurs études pour acquérir les connaissances fondamentales en langue française et réussir les examens de DELF, DEF ou TCF, afin de pouvoir continuer leurs études dans des pays francophones. Le français y est proposé généralement à court terme et en cours intensifs. Ainsi, l'enseignement dans ces établissements ne permet pas de débouchés professionnels, et les compétences des apprenants dans ces établissements ne peuvent pas satisfaire la demande du

marché du travail qui a besoin de personnes qui maîtrisent bien le français et les connaissances d'autres spécialités (double compétence).

Après la présentation de ces établissements, il est facile de comprendre que la position leader des universités dans l'enseignement du FLE en Chine n'est pas remplaçable. Pour faire évoluer l'enseignement actuel du français, il est incontournable de commencer par les universités.

5.3.6. Les différents types d'enseignement dans les universités chinoises

L'enseignement du français dans les universités peut prendre deux formes :

- Les diplômes de « spécialité français » : dispensés par les départements de français, leurs programmes sont constitués majoritairement de cours de langue française, et de quelques cours de civilisation, de littérature, et plus rarement, de cours de français spécialisé (français des affaires ou du tourisme...).

Pour les diplômes de « spécialité français », l'enseignement - apprentissage du français dure normalement quatre ans, une année scolaire comprend neuf mois répartis sur deux semestres. Chaque semestre compte 22 semaines. Les étudiants suivent 14 à 16 heures de cours de français chaque semaine pendant les deux premières années, 12 à 14 heures de français chaque semaine en troisième année et 10 à 12 heures en quatrième année¹⁹⁸.

- L'enseignement du français comme « deuxième langue étrangère ». Ce type d'enseignement, lorsqu'il est obligatoire, est le plus souvent proposé

¹⁹⁸ Yushan HUANG, 1996, *op.cit.*, p. 41.

aux étudiants anglicistes, et plus rarement intégré à des cursus d'autres spécialités (économie, gestion, tourisme, hôtellerie,...). Lorsqu'il est optionnel, il peut toucher des étudiants de toutes spécialités, mais pour des volumes horaires minimales (2 heures par semaine en troisième et quatrième années, et parfois en Master).¹⁹⁹

5.4. Nécessité d'un renouvellement de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises

5.4.1. Conséquences des changements sociaux chinois pour la langue française

5.4.1.1. L'augmentation des échanges entre la France et la Chine

Les échanges entre la Chine et les pays du monde se multiplient. Depuis le début des années quatre-vingt, grâce à l'application d'une nouvelle politique de réforme et d'ouverture à l'extérieur, la Chine a connu de très grands changements dans tous les domaines. Les échanges avec les pays étrangers se sont multipliés sur le plan politique, économique, culturel et commercial. Dans cet environnement favorable, les relations sino-françaises maintiennent un bon élan de développement et permettent une promotion active des relations amicales de coopération.

Depuis 1964, la Chine et la France ont historiquement établi des relations diplomatiques. Des échanges commerciaux se sont sensiblement développés d'année en année. Toutefois, pendant la « Révolution culturelle », la Chine s'est enfermée vis-à-vis du reste du monde pendant une dizaine d'années. Au fur et à mesure que s'intensifie la politique d'ouverture, les échanges entre ces deux

¹⁹⁹ Claire SAILLARD, 2006, *op.cit.*

nations prennent une dimension de plus en plus importante sous diverses formes. Depuis l'entrée de la Chine dans l'OMC, les relations commerciales sino-françaises entrent dans une nouvelle phase. Les deux pays ont développé des rapports de partenariat dans le contexte économique de la mondialisation : De plus, dans le processus de la mondialisation, les entreprises chinoises et françaises dans le domaine du commerce international se trouvent devant un vaste champ d'échanges. A l'heure actuelle, la France est devenue le 6^e client et le 13^e fournisseur de la Chine, qui est elle-même le deuxième fournisseur et le troisième client de la France hors Union Européenne.²⁰⁰ Il semble qu'il existe une forte potentialité économique de coopération entre la Chine et la France, car la France est la quatrième puissance économique mondiale, mais sa coopération commerciale avec la Chine se situe actuellement derrière celle de plusieurs autres partenaires commerciaux de la Chine, comme le Corée du sud, Singapour, et les Pays-Bas, etc.²⁰¹

Ces dernières années, des centaines de projets d'échanges ont été réalisés dans le domaine culturel. Hautement appréciés par les publics français et chinois, ces projets ont beaucoup contribué à renforcer la compréhension mutuelle et l'amitié entre deux peuples.²⁰² En avril 2001, a été signé à Paris un protocole pour définir deux années culturelles de relation France/Chine et Chine/France. Le 5 février 2003, un centre culturel français est ouvert à Pékin, et, parallèlement, un centre culturel chinois s'est ouvert à Paris, en prélude à ces années culturelles Chine/France (automne 2003 - été 2004) et France/Chine (automne 2004 - été 2005).²⁰³

²⁰⁰ Site de Ministère des Affaires Etrangères de la France, *Principaux indices de la Chine*.

<http://www.expatries.org/?SID=2224>,

²⁰¹ La Chine et OMC, http://www.wto.org/french/thewto_f/countries_f/china_f.htm

²⁰² Ambassade de Chine en France : <http://web.amb-chine.fr/>

²⁰³ <http://www.presse-francophone.org/>

5.4.1.2. Le besoin de français

Le français est la langue officielle de 28 états-membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Le nombre de francophones est d'environ 110 millions.²⁰⁴ De plus, le français est une des langues officielles de l'ONU, de l'Union Européenne et du Comité Olympique.

Comme la France est la quatrième puissance mondiale, les relations sino-françaises sont importantes en termes de développement dans pratiquement tous les domaines. Parallèlement, la Chine a développé des relations coopératives et amicales avec les pays francophones d'Afrique. En conséquence, la Chine a une réelle nécessité de favoriser ces communications en étudiant d'abord la langue française.

Par rapport à l'anglais, première langue vivante étrangère en Chine, dorénavant face à un marché du travail saturé, le français trouve une place face à un marché croissant, dont les demandes couvrant plusieurs domaines comme les établissements gouvernementaux, entreprises transnationales, établissements éducatifs, centres de recherches, organes de publication et d'édition, et services touristiques, etc. Etant donné que la diffusion du français en Chine est relativement peu développée, un besoin urgent de personnes qui maîtrisent bien le français se fait sentir, notamment de celles qui ont des connaissances dans les domaines commerciaux, scientifiques, culturels, etc. (double compétence).

Avec le processus d'élargissement des échanges sino-français et la diffusion de la culture française, le peuple chinois a montré un intérêt

²⁰⁴ Organisation internationale de la francophonie conseil consultatif, 2003 : *La francophonie dans le monde*. p. 19.

considérable pour la langue française. Le français est choisi non seulement en vue d'un emploi, mais aussi parce que beaucoup de gens veulent l'apprendre pour suivre des études en France, faire du tourisme, ou simplement par intérêt pour la littérature française qui jouit d'une grande renommée dans l'histoire de la littérature mondiale.

5.4.2. Les problèmes soulevés par l'enseignement actuel du FLE dans les universités chinoises

Etant donné que les établissements supérieurs jouent un rôle crucial dans l'enseignement du FLE, il faut pouvoir former quantitativement et qualitativement des personnels compétents qui maîtrisent mieux la langue française dans ces établissements. Mais, à l'heure actuelle, l'enseignement du FLE ne répond pas aux besoins liés aux grands changements de société.

5.4.2.1. L'enseignement centré sur l'enseignant ou sur le manuel

Dans le système éducatif chinois, les étudiants des universités chinoises jouent un rôle d'élèves plus que d'apprenants. Ils subissent l'acquisition des connaissances données par les professeurs et effectuent les tâches imposées pour réussir l'examen. D'une façon relative, la représentation sociale du rôle de l'enseignant et sa pratique éducative ont toujours été, et restent fortement marquées comme sources et transmetteurs de savoir. Dans les croyances populaires chinoises, l'enseignement est une transmission de connaissances. L'étudiant est conçu comme le récepteur ou réceptacle de connaissances fournies unilatéralement par l'enseignant ou par manuel. Ainsi, on parle de la centration de l'enseignement du français, comme tous les autres enseignements, tantôt sur l'enseignant, tantôt sur les manuels qui représentent les connaissances, mais jamais sur les apprenants.

L'enseignement centré sur l'enseignant ou sur les contenus remonte très loin dans les traditions pédagogiques chinoises. Dans l'histoire, par manque de supports pour la transmission du savoir, les élèves ne pouvaient qu'apprendre en écoutant ce que les maîtres disaient. Ainsi, le maître représentait la source unique du savoir, et cela lui conférait un prestige et un pouvoir considérables. Souvent les élèves lui réservaient un grand respect et lui obéissaient en toutes choses. D'ailleurs, dans les deux mille ans de la société féodale chinoise, l'éducation et l'enseignement ainsi que l'examen impérial étaient mis au service de la classe dominante. Celle-ci sélectionnait ses fonctionnaires parmi les candidats, et ces derniers étaient souvent obligés d'apprendre les contenus déterminés par avance par les souverains. Depuis la naissance de la Chine nouvelle, quelques réformes ont été réalisées dans le système d'éducation. Toutefois, ces habitudes restent présentes et peuvent difficilement être remises en cause dans le système éducatif chinois.

La centration sur l'enseignant ou sur les manuels aboutit à des résultats passifs pour l'enseignement du FLE. D'abord, le professeur domine la classe de langue où les rapports sont strictement hiérarchisés entre le professeur qui sait et les élèves qui ne savent pas encore. Le professeur centralise et contrôle la communication, et il corrige tout le temps les fautes langagières faites par les étudiants. Les échanges entre le professeur et ses étudiants sont souvent interrompus et étouffés par l'intervention de professeur. En conséquence, les étudiants perdent confiance dans l'apprentissage de français, s'enferment et restent muets dans la classe pour ne pas être critiqués par le professeur.

D'ailleurs, la focalisation sur le manuel a pour particularité d'accorder la primauté aux connaissances à transmettre. L'enseignement n'encourage pas les étudiants à travailler d'une façon créative. La prise en compte individuelle et les

besoins particuliers des étudiants sont totalement ignorés. Cela entraîne parfois la diminution de l'intérêt, et donc de leur motivation.

De plus, à cause de cet enseignement, les échanges entre les étudiants et le travail de groupe deviennent presque impossibles. Sans communication réelle, les étudiants n'acquièrent que des connaissances de français, mais pas de compétence communicative.

Depuis ces dernières années, on se rend compte que l'enseignement du FLE centré sur l'enseignant ou sur les manuels ne peut plus correspondre aux changements intervenus en Chine. Toute la pédagogie moderne vise à une plus grande participation de l'apprenant au processus de l'enseignement. Cet enseignement traditionnel est remis en cause.

5.4.2.2. La discordance entre les besoins des étudiants et les programmes d'enseignement fournis

En raison de son importance démographique, la Chine enregistre un taux de chômage élevé. La concurrence des métiers devient de plus en plus forte, il faut que l'étudiant rentabilise son apprentissage. Quand les étudiants font le choix d'une spécialité d'études, ils prennent en compte tout d'abord les perspectives professionnelles, puis leurs intérêts.

Ces dernières années, l'environnement favorable des coopérations entre la France et la Chine offre de plus en plus d'emplois attractifs pour les étudiants de spécialité français. Beaucoup d'autres spécialités, qui sont déjà bien développées depuis plusieurs années, sont actuellement en concurrence dans un marché du travail relativement saturé. Ainsi, de plus en plus d'étudiants choisissent le français pour de nouveaux débouchés.

Selon une enquête²⁰⁵, la moitié des étudiants apprennent le français pour trouver un bon travail. Après leurs études, ils chercheraient normalement un poste de travail dans les entreprises de commerce extérieur, dans les services touristiques, dans les établissements administratifs internationaux, ou dans les établissements éducatifs.

Mais, dans le programme de l'enseignement du français, ce que les universités proposent aux étudiants sont des cours obligatoires pour les former aux compétences linguistiques et des cours optionnels sur l'histoire de France, la littérature, la lexicologie et la grammaire, etc. Très peu d'enseignements de français concernent les connaissances professionnelles sur les métiers cités précédemment. C'est la raison pour la quelle presque la moitié des étudiants conçoivent que les programmes proposés par l'université pour l'enseignement du français sont loin de leurs besoins.

La société évolue sans cesse ; plus la société se développe, plus la répartition du travail social est minutieuse. Pour mieux se placer dans cette société, les étudiants choisissent souvent leurs études selon la demande de la société, ils ont des besoins parfois bien différenciés. L'enseignement du FLE doit s'adapter à cette situation et prendre en compte ces besoins, notamment dans le domaine social.

Mais selon la situation actuelle, les programmes d'enseignement, établis par la Commission d'Etat d'Education, sont obligatoirement respectés par toutes les universités. Ainsi, il n'y a pas de flexibilité pour ces universités de créer des

²⁰⁵ Enquête réalisée en 2006 auprès de 81 étudiants dans trois universités chinoises. Yanru ZHANG, 2006 : *Pour un renouvellement de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises : Analyse des aspects méthodologiques, problèmes soulevés et propositions*. Mémoire de Master 2, Université de Nantes, p. 55.

programmes spécifiques qui pourraient répondre aux besoins variés chez des étudiants.

Mais selon la situation actuelle, dans de nombreuses universités, la "spécialité français" n'a été créée que ces dernières années pour répondre aux changements sociaux. En raison du manque d'enseignants compétents et du manque de matériel didactique (manuel, documents, presse, etc.) pour certains cours, tels que « Lecture presse », « Traduction orale », « Situation des pays francophones », et le « Français appliqué », ils ne sont pas sujets d'enseignement dans certaines universités. Les étudiants n'ont donc pas la chance d'y choisir ce qui leur permet de mieux connaître la situation courante de la culture française, ni le français appliqué à certaines professions qui les intéressent.

5.4.2.3. Le retard des méthodes utilisées pour l'enseignement du FLE

5.4.2.3.1. La négligence des recherches sur les théories et les méthodologies d'enseignement

Depuis longtemps, l'étude des théories et des méthodologies qui concernent l'enseignement des langues étrangères est négligée en Chine. Car, dans son histoire, les langues étrangères se diffusent rarement en Chine. Pour le français, nous avons évoqué que ce n'est que depuis l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Chine en 1964 que la diffusion du français a rencontré un essor réel, à partir duquel le gouvernement chinois a commencé à accorder une grande importance à l'enseignement du français.

Dans l'enseignement du FLE en Chine, au début de la fondation de la Chine nouvelle, comme on ne connaît que la méthode traditionnelle et la

méthode directe, déjà utilisées avant le XX^e siècle dans les pays occidentaux, les deux méthodes sont le plus souvent utilisées dans les universités chinoises.

La méthode audio–visuelle a été introduite en Chine au début des années soixante, avec une période d’essai ; cependant elle n’a pas été suffisamment exploitée en raison de la « Révolution culturelle » qui a détruit l’éducation et tout enseignement des langues étrangères à l’époque. À cela, il faut ajouter un manque d’équipements nécessaires et adéquats. Ainsi, c’est encore la méthode traditionnelle et la méthode directe qui servaient essentiellement, jusqu’aux années quatre-vingt, pour l’enseignement du FLE en Chine.

C’est seulement à partir de 1985 que l’on a commencé à se rendre compte de la fonction de communication de la langue. Dans le programme de l’enseignement du français fondamental pour les universités supérieures chinoises, programme défini en 1985 par la Commission d’Etat de l’Education de Chine, on a parlé pour la première fois de la formation à la compétence de communication des étudiants, bien que cette formation occupe une place minime dans ce programme.²⁰⁶ L’approche communicative est encore loin d’être employée par la plupart des enseignants dans les universités chinoises.

Après l’introduction ci-dessus, on peut constater facilement que la Chine a un retard de vingt-cinq ans en comparaison avec la France et d’autres pays, en ce qui concerne l’étude de la théorie de la langue, et surtout l’étude des méthodologies d’enseignement du FLE.

²⁰⁶ Conseil supérieur de l’éducation de la Chine, 1985 : *Le programme d’enseignement du français fondamental*.

5.4.2.3.2. *Les méthodes inédites dans l'enseignement actuel du FLE dans les universités chinoises*

Nous avons expliqué la différence entre les cours obligatoires et les cours optionnels dans le programme d'enseignement du FLE dans les universités chinoises. Et nous notons que ce sont les cours de français fondamental qui jouent un rôle central dans tous les enseignements et représentent presque la moitié des cours. Les autres cours se divisent entre l'oral, la rédaction, la grammaire, la traduction et la lecture.

Dans l'enseignement actuel, différentes méthodes sont adaptées pour différents types de cours :

- pour les cours de français fondamental, la rédaction, la grammaire, la traduction et la lecture, la méthode grammaire-traduction et la méthode directe sont les plus souvent utilisées ;
- pour certain cours audiovisuel et oral, la méthode audio-visuelle et la méthode communicative sont adaptées.

Pour les cours de français fondamental, le manuel utilisé est rédigé par les professeurs chinois. « *Le français* » est le manuel le plus employé. Pendant la première année, on apprend un certain nombre de dialogues parlés, mais sans ou avec très peu d'images. A partir de la deuxième année, on étudie plutôt des textes de narration. Une leçon comprend une partie de dialogue ou de texte, le vocabulaire, la grammaire, un peu de phonétique, beaucoup d'exercices oraux et écrits, un texte de lecture et du vocabulaire supplémentaire.

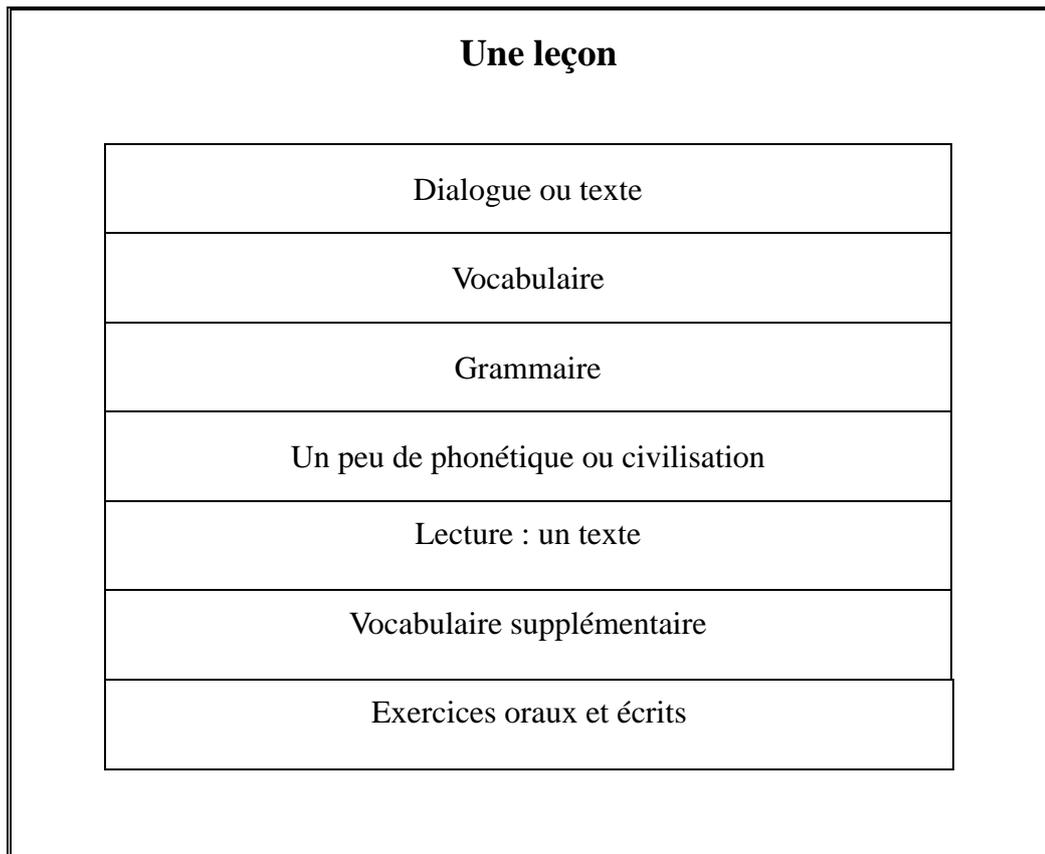


Figure 6: Structure d'une leçon selon la méthode *Le français*

Normalement, on apprend une leçon par semaine (environ 8 heures). Une leçon se déroule en trois étapes : présentation, explication, mémorisation et exercices de réemploi.

- La phase de présentation du dialogue ou du texte par le professeur est accompagnée de la synchronisation avec le magnétophone et quelques images dans le manuel.
- Puis, la phase d'explication par le professeur consiste à reprendre le dialogue ou le texte, séquence par séquence, ou paragraphe par paragraphe, afin d'expliquer les mots, les expressions et la grammaire nouvelle. Cette phase occupe une place importante pour une leçon. L'enseignant met souvent trois à quatre heures pour expliquer des mots et des expressions ainsi que des règles de grammaire.

- Ensuite, c'est la mémorisation, la répétition et la relecture des mots et des règles de grammaire à travers des questions sur les textes et les exercices avec la correction de l'enseignant, pendant environ 2 heures.
- Enfin, une phase de réemploi consiste en la construction et la traduction de phrases avec des mots et expressions nouvellement appris et mémorisés par cœur, pendant moins d'une heure.

Avec l'explication du déroulement d'une leçon, en classe de français, dans les universités chinoises, il est possible de noter que la méthodologie utilisée par les professeurs chinois est marquée par les caractéristiques de la méthode traditionnelle : c'est un enseignement centré sur l'écrit, qui accord l'importance à la grammaire et au lexique. Malgré la présence de l'utilisation du magnétophone et d'images, en début d'apprentissage, une partie du cours pourrait correspondre à la méthode SGAV, mais n'est pas, en réalité, bien exploitée par le professeur chinois. En effet, celle-ci devrait aider à la compréhension globale et la situation de communication, mais, en définitive, cela reste une simple présence procédurale. Beaucoup de professeurs ont négligé la phase de présentation et commencent le cours directement avec l'explication du vocabulaire et la grammaire. Ainsi, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot – phrase – texte. L'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de version ou de thème.

On peut aussi trouver quelques caractéristiques de la méthodologie directe dans cet enseignement : l'enseignant utilise quelques éléments non-verbaux, comme les images et les dessins; et la progression d'enseignement va du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait.

Après les analyses ci-dessus, il est évident que, dans ces cours de français fondamental, il n'y a presque pas de communication dans la classe de langue. On met l'accent sur l'acquisition des connaissances sur la grammaire et la linguistique, les compétences orales sont négligées.

Excepté les cours de français fondamental, nous avons indiqué que les autres cours obligatoires ont pour objectif de développer respectivement les quatre compétences linguistiques et la priorité est accordée à l'écrit. Il y a très peu de chance, dans les cours de rédaction, de grammaire, de traduction et de lecture, de faire apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.

Dans seulement certains cours audio-visuels (le cours de compréhension orale), la situation de communication est plus motivante. Ces cours se font en général en salle multimédia ou en laboratoire de langue. L'emploi du DVD et des multimédias y est adapté. La procédure de l'enseignement est définie par :

- une phase de présentation du dialogue enregistré, accompagné d'images dans des livres ou des films.
- une phase d'explication qui consiste à expliquer les connaissances linguistiques utilisés dans le dialogue séquence par séquence ou image par image.
- une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue.
- et une phase de réemploi des éléments nouvellement appris.

Dans ce type de cours, les étudiants ont certaines occasions de développer leurs compétences en compréhension orale et d'apprendre à communiquer. Mais ces cours ne représentent que deux heures par semaine. Il arrive que les heures

d'apprentissage ne soient pas suffisantes pour développer la compétence orale et la compétence communicative chez des étudiants. De plus, nous notons aussi d'autres points lacunaires dans ce type de cours : très peu de documents authentiques sont utilisés ; peu de stratégies d'écoute sont proposées ; la présentation du dialogue sert uniquement l'explication des connaissances linguistiques ; la répétition et la mémorisation révèlent que l'enseignement met encore davantage l'accent sur la structure de langue.

5.4.2.4. Le faiblesse en compétence orale chez les étudiants chinois

Rappelons que l'objectif général de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises vise depuis longtemps à transférer et à faire acquérir aux étudiants des connaissances linguistiques. La formation de la compétence de communication occupe une place minime dans le programme.

L'influence du structuralisme étant important en Chine, on étudie plutôt le système de la langue, sans prêter attention à l'étude de la fonction essentielle de la langue en enseignant une certaine quantité de grammaire et de lexique. Ainsi, l'apprentissage du lexique et des structures grammaticales occupe une place dominante dans la classe de langue. La plupart des professeurs chinois se contentent d'explicitier les règles grammaticales et les expressions des mots hors du contexte. Les étudiants font beaucoup d'exercices écrits pour arriver à une capacité de compréhension et de production d'une infinité de phrases grammaticalement et lexicalement correctes. En conséquence, avec très peu de participation orale, les étudiants s'entraînent souvent à une disparité entre la compétence écrite et la compétence orale : la dernière est souvent plus faible chez les étudiants²⁰⁷.

²⁰⁷ Cette situation est présentée par une enquête réalisée en 2006 auprès de 81 étudiants, dans trois universités chinoises. ZHANG Yanru, 2006, *op.cit.*, p. 61.

Nous savons qu'il existe une corrélation étroite entre les quatre types de compétences : l'acquisition de l'une sert le développement de l'autre. Si un enseignement-apprentissage est centré plus particulièrement sur une compétence, il empêchera un développement équilibré et global des compétences en langue étrangère chez l'apprenant.

À cause de leurs faiblesses en compétence orale, notamment en compréhension orale qui est la première phase de communication, les étudiants chinois trouvent difficile de suivre la situation de communication entre les natifs ou de comprendre des documents audio authentiques en français. De plus, quand les étudiants chinois parlent français, ils pensent tout d'abord à construire des phrases avec sujet, verbe et complément, ce qui empêche la fluidité d'expression et rend souvent la communication difficile.

D'ailleurs, la compétence de communication repose non seulement sur une compétence linguistique, mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle. Les compétences linguistiques doivent être construites dans l'interaction sociale et culturelle, et dans une performance communicative. D'ailleurs, il faut prendre en compte la participation active de l'apprenant dans la communication, et les enseignants doivent par conséquent s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère.

Dans l'enseignement actuel du FLE dans les universités chinoises, la compétence de communication est presque une nouvelle notion pour les professeurs. Les étudiants consacrent la plupart de leur temps en classe de langue à noter les connaissances linguistiques, et, après la classe, ils révisent ce qu'ils ont appris en regardant leurs cahiers de notes. En apparence, ils ont appris certaines choses, mais en réalité, ils ne savent pas comment utiliser les connaissances apprises : ils n'ont pas la capacité de produire et interpréter des

énoncés de façon appropriée et d'adapter leur discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes (le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leur rôle, leur adéquation aux normes sociales, etc.).

5.4.2.5. Le manque d'efficacité des évaluations

Nous avons indiqué, dans la première partie : II.3.5.2, que l'évaluation des compétences des étudiants tient une place assez importante dans le système éducatif. Les résultats des examens sont considérés comme l'unique critère d'appréciation de la compétence. Echouer à son examen équivaut à redoubler sa classe. De plus, les résultats des examens sont étroitement liés aux choix des postes de travail pour les étudiants après leurs études supérieures. En définitive, de nombreux enseignants encouragent les apprenants à faire tous des efforts pour obtenir une bonne note, et la plupart des étudiants considèrent les examens comme le but de leur apprentissage.

En réalité, aujourd'hui, l'évaluation n'est plus le but de l'enseignement /apprentissage mais une mesure pour aider sa progression : d'une part, elle permet à l'enseignant d'évaluer les apprenants pour savoir si ses stratégies d'enseignement sont fructueuses dans la classe de langue et, dans le cas contraire, réajuster son cours; d'autre part, elle permet aux étudiants de s'auto-évaluer pour s'assurer de leur progression d'apprentissage.

En Chine, pour évaluer les étudiants en fin d'année scolaire, les examens sont rédigés respectivement par chaque université pour ses propres étudiants. Ces examens ont souvent une forme très simple, et ne peuvent pas pertinemment apprécier les compétences des étudiants. Car les tests sont rédigés par un ou quelques professeurs, ces derniers n'ont pas assez de recul sur le

principe d'examen et utilisent souvent les exercices déjà enseignés dans les manuels. En conséquence, ces examens ne font que proposer une mémorisation et une répétition du manuel.

Depuis longtemps, il n'existait pas d'épreuves nationales régulières pour évaluer les niveaux des étudiants de « spécialité français ». Seuls deux concours nationaux ont été organisés en 1984 et 1985 pour les étudiants des deux premières années universitaires, et un concours national en 1991 pour les étudiants de quatrième année, dans une vingtaine universités chinoises. D'après les résultats aux deux premiers tests, la Commission d'État d'Éducation a défini en 1985 un programme de l'enseignement du français niveau fondamental pour les deux premières années universitaires. Selon le dernier test, en 1991, les programmes d'enseignement du français niveau avancé pour la troisième année et la quatrième année universitaires étaient finalement sortis en 1994.

En raison du manque de concours nationaux, les niveaux des étudiants dans différentes régions n'étaient pas comparables, et parallèlement, la Commission d'État d'Éducation n'arrivait pas à bien connaître les niveaux des étudiants et à évaluer les qualités de l'enseignement afin de proposer une amélioration cohérente pour les programmes d'enseignement du FLE.

Ce n'est qu'en avril 2004 qu'un concours national régulier est mis en place pour évaluer, chaque année, le niveau de français des étudiants de « spécialité français ». Ce concours est nommé "Niveau 4", car il est destiné aux étudiants qui ont fait quatre semestres (deux ans) de français. En 2009, un concours national régulier de "Niveau 8" est lancé ; il est destiné aux étudiants qui ont fini environ huit semestres d'apprentissage. L'objectif de ces concours, comme ceux des trois concours en 1984, 1985 et 1991, porte surtout sur l'acquisition des connaissances linguistiques, la compréhension et l'expression

écrites. Nous présentons ici un graphique d'analyse des composantes de l'épreuve de "Niveau 4" :

Tableau 1: Composantes de l'épreuve nationale pour des étudiants de « Spécialité français Niveau 4 »²⁰⁸.

Parties d'épreuve	Nature de l'épreuve	Objectif d'évaluation	Note sur
Partie I compréhension orale	1. Dictée : un extrait de 150 mots 2. Écouter une conversation et un extrait, répondre aux QCM	Évaluer la compréhension orale des étudiants.	10
Partie II : lexique	1. Compléter 10 phrases sans contexte (QCM) 2. Lire un texte de 10 phrases et compléter les phrases (mots manquants avec propositions)	Évaluer les connaissances lexicales (identification du vocabulaire, synonymes, etc.)	15
Partie III : structure grammaticale	1. Compléter 40 phrases suivant un modèle grammatical (QCM) 2. Compléter un texte de 20 phrases (parties lacunaires avec proposition)	Évaluer les connaissances grammaticales (pronoms, prépositions, temps et modes, conjonctions)	30
Partie VI : compréhension écrite	Lire 4 textes sur des sujets culturels, économiques, scientifiques ou politiques, puis répondre aux QCM	Évaluer la compréhension écrite	20
Partie V : expression écrite	Ecrire une composition contenant 150 à 200 mots.	Évaluer l'expression écrite	15
Note éliminatoire en dessous de : 60/100			100

²⁰⁸ Ce tableau est proposé et élaboré par nous, à partir du texte officiel du Ministère de l'éducation nationale de la Chine, 2004 : *Test national du français enseigné à titre de spécialité, niveau 4 (TFS-4)*. Rédigé en chinois.

Dans ce type d'épreuve, 45% des points sont distribués pour les connaissances linguistiques, notamment pour le lexique et la grammaire. Et 35% des points pour la compréhension et l'expression écrites. Seuls 10% des points sont destinés à la compréhension orale. Aucune place n'est accordée à la production orale. De plus, les outils d'évaluation (dictée, compléter les phrases lacunaires) sont très traditionnels et manquent de souplesse pour évaluer complètement la formation.

Les composantes de l'épreuve « spécialité français Niveau 8 » sont semblables à celles de « Niveau 4 », mais une partie sur l'évaluation de la traduction écrite est ajoutée : il s'agit de traduire d'abord un extrait français de 10 phrases en chinois, puis 5 phrases chinoises sans contexte en français.

Evidemment, cette évaluation est assez loin des objectifs fixés par les programmes de l'enseignement du français. Elle manque d'efficacité pour juger la progression de l'enseignement et de l'apprentissage, car elle est proposée pour tous les étudiants, sans distinction de niveau.

CHAPITRE 6

Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises

Nous nous proposons, dans un premier temps, de décrire brièvement l'évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangère en Chine. Jeter un regard historique nous aidera à mieux concevoir leur application actuelle à l'apprentissage dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

Les travaux relatifs à l'utilisation des TICE pour l'enseignement du français dans les universités chinoises demeurent peu nombreux. Ainsi, recourons-nous à nos propres enquêtes afin d'obtenir des données précises, suite à notre observation de terrain.

6.1. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères en Chine

Par rapport à des pays occidentaux, l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères en Chine a commencé beaucoup plus tard. C'est depuis les vingt dernières années qu'elle se développe rapidement grâce aux progrès technologiques.

Nous avons indiqué que la langue anglaise occupe la première place dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. Les supports technologiques ont commencé à s'intégrer dans la classe d'anglais au début des années 60, sous la forme de diapositives, films, cassettes audio²⁰⁹. Désormais, des laboratoires avec

²⁰⁹ Hua ZHANG, 2001, cité par Haiyan XU, 2005 : *L'enseignement du français en Chine face à la*

des équipements de base sont progressivement mis en place par des établissements de langues étrangères.

Depuis l'année 1978, l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues étrangères fait partie de la réforme éducative. Le ministère de l'éducation nationale a créé la centre national de la technologie éducative (*Natinonal center for educational technology*)²¹⁰, puis une série d'institutions de technologie éducative est mise en place dans le système d'éducation.

Dans les années 1980, des supports tels que la radio, la télévision, le laboratoire de langue sont adaptés progressivement dans les établissements supérieurs ainsi que dans les établissements secondaires et primaires. Avec la diffusion des technologies éducatives, les publications et les recherches sur ce sujet ont fait leur apparition et contribué au développement de ce domaine. Une association nommée « Association de technologies éducatives des établissements supérieurs de la Chine » a été fondée en 1981, et elle a édité un ouvrage intitulé *Foreign language educational technology* (Technologies éducatives des langues étrangères) corrélativement à sa création. En 1985, le nom en a été modifié en *Educational technology for foreign language teaching* (Technologies éducatives pour l'enseignement des langues étrangères)²¹¹.

Puis depuis les années 90, s'appuyant sur le développement des nouvelles technologies, le projet national pour le développement des TICE s'adresse à la construction des réseaux de communication pour l'enseignement à distance, à la création du centre d'exploitation des didacticiels éducatifs, et aussi à la fondation de la bibliothèque numérique de ressources éducatives. Le multimédia et Internet

problématique de l'interculturelle : quels rôles jouent les TIC, p. 33.

²¹⁰ *Natinonal center for educational technology*. <http://www.ncet.edu.cn/>

²¹¹ Haiyan XU, 2005 : *L'enseignement du français en Chine face à la problématique de l'interculturelle : quels rôles jouent les TIC*, p. 33.

occupent une place importante dans les recherches sur les TICE menées dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères du pays. Se fondant sur la lecture de certains articles publiés depuis 2000 dans cette revue, Haiyan XU révèle certaines caractéristiques du développement des technologies éducatives dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères en Chine :

- « - Recherches concentrées sur l'enseignement de l'anglais.
- Manque de formation des enseignants.
- Impossibilité d'accéder à Internet dans des laboratoires multimédias.
- Insuffisance des logiciels d'apprentissage des langues étrangères.
- Moins de pratique que de théorie dans les recherches. »²¹²

6.2. Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises : observations de terrain et analyse

Les travaux relatifs à l'utilisation des TICE pour l'enseignement du français dans les universités chinoises demeurent peu nombreux, nous recourons donc à notre observation de terrain et à nos propres enquêtes afin d'obtenir des données précises à ce sujet.

6.2.1. Objectifs et public

Notre enquête a pour objectif de déterminer l'état actuel de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage du français dans les universités chinoises. Elle cherche aussi à déterminer les habitudes d'apprentissage et les attentes des étudiants chinois, ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants lors de leur recours à ces technologies, afin que les TICE puissent

²¹² Haiyan XU, 2005, *op.cit.*, p. 34.

être mieux intégrés dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises.

Cette enquête a été menée, d'une part, auprès d'enseignants dans cinq universités (Université de Shandong, Université de Jinan, Université du peuple de Chine, Université de Nanjing, et Université océanique de Chine), situées dans quatre grandes villes en Chine (Beijing, Qingdao, Nanjing, Jinan), et d'autre part, sur des étudiants de spécialité français dans les départements de français de trois universités (les trois premières indiquées ci-dessus).

Tableau 2 : Nombres d'enseignants et d'étudiants interrogés

Les enseignants interrogés :

Nom de l'établissement	Ville	Nombre d'enseignants interrogés		
		chinois	français	Total
Université de ShanDong	Jinan	3	1	4
Université de Jinan	Jinan	1		1
Université du peuple de Chine	Beijing	1		1
Université de Nanjing	Nanjing	1		1
Université Océanique de Chine	Qingdao	1		1
Total				8

Les étudiants interrogés

Nom de l'établissement	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	Master	Total
	Année	Année	Année	Année		
Université de Shandong	30	30	17			77
Université de Jinan		16				16
Université de peuple de la Chine		16	15	10	4	45
Total des questionnaires recueillis	30	62	32	10	4	138

Parmi les huit enseignants interrogés, sept sont des professeurs chinois (deux d'entre eux sont responsables de ces établissements de français), et un est professeur français. Leur âge moyen est inférieur à 35 ans. Pour ce qui est de la division par sexe, ils sont repartis de la façon suivante : féminin 5 ; masculin : 3. Les 138 étudiants interrogés, dont 110 étudiantes et 28 étudiants, sont tous de langue maternelle chinoise, et âgés de 18 ans à 25 ans. Ils représentent les quatre niveaux universitaires et le master (30 étudiants en première année universitaire, 62 en deuxième, 32 en troisième, 10 en quatrième, et 4 en master).

6.2.2. Méthodologie d'enquête

Notre enquête est établie sous deux formes : l'entretien et le questionnaire. Étant donné que chaque type d'enquête présente des avantages et des limites, l'association des deux types nous permet de garantir la richesse des données et la représentativité du public.

D'après Nicolas Lefèvre, l'entretien présente plusieurs avantages. Selon les objectifs que l'on fixe, il permet :

- « - L'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles, etc.
- L'analyse d'un problème précis : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations, etc.
- La reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'événement du passé. »²¹³

²¹³ Nicolas LEFEVRE, 2008 : *Méthodes et techniques d'enquête : l'entretien comme méthode de recherche*.

En revanche, la situation de l'entretien n'est pas neutre (elle est influencée par certains facteurs comme la position sociale, le lieu de rencontre...). Il exige de plus une bonne capacité d'écoute de la part de l'enquêteur.

Le questionnaire permet de standardiser le comportement de l'enquêteur, d'analyser rapidement l'observation, et de faciliter le dépouillement. Il a aussi ses inconvénients : les questions fermées ne permettent pas de traduire les nuances et les différents aspects d'une opinion, et cette méthode peut susciter des réponses auxquelles l'enquêté n'avait pas pensé. Cependant si la pré-enquête a été bien menée, les propositions de réponses risquent d'être adaptées.

Notre entretien est destiné aux enseignants. Il est semi-directif, c'est-à-dire qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. Comme le souligne N. Lefèvre :

« En général, le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquels il souhaite que l'interviewé réponde. Mais il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre dans lequel il les a notées et sous leur formulation exacte. Il y a davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. Autant que possible, le chercheur laisse venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur essaie simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes qui l'intéresse quand l'entretien s'en écarte, et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même. »²¹⁴

http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf

²¹⁴ Nicolas LEFEVRE, 2008, *op.cit.*

Pour mener les entretiens²¹⁵, nous avons rendu visite à des enseignants dans différentes universités, entre 2007 et 2009. Les entretiens se sont déroulés en face à face. Les discours et contenus ont été notés, ou enregistrés par un dictaphone. Chaque entretien a duré au minimum 20 minutes. Il s'agissait de recueillir de l'information sur :

- La situation actuelle des équipements TICE dans l'établissement de FLE.
- Les supports de TICE utilisés par les enseignants dans l'enseignement du FLE.
- La fréquence d'utilisation des TICE par les enseignants.
- Des opinions d'enseignants sur l'avantage et l'inconvénient de l'utilisation de ces outils dans l'enseignement du FLE.
- Des difficultés rencontrées dans l'enseignement lors de l'utilisation des TICE.
- Le changement de relation entre l'enseignant et l'étudiant avec ces technologies.
- L'efficacité de ces outils pour le développement des compétences linguistique et communicative des étudiants.
- Les attentes des enseignants quant à l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

Les questionnaires ont été distribués aux étudiants entre 2007 et 2009, lors de la visite de leurs classes. Ils contiennent des questions à choix multiples et des grilles à compléter qui sont réparties en cinq thèmes :

²¹⁵ Annexe 1 : Enquête 2007-2009, situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises, p. 422.

- Les supports de TICE utilisés par les apprenants et la fréquence d'utilisation dans leurs apprentissages.
- La satisfaction des apprenants quant à l'aide apportée par l'utilisation des TICE.
- L'efficacité des outils TICE dans leur apprentissage du FLE.
- L'utilisation de certains outils et ressources.
- Les attentes des étudiants quant à l'intégration des TICE dans l'enseignement – apprentissage du FLE

6.2.3. Observations de terrain

6.2.3.1. L'analyse des données recueillies auprès des enseignants

6.2.3.1.1. L'état des équipements TICE dans les établissements de FLE

Dans notre entretien, la première question est posée dans le but de connaître l'état des équipements TICE dans les établissements de FLE dans les universités chinoises. Les réponses obtenues sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : L'état des équipements TICE dans cinq établissements de FLE en Chine

Nom de l'établissement	Situation d'équipement
Université de Shandong	Cinq laboratoires de langues traditionnels; une salle médiathèque ; une dizaine de salles multimédia. Ces équipements sont partagés par les enseignants et les étudiants de plusieurs départements des langues étrangères : français, anglais, japonais, russe et allemand

Université de Jinan	Trois laboratoires de langue modernes, une salle médiathèque; douze salles multimédias ; ces équipements sont partagés par les enseignants et les étudiants de plusieurs départements des langues étrangères
Université du peuple de Chine	Nombreuses salles multimédias ; plusieurs laboratoires de langue équipés ; une salle médiathèque; ces équipements sont partagés par les enseignants et les étudiants de plusieurs départements des langues étrangères
Université de Nanjing	Beaucoup de salles multimédias ; deux laboratoires de langue ; une salle médiathèque ; une salle audiovisuelle ; réseaux locaux développés pour partager les ressources numériques ; ces équipements sont partagés par les enseignants et les étudiants de plusieurs départements des langues étrangères
Université Océanique de Chine	Beaucoup de salles multimédia et de salles audiovisuelles, plusieurs salles médiathèque et laboratoires de langue équipés; un bon nombre d'équipements mobiles, par exemple : les lecteurs CD, les lecteurs DVD, les magnétophones, les rétroprojecteurs et les vidéoprojecteurs. Il est difficile de préciser le nombre de ces salles équipées de TICE et le nombre de ces outils, car il en existe une grande quantité, et il y a toujours des équipements et des salles disponibles pour les enseignants et les étudiants.

À travers les données du tableau ci-dessus, nous pouvons constater que tous les établissements disposent de suffisamment de salles multimédias équipées avec ordinateur, rétroprojecteur et vidéoprojecteur, quelques laboratoires de langues (anciennes ou modernes), une salle médiathèque. Ces équipements sont normalement partagés avec les autres établissements des langues étrangères (anglais, japonais, russe et allemand etc.). Certains départements disposent aussi d'une salle audiovisuelle utilisée pour la projection de films et de documents

multimédias, mais ce type de fonction est remplacé par les salles multimédia dans la plupart des départements. De plus, certains départements disposent d'un réseau local qui facilite le partage des ressources électroniques et les communications entre les apprenants. Toutes les résidences universitaires sont déjà équipées d'un réseau internet, et le laboratoire de langue moderne est souvent équipé de l'ordinateur. C'est ainsi que la plupart des départements de langues ne disposent plus de salle informatique.

6.2.3.1.2. Les supports TICE utilisés par les enseignants et la fréquence d'utilisation dans l'enseignement.

Quant aux questions sur les supports utilisés par les enseignants dans leurs enseignements de FLE et la fréquence d'utilisation, suivant les réponses des enseignants, nous avons remarqué qu'il faut d'abord distinguer différents types de cours, car les supports des TICE ne sont pas souvent utilisés pour tout types de cours, et c'est le cours de compréhension orale qui y est le plus attaché. Dans le cours d'expression orale, le cours de culture française, la fréquence d'utilisation des TICE dépend du projet et de l'habitude de l'enseignant. Pour les autres cours de français fondamental, les cours sur l'écrit et sur la grammaire, etc., les supports TICE ne sont pas souvent utilisés. Dans ce cas, il est difficile de préciser la fréquence d'utilisation des TICE.

Parmi les cédéroms pédagogiques, les films français, les documentaires télévisés, les ressources internet, les cassettes audio, les trois premiers sont souvent choisis par l'enseignant. Les enseignants donnent aussi aux étudiants le conseil d'utiliser des supports TICE dans leur apprentissage du français, mais normalement, il n'y a pas de devoir ou de tâche concernant l'utilisation des TICE après les cours. En tous cas, l'utilisation des TICE hors-classe dépend de l'autonomie et de l'intérêt des étudiants.

6.2.3.1.3. L'avantage et l'inconvénient de l'utilisation de ces supports dans l'enseignement du FLE

D'après les opinions des enseignants, nous pouvons relever les avantages et les inconvénients suivants dans l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE.

Avantages :

- L'enseignement assisté par ces technologies est plus ludique et concret grâce aux images, au son, à la vidéo.
- Les supports utilisés sont plus authentiques, ils offrent une grande quantité de situations plus proches de la communication véritable en langue étrangère.
- Ils apportent des informations riches, et permettent de créer des activités pédagogiques diverses.
- Avec les TICE, les étudiants se trouvent dans un environnement plus agréable pour apprendre. Ainsi, les étudiants sont plus attentifs dans leurs apprentissages.
- Les TICE permettent d'économiser le temps de présentation : l'enseignant n'a plus besoin d'écrire les mots, les phrases et les règles grammaticales sur un tableau, la projection de ceux-ci se fait immédiatement grâce au Powerpoint.

Inconvénients :

- Les équipements sont coûteux.
- Il manque encore des recherches et des orientations en méthodologie d'utilisation concrète des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

- L'utilisation des TICE exige des connaissances sur les outils et les ressources.

6.2.3.1.4. Les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de l'utilisation des TICE

D'après leurs réponses, les difficultés que les enseignants ont rencontrées avec les TICE sont les suivantes:

Il n'existe pas suffisamment d'équipements dans certains établissements. Et il arrive fréquemment que certains équipements ne fonctionnent pas à cause du manque d'entretien ou de l'arriéré des logiciels installés. Et l'internet n'est accessible que dans la salle informatique, il n'est pas accessible en salle multimédia.

Pour préparer une leçon avec les supports des TICE, les enseignants doivent chercher et sélectionner les supports multimédias adéquats, planifier le contenu de la leçon, et préparer le déroulement de l'enseignement. Ainsi, ils ont besoin de plus de temps pour préparer une leçon avec des supports technologiques, surtout pour ceux d'entre eux qui sont habitués aux méthodes traditionnelles, ou ceux qui ne sont pas familiarisés avec ces nouvelles technologies éducatives. Ainsi, la plupart des enseignants préfèrent utiliser les méthodes traditionnelles.

Certains enseignants trouvent qu'ils ne disposent pas d'assez de ressources TICE en français langue étrangère, ou bien ils ne savent pas quelles sont les ressources disponibles dans leurs départements. Une partie d'entre eux pense qu'il n'existe pas de cédéroms adéquats aux programmes d'enseignement. D'autres se sentent perdus dans la quantité de ressources sur l'internet ; il leur

est difficile de trouver ou de télécharger les ressources pertinentes pour le contenu de leurs cours.

De plus, une partie des étudiants, qui sont habitués aux méthodes traditionnelles, ne se familiarisent pas avec l'environnement d'enseignement intégrant des TICE, ils ont donc besoin de plus d'aide et de guidage pour s'adapter à cette nouvelle façon d'apprendre.

En outre, les étudiants dans une classe sont nombreux, ce qui ajoute des difficultés pour l'enseignant dans la préparation des tâches, l'organisation des activités langagières, et l'évaluation des progressions, surtout dans l'enseignement intégrant les TICE, qui exige une manipulation de différents outils multimédias pendant le cours.

6.2.3.1.5. Le changement de relation entre l'enseignant et l'étudiant avec ces technologies.

D'après les enseignants interrogés, les TICE ne peuvent pas remplacer le rôle de l'enseignant, notamment pour les cours en présentiel réalisés dans les départements de FLE. En tout cas, c'est toujours l'enseignant qui décide quand et comment les TICE sont insérés dans l'enseignement. Et c'est aussi l'enseignant qui organise plusieurs activités de classe et favorise l'intervention entre les étudiants.

Toutefois, l'utilisation des TICE provoque un changement de la situation de l'enseignement centré sur l'enseignant et le manuel. Et ils peuvent servir à diversifier les activités de classe, et à développer l'autonomie des étudiants. Avec les TICE, les enseignants ne sont plus des transporteurs uniques des connaissances, ils deviennent des organisateurs, des tuteurs ou des animateurs

dans la classe de langue. De plus, les TICE sont conçus comme des outils ayant des potentialités pouvant faciliter le travail d'enseignant. Et grâce aux TICE, notamment à l'internet, les enseignants peuvent facilement échanger ou partager des ressources et des expériences avec les autres enseignants.

6.2.3.1.6. L'efficacité de ces outils pour le développement des compétences en FLE chez les étudiants

Les enseignants s'entendent sur le fait que les TICE offrent aux étudiants chinois une ressource illimitée pour la culture et la situation de communication réelle en langue française. Ils permettent aussi le développement des nouvelles méthodes et stratégies pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Ces avantages des TICE permettent sans doute de développer les compétences linguistiques et les compétences interculturelles des apprenants. Mais, en tout cas, l'efficacité ou non dépend de la façon d'exploiter des ressources et de la manière dont les enseignants et les étudiants les utilisent.

Certains enseignants pensent que les TICE peuvent jouer un rôle complémentaire au manuel, en offrant des supports authentiques multimédias en français langue étrangère. Ils insistent sur le fait qu'on ne peut pas négliger l'utilisation des manuels et des méthodes qui ont déjà développées dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises, car ils peuvent donner aux étudiants une formation systématique, globale, et progressive en compétences linguistiques en français.

6.2.3.1.7. L'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises et les attentes des enseignants

À travers les réponses des enseignants, les perspectives des enseignants sur l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE concernent les sujets suivants : l'exploitation des ressources, la recherche sur les méthodologies d'application, le financement des équipements, la formation des enseignants.

L'intégration des TICE est une tendance évolutive dans le système éducatif. Les enseignants et les étudiants sont assez enthousiastes et confiants face aux technologies qui ont déjà montré leurs avantages dans la vie quotidienne. Mais, quant à leurs applications dans l'enseignement-apprentissage des langues, les enseignants et les apprenants se posent d'abord les questions suivantes : quelles sont les ressources disponibles ? Comment les appliquer dans l'enseignement et l'apprentissage ? Mais il y a très peu de recherches dans ces domaines en Chine. Ainsi, il faut développer l'exploitation des ressources et la méthodologie d'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE en Chine.

Les institutions d'éducation devraient fournir assez d'équipements multimédias et assurer l'entretien de ceux-ci. En même temps, il faut offrir aux enseignants et aux étudiants des formations pour l'utilisation des technologies. En outre, au niveau de l'état, on souhaiterait que le ministère de l'éducation nationale définisse mieux les orientations et accorde plus de financement sur la recherche, les équipements et les formations sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères.

6.2.3.2. L'analyse des données reçues de la part des étudiants

6.2.3.2.1. Les supports TICE utilisés par les étudiants et la fréquence d'utilisation

Pour bien connaître les supports TICE utilisés par les étudiants et leur fréquence d'utilisation, nous avons posé, dans notre questionnaire, la question suivante : *Quels supports TICE ci-dessous utilisez-vous dans votre apprentissage du français ? Selon quelle fréquence ?* Les résultats apparaissent dans le tableau ci-dessous:

<i>Outils</i>	<i>Oui</i>		<i>Non</i>		<i>Combien d'heures par semaine ?</i>
<i>A. Cassettes audio</i>	64	46%	74	54%	3h/semaine*
<i>B. Cédéroms pédagogiques</i>	80	58%	58	42%	0.5h/semaine*
<i>C. Films, documentaires télévisés</i>	87	63%	51	37%	1h/semaine*
<i>D. Internet</i>	117	85%	21	15%	1.5h/semaine*
<i>E. Autres (précisez) (MP3)</i>	16	12%			3.5h/semaine*

* heures moyennes

D'après les réponses des étudiants, l'internet est bien évidemment en tête des supports utilisés : 85% des étudiants l'utilisent chaque semaine, et le temps moyen d'utilisation est d'une heure et demie ; 63% des étudiants utilisent environ une heure par semaine des films ou des documentaires télévisés ; les cédéroms pédagogiques sont utilisés par 58% des étudiants, le temps d'utilisation est le plus court, environ une demi-heure en moyenne par semaine ; les cassettes audio sont progressivement remplacées par le lecteur MP3, mais grâce à son prix faible et en raison de l'habitude de l'utilisation des étudiants, 46% d'entre eux les utilisent encore, en moyenne trois heures par semaine.

6.2.3.2.2. La satisfaction des apprenants au sujet des aides apportées par les enseignants dans l'utilisation des TICE

En vue de savoir si les étudiants ont reçu des aides et des guidages proposés par leurs enseignants pour utiliser des TICE, nous avons posé la question suivante :

<i>Q : Votre professeur vous a-t-il proposé d'utiliser les technologies dans votre apprentissage ?</i>		
<i>A. Oui, avec assez d'information et de guidage sur les ressources et les méthodes d'utilisation</i>	69	50%
<i>B. Oui, mais il n'a pas donné assez d'information et de guidage</i>	45	33%
<i>C. Oui, mais avec très peu d'information et de guidage</i>	20	14%
<i>D. Non</i>	2	3%
<i>Total</i>	138	100%

Bien que les enseignants aient proposé aux étudiants d'utiliser les technologies, la moitié de ces derniers trouvent qu'ils n'ont pas reçu assez d'information et de guidage sur les ressources et méthodes d'utilisation.

6.2.3.2.3. L'efficacité des TICE dans leur apprentissage du FLE

Les questions suivantes sont consacrées à l'évaluation de l'efficacité des outils TICE. Nous avons demandé d'abord aux étudiants si les outils TICE évoqués ci-dessus peuvent les aider à mieux développer leur compétence communicative en français langue étrangère.

<i>Q : Pensez-vous que les outils TICE évoqués plus haut peuvent mieux vous aider à développer votre compétence communicative en français langue étrangère?</i>		
<i>A. Oui</i>	121	88%
<i>B. Non</i>	17	12%
<i>Total</i>	33	100%

Les réponses nous montrent que les étudiants sont confiants quant à l'efficacité des outils TICE pour leur apprentissage du FLE : 88% d'entre eux pensent que les outils TICE peuvent les aider à mieux développer leurs compétences communicatives langagières.

Puis nous avons demandé aux étudiants de classer l'efficacité des supports TICE dans leur apprentissage du français.

<i>Efficacité des supports</i>	<i>Forte</i>	<i>Assez forte</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>	<i>Très faible</i>	<i>Nombre total d'étudiants</i>
<i>Cassettes audio</i>	32	36	28	26	16	138
<i>Cédéroms pédagogiques</i>	26	72	34	6	0	138
<i>Films, documents vidéo</i>	26	57	37	16	2	138
<i>Internet</i>	42	56	27	12	1	138
<i>Autres (précisez) mp3</i>	8	5	3			

Il ressort nettement que c'est l'internet qui est considéré comme le plus efficace. Mais pour que le classement prenne en compte tous les niveaux et que l'analyse soit plus claire, nous avons regroupé les chiffres concernant à "forte" et "assez forte", avec ceux de "faible" et "très faible". Le classement des outils donne l'ordre suivant :

- les cédéroms pédagogiques sont considérés comme les outils les plus efficaces
(parmi 138 étudiants, 98 les ont classés comme efficacité "forte" et "assez forte", 6 les ont classés sous efficacité "faible" et "très faible");
- l'internet se situe en deuxième position
(98 "forte" et "assez forte" ; 13 "faible" et très faible) ;
- puis les films et les documentaires télévisés
(83 "forte" et "assez forte", 18 "faible" et "très faible") ;
- les cassettes audio sont classées en dernière position
(68 "forte" et "assez forte", 42 "faible" et "très faible") ;
- de plus, 16 étudiants ont ajouté le MP3 au classement et validé son efficacité
(8 étudiants l'ont classé en efficacité "forte", 5 en "assez forte", et 3 en efficacité "moyenne").

VI.2.3.2.4. Éléments présentant des difficultés pour les étudiants dans leur utilisation des TICE

La question suivante porte sur les éléments qui empêchent les étudiants d'utiliser les TICE :

<i>Q : Quels sont les éléments qui vous empêchent d'utiliser les TICE ? (QCM)</i>		
<i>A. Il n'existe pas assez de ressources (CD-audio, cédéroms, émissions radio, documentaires télévisés) en français</i>	82	46%
<i>B. Vous n'avez pas d'équipement</i>	20	11%
<i>C. Vous n'êtes pas habitué à utiliser ces outils</i>	52	29%
<i>D. Vous pensez que les manuels et les cahiers d'exercices sont plus importants</i>	16	9%

<i>E. Autre : Quelques types d'outils ne sont pas assez pratiques pour une utilisation individuelle</i>	9	5%
<i>Total</i>	179*	100%

*Parmi 138 étudiants, 59 étudiants ont fait des choix multiples.

Selon les réponses, le premier problème concerne le peu de ressources TICE pour l'apprentissage du FLE. Puis, l'enseignement des langues étrangères en Chine est très centré sur les acquis de grammaire, laquelle constitue la compétence principale des enseignants. Les étudiants eux-mêmes alimentent ce système auquel ils sont habitués depuis le lycée. Ainsi, ils ne sont pas habitués à utiliser les TICE dans leur apprentissage du FLE, et certains affirment que les manuels et les cahiers d'exercices sont plus importants. Le fait même que les équipements soient insuffisants est aussi un frein dans l'utilisation des TICE. Et certains outils ne sont pas pratiques à utiliser : par exemple, l'accès à l'internet est limité au campus, l'ordinateur portable n'est pas assez léger à porter et il exige une recharge d'électricité pour une longue durée d'utilisation, certains types de documents ne peuvent pas être appliqués aux lecteurs Mp3, etc.

6.2.3.2.5. L'utilisation de l'ordinateur et de l'internet

Nous avons posé aussi les questions dans le but de connaître la situation d'utilisation de l'ordinateur et de l'internet, qui représentent la puissance et la modernité de technologies.

Nous voulions d'abord savoir quels types d'activités les étudiants font le plus souvent avec l'ordinateur et de l'internet:

Q : Vous utilisez l'ordinateur et l'internet pour :				
	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Total
A. Faire des jeux	40	53	45	138
B. Surfer sur l'Internet	114	24	0	138
C. Chatter	56	74	8	138
D. Télécharger des musiques, des films...	89	44	5	138
E. Envoyer du courrier électronique	69	64	5	138
F. Faire des recherches pour des études	54	80	4	138
G. Autres (précisez)				

Les réponses nous montrent que la plupart des étudiants utilisent souvent ou occasionnellement toutes les activités que nous avons indiquées. Les activités les plus appliquées sont : « surfer sur l'Internet », « télécharger des musiques, des films... » et « envoyer du courrier électronique ». Plus de la moitié des étudiants pratiquent souvent ces activités.

Nous avons posé aussi la question de la fréquence d'utilisation de l'ordinateur :

Q : Au total, environ combien d'heures par semaine utilisez-vous l'ordinateur ?		
A. 1 ~ 4	20	14%
B. 4 ~ 8	26	19%
C. 8 ~ 12	25	18%
D. 12 ~16	23	17%
E. 16 ~ 20	34	25%
F. Plus	10	7%
Total	138	100%

On constate que les étudiants chinois utilisent fréquemment l'ordinateur. Un tiers d'entre eux l'utilisent plus de seize heures par semaine. Ce nombre d'heures est presque égal à celui de leurs heures de cours de français hebdomadaires. Il n'y a que 14% d'étudiants qui les utilisent moins de 4 heures par semaine.

Nous avons aussi demandé aux étudiants de choisir les sites qu'ils connaissent parmi sept sites internet (quatre sites français et trois sites chinois) qui peuvent être utilisés comme ressources d'apprentissage du FLE

Q : Choisissez les sites que vous connaissez en tant que sources d'apprentissage du français :

- A. Radio France Internationale <http://www.rfi.fr/>
- B. TV5 <http://tv5.org/>
- C. Le point du FLE <http://www.lepointdufle.net/>
- D. Institut National de l'Audiovisuel <http://www.ina.fr/>
- E. <http://www.mimifr.com/>
- F. <http://www.fayu.cn/>
- G. <http://www.cctv.com/francais/>

Les réponses d'étudiants : (analysées à partir du nombre de sites connus d'eux)								
Zéro	Un	Deux	Trois	Quatre	Cinq	Six	Sept	Total
17	59	39	19	3	1	0	0	138
12%	43%	28%	14%	2%	1%	0%	0%	100%

D'après les réponses des étudiants, nous voyons qu'ils disposent de très peu de connaissances sur les ressources FLE en ligne. Aucun étudiant ne connaît l'ensemble des sept sites que nous avons proposés. Et 12% ne connaissent aucun des sites proposés. La plupart des étudiants (71%) ne connaissent qu'un ou deux de ces sites.

6.2.3.2.6. *Les attentes des étudiants sur l'intégration des TICE dans l'enseignement – apprentissage du FLE*

La dernière question est posée pour connaître les attentes des étudiants afin de mieux intégrer les TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE :

<i>Q : Pour mieux utiliser les TICE dans votre apprentissage du français, vous avez besoin de : (Question à choix multiples)</i>		
<i>A. Plus d'utilisation de ces outils dans les cours</i>	64	22%
<i>B. Plus de tâches proposées par le professeur comme devoirs</i>	49	17%
<i>C. Plus d'information et de guidage sur les ressources d'apprentissage en français</i>	105	38%
<i>D. Plus de formation sur la méthodologie d'utilisation des supports TICE</i>	66	23%
<i>Total</i>	284*	100%

*Parmi 139 étudiants, 96 étudiants ont fait des choix multiples.

Les étudiants ont déclaré qu'ils ont besoin nécessairement de plus d'informations et de guidage concernant les ressources d'apprentissage en français ; ils expriment aussi leur attente de méthodologies d'utilisation des outils TICE, et le souhait de voir augmenter l'utilisation de ces outils en classe et hors-classe.

CHAPITRE 7

Exploitation des outils et des ressources TICE pour une application possible dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Grâce aux développements technologiques, à la diffusion des technologies auprès du grand public ainsi qu'à l'émergence des applications des technologies dans le domaine de l'éducation, les usages des TICE se sont rapidement multipliés. Les enseignants et les étudiants se trouvent en face de divers outils TICE et d'une grande quantité de ressources qui peuvent être exploités dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Il est donc rapidement apparu nécessaire de catégoriser ces différents outils et ressources afin d'offrir aux praticiens un cadre leur permettant de bien cerner les applications possibles des TICE dans leur domaine. Cette exploitation est surtout importante pour une intégration possible des TICE dans l'enseignement-apprentissage de FLE dans les universités chinoises, où la recherche et l'application dans ce domaine demeurent peu développées.

7.1. Les Outils TICE

7.1.1. Catégorisation des outils TICE

Au cours du dernier demi-siècle, plusieurs typologies sont proposées par différents chercheurs, penseurs ou praticiens dans le domaine de l'éducation. Par exemple : les typologies fondées sur les caractéristique techniques des outils de TICE ; les typologies qui visent à regrouper les TICE selon leurs fonctions pédagogiques ; les typologies qui mettent l'accent sur les différentes façons dont

les TICE peuvent supporter les activités de l'apprenant, etc.²¹⁶ Toute classification exprime une certaine vision de ce domaine, à un moment donné de l'histoire de son développement. Nous ne prétendons pas repérer toutes les typologies existantes, mais présenter dans les paragraphes suivants une tendance qui peut servir à mieux connaître les outils TICE dans leur ensemble, et à faciliter leurs applications dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Une catégorisation des TICE reposant sur leurs caractéristiques techniques a longtemps prédominé dans les milieux enseignants qui classifient les TICE en audio (radio, disque, magnétophone), visuel (projecteur de diapo, rétroprojecteur) et audiovisuel (cinéma, télévision et montage audiovisuel).

À partir des années quatre-vingt, l'innovation des nouvelles technologies comme l'enregistrement magnétique, l'informatique, la télécommande, a guidé la tendance technologique vers : la possibilité de communication, l'abaissement des coûts, la miniaturisation et la portabilité. Ces avantages conduisent à envisager des applications plus variées dans le monde d'éducation, et ainsi des catégorisations plus larges.

Compte tenu des caractéristiques techniques et des fonctions pédagogiques, les multiples fonctions multimédia de l'Informatique et la puissance et la nature spécifique virtuelle d'internet, nous tentons ci-après d'organiser les technologies éducatives potentiellement utilisées par les apprenants des langues étrangères autour de trois types : les outils audio, visuels, et audiovisuels ; l'informatique ; et l'internet.

²¹⁶ Josianne BASQUE, Karin LUNDGREN-CAYROL, 2003 : *Une typologie des typologies des usages des TIC en éducation*. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf>

7.1. 2. Les outils audio, visuels et audiovisuels

Les outils audio, visuels, et audiovisuels concernent les techniques portables, centrées sur le traitement de l'image et du son, leur présentation, mais aussi leur enregistrement, leur montage, et leur stockage. Nous présentons ci-dessous les équipements fréquemment utilisés par les apprenants : audio (radio, magnétophone, lecteur CD-audio, lecteur mp3), visuel (rétroprojecteur, projecteur de diapo, vidéoprojecteur) et audiovisuel (cinéma, télévision et montage audiovisuel).

7.1.2.1. Les supports audio :



Radio

Magnétophone

Lecteur de CD



Lecteur MP3



Cassette



CD-Audio

Figure 7 : Les supports audio²¹⁷

²¹⁷ Les photos ont été trouvées et téléchargées par nous, sur divers sites web (à partir de « Google images »).

La radio représente, pour les apprenants des langues étrangères, une authentique base de données audio qui contient des programmes : interviews, entretiens, hommages, dossiers d'informations, magazines thématiques, chansons, fictions, pièces de théâtre, etc. Grâce à sa miniaturisation, sa portabilité, et son coût bas, le récepteur radio peut être facilement utilisé par les apprenants à leurs domiciles, dans les transports, ou en classe, pour développer leur compréhension orale des langues étrangères.

Le magnétophone fait partie de l'équipement de la classe de langue depuis l'avènement des méthodes audio-orales. Il a été progressivement remplacé par le lecteur CD-audio et le lecteur MP3. Ce type de support audio peut servir à la lecture et l'enregistrement de fichiers sonores. Les lecteurs audio numériques sont plus évolués et ils peuvent servir à écouter et enregistrer des émissions de radio, des livres audio et toutes sortes de contenus audio numérisés. Plusieurs contenus audio numérisés peuvent être téléchargés gratuitement sur Internet. Grâce au magnétophone et aux lecteurs audio numériques qui associent une fonction de dictaphone, les apprenants peuvent écouter un énoncé modèle, le répéter en s'enregistrant sur des cassettes vierges ou dans des unités de stockage numérique, écouter à nouveau et comparer leur production au modèle et répéter l'opération. Effectuées individuellement, ces opérations laissent à chacun la liberté d'aller à son rythme dans les diverses variétés de langue existantes.

7.1.2.2. Les supports visuels

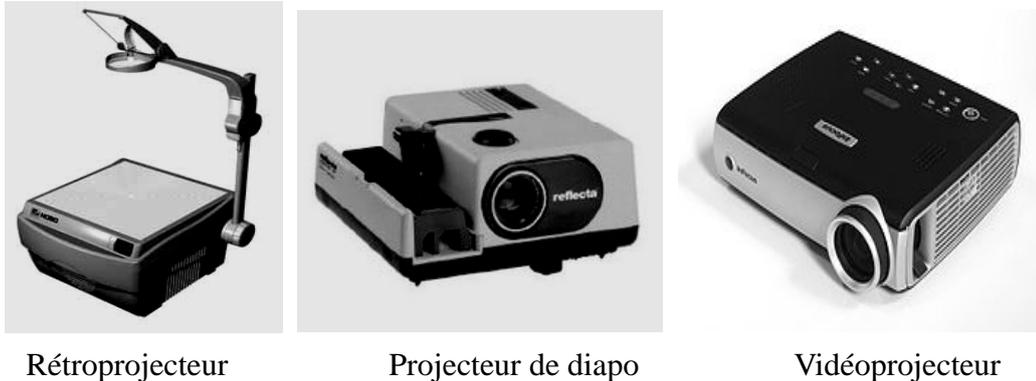


Figure 8 : Les supports visuels²¹⁸

Un rétroprojecteur est un système optique de rétroprojection de l'image avec utilisation d'un grand écran et intégration de fichiers transparents imprimés des photos, images, figures, schémas, textes, etc. Du fait des limites de leurs performances d'affichage et de leur encombrement, ces appareils apparus dès la fin des années 1970 sont progressivement abandonnés. Un projecteur de diapositives est un instrument d'optique permettant de visionner des diapositives par projection de l'image sur un écran séparé ou sur une surface murale blanche.

Ces projecteurs tendent aujourd'hui à être remplacés par les vidéoprojecteurs, ou projecteurs numériques, liés normalement avec un ordinateur, qui sont plus faciles à mettre en œuvre dans la réalisation de diaporamas, la manipulation et la présentation des images, l'animation, la synchronisation, et la sonorisation.

L'image est un élément de motivation, de créativité et de variété dans les activités éducatives, notamment pour l'enseignement et l'apprentissage des

²¹⁸ Les photos ont été trouvées et téléchargées par nous, sur divers sites web (à partir de « Google images »).

langues étrangères. Car elle peut servir à focaliser l'attention des apprenants, à stimuler l'imaginaire des élèves en leur fournissant un point d'appui à partir duquel peut se développer leur créativité, et à les sensibiliser au thème linguistique et culturel.²¹⁹ Avec l'utilisation du rétroprojecteur, projecteur de diapo, et vidéoprojecteur, il est possible pour les enseignants d'exploiter la reproduction quasi illimitée des tableaux de maîtres, diapositives, récits en images, photographies, dessins, publicités, afin de varier les activités en classe de langue.

7.1.2.3. Les supports audiovisuels



Magnétoscope



Télévision



Lecteur DVD



Bande magnétique



DVD

Figure 9 : Les supports audiovisuels²²⁰

²¹⁹ Cf. Chapitre 4.1.1.

²²⁰ Les photos ont été trouvées et téléchargées par nous, sur divers sites web (à partir de « Google images »).

En dehors des fonctions d'image, la vidéo associe aussi le son et le texte et permet un accès au sens immédiat, un moyen de susciter chez l'apprenant des réactions, et un élément fort de motivation pour les élèves. Avec la diffusion d'émissions de télévision scolaire, dans les années 1970, en France et dans les autres pays développés, la vidéo de la télévision commençaient à se mettre en place comme le support dans la classe de langue.

Le développement de la télévision par satellite permet l'accès illimité aux ressources internationales, et donc à une richesse de documents susceptibles de fournir des supports pour développer l'enseignement linguistique et culturel dans les différentes langues indépendamment de l'endroit où l'on se trouve. Les journaux télévisés, les feuilletons, séries et téléfilms, les documentaires, les publicités et même les jeux télévisés sont autant de genres offrant des types de discours et de cultures variés. La spécificité des ressources télévisuelles, selon M.-F. Narcy-Combes,

« c'est la multi modalité : ils combinent en effet l'image et le son, la langue écrite et orale. Les différents modes se complètent les uns et les autres et se renforcent tout en assurant l'accès à différents niveaux de sens, et à une variété du contenu linguistique et socioculturel. »²²¹.

Un magnétoscope est un appareil électronique destiné à l'enregistrement sur une bande magnétique d'un signal vidéo et du son associé. Dans les années 1970, le magnétoscope était un équipement lourd, très coûteux, non standardisé et peu répandu. Dans les années qui ont suivi, la standardisation des formats, la mise sous cassettes des bandes, la baisse des coûts et l'apparition de fonctions de ralenti et d'arrêt sur image ont fait du magnétoscope un outil presque aussi

²²¹ Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005 : *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*, p. 89.

répandu que le magnétophone dans l'enseignement des langues. Mais il n'a pas servi longtemps, car il est supplanté par le lecteur de cédérom et le disque compact qui sont plus faciles à manipuler, à transporter, et avec une grande capacité de stockage et de démonstration.

7.1.3. Les outils informatiques

Grâce aux développements des matériels et des logiciels, les ordinateurs n'ont cessé d'accroître et de diversifier leurs performances. Et, leur utilisation évolue vers toujours plus de souplesse et de simplification. Au fur et à mesure de son perfectionnement, l'informatique a bouleversé le statut de la technologie éducative dans l'enseignement avec sa possibilité d'interaction et la numérisation.

7.1.3.1. Ordinateur, ordinateur portable



Ordinateur



Ordinateur portable

Figure 10 : Les outils informatiques²²²

²²² Les photos ont été trouvées et téléchargées par nous, sur divers sites web (à partir de « Google images »).

Le développement de micro-ordinateurs et d'ordinateurs portables met à la portée de chacun les possibilités de traitement de données (la recherche et la sélection des informations, l'organisation, l'intégration et la production des savoirs). Avec différents logiciels, l'ordinateur peut jouer les rôles de mp3 lecteur, de vidéo lecteur, de dictaphone, etc. Quand il accède à Internet, il peut fonctionner comme la radio, la télévision. De plus, les périphériques à brancher sur l'ordinateur se multiplient : imprimantes, vidéoprojecteurs, scanners, projecteurs de diapo, caméras numériques, etc.

Grâce aux multifonctions des ordinateurs, les apprenants et les enseignants de langues peuvent les utiliser comme des outils audio, vidéo, ou audiovisuels pour écouter ou regarder divers documents numériques en langue étrangère : par exemple, les enregistrements numériques des programmes radio ou télévision, les CD et DVD en langue étrangère, etc. Il existe aussi des didacticiels pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. De plus, avec l'Internet, l'ordinateur offre la possibilité d'accès à une grande quantité de ressources, gratuit pour les apprenants et les enseignants. Il leur permet aussi d'obtenir les documents authentiques en langue étrangère et d'être en contact direct avec des natifs.

Dans les établissements de langues, l'ordinateur branché avec les périphériques est souvent utilisé pour proposer un environnement multimédia. Même si le degré d'équipement varie encore d'un établissement à l'autre, la plupart d'entre eux font l'effort de proposer des salles multimédias, des salles informatiques, ou des matériels mobiles sur chariot (principalement l'ordinateur avec le vidéoprojecteur, le lecteur CD-DVD, etc.).

7.1.3.2. Laboratoire de langue, salle informatique, salle multimédia

Laboratoire de langues



Figure 11 : Laboratoire de langues²²³

Les laboratoires des langues sont principalement équipés avec une table d'enseignant comportant un ordinateur ou un magnétophone spécifique, et les tables d'étudiants ont un écran de réception et des casques. Toutes ces tables sont mises dans un circuit fermé, la table de l'enseignant contrôle celles des étudiants. L'enseignant émet l'enregistrement graphie/phonie, les étudiants les reçoivent avec l'écran et les casques. Ces équipements sont utilisés dans le cadre de l'approche audio-orale pour fournir aux apprenants un modèle de prononciation parfait à imiter et leur permettre une répétition des écoutes à l'infini et une reproduction orale du modèle.

Aujourd'hui, dans nombre d'établissements, en raison de des limites de leur utilisation, les laboratoires de langues ont été progressivement remplacés par des salles multimédias. Comme le souligne M. F. Narcy-Combes :

²²³ Les photos ont été prises par nous, à l'Université de Jinan.

« Le laboratoire de langue a perdu son prestige lorsque les enseignants ont pris conscience des limites de son utilisation. Sur le plan pédagogique, il est vite apparu que les élèves pouvaient parfaitement répéter sans comprendre, la plupart étaient incapables de se libérer du modèle et d'accéder à une forme d'autonomie linguistique. Sur le plan pratique, le matériel, coûteux au départ, se révélait fragile et le coût de la maintenance élevé. L'approche communicative des années 1980, s'opposant au béhaviorisme, a sonné le glas du laboratoire de langue. »²²⁴

Salle multimédia



Figure 12 : Salle multimédia et table de contrôle²²⁵

Dans une salle médiatisée, les équipements sont constitués principalement d'un vidéoprojecteur fixé au plafond, d'un écran blanc automatique, d'un ordinateur et d'un rétroprojecteur. Dans beaucoup d'établissements, ces équipements sont tous branchés avec une machine de contrôle automatique. Quand on ouvre la machine, le vidéoprojecteur démarre automatiquement et l'écran blanc descend. L'utilisateur ne fait que démarrer l'ordinateur.

²²⁴ Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005, *op.cit.*, p. 88.

²²⁵ Les photos ont été prises par nous, à l'Université de Shandong.

Les salles médiatisées permettent d'augmenter le temps d'exposition à la langue aux apprenants, de leur donner une sensibilisation linguistique, de faciliter leur compréhension orale, d'ajouter des éléments ludiques à l'enseignement, et d'exposer les éléments linguistiques ou socioculturels. Ces équipements changent aussi la relation traditionnelle entre l'enseignant et les apprenants, et l'enseignant n'est plus détenteur du savoir. Il sollicite aussi un changement d'organisation de cours et des rôles d'enseignant et d'apprenant dans la classe.

Salle d'informatique



Figure 13 : Salle d'informatique²²⁶

Les établissements disposent souvent de salles d'informatique pour proposer aux étudiants un endroit d'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet. Dans les années 90, le nombre d'étudiants disposant d'ordinateurs était limité, et les services d'Internet n'étaient pas assez popularisés. Ainsi, les apprenants utilisent souvent les salles d'informatique pour échanger les ressources d'apprentissage, communiquer avec les correspondants, ou rédiger leur production écrite.

²²⁶ Les photos ont été prises par nous, à l'Université de Jinan

Actuellement, avec la baisse du coût des ordinateurs, et le développement des services d'Internet, une grande quantité d'étudiants disposent d'ordinateurs personnels et des services de l'internet dans les résidences universitaires. Les salles d'informatique n'occupent plus une place importante. Certains établissements d'enseignement privilégient le réseau de campus et offrent aussi les services Wifi qui permettent aux apprenants de partager les ressources et l'accès à l'internet sans ligne gratuits avec leur ordinateur portable.

7.1.4. L'internet

L'Internet rend accessibles au public de nombreux services, avec son immense réseau d'information et communication qui peut être appliqué dans différents domaines. Nous en présentons ici les grandes catégories avec leurs caractéristiques et leurs applications pédagogiques.

7.1.4.1. Site Web

Le WWW (World Wide Web), communément appelé le "web" ou la "toile", est le service le plus connu sur Internet. Le web permet à l'utilisateur d'accéder aux ressources de type « hypertexte » et « hypermédia » grâce à un réseau de « liens » reliant divers sites. Sur une page site, un document électronique peut contenir des liens vers d'autres documents électroniques, contenant aussi les liens vers d'autres documents. Ainsi, les réseaux de sites web constituent un immense centre de documentation mondiale.



Figure 14 : Site TV5²²⁷

L'image ci-dessus présente le navigateur du Web et le site web de TV5. Un navigateur du Web est un logiciel qui permet l'accès à Internet. Le navigateur le plus utilisé est « Internet Explorer », comme dans l'image ci-dessus. Pour accéder à un site, on peut taper l'adresse du site que l'on souhaite consulter dans la zone « adresse » du navigateur ou cliquer sur un lien sur un page web. Une adresse de site est structurée normalement de la façon suivante : `http://www.` suivi d'un nom du domaine, puis suivi d'une extension du style : « .com » ou « .org » ou « .edu » ou « .fr », etc. « `http://` » montre le protocole standard utilisé pour les sites, « `www` » indique que le site est sur le web mondial (*word wide web*). « .com » indique la société ou la compagnie, « .org » sont les initiales de l'organisation, et « .edu » stipule qu'il s'agit d'un site d'organisme éducatif. « .fr » indique la langue française. Selon le même principe, « .cn » indique la langue chinoise, « .en » la langue anglaise, « .de » la langue allemande, etc. Sur une page Web, les liens sont

²²⁷ L'image du site Web de TV5 a été capturée en utilisant la fonction d'impression d'écran du système Windows Vista.

matérialisés soit par un passage de texte souligné, soit par une image, soit par une vidéo.

7.1.4.2. E-mail

Le courrier électronique ou « e-mail » est principalement composé de la désignation du destinataire, d'un caractère dit arobase @, et de l'adresse Internet. Avec le service d'e-mail, la transmission de messages vers un ou plusieurs correspondants qui possèdent une adresse e-mail se fait en quelques secondes. Différents types de fichiers (texte, image, son, ou vidéo) peuvent aussi être ajoutés au fichier jointe.

Dans le cours de FLE, plusieurs pratiques sont envisageables : le courrier électronique pourrait permettre des échanges rapides et économiques entre l'apprenant et l'enseignant, et aussi entre les apprenants. Il peut être utilisé pour distribuer les e-devoirs et les convocations. Il facilite aussi les échanges des ressources d'apprentissage entre les correspondants. Il permet aux apprenants de faire des propositions et des commentaires plus libres au sujet des apprentissages menés en classe. De plus, des établissements scolaires peuvent envoyer par e-mail l'information qui les concerne (contenu de cours, publication, article, adresses des sites relatifs à la formation fournie, ou tout ce qu'ils jugent pertinent).

7.1.4.3. Forum de discussion

Le forum de discussion est un espace permettant aux membres d'un groupe de communiquer entre eux en mode à la fois électronique, conversationnel, textuel et asynchrone. Cet espace se subdivise en

sous-espaces articulés au gré de l'évolution de la conversation.²²⁸ Dans le forum de discussion, chaque membre peut lancer un thème de discussion, les autres peuvent librement participer à la discussion en apportant leurs opinions, réflexions, réponses ou interrogations. Ainsi, le fil de discussion est construit.

Dans les forums dédiés à l'enseignement et l'apprentissage du FLE, les enseignants et les apprenants peuvent partager leurs discussions autour des méthodes d'enseignement, des stratégies d'apprentissage, des sources de formations, ou des questions linguistiques, orthographiques, grammaticales, culturelles, etc. Nous prenons ci-dessous l'exemple d'un forum de professeur français : francparler (<http://www.francparler.info/forum2/>):

The screenshot shows the website 'www.francparler.info' with a search bar and navigation links. Below the header, there is a table of forum topics. The table is divided into two main sections: 'LANGUE FRANÇAISE' and 'PRATIQUES PÉDAGOGIQUES'. Each section contains a list of topics with columns for 'SUJETS', 'MESSAGES', and 'DERNIER MESSAGE'.

	SUJETS	MESSAGES	DERNIER MESSAGE
LANGUE FRANÇAISE			
Règles de grammaire Accords, conjugaisons, syntaxe, orthographe... Modérateur: forumadmin	543	3227	par Pierreb 1 Dim Mar 28, 2010 8:11 am
Vocabulaire Synonymes, faux-amis, homonymes, mots difficiles... Modérateur: forumadmin	316	1609	par manal1891 1 Dim Mar 28, 2010 12:46 am
Traduction Aide pour traduire un texte en français / un texte français dans une autre langue... Modérateur: forumadmin	49	228	per geulo 1 Dim Mar 07, 2010 2:58 pm
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES			
Gérer sa classe Relations prof-élèves, techniques d'animation... Modérateur: forumadmin	68	246	par Gaye Kalidou 1 Jeu Mar 11, 2010 9:18 pm
Idées d'activités Jeux, théâtre, simulations globales... Modérateur: forumadmin	95	333	par myscat 1 Mar Mar 23, 2010 3:11 pm
Outils et méthodes Manuels, vidéos, dictionnaires, documents authentiques... Modérateur: forumadmin	159	440	par Jean-Maurice 1 Sam Mar 27, 2010 9:03 pm
Technologies et enseignement			par Cirolamo 1

Figure 15 : Forum de discussion *francparler*²²⁹

²²⁸ Marc WALCKIERS et Thomas DE PRAETERE, 2004 : « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must », *Lavoisier : Distances et savoirs*, 2004/1 - Volume 2, p. 57.

²²⁹ L'image du forum *francparler* a été capturée en utilisant la fonction d'impression d'écran du système Windows Vista.

7.1.4.4. Plate-forme

Les Plates-formes sont des logiciels ou services Internet (ou Intranet) collectionnant et supportant en ligne les services de gestion d'une activité tertiaire : agendas partagés, carnet d'adresse, gestion de documents, gestion des tâches, activités, projets, courriels, ressources.²³⁰ On peut ainsi partager en ligne, avec son équipe, ces données communes, depuis n'importe quel point de la planète.

Pour la formation, les Plates-formes permettent la gestion d'activités de formation en ligne, notamment la mise à disposition de ressources pédagogiques, le télé-tutorat, le suivi pédagogique et l'évaluation des apprenants, et des aspects administratifs de la formation. Ils favorisent les apprentissages collaboratifs réalisés par un groupe d'apprenants ayant un but de production intellectuelle commun, en supportant les activités synchrones et asynchrones d'échanges, écrits, oraux, de fichiers, ou de ressources.



Figure 16 : Plate-forme d'enseignement de l'Université de Nantes²³¹

²³⁰ Philippe GAUTHIER, 2004 : *Taxonomies des outils TICE : par fonctions technico-pédagogiques*, p.

2. <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf>

²³¹ L'image du site *Plate forme d'enseignement de l'Université de Nantes* a été capturée en utilisant la fonction d'impression d'écran du système Windows Vista.

7.1.4.5. Communication en direct

Les communications en direct peuvent être réalisées par plusieurs types de logiciels et services en ligne, par exemple : les messageries, les logiciels de bavardage (chat), les caméras en ligne, les visioconférences, etc. Il s'agit de logiciels ou services en ligne qui permettent l'envoi de messages ou la simulation des espaces de discussions synchrones, souvent en écriture abrégée, éventuellement accompagnés de fichiers sons, images , vidéos courtes. Grâce à ces outils, on peut réaliser les communications synchrones (textuelles, orales et visuelles) entre deux ou plusieurs participants, peu importe leurs positions géographiques.

En termes d'apprentissage des langues, ces outils pourraient permettre aux apprenants de communiquer directement avec les natifs, et leur offrent une bonne occasion de perfectionner leur compréhension et production écrite ou orale.

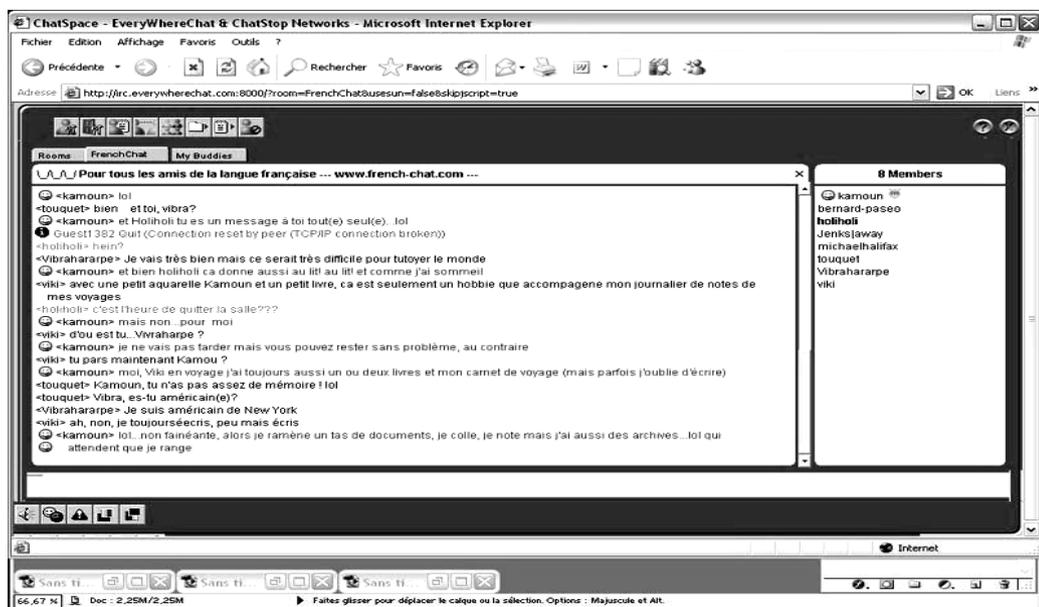


Figure 17 : Le chat sur le site *French about.com* pour l'apprentissage de la langue française.²³²

²³² L'image du *Chat Space* a été capturée en utilisant la fonction d'impression d'écran du système Windows Vista.

7.1.4.6. Téléchargement et transfert des fichiers

Les services ou logiciels en ligne pour le téléchargement et le transfert permettent à l'utilisateur de déposer et sauvegarder les fichiers (texte, image, son, vidéo etc.) sur un site, ou partager des fichiers sur son disque avec une communauté d'utilisateurs. Avec ces outils, les utilisateurs pourraient obtenir gratuitement une grande quantité de documents désirés.

Pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, ces outils peuvent être utilisés pour télécharger et partager et échanger les ressources d'apprentissage (les dossiers et les livres numérisés, les documents audio et vidéo, etc.)

7.2. Les ressources d'enseignement – apprentissage du FLE avec les TICE

Les ressources d'apprentissage pour les apprenants de langue signifient « ensemble des moyens (documents et tâches) utilisés par un apprenant de langue pour réaliser les acquisitions définies par les objectifs qu'il s'est fixés »²³³. Les TICE offrent à l'apprenant et à l'enseignant une grande quantité de ressources d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, notre sélection concerne la didactique du français langues étrangère, et nous distinguons d'une façon classique deux catégories : les ressources « hors ligne » et « en ligne ». La première prend en considération les cédéroms exploitables grâce à certains outils TICE, notamment à l'ordinateur sans aucune connexion. Au contraire, les ressources « en ligne » sont exploitables à travers des réseaux du type internet.

²³³ Maguy POTHIER, 2004 : « Approche de la notion de ressource », dans *La notion de ressources dans l'heure du numérique*, ENS édition, p. 16.

Avec le développement technologique, on a remarqué une explosion des ressources en ligne. Comme le souligne Jeannine Gerbault :

« Il faut dire que les ressources en ligne, par les choix proposés à l'utilisateur désireux d'apprendre une langue, sont nettement plus riches que les ressources hors ligne en raison des mises à jour et des ajouts autorisés par la spécificité du support et parce qu'elles permettent différents types de communication bidirectionnelle synchrone et asynchrone. »²³⁴

On a constaté aussi, dans les pays technologiquement les plus avancés, une tendance de pensée qui considère que,

« dans l'avenir, la distinction entre hors ligne et en ligne s'estompera, les produits hors ligne devenant largement accessibles sur le réseau et étant donc petit à petit conçus dans cette optique. »²³⁵

Bien que les deux genres de ressource soient proches, on peut pourtant distinguer actuellement ces deux modes d'existence de ressources, pour des raisons techniques et leurs différences d'usages.

7. 2.1. Les ressources hors ligne

7.2.1.1. Typologie des ressources

Lors de nos recherches préliminaires, nous nous sommes aperçue qu'il n'existait pas, en Chine, une véritable production concernant les cédéroms

²³⁴ Jeannine GERBAULT, 2003 : *TIC et diffusion du français : des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*, p. 149.

²³⁵ Thierry LANCIEN, 1998 : *Le multimédia*, p. 33.

pour l'enseignement de la langue française. Une grande partie des cédéroms utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont des cédéroms en provenance de la France. Par conséquent, nous avons remarqué que les discours à propos de la typologie des cédéroms sont en nombre limité.

Dans la vaste littérature française concernant ce sujet, nous avons constaté qu'il y existe plusieurs classifications des cédéroms, proposées par les chercheurs du domaine. Elkabas regroupe les logiciels de langues en six types : « tutoriels, exercices, aide à la lecture, aide à l'orthographe, jeux et simulation. »²³⁶. Comme cet auteur le souligne, ces logiciels font appel à un fonds commun d'exercices, tels que la répétition, la substitution, la transformation, les choix multiples, l'exercice à trous, l'exercice de clôture et la question fermée.

Christine Develotte²³⁷ divise les cédéroms en trois groupes :

- Les méthodes de langue qui sont créées spécifiquement pour leur usage en didactique des langues étrangères ;
- Les système-auteurs permettent à l'enseignant à travers l'utilisation de l'ordinateur et de la technologie multimédia de fabriquer ses cours multimédias personnalisés.
- Les cédéroms « grand public » qui ont un rôle plutôt ludique sinon documentaire et pourraient être appliqués en didactique des langues en tant que « documents authentiques ».

²³⁶ Cité par Raffaele SPIEZIA, 2003 : *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : Les cédéroms de langue française*, p. 114.

²³⁷ Christine DEVELOTTE, 1997 : « Lecture et cyberlecture », dans *Le Français dans le Monde. Recherche et application*. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151858/fr/>

Se fondant sur la classification de Christine Develotte, Raffaele Spiezia²³⁸ ajoute deux types de logiciels : les tutoriels, les progiciels. Comme cet auteur le souligne, avec les tutoriels, l'ordinateur assume le rôle de tuteur. Ce type de logiciel constitue le secteur le plus développé, pour le travail individuel et en autonomie, avec des exercices de grammaire et de lexique. Les progiciels, conçus sous le nom « office système » (word, publisher, texte, etc), sont nés pour les bureaux, mais peuvent être particulièrement utilisés pour les exercices concernant la manipulation linguistique (production écrite, analyse du texte, traduction linguistique, etc) et pour le français de spécialité concernant la gestion.

Étant donné que le nombre de cédéroms utilisés en Chine dans l'enseignement-apprentissage du FLE est restreint, et que la plupart d'entre eux proviennent de France et rentrent dans les catégories les méthodes de FLE et les cédéroms « grand public », nous limiterons ainsi notre analyse à ces deux types de ressources.

7.2.1.2. Les cédéroms des méthodes de langues

Les cédéroms de méthodes de langue visent à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue de spécialité. On trouve, dans ce type de cédéroms :

- les méthodes qui reposent sur une approche didactique et proposent pour chaque niveau une progression par unité (les cédéroms sont indépendants ou accompagnent un manuel) ;
- celles qui visent à développer une aptitude bien précise (la compréhension orale, les grammaires audio, l'aide à lecture, etc.),

²³⁸ Raffaele SPIEZIA, 2003, *op.cit.*, p. 114-122.

- des jeux et des simulations pour la didactique des langues.

Les cédéroms des méthodes de langue sont généralement peu coûteux, et largement distribués dans des librairies, des médiathèques ou des grandes surfaces.

En ce qui concerne les constituants des cédéroms de langue, nous exposons ici les distinctions établies par de T. Lancien²³⁹ :

Tableau 4 : Les constituants des cédéroms de langue

<p>Les supports</p> <p>Nous entendons par là le ou les documents présents sur le cédérom et qui en constituent le support principal d'activités.</p> <p>On distinguera donc :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les films vidéo, qui peuvent être : <ul style="list-style-type: none"> • Des documents authentiques (extraits de films, reportages de journaux télévisés, extraits de documentaires), ce qui est souvent le cas dans des applications non commerciales de systèmes auteurs, mais aussi pour certains cédéroms « prêts à porter » ; • Des vidéos fabriquées pour le cédérom mais qui, en dehors du fait qu'elles sont numérisées, ne correspondent pas à une écriture conçue pour le multimédia ; • Des vidéos conçues pour le multimédia et un traitement interactif (scénarios arborescents, images virtuelles) ; - Les bandes dessinées et dessins animés ; - Les photos ; - Les images fixées. <p>Les aides et les données</p> <p>On peut sans doute distinguer les aides qui sont des éléments utilisés directement dans une activité de compréhension ou d'expression des données qui sont des ressources qui permettent un travail ultérieur.</p>
--

²³⁹ Thierry LANCIEN, 1998, *op.cit.*, p. 37-39.

Les aides peuvent être :

- Des éléments écrits (en langue cible ou maternelle) comme :
 - Les sous-titres qui affichent la transcription des dialogues ou de la voix commentaire, ou bien seulement des mots clefs ou encore une formulation différente ;
 - Des phrases parmi lesquelles on doit en choisir une pour s'exprimer ;
 - Des mots qui apparaissent dans des « bulles » et qui permettent de nommer des objets des lieux ;
- Des aides sonores, comme la possibilité de cliquer sur une icône pour entendre la traduction de dialogues ou de voix commentaire.

Les données peuvent être :

- Des données écrites : transcription complète d'un dialogue accessible par un bouton, lexique accessible par hypertexte à partir d'un mot ou par un bouton, données grammaticales ;
- Des données sonores ou visuelles : beaucoup de cédéroms contiennent des vidéos comme support central et des images fixes comme données.

Les documents

À côté des aides et des données, les documents permettent à l'apprenant d'avoir accès à des informations contextuelles (documents authentiques, articles de presse venant éclairer le thème travaillé) ou de mener à bien une tâche de simulation.

Ces documents, grâce au multimédia, pourront être aussi bien des textes que des images fixes ou mobiles, ou des éléments sonores.

Les exercices et les tâches

Par exercices nous désignons ce qui est du domaine de l'application, de la reproduction, de la manipulation, et par tâches ce qui suppose des activités plus élaborées, plus communicatives et pouvant mettre en jeu de l'interactivité.

Les fonctionnalités du programme

On s'intéressera à ce qui permet à l'apprenant de naviguer et d'effectuer certaines opérations vis-à-vis du programme.

En ce qui concerne les écrans, Touchard (1993) distingue trois types d'écran :

- Les écrans de navigation (menus, boutons) ;
- Les écrans d'information (séquences et objets enregistrés) ;
- Les écrans interactifs (espaces d'activités ou de créativité).

On considérera, d'autre part, les manipulations rendues possibles par l'interactivité « machinique » :

- interactivité machinique simple : contrôler l'ordre de présentation des activités, faire apparaître ou disparaître à loisir la version écrite des textes entendus, varier la longueur des pauses entre les phrases ou dans le commentaire lors de l'écoute ;
- interactivité machinique plus complexe : modes de navigation, exercices provoquant des réactions linguistiques du programme, manipulations ayant des effets sur les contenus (par exemple d'une histoire, simulation).

7.2.1.3. Les cédéroms « grand public »

Pour un objectif didactique, la langue présente dans les dialogues ou dans les commentaires de beaucoup de cédéroms de langue est relativement artificielle. Dans les cédéroms grand public, la langue est un moyen d'accès à différents types d'informations, elle est caractérisée par sa variété et son originalité. Ce qui pourrait permettre une exploitation de ces cédéroms en didactique des langues étrangères, notamment pour les approches communicatives qui encouragent l'utilisation des documents authentiques.

Les cédéroms grand public apportent aussi un avantage pour la diffusion culturelle. Comme le remarque T. Lancien :

« Au niveau culturel, on constate que, comme dans le cas des documents télévisés pédagogiques, les cédéroms de langue (sauf ceux qui utilisent des documents authentiques) présentent non seulement des univers de référence très limités mais tendent aussi à gommer les « aspérités » culturelles pour pouvoir

toucher un public le plus large possible. Les choses sont évidemment fort différentes avec les cédéroms grand public même si, comme nous le verrons, on peut aussi rencontrer (par exemple dans les encyclopédies) des phénomènes de simplification des réalités culturelles qui débouchent sur des stéréotypes. »²⁴⁰

Une classification de ces cédéroms grand public permet à l'enseignant de mieux les utiliser dans l'enseignement des langues. C. Develotte²⁴¹ propose trois axes majeurs pour analyser les cédéroms : l'axe fonctionnel, l'axe thématique, et l'axe situationnel.

Le premier renvoi à la fonction communicative du produit et répondrait à la question : à quoi cela sert-il ? L'auteur range dans cette typologie les genres multimédias suivants : narratif, pédagogique, ludique, documentaire, éducatif. La seconde question concerne le contenu traité et répondrait à la question : quel en est le sujet ? L'auteur y classe les rubriques de type historique, artistique, encyclopédique. La troisième concerne les caractéristiques de la situation de communication et répond à la question : que peut-on en faire ? Il s'agit de classer les produits à partir des activités de compréhension ou de production qu'ils offrent.

7.2.1.4. Les cédéroms utilisés en Chine

En Chine, ce n'est que depuis une dizaine d'années que la production des cédéroms en FLE se développe. Nous tenterons ainsi de déterminer quels sont les cédéroms qui ont été publiés et commercialisés en Chine pour l'enseignement et l'apprentissage de FLE pendant la décennie qui va de 2000 à 2009. Nous allons privilégier l'aspect quantitatif de ces cédéroms en nous

²⁴⁰ Thierry LANCIEN, 1998, *op.cit.*, p. 63.

²⁴¹ Cité par Thierry LANCIEN, 1998, *op.cit.*, p. 65.

arrêtant sur leurs origines et sur la place que les cédéroms auraient dû occuper dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français.

Il n'existe pas encore de véritable marché de cédéroms aussi riche que celui de méthodes sur papier. Ainsi, il n'y a pas assez de paléographies et informations sur ce sujet, et il n'est pas du tout facile de pouvoir établir un inventaire complet des cédéroms.

Afin de rassembler de la façon la plus détaillée possible les cédéroms de FLE, nous avons eu recours d'abord aux catalogues en ligne de la maison d'édition *Foreign language teaching and research press*, la plus grande maison d'édition pour les publications en langues étrangères en Chine. Ainsi, nous avons pu d'établir une liste de 25 produits. La consultation des sites de distributeurs nous ont permis aussi de dresser une liste de 13 produits publiés par dix autres maisons d'édition.²⁴²

Parmi ces 38 produits, on relève que :

- 11 sont des méthodes pour le cours de français de base.
- 10 concernent les entraînements de la phonétique et de la compréhension orale.
- 8 s'adressent au perfectionnement de l'expression orale.
- 4 entrent dans une série d'introductions touristiques et de connaissances gastronomiques.
- 2 ont un objectif spécifique : les conversations en français d'affaires et en français médical.
- 2 visent l'apprentissage de lexique.
- 1 concerne la lecture.

²⁴² Annexe 2 : Liste de produits (cédéroms) publiés en Chine, p. 444.

Nous remarquons que la plupart des cédéroms constituent un accompagnement pour les manuels ; ils ne contiennent que la version audio, souvent sous forme Mp3, du texte utilisé dans les manuels. Il est rare de trouver l'offre de vidéos dans ces produits, excepté pour la méthode française *Reflét*.

Et nous pouvons relever aussi qu'une grande partie de ces publications, environ 40%, consiste en la traduction en chinois de méthodes déjà publiées en France. Ce sont aussi ces méthodes françaises qui présentent des avantages sur le plan de la méthodologie de leur élaboration, des documents authentiques utilisés, des approches méthodologiques d'enseignement, et des organisations des activités langagières.

7.2.2. Les ressources en ligne

7.2.2.1. Classification des ressources en ligne

En ce qui concerne les ressources en ligne, nous observons une certaine variété des typologies des applications de l'internet à l'enseignement-apprentissage des langues par plusieurs auteurs.

Brigitte Cord-Maunoury²⁴³ classe trois grands types de ressources sur l'internet : des ressources liées aux institutions (centres de formation, associations de professeurs, etc.), des ressources documentaires (bibliographies, dictionnaires en ligne, listes de documents etc.) et des ressources conçues pour l'apprentissage (exercices, activités pédagogiques, compléments à des méthodes papier, etc.).

²⁴³ Brigitte CORD-MAUNOURY, 2000 : « Analyse du site Polar FLE ». *ALSIC*, Vol.3, Numéro 2.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm

T. Lancien²⁴⁴ présente les ressources internet pour la didactique des langues en quatre grands domaines : 1. Les sites grand public, 2. Les outils légers et les jeux (jeux linguistiques et culturels). 3. Les environnements spécifiques d'apprentissage (sites conçus pour l'apprentissage des langues) 4. Les échanges entre apprenants (sites et outils en ligne qui offrent les échanges entre apprenants).

Les travaux de F. Mangenot²⁴⁵ proposent une typologie bien détaillée des usages pédagogiques des ressources d'internet. Le classement s'articule à un premier niveau sur le type d'utilisateur : l'enseignant ou l'apprenant. A un second niveau, l'auteur distingue l'information de la communication :

1. Pour l'enseignant

- Information :
 - Contact avec les associations professionnelles, les organismes officiels
 - Auto-formation à l'usage d'internet
 - Recherche de données intéressantes pour la classe par thèmes
 - Partage d'idées d'activités exploitant des sites
 - Recherche des projets pédagogique
- Communication
 - En temps réel : bavardage en ligne, MOO
 - En temps différents : liste de diffusion, forum d'échange etc.

²⁴⁴ Thierry LANCIEN, 1998, *op.cit.*, p. 90-106.

²⁴⁵ François MANGENOT, 1998 : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *ALSIC*, Vol.1, Numéro 2, p. 133-146.

<http://alsic.u-strasbg.fr/Menu/ frameder.htm>

2. Pour l'apprenant

- Activités sans échange
 - Consultations de données (artistiques, lexicales, littéraires, etc.)
 - Activités tutoriels : cours ou exercices en site
 - Activités ouvertes demandant la consultation d'autres sites
 - Activités non conçue dans un but d'apprentissage des langues
- Echange et projet d'échange
 - En temps réel : bavardage en ligne, MOO éducatifs
 - En temps différé : liste de diffusion, forum de discussion, classe virtuelle, etc.
 - Dans le cadre de projets : publication sur l'internet, communication.

La dernière classification est celle de Mario Tomé²⁴⁶, qui est fondée sur trois grandes catégories d'applications pédagogiques d'Internet définies autour des activités d'apprentissage de l'étudiant : information, communication et recherche :

- L'information : Internet ou la bibliothèque universelle :
 - La recherche de l'information
 - Les documents théoriques
 - Les manuels du français langue étrangère
 - Les exercices et activités
- La communication en français langue étrangère :
 - Les bavardages : les correspondances et les discussions
 - Les MOO
 - Les coopérations et les projets
 - Les activités pédagogiques avec échange

²⁴⁶ Mario TOMÉ, 2006 : *L'enseignant de FLE et les ressources Internet*, p. 114-133.

<http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>

- Les recherches en français langue étrangère :
 - Les projets de recherche
 - Les centres de recherche
 - Les revues électroniques
 - Les chercheurs

Cet auteur, dans son article intitulé « *L'enseignant de FLE et les ressources Internet* »²⁴⁷, prend en compte des nouvelles données et usages d'internet avec le développement des nouveaux outils et pratiques pédagogiques. Il propose une nouvelle classification des ressources internet qui « intègre les apports précédents et en même temps relie les ressources, les supports et les dispositifs » pour le FLE. Dans cette classification, l'auteur procède à « une double division des ressources, ainsi que des supports et des dispositifs, en tenant compte de l'absence ou de la présence d'enseignants, tuteurs ou pairs intervenant dans le processus de consultation ou réalisation de celles-ci. »²⁴⁸:

Tableau 5 : Catégorisation des ressources FLE en ligne

1. Sans accompagnement : absence d'enseignant, tuteur ou pair

A. Ressources pédagogiques FLE	B. Supports	C. Dispositifs
- Activités ou tâches - Cours de FLE - Scénarios (jeu de piste, cyberallye, simulation) - Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues)	- Page web (site ou portail) - CMS ou weblog publique	- En autonomie - Autoformation

²⁴⁷ Mario TOMÉ, 2006, *op.cit.*, p. 116-117.

²⁴⁸ *Ibid.*

2. Avec accompagnement : présence d'enseignant, tuteur ou pair

A. Ressources pédagogiques FLE	B. Support	C. Dispositif
<ul style="list-style-type: none"> - Activité ou tâches - Cours de FLE - Scénarios (jeu de piste, cyberallye, simulation) - Projet (groupe classe, interclasses, inter-étudiants) - Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Page web (site ou portail) - Courrier électronique - Forum ou liste de discussion modérée par l'enseignant ou tuteur - Espace de conversation en direct privé ou public (chat, téléphonie sur internet, messenger) modéré par l'enseignant ou tuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation en présentiel. - Formation hybride (en présentiel et à distance) - Formation à distance - Autoformation - Campus virtuel

Dans la classification ci-dessus, les ressources sans accompagnement contiennent de nombreux sites pédagogiques qui proposent leurs propres activités / tâches (autocorrectives ou non) concernant la phonétique, la grammaire, le lexique ou des aspects socioculturels. Beaucoup de sites offrent aussi des ressources théoriques qui se situent pleinement dans le domaine de FLE. Nous observons aussi les cours de FLE et les scénarios pédagogiques qui peuvent être réalisés en autonomie ou en autoformation. Au contraire, les ressources avec accompagnement contiennent les activités, les scénarios ou les cours en ligne généralement conçus par des enseignants dans le cadre des établissements éducatifs. L'utilisation de ce type de ressource est limitée aux apprenants inscrits dans ces établissements éducatifs, parce que les étapes des activités, les échanges et les communications enseignant / étudiant et les résultats restent normalement dans des espaces privés (courrier électronique, forum, plate-forme de formation).

Nous avons observé une certaine variété parmi les typologies proposées, tant du point de vue de la nature et la structure de la ressource que de l'objectif et de l'usage pédagogique du contenu. Cependant nous pouvons retirer, à travers ces typologies, deux fonctions principales d'internet : source d'information et média de communication. Comme le souligne Mario Tomé : « Nous remarquons dans le développement d'Internet deux orientations principales: la construction de la "bibliothèque universelle" et la création de nouveaux moyens de communication. »²⁴⁹.

Tout en tenant compte des limites et de l'objectif de notre travail, nous ne tentons pas de collectionner quantitativement tout type de ressources FLE en ligne, mais nous essayons d'en sélectionner une partie qui est connue par la richesse de contenus, et peut être facilement utilisée dans la pratique de l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans les universités chinoises. Nous proposons ainsi une sélection d'exemples concernant les quatre catégories de ressources en FLE en ligne :

1. Les sites grand public ;
2. Les sites documentaires (bibliographies, dictionnaires en ligne, listes de documents etc.) ;
3. Les environnements spécifiques d'apprentissage (Activité ou tâches, cours de FLE, scénarios, projet pédagogique) ;
4. Les communications entre apprenants (Les sites et les outils en ligne qui offrent les échanges entre apprenants).

²⁴⁹ *Ibid.*

7.2.2.2. Exemples des ressources en ligne sélectionnés

7.2.2.2.1. Les sites grand public

Les sites grand public ne sont pas conçus spécifiquement pour la formation, mais ils offrent d'importants contenus sous formes variées en langue étrangère. Avec une consultation autonome, les apprenants peuvent avoir accès aux différents thèmes d'informations en français langue étrangère, selon les centres d'intérêt de chacun. Les médias de masse en ligne (presse, radio, et télévision) en langue étrangère permettent aux apprenants d'en profiter, quelles que soient leurs positions géographiques. Ce type de ressources peut aussi être exploité comme documents authentiques dans la pratique d'enseignement. De plus, du point de vue des aspects culturels, la fréquentation de sites grand public permet à l'apprenant de rencontrer une variété de thème, des acteurs et des discours sociaux qui favorisent la construction d'une compétence socioculturelle en français langue étrangère.

Nous signalons ainsi : TV5 monde, Radio France Internationale, France24, Institut National de l'Audiovisuel, Arte TV, Wikipédia : l'encyclopédie libre, etc.

- Tv5 monde: <http://www.tv5.org/>
- RFI : <http://www.rfi.fr/>
- France24 : <http://www.france24.com/fr/>
- Institut National de l'Audiovisuel : <http://www.ina.fr/>
- Arte TV: <http://www.arte.tv/fr/70.html>
- Wikipédia: <http://fr.wikipedia.org/>

7.2.2.2.2. *Les sites documentaires*

Nous classons dans cette catégorie les sites conçus pour les fonctions de bibliographies, de dictionnaires en ligne, de listes de documents, ou de listes de lien, etc. Ce type de sites offre souvent différents modes de consultation : regroupage de pages web, repérage des liens, utilisation de moteurs de recherche, etc. Les sites documentaires facilitent la recherche des ressources d'apprentissage, les dictionnaires en ligne sont en plus un outil efficace pour les apprenants.

Notons ainsi :

- Bibliothèque Nationale de France : [http:// www.bnf.fr](http://www.bnf.fr)
- Français langue étrangère : ressources
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/ressources/ressources_fle.htm
- Edufle: <http://www.edufle.net/>
- Français en ligne: <http://francaisenligne.free.fr/>
- Site documentaire pour la compréhension écrite et orale :
<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/3e.htm>
- Français compréhension orale
http://www.u-picardie.fr/CRL/minimes/francais/c_oral_f.htm
- The Free Dictionary : <http://fr.thefreedictionary.com/>

7.2.2.2.3. *Les environnements spécifiques d'apprentissage*

Nous relevons une série de sites conçus pour l'apprentissage du FLE, ils peuvent être distingués par leurs contenus : Activité ou exercices, cours de FLE, et scénarios pédagogiques.

Nous remarquons d'abord de nombreux sites proposant des activités ou exercices d'apprentissage organisées par domaines de la langue (phonétique, vocabulaire, grammaire) ou par aptitudes (compréhension écrite ou orale, expression écrite). Voici des exemples de sites :

- Phonétique: les ressources pour la phonétique: <http://phonetique.free.fr/>
- Lexique FLE : <http://lexiquefle.free.fr/>,
- Civilisation française : <http://www.cortland.edu/flteach/civ/index.html>
- La chanson en cours de FLE :
<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/>
- Apprendre le français en ligne : <http://www.bonjourdefrance.com/>
- Le point du FLE : compréhension, expression, grammaire, vocabulaire, etc.
<http://www.lepointdufle.net/>
- Chanson française et francophone en cours de FLE
<http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/>
- Exercices en FLE : <http://leonardofrances.en.eresmas.com/exercices.htm>
- Littérature audio
<http://www.litteratureaudio.com/notre-bibliotheque-de-livres-audio-gratuits>
- Ciel bretagne: Cours et exercices FLE pour apprendre le français en ligne
<http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm>

Il existe aussi les sites qui offrent des cours de FLE. Comme le souligne Mario Tomé, « un cours est un ensemble d'unités didactiques qui intègrent dans une méthodologie globale et progressive des contenus phonétiques, morpho-syntactiques, lexicaux et socioculturels. »²⁵⁰. Nous retenons ci-dessous quelques exemples de cours sur support page web destinés à être suivis en autonomie ou en autoformation :

²⁵⁰ Mario TOMÉ, 2006, *op.cit.*, p. 7.

- Talk french. BBC Education:
<http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/index.shtml>.
- Canal rêve, apprenez le français: <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/>
- I-cather : cours audiovisuels en français
<http://www.i-catcher-online.com/French/>
- Tapis volant : Cours de FLE en ligne
<http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/index.asp>
- Tell me more online : Leçon de français en ligne
<http://weeklylesson.tellmemore-online.com/portalCOR/modportalCOR.axrq>

Selon Mario Domé²⁵¹, « un scénario pédagogique implique une mise en situation et normalement il comprend plusieurs activités ou tâches pédagogiques proposées dans le cadre ludique ». Cet auteur remarque aussi que « les scénarios que l'on trouve sur internet se présentent sous différentes dénominations comme jeu de piste, cyberallye, quête au trésor, rallye ou parcours internet, jeu de rôle ou simulation globale ». Nous remarquons quelques exemples de scénarios pédagogiques qui peuvent être réalisés en autonomie ou en autoformation :

- Polar FLE. Apprendre le français avec l'inspecteur Roger Duflair :
<http://www.polarfle.com/>.
- Le site des Clionautes consacré au cinéma et à la vidéo en classe
<http://cinehig.clionautes.org/>

7.2.2.2.4. *Les communications entre apprenants*

Nous pouvons aussi trouver sur internet les sites et les outils en ligne qui offrent les échanges entre apprenants en temps réel ou en temps différé.

²⁵¹ *Ibid.*

Pour les échanges en temps réel, nous remarquons plusieurs logiciels gratuits pour la communication audio ou audiovisuelle, voici quelques exemples :

- Bavardage en ligne :
http://www.studentsoftheworld.info/menu_entreamis.php
- Windows live messenger : <http://mesengers-fr.com/>
- Yahoo messenger: <http://fr.messenger.yahoo.com/>

Pour les échanges en temps différé, c'est le cas du forum de discussion, la classe virtuelle en ligne, et des activités prévoyant les échanges par courrier électronique entre les apprenants des langues. Par exemple :

- Francparler : forum de professeur français:
<http://www.francparler.info/forum2/>
- Listes de diffusion du Français dans le monde
<http://www.fdlm.org/fle/club.html>
- French learning and languages exchange <http://www.flale.com>

CHAPITRE 8

Utilité pédagogique des TICE pour le développement de la compréhension orale des étudiants chinois

Nous consacrerons ce chapitre au développement d'une série de propositions méthodologiques pour intégrer l'utilisation des TICE dans les cours de compréhension orale en FLE dans les universités chinoises. Afin d'arriver à un résultat satisfaisant, plusieurs facteurs doivent être pris en considération : il faut d'abord identifier la situation institutionnelle, les matériaux disponibles, l'objectif pédagogique, le programme d'enseignement fixé, etc. Puis, avant de procéder au choix des outils et des ressources TICE, il convient de déterminer les objectifs de l'enseignement - apprentissage, et de prendre en compte l'âge des apprenants, leur niveau de connaissance de la langue, leur niveau de scolarité et leurs caractéristiques propres. Il s'agit ensuite d'offrir des moyens suffisamment riches et variés pour pratiquer les théories qui favorisent l'apprentissage et notamment la compréhension orale des étudiants. Il faut aussi s'interroger sur les tâches et les activités que l'on souhaite proposer à l'apprenant. Il est pertinent d'envisager également les nouveaux rôles de l'enseignant dans un dispositif d'enseignement intégrant les TICE. Ce dernier doit enfin pouvoir évaluer efficacement la compétence des étudiants en compréhension orale.

8.1. Lieu d'utilisation des TICE : utilisation en classe et hors-classe

L'usage des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE peuvent s'organiser en classe et hors-classe et se diversifier sous différentes formes, par exemple : l'usage collectif, l'usage en groupe, l'usage individuel, etc. Cependant, avant de réaliser une application des outils des TICE, il

convient tout d'abord de préciser la situation d'équipement de l'établissement, les matériels mis à la disposition des apprenants, le projet pédagogique d'institution et le niveau d'intégration des TICE dans le programme d'enseignement. En effet, ces éléments perturbent le projet pédagogique de l'enseignant ou de l'apprenant, et ainsi l'utilisation des TICE dans la pratique d'enseignement et apprentissage.

8.1.1. Utilisation en classe

L'utilisation des TICE en classe de langue peut être réalisée en salle de cours équipée de multimédia, en salle informatique ou en laboratoire de langues.

8.1.1.1. En salle de cours multimédia

Pour les cours dans une salle de cours multimédia, c'est l'enseignant qui contrôle les équipements (normalement l'ordinateur et les périphériques branchés, notamment le vidéoprojecteur), les étudiants ne disposent pas d'outils TICE, leurs tables et les autres matériels utilisés restent dans la situation traditionnelle. L'enseignant est conduit à choisir parmi les outils et les ressources d'apprentissage pertinents selon son projet pédagogique, et à organiser différentes tâches et activités s'appuyant sur l'utilisation des outils multimédia déjà équipés.

Le niveau le plus élémentaire, parmi plusieurs pratiques pédagogiques utilisant les technologies en classe, paraît être l'observation guidée. Ici, l'enseignant peut guider et contrôler le déroulement de plusieurs phases en durée variable selon la difficulté du contenu choisi : temps de préparation ou de présentation, conduite de l'observation et du questionnement. Pour la

compréhension orale du FLE, l'observation guidée se réfère aux différentes phases d'écoute : la sensibilisation des documents audio ou audiovisuels, l'analyse des relations entre les divers éléments du message, le retour sur les difficultés de compréhension ou les erreurs d'interprétation, etc. Avec des équipements multimédia, les activités d'observation guidée peuvent être contrôlées facilement grâce à la recherche rapide, à l'arrêt sur l'image ou le son et au repérage précis.

L'usage des outils TICE en classe est aussi souvent pratiqué dans les activités de production. Les enseignants peuvent encourager leurs étudiants dans leur production linguistique après l'observation et la compréhension immédiate, par la distribution entre les apprenants des diverses activités concourant à l'expression ou à l'autre type de production. En recourant aux documents audio et vidéo, les apprenants apprennent parallèlement à prendre la parole et à s'exprimer en imitant les modes de communication observés.

8.1.1.2. En salle d'informatique et en laboratoire multimédia

Les cours de FLE en salle d'informatique et en laboratoire multimédia représentent une avancée supplémentaire dans l'intégration des technologies à l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit d'un espace organisé de façon à rendre possibles des phases de travail face à l'ordinateur et l'accès au réseau internet. L'ordinateur en classe peut être mis au service d'activités très diverses. Il peut jouer le rôle d'exerciseur, contenir d'importantes bases de données multimédias, remplir des fonctions d'enregistrement ou d'émetteur audio ou vidéo, etc. Avec les logiciels pédagogiques, les étudiants et l'enseignant sont connectés à un réseau informatique, et ils peuvent partager les ressources et communiquer oralement ou par écrit en mode synchrone. Les contrôles et les communications peuvent être en local (dans une même salle,

dans un même établissement) ou à distance (reliés à d'autres établissements). Ce type de dispositif permet au professeur d'observer à distance et en temps réel les travaux des étudiants et de suivre leur progression. Les salles d'informatique et les laboratoires de langue permettent aussi une exploitation des ressources d'apprentissage sur l'internet. Par exemple, en classe, on peut amener ses étudiants à effectuer des recherches d'information ponctuelles qui s'insèrent tout naturellement dans une tâche. Les recherches effectuées par un étudiant individuel ou par un groupe peuvent être projetées au tableau et servent l'intérêt de toute la classe.

8.1.2. Utilisation hors-classe

L'utilisation des TICE hors-classe pour l'apprentissage du FLE se réalise dans la situation d'autoformation ou d'autoformation guidée (avec le conseil de l'enseignant). Ce type d'utilisation permet à l'étudiant d'améliorer une aptitude de compétence linguistique (pour nous, la compétence pour la compréhension orale précisément) ou la capacité à communiquer en langue étrangère selon ses besoins et à son rythme. Elle est de forme variable, et n'exige pas de lieu d'utilisation. L'apprentissage peut avoir lieu au centre de ressources de la médiathèque, à la bibliothèque ou au logement, etc. Le choix des ressources d'apprentissage et des outils technologiques utilisés (ordinateur, lecteur vidéo, mp3, cédérom, etc.) doit s'adapter aux objectifs d'apprentissage des étudiants.

Normalement, l'autoformation ou l'autoformation guidée sont destinées aux apprenants non inscrits à des cours en présentiel. Pour les apprenants déjà inscrits dans un établissement, c'est aussi un moyen efficace pour ceux d'entre eux qui ont besoin d'améliorer une certaine compétence ou de développer leur niveau en langue étrangère. Dans l'autoformation guidée,

l'enseignant aide l'apprenant à effectuer les choix de supports et outils adéquats aux différentes étapes de l'apprentissage. Selon les conseils, l'apprenant détermine ses objectifs et ses stratégies d'apprentissage, sélectionne les supports qui lui sont utiles, et réalise le processus en fonction du temps dont il dispose.

8.2. Le choix des supports

8.2.1. Les critères de sélection

Pour intégrer les TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE, il faut que l'enseignant et les étudiants choisissent les supports et les documents pertinents. Le choix des supports est parfois difficile quand on est en face des multiples ressources multimédias. Ainsi, on a besoin de s'interroger sur certains critères de sélection qui peuvent être choisis pour un cédérom ou un site internet, un produit culturel ou pédagogique. Nous nous référons ici aux quatre critères proposés par Nathalie Hirschsprung, dans son ouvrage *Apprendre et enseigner avec le multimédia* :

« Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Deux préoccupations apparaissent ici : estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'apprentissage et donc déterminer s'il permet à l'utilisateur d'effectuer des opérations cognitives.

Le second touche aux contenus et plus particulièrement à leur validation. Il s'agit d'analyser le mode de structuration et de représentation des contenus ainsi que le type de délivrance de l'information. Il faut s'interroger sur l'adéquation de l'information délivrée par le cédérom ou le site à la thématique qui intéresse l'enseignant à un moment donné de son programme d'enseignement. Il est nécessaire

de déterminer la qualité de cette information, son actualité, le degré de profondeur de son traitement, ainsi que l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expression trop complexe, trop spécialisée ou au contraire trop simple). ...

Le troisième critère concerne la validité des sources. Pour un cédérom, mais surtout pour un site internet, le critère de validité des sources est incontournable. Autrement dit, il convient de s'informer sur les producteurs (organisme, institution, université, bibliothèque, musée ...) ainsi que sur les auteurs (spécialistes du domaine, institution de rattachement).

Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles du cédérom ou du site qualité des média (son, images, textes, vidéos), de la navigation, de l'interactivité, présence de fonctionnalités de recherche. »²⁵²

Suivant ces critères, l'auteur souligne que différents modèles de grilles d'analyse peuvent être construits selon les modes d'expression privilégiés des différents types d'enseignants. Voici un exemple donné par l'auteur, qui est fondé sur les nombreuses grilles figurant sur l'internet. Cette grille comprend les détails pour chaque critère ; le niveau (un à cinq) indique le niveau de validation, l'enseignant peut l'utiliser pour évaluer et percevoir si un produit est adéquat par rapport à ses objectifs pédagogiques et ses projets d'enseignement.

Tableau 6 : Grille de critères pour choisir un produit multimédia²⁵³

Titre :
Editeur, année
Prix
Configuration requise

²⁵² Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, p. 69.

²⁵³ *Id.*, p. 72-73.

Catégorie (typologie des outils multimédia)					
Exportation (images, textes) pour adaptation pédagogique					
Type de public avec lequel le produit peut être utilisé :					
Lien entre contenu du produit et besoins du public :					
Apprentissage	1	2	3	4	5
Structuration de la forme	1	2	3	4	5
Faire, refaire, interagir	1	2	3	4	5
Développement de stratégies	1	2	3	4	5
Mise en situation de l'utilisateur	1	2	3	4	5
Mise en scène d'actions	1	2	3	4	5
Simulations	1	2	3	4	5
Contenus des tâches	1	2	3	4	5
Modalité d'expressions sollicitées	1	2	3	4	5
Phase d'activité mentale	1	2	3	4	5
Niveau de complexité des tâches	1	2	3	4	5
Niveau d'abstraction	1	2	3	4	5
Niveau d'efficacité	1	2	3	4	5
Validation des contenus	1	2	3	4	5
Développement d'outil conceptuel	1	2	3	4	5
Structure de produit	1	2	3	4	5
Enonciation	1	2	3	4	5
Représentation factuelle	1	2	3	4	5
Représentation fictionnelle	1	2	3	4	5
Représentation virtuelle	1	2	3	4	5
Validité des sources	1	2	3	4	5
Qualité des auteurs	1	2	3	4	5
Qualité des informations	1	2	3	4	5
Validité de provenance	1	2	3	4	5

Actualité de contenue	1	2	3	4	5
Qualité globale du produit	1	2	3	4	5
Accueil de produit	1	2	3	4	5
Pragmatique	1	2	3	4	5
Solidarité simultanée de plusieurs sens	1	2	3	4	5

8.2.2. Différentes situations d'utilisation

En ce qui concerne le choix des supports pour l'utilisation en classe ou hors classe, dans différents situations d'enseignement en présentiel, en autonomie guidée, ou en autonomie, N. Hirschsprung, distingue trois types de produits :

- D'abord, les produits les plus fermés, il s'agit
 - « des sites et cédéroms dédiés au développement de compétences ponctuelles, le plus souvent d'ordre linguistique (grammaire, lexique, orthographe, phonétique), au moyen d'exercices autocorrectifs et les sites et cédéroms conçus pour l'entraînement la compréhension (orale ou écrite). »²⁵⁴
- Puis, les produits les plus ouverts : cédéroms ou sites qui proposant des tâches qui exigent l'accompagnement d'enseignants intervenant dans le processus de consultation ou de réalisation de celles-ci.
- Le dernier type recouvre les produits grand public (jeux, histoires interactives, logiciels ou sites à vocation culturelle).

Le même auteur indique aussi que le premier type de produits se prête le plus facilement aux diverses modalités d'utilisation. Ils s'adressent à la fois à des étudiants qui suivent des cours en présentiel et à des auto-apprenants,

²⁵⁴ *Op.cit.*, p. 98.

« ils peuvent être utilisés en complément de la classe ou pour s'entraîner individuellement, en autonomie ou sur le conseil de l'enseignant et dans tous les types de structures »²⁵⁵ ; Le deuxième type est difficile à utiliser en autodidaxie complète. « Il est souhaitable de les positionner en complément de la classe, dans le cadre d'une séance inscrite dans le programme ou d'un projet sur plusieurs séances. »²⁵⁶. Et il peut être utilisé pour un travail en autonomie guidée ; Le troisième doit « faire l'objet d'un encadrement pédagogique charpenté, sans lequel l'apprenant court le risque de se perdre ou de se livrer à une navigation aléatoire peu fructueuse. »²⁵⁷.

8.2.3. Degré de pédagogisation des ressources

Françoise Demaizière distingue trois genres de ressources : le support pédagogique, le support pédagogisé et le support brut²⁵⁸.

Le support pédagogique se trouve souvent sous la forme d'un logiciel, d'un cédérom, ou d'un site conçu pour l'enseignement-apprentissage des langues. Il peut être construit autour de thèmes, de fonctions de communication, de « structures », etc. Les documents concernés dans un support sont des scènes de dialogue, des interviews ou des reportages créés dans un objectif pédagogique.

Le support pédagogisé part d'un support original en langue cible, mais il est accompagné d'une exploitation pédagogique à part. Il s'agit d'élaborer une tâche pédagogique à réaliser à partir du document brut, créer un livret

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Ibid.*

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ Françoise DEMAIZIÈRE, 2004 : *TIC et enseignement/apprentissage, généralités*, sur la plate-forme *Ganesh*. <http://jalu.ouvaton.org/Ganesh/>.

d'accompagnement donnant des explications de lexique, des propositions de consignes, des tâches et activités à réaliser, etc.

Le support brut est un document authentique, qui n'est accompagné d'aucune exploitation pédagogique. Par exemple : un document textuel ou vidéo sur l'internet, une base de données sur le cédérom « grand public », l'enregistrement d'une émission de radio ou d'un programme télévisé, etc.

Les enseignants et les étudiants peuvent choisir selon leurs objectifs d'enseignement ou d'apprentissage fixés, ou encore l'enseignant peut créer ses propres supports à partir de documents bruts. En somme, les supports pédagogiques prennent en considération l'échelle de niveau des compétences des apprenants, et permettent un développement global des connaissances et des compétences en langue étrangère. En revanche, les supports pédagogisés et les supports bruts ne sont pas systématisés (ou peu) dans un cadre d'enseignement-apprentissage, mais grâce à leur originalité, ils contiennent des vastes connaissances socioculturelles et favorisent ainsi la compréhension dans la situation contextuelle, réelle, et communicative.

8.2.4. Les caractéristiques textuelles

8.2.4.1. Les types de textes

Nous avons montré, dans le chapitre 3, que c'est la conjugaison du processus descendant et du processus ascendant, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur construit le sens en langue étrangère. Le processus descendant peut aider l'apprenant à établir un cadre de référence mentale qui lui facilite la compréhension. Et la connaissance sur le type de

textes est un élément qui facilite ce processus descendant pour la compréhension. Au moment de la découverte d'un document sonore, l'apprenant est tout d'abord confronté à la détermination du type de texte afin d'orienter son écoute pour interpréter le contenu du document.

Chaque type de texte possède son caractère spécifique concernant le locuteur et l'interlocuteur, la logique de structure, la forme de langue utilisé, etc. La typologie de textes a connu des variantes, dont la plus citée est celle de Jean-Michel Adam²⁵⁹. S'appuyant sur l'organisation globale des textes ou leurs structures, cet auteur propose les typologies cognitives qui classent cinq types de textes : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif et le conversationnel-dialogal.

- le type narratif rapporte un ou des événements et les situe dans le temps.
- le type descriptif vise à nommer, caractériser, qualifier.
- le type explicatif cherche à faire comprendre. Il vise à montrer le lien et les causes qui relient les faits entre eux.
- le type argumentatif valorise un ou plusieurs points de vue, une ou plusieurs thèses.
- le type conversationnel-dialogal recouvre la conversation, l'entretien, et l'interview qui présentent un échange de points de vue

Par ailleurs, par la nature de texte, N. Guichon présente une liste de discours qui peuvent être utilisés pour la compréhension orale :

« Situations de la vie courante ou professionnelle ; descriptions ; instructions ; annonces bulletins ; entretiens ; documentaires ; conférences ; débats ; plaisanteries ; conversations ; monologues / discours ; récits »²⁶⁰

²⁵⁹ Jean-Michel ADAM, 1987 : *Types de séquences textuelles élémentaires*, p. 56

²⁶⁰ Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 115.

Cet auteur ajoute aussi que la complexité de texte dépend du thème, du nombre de locuteurs, des facteurs culturels, etc. Par exemple, une conférence est plus complexe qu'une conversation de la vie courante à cause du thème. En revanche, la conversation entre deux experts sur un thème très spécialisé peut être plus difficile à comprendre qu'une conférence sur un sujet simple. Un débat concernant plusieurs locuteurs est plus difficile à suivre qu'un monologue. Mais si un monologue utilise la langue construite et littéraire, il pose aussi de la difficulté pour la compréhension.

Ainsi, pour le choix d'un document sonore, il faut prendre en compte le niveau de complexité du discours, et vérifier s'il peut être adapté au niveau des apprenants. Selon Brown (1995)²⁶¹, un texte qui contient les caractéristiques suivantes est plus facile à comprendre :

- « - Un nombre limité de personnes et d'objets
- Des personnes ou des objets clairement distincts
- Des relations spatiales simples
- Le respect de l'ordre chronologique des événements
- Un lien entre les différents énoncés (par exemple, les relations de cause à effet)
- La possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures ».

8.2.4.2. Facteurs liés au temps pour un texte

La longueur d'un document constitue aussi une source de difficulté pour la compréhension. Certains auteurs, comme C. J. James (1986)²⁶², ont

²⁶¹ Cité par Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 127.

²⁶² *Op.cit.*, p. 125-126.

montré que la longueur du texte constitue une source de complexité plus grande que le type de texte lui-même. Au-delà de trois minutes d'écoute, un apprenant rencontre des difficultés pour maintenir son attention à cause d'une surcharge de mémoire à court terme. Il convient donc de moduler la longueur du document selon le niveau de développement de l'apprenant. Pour les apprenants débutants, on propose normalement des documents courts, simples à comprendre. Cependant, le recours à ce type de document est à éviter dans la suite de leur apprentissage, et il est convenable de proposer une langue riche, variée et authentique qui sera le meilleur moyen pour les apprenants de s'approcher d'une langue véritable, de varier leurs connaissances linguistiques, de développer leurs compétences communicatives et leurs stratégies d'écoute.

Le débit est un autre facteur lié au temps, ou plus précisément à la vitesse de déroulement du texte. Certaines recherches, comme celles de Rader et Griffiths²⁶³ montrent que le ralentissement de débit permet d'améliorer la compréhension de textes. Cependant, il est difficile de moduler le débit d'un discours authentique sans affecter la qualité de la prosodie et le schéma intonatif de la source. Il est envisageable d'utiliser les pauses entre les groupes de souffle, qui permettent de découper le texte afin d'en faciliter la compréhension.

8.3. Les propositions de tâches

8.3.1. Tâche et activité

La notion de « tâche » est apparue en didactique des langues il y a plus de vingt ans. Les termes « tâche » et « activité » sont utilisés souvent comme

²⁶³ Rader (1990), Griffiths (1990,1992), cité par Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 105-106.

synonymes en didactique. Cependant, « la tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière »²⁶⁴. Nous notons aussi la description établie par Jean-Yves Rochex :

« La tâche, c'est ce qu'il y a à faire, ce que demandent la consigne, l'exercice ; l'activité renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche »²⁶⁵.

Les activités langagières impliquent

« l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. »²⁶⁶.

La notion de tâche est aussi défini par Nunan comme « une unité de travail centrée sur le sens (*meaning-focused work*) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible »²⁶⁷. L'exploitation de la tâche indique que la priorité devrait être donnée au sens plutôt qu'à la forme dans l'apprentissage des langues. François Mangenot²⁶⁸ émet trois conditions pour qu'une tâche linguistique soit réellement profitable : la complexité et l'authenticité des données de départ, la richesse des activités proposées, et enfin la variété des interactions pendant et après la tâche.

²⁶⁴ Conseil de l'Europe, 2000 : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p. 19.

²⁶⁵ Jean-Yves ROCHEX, 1996 : *Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui*, p. 10.

²⁶⁶ Conseil de l'Europe, 2000 : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p. 15.

²⁶⁷ Nunan 1989, cité par Mario TOMÉ, 2006, *op.cit.*, p. 5

²⁶⁸ François MANGENOT, 1998 : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, vol.1, N2, p. 133-146. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm

8.3.2. Les tâches pour la compréhension orale

Pour la compréhension orale, les tâches imposées à l'apprenant peuvent servir à vérifier différents aspects, entre autres la sensibilisation au contexte du document, la compréhension globale ou détaillée de son contenu, la sélection d'information entendue, l'analyse de la fonction du texte, de son contenu, etc. C. Cornaire²⁶⁹ rappelle que les didacticiens distinguent trois étapes qui contribuent à rendre un document oral plus accessible : la pré-écoute, l'écoute, et l'après-écoute. Chaque étape consiste en diverses tâches à réaliser.

8.3.2.1. Tâches pour la phase de pré-écoute

En s'inspirant de plusieurs recherches de didacticiens, C. Cornaire propose les tâches suivantes nécessaires pour l'étape pré-écoute qui est conçue comme le premier pas vers la compréhension orale :

- Mettre en œuvre des connaissances thématiques. Comme le souligne l'auteur :
« Il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. »²⁷⁰
- Diriger l'attention de l'apprenant vers des éléments essentiels : les éléments paralinguistiques, indices acoustiques clés, qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu du message.

²⁶⁹ Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 159-165.

²⁷⁰ *Ibid.*

- Présenter les mots clés nouveaux, un outil indispensable à la compréhension.

Comprendre implique des opérations mentales complexes. Les activités de pré-écoute trouvent leur justification théorique dans les modèles cognitifs pour la compréhension : le « processus descendant », que nous avons expliqué au chapitre 3. Rappelons que la compréhension implique la capacité à construire du sens en recourant à notre connaissance générale du monde, et en dépassant les formes linguistiques visibles.

« Si l'on veut faciliter l'accès au sens en langue étrangère, mieux vaut tenir compte de ce fait en faisant appel dans un premier temps aux schémas mentaux communs, pour ensuite "descendre" vers le lexique et la grammaire propres à la langue étrangère. »²⁷¹

La tâche visant à mettre en œuvre les connaissances thématiques aidera l'apprenant, avant l'activité d'écoute, à établir un cadre de référence mentale qui lui facilite l'anticipation et l'inférence. Ainsi, nous avons intérêt à attirer l'attention des apprenants sur la typographie d'un texte, ou sur les caractéristiques générales d'un document sonore. Par exemple, dans différents types de texte : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et conversationnel, la structure logique ou la langue utilisée varient de l'un à l'autre. Et pour les thèmes variés : vie quotidienne, tourisme, cuisine, environnement, industrie, commerce, etc., les connaissances exigées se rapportent aux divers domaines. Si les apprenants disposent déjà de quelques connaissances thématiques exigées, les schémas mentaux correspondants seront ainsi activés, et les apprenants pourront prédire ou inférer dans les meilleures conditions. Au cas

²⁷¹ Kathleen JULIÉ, Laurent PERROT, 2008, *op.cit.*, p. 167.

où les apprenants ne disposent pas des connaissances sur un thème peu familier, il s'agirait alors de lui en fournir ou de lui demander de se renseigner sur la question.

La perception des éléments contextuels et paralinguistiques d'un document sonore – bruits de fond, intonation, gestuelle, mimiques du locuteur – aidera aussi l'apprenant à prédire, à anticiper le contenu du message. Dans les documents sonores, notamment pour les documents authentiques, on entend souvent des bruits de fond. Par ces bruits, on peut distinguer si la conversation a lieu dans la rue, dans un café, au restaurant ou à la gare, etc. Le ton ou l'accent d'insistance facilite aussi la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). De plus, pour les documents sonores accompagnés d'images et les documents vidéo, l'image apporte aussi divers genres d'information contextuelle, situationnelle et paralinguistique.²⁷²

Les méconnaissances lexicales et syntaxiques font obstacle à la compréhension en langue étrangère. Le contexte aide à situer le champ lexical dans lequel l'apprenant peut inférer le contenu du message, mais il faut qu'il possède un vocabulaire minimal afin de repérer l'essentiel des contenus et réussir la construction du sens. Ainsi, dans la préparation à l'écoute, l'enseignant est conduit à présenter des mots clés pour aider l'apprenant à éliminer les obstacles à la signification du document. Il existe plusieurs façons d'y parvenir : l'utilisation des définitions, des traductions, des paraphrases, ou des contextes, etc.

²⁷² Cf. Chapitre 4.1.1.

8.3.2.2. Tâches pour la phase d'écoute

La phase d'écoute peut se décomposer en plusieurs écoutes du document, pour une compréhension globale ou détaillée. Pour que l'apprenant soit placé dans une situation motivante, il est nécessaire de lui donner des tâches précises à accomplir avant chaque écoute. Nous nous référons d'abord une série de tâches proposées par Elisabeth Lhote (1995) :

- « 1. Ecouter pour entendre. Dans un brouhaha, on exerce son ouïe pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement sans crier.
2. Ecouter pour détecter. On recherche par exemple un accent étranger chez un individu dont on ignore l'origine.
3. Ecouter pour sélectionner. On cherche certains indices (linguistiques et phonétiques) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux, etc.
4. Ecouter pour identifier. Il s'agit de regrouper un certain nombre d'informations qui seront utiles, par exemple pour identifier la personne qui parle.
5. Ecouter pour reconnaître. L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.
6. Ecouter pour lever l'ambiguïté. Ce genre d'écoute, qui nous semble très proche des trois situations précédentes (3, 4, 5), mobilise « différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives », selon Lhote (p.71.)
7. Ecouter pour reformuler. Par exemple, pour rédiger un résumé il faut savoir pratiquer l'analyse et la synthèse.
8. Ecouter pour synthétiser. Cette écoute est complémentaire de la précédente. Il s'agit d'un niveau d'écoute difficile faisant appel à une grande vigilance de la part de l'auditeur.
9. Ecouter pour agir. Il s'agit d'une écoute orientée vers l'action. Certains

exercices pédagogiques font de cette activité un élément de base de l'écoute, le projet réalisé étant en soi une évaluation de la capacité d'écoute.

10. Ecouter pour juger. Il s'agit d'une écoute qui débouche sur un choix, une évaluation d'un événement, d'un individu, etc. »²⁷³

Fabienne Desmons et ses coauteurs²⁷⁴ proposent quatre étapes d'écoutes pour la compréhension d'un document audio :

- La première phase d'écoute s'adresse à la reconnaissance des voix, du nombre de locuteurs, des éléments paralinguistiques (pauses, accents d'insistance, etc.)
- Ensuite, une écoute globale est proposée aux apprenants pour leur faire saisir le sens général.
- Puis, une écoute sélective avec les questions préétablies aidera l'apprenant à retrouver les informations qu'il cherche dans le document.
- Enfin, une écoute détaillée est destinée aux activités plus complexes (ex : reconstituer, reformuler le document.).

Avant de déterminer les tâches à proposer et le nombre d'écoutes, nous observons qu'il faut d'abord prendre en compte le niveau de difficulté du document et le niveau de langue des apprenants. Certes, le niveau des documents choisis doit correspondre à celui des apprenants, mais il existe encore différentes difficultés sur le plan du thème, du vocabulaire, du débit et de l'accent du locuteur etc. Pour les documents difficiles (thème peu familier, lexique inconnu, structures compliquées, etc.), l'enseignant pourrait préparer davantage d'écoutes avec des tâches progressivement évaluées, afin que les

²⁷³ Citée par Claudette CORNAIRE, 1998, *op.cit.*, p. 161-162.

²⁷⁴ Fabienne DESMONS *et al*, 2005 : *Enseigner le FLE : pratiques de classe*, p. 29.

apprenants puissent passer des éléments connus aux inconnus. Pour les documents relativement faciles, on peut limiter le nombre d'écoutes et proposer des tâches compliquées pour chaque écoute. Il faut aussi prendre en compte que les apprenants ne sont pas tous au même niveau ; quand la fatigue ou le désintérêt se montrent, on a parfois besoin de changer le projet d'écoute préétabli.

Nous notons aussi que les étapes d'écoute et les tâches proposées doivent suivre un ordre logique de processus cognitif.

D'abord, identifier ; l'objectif d'écoute peut être centré sur la compréhension des éléments généraux de la situation du document. Les tâches concernent l'identification du

- locuteur qui parle, sa profession, son sentiment (content, fâché, nerveux, triste, surpris, etc.),
- endroit où se passe la scène (maison, bureau, dans la rue, école, cinéma, restaurants, parc, etc.).
- objet principal (provenance et destinataire du document, le but).

Ainsi, l'enseignant peut demander aux apprenants de concentrer leur attention sur ces éléments, en répondant à des questions du type :

« Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?

Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?

Quel âge peuvent-ils avoir ?

Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?

De quoi parle-t-on ?

Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?

Quel registre de langue utilise-t-on ? »²⁷⁵

Puis, sélectionner : pour une écoute sélective, les tâches concernent la compréhension des détails du contenu informatif du document. En utilisant les questions préétablies, l'apprenant sélectionne les informations qui lui paraissent utiles.

Ensuite, les tâches plus complexes peuvent être proposées pour une compréhension approfondie:

- Comparer ou synthétiser les différentes idées
- Analyser ou raisonner les événements
- Déterminer la structure du document, etc.

8.3.2.3. Tâches pour la phase d'après-écoute

Après chaque écoute de document, les apprenants sont invités à réaliser une variété d'activités pour accomplir les tâches déjà distribuées avant l'écoute. Nous reformulons ci-dessous les activités avec ses commentaires pour la compréhension des documents sonores et visuels proposés par J. P. Cuq et I. Gruca.

²⁷⁵ Jean-Michel DUCROT, 2005 : *L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches*. <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>

Tableau 7 : Les activités pour la compréhension des documents sonores et visuels²⁷⁶

Les activités sans production langagière	Commentaires
Réaction spontanées : attitude, geste, mimique, sourire, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale
Activité ludique : illustrer, dessiner, mimer	Pour la compréhension globale ou détaillée.
Mise en relation iconique	Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.
Questions fermées ou grille d'écoute / lecture	Du type « vrai ou faux », ou « oui ou non », ou « mettre une croix dans la colonne... ». Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention.
Questionnaire à QCM	Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension.
Exercice à trous	Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.)
Puzzle ou activité de reconstruction	Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)

²⁷⁶ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, *op.cit.*, p. 165.

Activité de repérage ou relevé	Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée
Grille à compléter	Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension.
Les activités avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale
Activité ludique : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation	Pour la compréhension globale ou détaillée
Questions ouvertes	La plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée
Questions orientées ou activité de justification /élucidation	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non
Activité de reformulation ou paraphrase	Cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV
Résumé	Une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document
Explication/commentaire	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français

Ces différents types d'activités permettent à l'enseignant d'élaborer les démarches en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. Ils permettent aussi aux apprenants de mieux réaliser la compréhension du document en évitant la fatigue et le désintérêt après plusieurs écoutes. Après la réalisation d'une série d'activités, l'apprenant pourrait effectuer un retour sur les tâches de départ et évaluer s'ils ont atteint l'objectif fixé en révisant le chemin parcouru, l'approfondissement de ses connaissances, ses comportements et attitudes durant les activités de compréhension.

8.4. La pratique des TICE dans un cours de compréhension orale

Tout au long du processus de la préparation et de la mise en œuvre d'un cours de compréhension orale, et même pour les devoirs après un cours, le recours aux TICE est indispensable.

8.4.1. Pour la préparation du cours

Dans le processus de la préparation des cours, les fonctions principales des TICE concernant à l'exploitation et l'organisation des ressources d'enseignement et à l'élaboration des tâches et activités.

Avant un cours, l'enseignant fait souvent un choix parmi les supports didactiques en prenant en compte le besoin de l'apprenant et le projet d'enseignement. Il envisage d'abord les matériels disponibles pour le cours, puis sélectionne des ressources adéquates parmi les manuels, les cédéroms et les documents audio ou vidéo téléchargés sur l'Internet destinés à rendre l'enseignement plus efficace, plaisant, attractif, vivant. Pour un cours de compréhension orale, les supports choisis se réfèrent aux documents audio ou

vidéo pour un dialogue, une interview, un bulletin d'information, une conférence, une émission de radio ou télévisée, etc.

Les tâches et les activités pour chaque étape d'écoute peuvent aussi être préétablies en précisant leurs descriptions et leurs contenus. Il est aussi primordial de bien déterminer quand on va intégrer l'utilisation des TICE et prévoir les problèmes techniques potentiels, afin de pouvoir orienter correctement les apprenants et assurer la réalisation des tâches. Par exemple, pour la tâche de sensibilisation dans l'étape de préécoute, les connaissances contextuelles du thème, le nouveau vocabulaire et les difficultés syntaxiques peuvent être préenregistrés dans un document « word » ou « powerpoint » qui peuvent être facilement projeté et manipulé pendant le cours.

L'enseignant ordonner ses supports préparés selon son projet de cours et les enregistrer préalablement sous forme numérique dans un ordinateur portable, sur une clé USB ou sur un cédérom. Et avec certains logiciels, le « powerpoint » par exemple, les textes, sons, images, vidéos et les exercices peuvent être associés en un seul document qui permettra de faciliter la manipulation pendant le cours.

8.4.2. Pendant le cours

Les équipements dans une classe multimédia permettent l'utilisation de supports multiples préparés par l'enseignant, et assurent une manipulation facile de la projection d'images et de vidéos (arrêt, pause, repérage). Ces avantages facilitent la transmission des connaissances contextuelles, l'exposition des documents sonores, la présentation des tâches à réaliser, et l'organisation des activités de compréhension. Nous exposons ci-dessous un exemple de démarches intégrant l'utilisation des TICE pour les étapes

d'écoute d'un document audio ou vidéo dans une classe multimédia.

L'étape de pré-écoute

- Projeter le titre du premier document audio ou vidéo, avec quelques questions autour du sujet ; l'enseignant perçoit si les apprenants sont familiers avec le thème du document audio ou vidéo.
- Proposer les tâches vise à mettre en œuvre les connaissances thématiques, les connaissances contextuelles, les mots clés inconnus.
- Exposition des ces connaissances en utilisant la projection du diaporama, des documents audio ou vidéo enregistrés dans l'ordinateur.

L'étape d'écoute et l'étape d'après-écoute

- Proposer d'abord des tâches sur d'identification des éléments généraux de la situation du document. Le détail de tâches peut être projeté selon le besoin de l'apprenant.
- La première écoute du document audio ou vidéo enregistré dans l'ordinateur.
- Organisation des activités pour accomplir ou vérifier l'accomplissement des tâches.
- Puis, assigner les tâches destinées à la compréhension des détails du contenu informatif du document en utilisant la projection des questions préétablies.
- La deuxième écoute du document audio ou vidéo enregistrés.
- La vérification des réponses des apprenants : si les derniers rencontrent beaucoup de difficultés, l'enseignant peut proposer une réécoute partielle ou totale du document.

- Ensuite, des tâches plus complexes (l'analyse, la synthèse, le raisonnement, etc.) peuvent être proposées.
- L'écoute des documents pour une compréhension approfondie
- L'organisation des activités langagières pour accomplir les tâches.
- Enfin, on peut faire une liaison entre le document audio ou vidéo et sa transcription écrite, par la projection de ce dernier et la manipulation sonore en même temps.
- D'autres ressources correspondant à l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne ou hors ligne (adresse internet, cédérom, documents numériques enregistrés) pourraient être proposées aux apprenants.

Les cours de compréhension orale en salle informatique permettent l'exportation des autres avantages des TICE, notamment l'interactivité entre l'apprenant et l'ordinateur, et l'accès au réseau internet. Par exemple, certains cédéroms ou didacticiels disposent d'écrans différents : les écrans de navigation (menus, boutons), les écrans d'information (séquences et objets enregistrés) ; les écrans interactifs (espaces d'activités ou de créativité). Ils permettent une utilisation autonome des apprenants. Les apprenants peuvent ainsi faire varier la longueur de répétition et de pause entre les phrases lors de l'écoute. Ils peuvent aussi faire apparaître ou disparaître la transcription du texte entendu selon leurs besoins. De plus, les tâches et les exercices sont au choix des apprenants. Tous ces avantages permettent une personnalisation et une autonomie pour la compréhension orale. Avec l'internet, ils peuvent accéder directement aux ressources en ligne qui ne sont pas téléchargeables. Ils peuvent consulter aussi les sites de radio et les programmes télévisés en ligne. Ils bénéficient ainsi de l'exposition à la langue véritable et de la transmission des connaissances socioculturelles.

8.5. Les rôles de l'enseignant

Dans la classe traditionnelle, notamment dans le système éducatif chinois, l'enseignant était le détenteur et transmetteur unique du savoir. Il faut maintenant se rendre à l'évidence, grâce à l'intensification des contacts, des déplacements et des échanges internationaux, grâce aux développements des nouvelles technologies de communication et d'information, à la diffusion planétaire des produits culturels (livres, magazines, films, DVD...) etc., l'occasion d'apprendre une langue étrangère est désormais plus courante et attrayante hors de la classe que dans la classe, et l'enseignant n'est donc plus la source unique du savoir et de la communication pour les étudiants. De plus, l'utilisation ciblée des technologies (cédéroms ou internet) présente un certain nombre d'avantages du point de vue de l'apprenant et de l'apprentissage. Le fait de confier des tâches à réaliser avec les outils TICE aux apprenants offre l'occasion d'une attitude plus active et donc une motivation supplémentaire. Ce type d'activité permet aussi de mieux s'ajuster aux besoins et aux rythmes des apprenants. Ainsi, le statut traditionnel de l'enseignant doit être remis en cause.

Les recours aux technologies affectent potentiellement le rôle du professeur, mais pour autant, le rôle du professeur ne perd pas de son importance; bien au contraire, il continue d'être présent dans la classe, destiné à remplir de nouvelles fonctions. Il doit abandonner progressivement le rôle de référent central qui est le sien dans un cours traditionnel. Il ne doit pas être considéré comme un dictionnaire ambulante : son rôle n'est pas de transférer les connaissances, mais d'aider l'étudiant à les apprendre, en lui fournissant des documents, des pistes de travail ou même en l'aidant à structurer sa pensée et en le guidant avec les stratégies d'enseignement-apprentissage, dans un environnement de travail qui intègre les outils et les ressources TICE. Son statut

évolue, selon Nathalie Hirschsprung, vers la fonction de médiateur, d'organisateur ou d'administrateur, de concepteur de tâche, d'accompagnateur, etc. D'après cet auteur,

« Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. Par ailleurs, cette nouvelle relation représente pour l'enseignant une prise de risque, dans la mesure où il peut être sollicité à tout moment et pour des demandes variées qu'il n'avait pas forcément prévues. Il lui faut donc être doublement familier des techniques d'improvisation, à la fois pour trouver rapidement la réponse à une question mais aussi pour pallier d'éventuelles déficiences de l'environnement informatique et logiciel au moyen d'activités de secours. »²⁷⁷.

8.5.1. Médiateur

On pourrait tout d'abord distinguer entre transmetteur de savoirs et médiateur dans l'apprentissage. Selon M. Pothier :

« Le premier a fait pour lui-même un travail qu'il va tenter de faire passer à des apprenants. Dans le meilleur des cas, il va leur économiser du temps en leur facilitant un chemin qu'il a lui-même parcouru, dans le pire des cas (absence de motivation et / ou inadéquation des contenus par rapport aux enseignés), il va être inopérant. Le second, le médiateur, se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre seul. C'est évidemment dans une relation duelle ou à la rigueur dans une relation en petit groupe que cette médiation a le plus de chance de fonctionner. Elle est primordiale pour certains qui ne parviennent pas à avancer seuls pour différentes raisons. »²⁷⁸

²⁷⁷ Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, p. 92-97.

²⁷⁸ Maguy POTHIER, 2003 : *Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir*, p. 96.

L'enseignant est un médiateur à deux niveaux : entre le savoir et les élèves ; entre les élèves eux-mêmes²⁷⁹. Dans le premier cas, il faut que l'enseignant recherche, gère et exploite toutes les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter. Il est chargé de révéler aux apprenants toutes les autres sources d'apprentissages extérieures (par exemple bibliothèques, médiathèques, centres culturels, etc.), notamment les nouvelles ressources d'apprentissage avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés, où ils peuvent puiser au gré de leurs volontés et de leurs besoins. Dans le second cas, il faut davantage favoriser les interactions entre les apprenants et adapter l'enseignement à leurs besoins et leurs attentes. L'enseignant doit donc être un médiateur entre les apprenants, et aussi un médiateur entre les apprenants et l'institution qui fixe les objectifs, qui sanctionne, et qui est responsable des conditions d'enseignement.

8.5.2. Organisateur ou administrateur

Un autre rôle que l'enseignant doit apprendre à s'approprier dans le cadre d'un dispositif d'enseignement - apprentissage intégrant l'utilisation des TICE est celui d'organisateur ou d'administrateur de l'apprentissage. En effet, il lui faut bien analyser les données qui sont à sa disposition: profils de ses apprenants (age, besoin, attente, habitude d'apprentissage) ; connaissances acquises de ses apprenants (conceptions, acquisitions d'ordre cognitif, apprentissages déjà réalisés....) ; apprentissages prévus en classe. En fonction de ces données, il choisit l'objectif, donc l'obstacle à franchir par les apprenants. Il organise le dispositif d'enseignement en définissant son projet d'enseignement, le matériel, les ensembles méthodologiques, les groupes d'apprenants s'il y en a plusieurs ou la manière de les déterminer, etc.

²⁷⁹ *Le rôle de l'enseignant.* <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70130.htm>

Son rôle d'organisateur de l'apprentissage se caractérise par l'aménagement du temps d'interaction des supports TICE dans l'enseignement - apprentissage. Comme le souligne N. Hirschsprung :

« La dimension complémentaire de l'utilisation de ces dispositifs d'apprentissage intégrant des outils multimédias par rapport à la classe traditionnelle suppose de réfléchir à l'aménagement du temps. »²⁸⁰

L'enseignant doit donc planifier le moment et la durée d'intégration de ces outils dans son projet d'enseignement, et si nécessaire, répartir les séances de cours en présentiel et celles en autonomie guidée face à l'ordinateur. Il est évident que cet aménagement du temps dépend des profils des apprenants, de leurs besoins, de leurs difficultés éventuelles, de leurs degrés de motivation, mais aussi des conditions matérielles de l'environnement institutionnel dans lequel évoluent les enseignants et les apprenants.

8.5.3. Concepteur de tâches

Dans un dispositif intégrant des phases de travail avec des outils TICE, la préparation des tâches, en amont, demande un investissement important. Il s'agit de déterminer le sens et la finalité de l'activité, de prévoir le déroulement, de formaliser l'ensemble du moyen de réalisation et des aides possibles, en apportant un soin tout particulier à la rédaction des consignes. L'enseignant devient concepteur de tâches d'apprentissage.

Pour la rédaction des tâches et des activités, l'enseignant doit d'abord choisir un thème selon son projet d'enseignement, puis anticiper les difficultés, et les malentendus et tenter d'apporter les informations susceptibles de les

²⁸⁰ Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005, *op.cit.*, p. 95.

réduire. Ensuite, il répartit le travail, organise son planning et fixe des étapes en fonction des échéances posées par le programme d'enseignement fixé par l'établissement d'enseignement. Il faut utiliser, dans ce processus, de façon aussi opérationnelle que possible les potentialités des outils TICE employés. Cela suppose une triple expertise : celle des supports et matériels TICE, quels qu'ils soient, celle des réactions probables des novices face aux difficultés et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate.

8.5.4. Accompagnateur

Avec l'intégration des TICE, un autre rôle de l'enseignant est d'accompagner ou de faciliter l'apprentissage en apportant aux apprenants une aide uniquement quand c'est nécessaire et à ceux qui en ont besoin. Cette fonction convoque les connaissances techniques de l'enseignant, qui est capable de suggérer à l'apprenant les supports et matériels susceptibles de répondre à sa demande. Il doit donc maîtriser les contenus multimédias, le mode de navigation et la fonction spécifique d'un outil ou un logiciel, puisqu'il est amené à tenir le rôle de conseiller au cours des séances. Par ailleurs, il a pour mission de suivre, d'encourager et d'accompagner la progression des apprenants. Il peut mettre à disposition et suggérer des modalités de travail et proposer des actions et des pratiques fortement centrées sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

8.5.5. Créateur de produits pédagogiques

Par rapport au mode traditionnel de création des produits pédagogiques (élaboration des cours ou des scénarios), les TICE permettent à l'enseignant d'élaborer un cours de manière beaucoup plus libre, en s'appuyant sur les outils existants, sans nécessité d'obtenir l'aval d'un éditeur institutionnel.

N. Hirschsprung explique :

« Une importante palette d'instruments donnant à l'enseignant la possibilité d'exprimer son potentiel créatif par l'élaboration d'exercices et d'activités adaptés au plus près aux besoins de ses apprenants est aujourd'hui disponible. S'il estime que les supports multimédias existants ont des lacunes par rapport à son public, il peut, au moyen d'outils simples et souvent gratuits, confectionner lui-même des exercices.

De multiples logiciels téléchargeables sur internet offrent ainsi à l'enseignant la possibilité de créer des exercices interactifs à sauvegarder sur le disque dur de l'ordinateur ou sur un site internet. Ce sont des logiciels de création de mots-croisés, des questionnaires des quiz, etc. »²⁸¹

Il existe de nombreux logiciels qui sont offerts gratuitement à qui veut en disposer, à la seule condition de s'enregistrer comme utilisateur. Certains logiciels sont conçus pour les enseignants débutants en conception et permettent de réaliser des environnements interactifs. Nous en trouvons aussi qui sont dédiés à l'enseignant souhaitant mener un projet de création multimédia avec ses étudiants. Il existe également des logiciels qui permettent de créer des présentations internet et des cédéroms. De plus, certains logiciels sont conçus pour aider l'utilisateur à élaborer son site internet ainsi que certains produits multimédias en ligne, sans connaissances spécifiques, rapidement et simplement.

L'utilisation de ces logiciels illustre l'étendue des perspectives en ce qui concerne la création de produits à objectifs spécifiques ainsi que le rôle déterminant des enseignants dans ce domaine. Comme le souligne N. Hirschsprung :

²⁸¹ Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005, *op.cit.*, p. 110.

« Si l'enseignant accepte d'être partie prenante dans les infinies possibilités qu'offre la maîtrise des outils multimédias, les conditions idéales sont alors réunies pour que le support puisse véhiculer des contenus de plus en plus adaptés. Il appartient en effet au formateur de s'impliquer dans l'évolution des ressources qui garantira, par la qualité apportée, la pérennité du multimédia, (...). En outre, dans le domaine du multimédia, chaque professeur peut apporter sa contribution à différents niveaux, selon la variété des outils de création proposés, du plus simple au plus complexe ».²⁸²

8.6. L'évaluation

L'évaluation se situe dans le continuum de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle sert à définir préalablement les objectifs et les niveaux à atteindre, à envisager les situations et les tâches, et à mesurer les acquis ou l'appropriation. De plus, les apprenants ne cessent de s'autoévaluer pour s'assurer de la progression de leur apprentissage. Il convient donc d'aborder cette question pour la compréhension orale.

8.6.1. Types d'évaluation

Il existe une grande variété de types d'évaluation. Par leurs fonctions et leurs situations temporelles, on peut distinguer : l'évaluation pronostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, et l'évaluation diagnostique. Sur le plan des personnes qui s'en chargent, on différencie : l'évaluation interne, l'évaluation externe, l'auto-évaluation, et la coévaluation ; si on les classifie par procédures, il y a l'évaluation formelle et l'évaluation informelle, etc.²⁸³ Nous ne présentons pas ici le détail de chaque type d'évaluation, mais nous nous

²⁸² *Op.cit.*, p. 115.

²⁸³ Ces distinctions ont été expliquées en détail par Jean Marc DEFAYS, 2003 : *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, p.173-179.

concentrons sur quelques-unes d'entre elles, qui nous paraissent les plus appropriées aux besoins et aux objectifs fixés pour la compréhension orale.

Sur le plan de l'organisation temporelle et de la fonction des évaluations, on dégage trois grands types : les évaluations sommative, formative et prospective. Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toutes les formations, de façon séparée ou associée.

- L'évaluation sommative porte sur les acquisitions passées,
« [elle] se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle les acquis d'une série de leçons, ou, plus généralement, teste le savoir assimilé au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. »²⁸⁴.
- L'évaluation formative est centrée sur le présent et est utilisée pendant la formation. Elle vise à guider l'apprenant dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les conseils lui permettant de progresser dans son apprentissage.
- L'évaluation prospective est orientée vers le futur. Elle se situe en amont de la formation et sert à prévoir les besoins des apprenants, à prédéterminer les acquis, à établir un programme, à constituer des groupes de niveaux homogènes, et définir les méthodes appropriées.

Pour J. P. Guq et I. Gruca, les autres types d'évaluation peuvent être incorporés aux trois types indiqués ci-dessus, « pour y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou

²⁸⁴ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 210.

les capacités à évaluer ». ²⁸⁵ Voici quelques autres classifications des évaluations qui sont fondées sur les types classés par le Conseil d'Europe:

« - l'évaluation *continue* (la note finale reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage) / *ponctuelle* (une note obtenue à un moment donnée sur un domaine particulier) ;

- l'évaluation *directe* (qui évalue ce que le candidat est en train de faire, ...) / *indirecte* (qui utilise un test) ;

- l'évaluation de la *performance* qui exige la production d'un discours oral ou écrit / l'évaluation des *connaissances* : l'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue ;

- l'évaluation *normative* qui classe les apprenants les uns par rapport aux autres / l'évaluation *critériée* qui évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres. » ²⁸⁶

En vue de concevoir des évaluations plus efficaces pour apprécier ou ajuster le processus de l'enseignement - apprentissage, différents types d'évaluation peuvent être utilisés afin d'obtenir une vision globale des compétences des apprenants et de leurs progressions. Et on devrait assurer que les types d'évaluations choisis s'adaptent aux objectifs d'enseignement - apprentissage fixés, aux niveaux des apprenants et aux périodes d'apprentissage. De surcroît, l'utilisation de divers outils d'évaluation (activités langagières) aidera aussi à évaluer une compréhension complète sous différents angles.

²⁸⁵ *Op.cit.*, p. 211.

²⁸⁶ *Id.*, p. 211-212.

8.6.2. Les outils d'évaluation

Tous les types d'activités langagières que nous avons mentionnés dans la phase d'après-écoute peuvent être utilisés comme outils d'évaluation pour la compréhension orale. Cependant, en raison de la faisabilité et de l'efficacité, les outils les plus utilisés dans la plupart des tests sont les suivants :

- Le questionnaire à choix multiple ;
- Les questions fermées ;
- Le texte lacunaire ou à trous ;
- Le test d'appariement ;
- Le questionnaire à réponses ouvertes ;
- La mise en l'ordre d'un document qui a été découpé
- Le résumé, la synthèse de document écouté ;
- etc.

Pour les étudiants de niveaux inférieurs, les outils dits fermés qui consistent à mettre un signe de choix face à la réponse attendue, par exemple : les types " vrai ou faux", ou " oui ou non ", ou " mettre une croix dans la colonne", ou les questions à choix multiples, etc., sont souvent utilisés car ils n'exigent pas d'activités langagières compliquées. Les autres outils dits ouverts, les questions ouvertes, le résumé, l'explication, etc., peuvent être appliqués aux étudiants de niveaux supérieurs pour évaluer leurs compétences d'analyse ou de synthèse des documents d'écoute.

8.6.3. Les documents utilisés

Outre les choix des outils, il faut être attentif aux documents d'écoute choisis : le thème, le contenu et la longueur de ces derniers doivent être adaptés aussi aux objectifs fixés et aux niveaux des apprenants. Nous exposons ci-dessous les exemples des tests DELF (Diplôme d'études en langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) qui nous aident à mieux saisir la distinction des différents documents pour l'évaluation de différents niveaux d'apprenants. Les tests DELF et DALF, créés par arrêté ministériel français, et qui ont connu un succès croissant en France et dans plus de 150 pays étrangers, contiennent les évaluations des quatre aptitudes en français langue étrangère, nous ne présentons ici que la partie de compréhension orale qui appartient au cadre de notre recherche²⁸⁷ :

Tableau 8 : Nature des épreuves de compréhension orale des 6 niveaux présentés par les tests DELF et DALF

Niveau	Nature des épreuves de compréhension orale	Durée
DELF A1 Introductif ou découverte	Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur la vie quotidienne (3 ou 4 documents très courts ; durée maximale du document : 3 mn	20 mn
DELF A2 Intermédiaire ou de suivi	Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 documents courts d'une durée maximale de 5mn et ayant trait à des situations de la vie quotidienne (2 écoutes).	25mn

²⁸⁷ Nous avons choisi et regroupé les parties concernant les introductions pour la compréhension orale.

Présentation des épreuves du DELF tous publics. Site CIEP :

<http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation-epreuves-delf.php>

Présentation du DALF - Diplôme approfondi de langue française

<http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation-dalf.php>

<p>DELF B1 Niveau seuil</p>	<p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 documents d'une durée maximale de 6 mn parmi les types suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogues ou monologues sur des situations de la vie quotidienne - Bulletin d'informations ou émission d'intérêt général - Interview (sentiments et opinions) - Exposé court sur des sujets familiers (2 écoutes) 	
<p>DELF B2 Avancé ou Indépendant</p>	<p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 documents enregistrés (durée maximale : 8 mn):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interview, bulletin d'informations, etc. (1écoute) - Conférence, discours documentaire, émission de radio ou télévisée (2 écoutes) 	
<p>DALF C1 Autonome</p>	<p>Réponse à des questions de compréhension portant sur des documents enregistrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ 8mn (2 écoutes). - Plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashs d'information, sondages, sports publicitaires.) (1 écoute) 	
<p>DALF C2 Maîtrise</p>	<p>Compréhension et production orales (épreuve en 3 étapes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compte rendu du contenu d'un document sonore (2 écoute) - Développement personnel à partir de la problématique exposée dans le document - Débat avec le jury <p>Deux domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</p>	

8.6.4. Niveaux

L'évaluation en langue étrangère débouche naturellement sur la question des niveaux. On connaît un certain nombre d'outils théoriques qui ont contribué à les définir et qui ont orienté fortement la didactique du français langue étrangère : *Le français fondamental*, *Un niveau seuil*, et plus récemment, le *Cadre européen commun de référence*. Ce dernier a l'avantage d'utiliser des critères communicatifs, et la nomenclature des niveaux proposés a pour vocation de couvrir l'enseignement de toutes les langues dans tous les pays. Le système de niveaux proposé par le *Cadre européen commun de référence* comprend trois degrés (A : élémentaire, B : indépendant et C : expérimenté) qui se dédoublent chacun en deux :

A.1. Niveau introductif ou découverte. A.2. Niveau intermédiaire ou de suivie.

B.1. Niveau seuil

B.2. Niveau avancé ou indépendant

C.1. Niveau autonome

C.2. Niveau de maîtrise

Voici les six niveaux de CECR, avec les références de compétences par l'échelle globale et la grille pour l'autoévaluation de la compréhension orale :

Tableau 9 : Les six niveaux de CECR pour l'évaluation et l'autoévaluation de la compréhension orale d'une langue

	Echelle globale de compétence pour la compréhension orale	Grille pour l'auto-évaluation de la compréhension orale
A.1.	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

A.2.	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B.1.	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B.2.	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
C.1.	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les

		films sans trop d'effort.
C.2.	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

* Voir annexe 3 ²⁸⁸: les références des six niveaux définis par le cadre européen commun de référence pour les langues. Dans le tableau ci-dessus, nous avons choisi et regroupé les parties concernant les références pour la compréhension orale.

²⁸⁸ Annexe 3 : Niveaux communs de compétences définis par le CECR : « Échelle globale » et « Grille pour l'auto-évaluation », p. 452.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons consacré cette partie à proposer un cadre méthodologique pour intégrer l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois, notamment dans les cours de compréhension orale, afin de perfectionner la compétence des étudiants chinois sur cette habileté.

Pour une recherche contextualisée ciblée, il convient dans un premier temps, de présenter le contexte de l'enseignement du français en Chine. Nous avons donc commencé avec une revue historique de la diffusion du français et de l'évolution de l'enseignement du FLE en Chine. Puis, nous avons donné une vision globale de son état actuel : le statut de cet enseignement, les organismes d'enseignement, les apprenants et les enseignants, les méthodes utilisées et les évaluations. Grâce à ces éléments, nous avons compris que l'enseignement du français en Chine a débuté tardivement par rapport à d'autres pays plus développés. Par rapport à la croissance des besoins de la société chinoise, le bilan de l'enseignement actuel du FLE est peu satisfaisant. Nous avons soulevé ainsi un certain nombre de lacunes dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises. Nous avons constaté la faiblesse des étudiants chinois en matière de compétence orale. Cela dit, le retard méthodologique de l'enseignement, l'insuffisance des documents et le peu de contacts avec les francophones natifs ne peuvent pas constituer des conditions réellement favorables pour développer cette compétence. Pour combler les lacunes soulevées, notamment pour développer la compétence en compréhension orale en FLE chez les étudiants chinois – ce qui constitue notre objectif –, nous pensons qu'il serait judicieux de recourir aux TICE. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de connaître l'état actuel de l'utilisation des technologies dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

Nous avons décrit brièvement l'évolution de l'utilisation des TICE pour la didactique des langues étrangère en Chine. Mais nous trouvons qu'il existe très peu de travaux relatifs à l'application des TICE dans l'enseignement du français dans les universités chinoises. Nous avons donc conduit une enquête sur ce sujet afin d'observer plusieurs facteurs : l'état des équipements et des supports TICE utilisés, l'efficacité des outils jugé par les enseignants et les étudiants, les difficultés rencontrées au cours de leur utilisation, et les attentes des étudiants et des enseignants quant à l'intégration des TICE dans l'enseignement – apprentissage du FLE.

Comme les étudiants et les enseignants chinois ne disposent pas de suffisamment de connaissances sur les outils et les ressources TICE pour l'enseignement-apprentissage du FLE et que la recherche et l'application de ce domaine demeurent peu développées, il nous semble nécessaire de réaliser une exploitation des outils et des ressources TICE. Dans cette perspective, nous avons présenté trois types d'outils TICE, selon leurs caractéristiques techniques et leurs fonctions pédagogiques : les outils audio, visuels, et audiovisuels ; l'informatique ; et l'internet. Puis, nous avons distingué deux catégories de ressources TICE : les ressources « hors ligne » qui représentent les cédéroms exploitables grâce à certains outils TICE, notamment à l'ordinateur sans aucune connexion ; et les ressources « en ligne » qui sont exploitables à travers des réseaux du type internet.

Nous avons exposé enfin des démarches méthodologiques pour intégrer l'utilisation des TICE dans les cours de compréhension orale en FLE dans les universités chinoises. Dans nos suggestions, nous avons pris en considération plusieurs facteurs : d'abord, l'identification de la condition institutionnelle concernant la situation d'équipement, les matériaux disponibles, l'objectif pédagogique, les programmes d'enseignement fixés, etc. ; puis, le choix des

matériels et des supports didactiques propres aux objectifs pédagogiques et aux situations d'apprenants ; de plus, la mise en œuvre de tâches et d'activités riches et variées pour les différentes étapes d'écoute ; par ailleurs, le changement des rôles de l'enseignant dans un dispositif d'enseignement intégré des TICE ; et enfin l'évaluation de la compétence des étudiants en compréhension orale.

— PARTIE III —

Expérimentation, résultat, réflexion

Introduction

Après avoir étudié les bases théoriques et proposé un cadre méthodologique autour la question de l'intégration des TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE pour le développement des compétences des étudiants en compréhension orale, il convient maintenant de confronter les données théoriques à la pratique. Ainsi, cette troisième partie exposera la mise en œuvre de notre expérimentation, la présentation de ses résultats et leur analyse, ainsi qu'un bilan prescriptif de notre travail.

Nous commencerons cette partie en présentant le projet d'expérimentation et sa mise en place, la représentation des étudiants (groupe expérimenté et groupe témoin), la situation contextuelle des établissements de FLE concernés ; puis nous détaillerons la mise en œuvre de notre expérimentation, en présentant les outils et les ressources TICE choisis pour les étudiants du groupe expérimental, ainsi que l'organisation des cours ; enfin, nous proposerons un exemple de scénario pédagogique et la confirmation des démarches didactiques proposées.

En tenant compte des faibles connaissances des étudiants et des enseignants chinois en approche stratégique, l'utilisation des stratégies d'écoute dans les cours de compréhension orale et l'enseignement de certaines stratégies à des étudiants nous semblent constituer un levier important pour les aider à développer leur compétence en compréhension du français oral. Nous présenterons donc les stratégies cognitives et métacognitives que nous avons utilisées dans notre expérimentation, ainsi que les tâches et les activités proposées pour les concrétiser dans la pratique

Puis, nous exposerons l'évaluation et l'autoévaluation auxquelles les étudiants ont été soumis en aval de notre expérimentation. L'analyse et la comparaison des résultats des évaluations entre les groupes expérimentés et les groupes témoins nous permettent d'une part de justifier si les mesures théoriques et méthodologiques que nous avons proposées peuvent apporter une réelle contribution au perfectionnement des compétences des étudiants en compréhension orale en FLE ; d'autre part d'envisager des nouvelles pistes qui satisferont mieux notre objectif .

Enfin, nous ferons un bilan prescriptif et dégagerons de nouvelles perspectives en prenant en considération la corrélation entre les besoins des apprenants et l'objectif de la formation, et nos recherches théoriques et méthodologiques effectuées, ainsi que des observations faites dans la pratique de notre expérimentation, afin de mieux intégrer les TICE dans les cours de compréhension orale de FLE dans les universités chinoises.

CHAPITRE 9

Expérimentation

Afin d'examiner si les explorations théoriques et les propositions méthodologiques que nous avons effectuées, concernant l'intégration des TICE à l'enseignement - apprentissage de la compréhension du français oral, peuvent contribuer au développement des compétences des étudiants chinois, nous avons réalisé une expérimentation dans les départements de FLE à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan en Chine. Nous avons appliqué nos démarches méthodologiques intégrant l'utilisation des TICE dans des cours de compréhension orale pour les étudiants de l'Université de Shandong. Les étudiants de l'Université de Jinan étaient entraînés avec les méthodes habituellement utilisées par les enseignants chinois. Après un semestre d'expérimentation, les deux groupes d'étudiants ont été évalués, et les résultats nous ont permis d'analyser les effets de la confrontation entre les théories et la pratique, et de déboucher sur de nouvelles propositions et conclusions dans les chapitres suivants.

Nous commencerons par l'introduction de notre projet d'expérimentation. Puis nous présenterons le contexte d'enseignement du FLE dans les deux universités concernées pour nous assurer que les étudiants du groupe expérimental et du groupe témoin participent à des programmes d'enseignement semblables, qu'ils ont presque le même nombre d'heures de cours de français au total et de compréhension orale, et qu'ils ont le même niveau langagier au début de notre expérimentation. Ensuite, nous présenterons les outils et les ressources choisis pour les étudiants du groupe expérimenté, ainsi que l'organisation des cours. Enfin, nous préciserons les démarches méthodologiques que nous avons pratiquées avec un exemple de cours.

9.1. Projet d'expérimentation

9.1.1. Les objectifs

Notre expérimentation vise à vérifier les effets de l'intégration des TICE dans le cours de compréhension orale du FLE en milieu universitaire chinois, selon les principes méthodologiques que nous avons proposés. Il s'agit d'appliquer nos études théoriques et méthodologiques à l'intégration de TICE pour le perfectionnement des compétences en compréhension orale en FLE des étudiants chinois, et de les évaluer. Pour ce faire, nous traitons des choix didactiques et pédagogiques généraux, des documents supports, des tâches de compréhension et des activités cognitives des apprenants.

9.1.2. Mise en place du projet d'expérimentation

Nous avons essayé de préparer deux groupes d'étudiants chinois. Nous avons adapté l'utilisation des TICE pour le perfectionnement de la compréhension orale d'un groupe. L'autre groupe a été traité avec les méthodes traditionnelles. Après un semestre d'expérimentation, nous avons évalué les deux groupes, et comparé les résultats afin de déboucher sur des nouvelles propositions et conclusions.

Nous avons effectué cette expérimentation selon les démarches suivantes :

- Préparation du projet d'expérimentation :
Précision de l'objectif, institution, apprenants ciblés.
- Réalisation de l'expérimentation :
Durée de l'expérimentation - un semestre.

Justification des choix des supports et des outils pédagogiques ;
Pratiquer l'enseignement intégrant l'utilisation des TICE dans les cours de compréhension orale selon les théories et les méthodologies que nous avons proposées ;
Observation des effets et des difficultés durant l'expérimentation.

- Evaluation et analyse :
Evaluation des effets.
Analyse des résultats, apports et limites
- Proposition et conclusion.

9.1.3. La constitution du groupe expérimental et du groupe témoin

En fin d'année scolaire 2008-2009, nous avons proposé notre projet d'expérimentation à la direction du département du français langue étrangère de l'Université de Shandong en Chine. Elle nous a donné son accord et a accepté notre enseignement dans deux classes de « spécialité français » : une de première année et l'autre de deuxième année. Le problème est que, dans ce département de FLE, il n'existe qu'une classe pour chaque année universitaire, et on ne peut pas comparer l'effet d'une expérimentation sur deux groupes d'étudiants de niveau différents. Nous avons donc dû prendre contact avec une autre université pour trouver des étudiants de même niveau que celui des étudiants de l'Université de Shandong. Nous avons obtenu, de la part de la direction du département de FLE de l'Université de Jinan, l'autorisation d'évaluer les étudiants de première année et de deuxième année universitaires, à la fin du premier semestre de l'année scolaire 2009-2010. Nous avons donc trouvé deux groupes d'étudiants pour réaliser notre expérimentation : notre projet d'enseignement pour les étudiants de l'Université de Shandong s'est déroulé dans les cours de compréhension orale ; et les étudiants de l'Université

de Jinan constituent nos groupes témoins qui ne bénéficient pas de cet enseignement.

Les étudiants observés se présentent donc comme suit :

- Un groupe expérimental (Groupe A): 60 étudiants de l'Université de Shandong.
 - 30 étudiants de première année (Groupe A1).
 - 30 étudiants de deuxième année (Groupe A2).
- Un groupe témoin (Groupe B): 70 étudiants de l'Université de Jinan.
 - 37 étudiants de première année (Groupe B1),
 - 33 étudiants de deuxième année (Groupe B2).

9.2. Le contexte d'enseignement du FLE dans les deux universités

Dans les deux universités concernées, le diplôme de « spécialité français » est dispensé par les départements de français. L'enseignement - apprentissage du français dans ces départements se fait sur une durée de quatre ans. Chaque année scolaire contient de 476 heures à 544 heures de cours (14-16heures / semaine, pendant 17 semaines, sur 2 semestres).

Ces départements de FLE proposent aux étudiants des cours obligatoires pour les former aux compétences linguistiques en langue française, des cours optionnels sur la civilisation française, l'histoire de France, la littérature française, des cours de français spécialisé (français des affaires ou tourisme...) etc.²⁸⁹. Cependant, durant les deux premières années, ce sont les cours de français fondamental qui occupent une place importante dans le programme d'enseignement, afin que les étudiants puissent obtenir une base solide quant à leurs compétences linguistiques en français.

²⁸⁹ Cf. Chapitre 5.3.6.

9.2.1. Programme d'enseignement du FLE de premier semestre de l'année 2009-2010

Nous exposons ici la répartition des cours dans le programme d'enseignement du FLE de premier semestre de l'année scolaire 2009-2010 pour les étudiants de première année et de deuxième année dans les deux universités :

Tableau 10 : Programmes d'enseignement de FLE de premier semestre de l'année 2009-2010 à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan

1. Programme d'enseignement de FLE à l'Université de Shandong :

Cours pour les étudiants de 1 ^{ère} année		Heures par semaine	Durée (semaines)	Nombre total d'heures
Cours obligatoires	Français fondamental	10	13	130
	Audiovisuel et oral (professeur français)	2	13	26
Cours optionnels	<i>Compréhension orale*</i>	4	12	48
Total des heures de cours				204
Cours pour les étudiants de 2 ^{ème} année		Heures par semaine	Durée (semaines)	Nombre total d'heures
Cours obligatoires	Français fondamental	8	17	136
	Conversation en français (professeur français)	2	17	34
	Expression orale	2	17	34

Cours optionnels	Film français (professeur français)	2	14	28
	<i>Compréhension orale*</i>	4	14	56
Total des heures de cours				288

* Les cours de compréhension orale sont nouvellement ajoutés suite à notre proposition d'expérimentation.

2. Programme d'enseignement de FLE à l'Université de Jinan :

Cours pour les étudiants de 1 ^{ère} année		Heures par semaine	Durée (semaines)	Nombre total d'heures
Cours obligatoires	Français fondamental	8	13	104
	Compréhension orale	2	13	26
	Conversation en français (professeur français)	4	13	52
	Précis de civilisation française	2	13	26
	Introduction de spécialité FLE	2	6	12
Total des heures de cours				220
Cours pour les étudiants de 2 ^{ème} année		Heures par semaine	Durée (semaines)	Nombre total d'heures
Cours obligatoires	Français fondamental	8	17	156
	Compréhension orale	2	17	34
	Compréhension écrite	2	17	34
	Conversation en français (professeur français)	4	17	68
Total des heures de cours				272

En ce qui concerne ces programmes d'enseignement des deux universités, on note que, pour les étudiants de première année, dans les deux universités, il y a juste seize heures de différence au total pour les cours du premier semestre (Université de Shandong : 204 heures ; Université de Jinan 220 heures). Pour les étudiants en deuxième année, on relève aussi seize heures de différence, mais l'Université de Shandong qui propose plus de cours. (Université de Shandong : 288 heures, Université de Jinan : 272 heures).

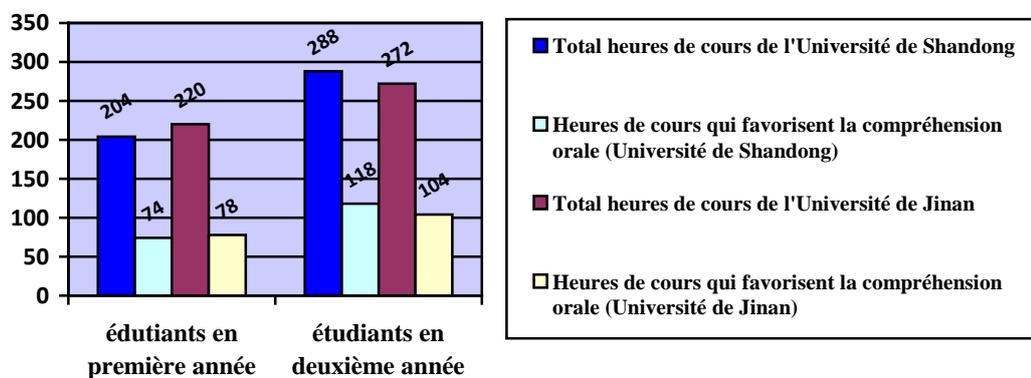


Figure 18 : Nombre d'heures de cours de premier semestre de l'année 2009-2010 à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan

Nous avons déjà indiqué, dans le chapitre 5, que l'on utilise normalement les manuels chinois dans les cours de français fondamental et dans les autres cours sur l'écrit, la civilisation, la littérature etc., et que ces types de cours sont assurés par des professeurs chinois avec des méthodes traditionnelles. Les documents audio ou audiovisuel ou les TICE sont rarement utilisés dans ces cours.

C'est dans les cours de compréhension orale (y compris les cours sur les films français qui sont assurés spécifiquement par les professeurs français et qui visent à développer la compétence de compréhension orale des étudiants) et les cours de conversation en français que les étudiants peuvent réellement développer leurs compétences en compréhension orale. Le premier type de

cours est souvent assuré par les enseignants chinois utilisant les outils TICE, les ressources audio et audiovisuelles, ou les manuels français ; le dernier type de cours est assuré par les professeurs français, ce qui permet aux étudiants de développer leurs compétences orales (compréhension et expression) par la communication directe avec le professeur. Dans ces deux universités, pour le premier semestre de l'année scolaire 2009-2010, il n'y a que 4 heures de différence pour les heures de cours qui favorisent la compréhension orale pour les étudiants de première année. Pour ceux de deuxième année, on relève 14 heures de différence : l'Université de Shandong propose 118 heures de cours, alors que l'Université de Jinan en offre 104 heures. (cf. le graphique ci-dessus).

9.2.2. Equipements et ressources utilisés

La situation d'équipements des départements de FLE dans les deux universités a été présentée dans le chapitre 6.2.3.1. Les deux établissements disposent de salles multimédias, de laboratoires de langues et de salles médiathèques. Cependant, les équipements à l'Université de Jinan sont plus modernes, car les bâtiments sur son campus sont nouvellement construits et équipés. La plupart des cours des deux départements sont donnés en salles multimédia, mais la fréquence de l'utilisation des outils TICE dépend du projet d'enseignement du professeur et ses habitudes. Les cours de compréhension orale se déroulent dans les laboratoires de langue ou dans les salles multimédia, l'utilisation des outils TICE est donc obligatoire.

Les supports utilisés par les deux départements, pour la plupart des cours de FLE, sont les mêmes : pour les cours de Français fondamental, qui représentent la moitié de cours de la spécialité FLE, on utilise le manuel *Le Français*. Rappelons, comme cela a été exposé au chapitre 5.4.2.3., que c'est un manuel rédigé par les professeurs chinois, qui est amplement utilisé en Chine

depuis quinze ans. Il est fondé sur l'emploi de la méthodologie traditionnelle, il insiste sur le lexique, les règles et structures grammaticales, mais concerne beaucoup moins la compétence orale et la compétence de communication à travers la culture, notamment.

Les cours de conversation en français dans les deux universités sont enseignés par les professeurs français, qui utilisent normalement les manuels français *Reflets*²⁹⁰ et *Conversations pratiques de l'oral*²⁹¹ et d'autres documents authentiques pertinents à leurs yeux.

Quant aux cours de compréhension orale, les professeurs de l'Université de Jinan utilisent principalement le manuel français *Exercices d'oral en contexte*²⁹², les exercices audio dans le manuel *Le français*, et le manuel chinois *Compréhension orale en français*. Les supports que nous avons utilisés pour notre expérimentation seront présentés dans le chapitre suivant.

9.2.3. Les compétences des étudiants

Les étudiants de première année des deux universités (Groupe A1 et Groupe B1) étaient tous des débutants nouvellement entrés à l'université. Ils n'avaient aucune expérience en français langue étrangère, car leur langue étrangère au lycée était l'anglais.

²⁹⁰ Guy CAPELLE, Noelle GIDON, 1999 : *Reflets*.

²⁹¹ Cidalia MARTINS, Jean-Jacques MABILAT, 2003 : *Conversations pratiques de l'oral*.

²⁹² Anne AKYÜZ, Bernadette BAZELLE-SHAHMAEI, Joëlle BONENFANT, 2002 : *Exercices d'oral en contexte*.

Ces méthodes FLE sont traduites et republiées par la maison d'édition chinoise : *Foreign language teaching and research press*.

Les étudiants de deuxième année (Groupe A2 et Groupe B2) ont déjà derrière eux une année scolaire d'apprentissage, ont ainsi reçu environ 500 heures de cours de FLE. Cependant, avant notre proposition d'expérimentation, l'Université de Shandong n'avait pas proposé ce type de cours pour les étudiants des deux premières années. Elle n'avait proposé que les cours « Audiovisuel et oral », pour développer la compétence en compréhension orale des étudiants. Ainsi, les apprenants de deuxième année de l'Université de Jinan ont reçu davantage de cours de compréhension orale. De plus, l'Université de Jinan propose deux fois le nombre de cours de « conversation en français » (enseigné par le professeur français). Nous comparons, dans le tableau ci-dessous, le nombre d'heures de ces types de cours reçus par les étudiants de Groupe A2 et B2, qui ont terminé une année scolaire d'apprentissage de FLE dans les deux universités.

Tableau 11: Nombre d'heures de cours qui favorisent la compréhension orale, reçues par les étudiants ayant fini une année scolaire d'apprentissage de FLE

Les étudiants de l'Université de Shandong		Les étudiants de l'Université de Jinan	
Audiovisuel et oral	58 heures	Compréhension orale	58 heures
Conversation en français	32 heures	Conversation en français	116 heures
Heures de cours en total	90 heures	Heures de cours en total	174heures

Nous avons déjà indiqué, dans le chapitre 5, que les évaluations de chaque université sont rédigées par ses propres professeurs, et qu'il n'existe pas de critère commun pour les évaluations de chaque semestre. Ainsi, il est inutile de comparer les notes des étudiants de la première année dans ces deux universités.

Pour mieux connaître les compétences des étudiants qui ont déjà suivi une année d'apprentissage de FLE (Groupe A2 et Groupe B2), au début de notre expérimentation, nous leur avons distribué, dans les deux universités, un questionnaire qui proposait une série de quatre questions sur : l'autoévaluation des étudiants de leurs compétences langagières ; la compétence la plus importante à développer ; celle qui est déjà la mieux maîtrisée par les étudiants ; et enfin celle qui a été la plus régulièrement entraînée dans la première année scolaire.²⁹³ Les deux tableaux ci-dessous présentent le résultat de l'analyse.

Tableau 12 : L'auto-évaluation des compétences langagières en FLE

<i>Réponses des étudiants de l'université de Shandong (Groupe A2)</i>					
	<i>Très bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Moyen</i>	<i>Faible</i>	<i>Très faible</i>
<i>Compréhension écrite</i>	10%	33%	40%	13%	4%
<i>Expression écrite</i>	7%	26%	43%	20%	4%
<i>Compréhension orale</i>	4%	20%	46%	20%	10%
<i>Expression orale</i>	3%	17%	46%	20%	14%
<i>Réponses des étudiants de l'université de Jinan (Groupe B2)</i>					
	<i>Très bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Moyen</i>	<i>Faible</i>	<i>Très faible</i>
<i>Compréhension écrite</i>	12%	30%	39%	15%	4%
<i>Expression écrite</i>	7%	27%	42%	18%	6%
<i>Compréhension orale</i>	6%	21%	45%	19%	9%
<i>Expression orale</i>	6%	18%	45%	21%	10%

²⁹³ Annexe 4 : Questionnaire 2009. Auto-évaluation des deux groupes d'étudiants, concernant leurs compétences langagières en FLE avant l'expérimentation, p. 460.

À travers les réponses, nous pouvons relever que les jugements des étudiants sur leurs compétences, dans les deux universités, sont semblables (la différence de chaque pourcentage est inférieure à trois). On remarque aussi que les résultats confirment les faiblesses des étudiants à l'oral par rapport à l'écrit dans les deux universités. Car, pour la compréhension et l'expression écrite, le nombre d'étudiants se prononçant pour le niveau « Très bien » et « Bien » est plus grand que le nombre d'étudiants affichant le niveau « Très faible » et « Faible ». En revanche, pour l'expression et la compréhension orales, le nombre d'étudiants qui choisissent le niveau « Faible » et « Très faible » est plus élevé que ceux qui ont choisi « Très bien » et « Bien ».

Tableau 13 : Besoin des étudiants pour le perfectionnement de leurs compétences langagières

Les questions posées dans notre questionnaire :	La compétence la plus importante à développer	Celle qui est estimée la mieux maîtrisée par chaque étudiant	La compétence la plus régulièrement entraînée pendant la 1 ^{ère} année scolaire.
Réponses des étudiants à l'université de Shandong (Groupe A2)			
Compréhension écrite	3%	67%	47%
Expression écrite	6%	16%	17%
Compréhension orale	40%	17%	20%
Expression orale	51%	0%	16%
Réponses des étudiants à l'université de Jinan (Groupe B2)			
Compréhension écrite	3%	64%	40%
Expression écrite	10%	15%	22%
Compréhension orale	42%	21%	21%
Expression orale	45%	0%	17%

Il ressort clairement de ce tableau que les étudiants des deux universités considèrent que la compréhension orale (Groupe A2 : 40% et Groupe B2 :42%) et la production orale (Groupe A2 : 51% et Groupe B2 : 45%) sont les compétences les plus importantes à développer. Les faibles pourcentages accordés à la compréhension écrite (Groupe A2 : 3% et Groupe B2 :3%) et à la production écrite (Groupe A2 : 6% et Groupe B2 :10%) sont peut-être dûs au fait que la compréhension écrite est celle que les étudiants estiment la mieux maîtrisée, et pour laquelle ils ont été la plus régulièrement entraînée. De plus, selon les explications des étudiants, la plupart des devoirs hors-classe portent sur la production écrite.

Plusieurs raisons méritent d'être évoquées pour comprendre ces résultats : la place prépondérante accordée à l'écrit dans le programme d'enseignement, la méthode traditionnelle utilisée par les professeurs, la difficulté de travailler l'oral avec un grand nombre d'étudiants dans la classe; l'insuffisance des équipements audiovisuels, etc. Comme cela a été exposé plus haut (*cf.* Chapitre 5), depuis longtemps, la compétence orale est le point faible dans l'enseignement - apprentissage du FLE dans les universités chinoises. Cette situation est certainement un facteur à prendre en compte dans l'organisation de l'enseignement par les institutions, de même que l'appétence pour l'oral peut servir de levier pour rendre l'apprentissage plus motivant.

9.2.4. Méthodologie utilisée dans les cours de compréhension orale à l'université de Jinan

Nous avons interrogé les enseignants de FLE à l'Université de Jinan pour savoir quelles méthodologies ils utilisaient dans les cours de compréhension du français oral. Nous pouvons noter que le cours se passe souvent comme suit : les documents sonores utilisés sont la version audio

(enregistrés dans les CD audio) des textes présents dans les manuels indiqués plus haut²⁹⁴. Puis, l'enseignant demande aux étudiants de lire les fiches d'activité proposées dans un manuel, qui consistent souvent à répondre à des questions. Ensuite, il déclenche le document audio en utilisant le lecteur-CD ou l'ordinateur et le haut-parleur, pendant que les étudiants s'attellent à écouter et à trouver les éléments de réponse aux questions. Il y a une ou plusieurs écoutes, suivies généralement d'une correction commune.

On voit, dans ce processus, la place importante des manuels : les enseignants et les étudiants ne font que suivre les manuels qui contiennent les activités de compréhension proposées, les documents audio et même les réponses préétablies. L'autonomie est alors largement absente. Certains détails permettent d'améliorer un peu les choses. L'enseignant fait par exemple des efforts de différenciation à travers des fiches de compréhension à difficulté variable, selon les compétences de départ des étudiants. L'enseignant contrôle l'écoute sélective et l'écoute détaillée selon les besoins des étudiants. Les salles multimédia ou les lecteurs portables facilitent la réécoute de tel passage mal compris. Néanmoins, le fond de l'exercice reste souvent le même : il s'agit de répondre à la question rédigée dans les manuels, de la façon initialement prévue par la fiche de correction fournie.

Nous pouvons relever aussi que, dans ces démarches, les stratégies qui facilitent le processus de compréhension sont négligées, et que les documents audio utilisés sont peu authentiques, car la plupart des manuels choisis sont rédigés par des enseignants chinois et les documents ne sont pas de type original mais pédagogique.

²⁹⁴ Cf. Chapitre 9.2.2.

9.3. Mise en place de l'expérimentation

9.3.1. Les outils et ressources utilisés pour les groupes expérimentés

Nous avons déjà présenté la situation des équipements du département du FLE de l'Université de Shandong où nous avons réalisé notre expérimentation. Selon l'organisation du département du FLE, les cours de compréhension orale se font en laboratoire de langues pour les étudiants de première année (Groupe A1), et dans les salles multimédias pour les étudiants de deuxième année (Groupe A2). Dans ces laboratoires de langues et ces salles multimédias, l'ordinateur et ses périphériques (projecteur vidéo, rétroprojecteur, haut-parleur) sont déjà préinstallés. Une table de contrôle qui sert à manipuler les outils se situe au coin, en face de la classe. La limite des équipements est qu'ils ne permettent pas l'accès à l'internet.



Figure 19 : Laboratoire de langue et salle multimédia à l'Université de Shandong²⁹⁵

Nous avons essayé de faire un choix entre les ressources FLE en ligne et hors-ligne que nous avons présentées plus haut (*cf.* chapitre 7.2.). Le choix des supports parmi de multiples ressources n'est pas un travail facile. Car les ressources sont nombreuses, et il existe encore plus de produits FLE

²⁹⁵ Les photos ont été prises par nous, à l'Université de Shandong.

d'excellente qualité publiés en France ou dans d'autres pays francophones, mais qui ne sont pas encore republiés en Chine.

Ainsi nous nous sommes interrogée sur les critères de sélection que nous avons relevés au chapitre 8.2, il s'agit de respecter le degré de pertinence des produits repérés par rapport à l'objectif de notre enseignement, l'adéquation du niveau à celui des étudiants expérimentés, et l'adéquation des informations délivrées par le cédérom ou le site aux thématiques qui nous intéressent dans notre projet d'enseignement. Nous avons aussi pris en compte la situation des équipements, et le fait que notre enseignement se fait en présentiel. De plus, il vaut mieux choisir les produits qui se prêtent le plus facilement à notre modalité d'utilisation. Par exemple, certains sites offrent des utilisations en ligne des ressources, mais ils ne permettent pas le téléchargement. Dans notre situation (l'internet n'est pas accessible en classe), ce type de site ne peut être utilisé que pour les supports complémentaires, pour les utilisations hors-classes des étudiants. En outre, nous référons aussi à l'authenticité des documents, aux tâches et activités proposées, et à la qualité des média (image, son, vidéo). Nous préférons donc les manuels ou les sites français qui présentent l'avantage de ces facteurs.

Les ressources que nous avons utilisées contiennent les manuels, les cédéroms, et les ressources numériques téléchargés sur l'internet qui nous paraissent adéquats aux niveaux des étudiants concernés dans notre expérimentation. La liste ci-dessous indique les ressources principales que nous avons utilisées lors des cours de compréhension orale pour les étudiants de première et deuxième années :

Tableau 14 : Ressources utilisées pour les étudiants expérimentaux

- Ressources utilisées pour les étudiants de première année

1. Les manuels et cédérom d'accompagnement
<i>Phonétique en dialogue</i>
<i>Exercices d'oral en contexte 1</i>
<i>Grammaire en dialogue</i>
<i>Tandem 1</i>
<i>Taxi 1</i>
2. Les sites internet
Phonétique : http://phonetique.free.fr/
Le point du FLE : http://www.lepointdufle.net/
Ciel bretagne: exercices FLE pour apprendre le français en ligne http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm
Tapis volant : Cours de FLE en ligne http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/index.asp
Chanson française et francophone en cours de FLE http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/

- Les ressources utilisées pour les étudiants de deuxième année

1. Les manuels et cédéroms d'accompagnement
<i>Compréhension orale 2</i>
<i>Exercices audio de grammaire</i>
<i>Grammaire en dialogue</i>
<i>Tandem 3</i>
<i>Alors 1 et 2</i>

2. Les sites internet
Talk french. BBC Education: http://www.bbc.co.uk/languages/french/
TV5 monde : http://www.tv5.org/
I-cather : cours audiovisuels en français http://www.i-catcher-online.com/French/
Le point du FLE : http://www.lepointdufle.net/
Ciel bretagne: exercices FLE pour apprendre le français en ligne http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm
Tapis volant : Cours de FLE en ligne http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/index.asp
Chanson française et francophone en cours de FLE http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/

Certaines ressources utilisées sont des produits qui visent spécialement à la compréhension orale. D'autres peuvent également viser d'autres types de compétences que la compréhension orale. Nous avons observé que certains produits français, qui ont été déjà traduits et publiés par les maisons d'édition chinoises, sont déjà utilisés par d'autres professeurs dans les autres types de cours. Par exemple, la méthode *Reflets* est utilisé pour le cours de « Audiovisuel et oral » destinés aux étudiants en première année ; les manuels *Exercices d'oral en contexte 2* et *Conversations pratiques de l'oral* sont déjà employés dans les cours d'expression orale pour les étudiants de deuxième année. Ainsi, bien que ces produits contiennent les documents adéquats pour perfectionner la compétence de compréhension orale de nos étudiants, nous ne les avons pas insérés dans notre liste de ressources utilisées.

Nous avons montré, dans la liste des ressources ci-dessus, que certaines d'entre elles sont des manuels sous forme papier, accompagnés de cédéroms :

c'est le cas notamment d'enregistrements audio ou vidéo. La plupart des manuels contiennent une exploitation pédagogique. Il s'agit, par exemple, d'un découpage en scènes, d'une aide de vocabulaire, des exercices et du script du document audio ou vidéo. Certains proposent un livre d'accompagnement pour le professeur, qui est plus avancé sur les méthodologies d'enseignement.

L'autre partie concerne les ressources internet. Certains sites proposent une masse de documents vidéo téléchargeables reposant sur les journaux, les reportages, les interviews télévisées, etc. Par exemple, le site *Talk french. BBC Education* offre une série de cours en ligne, et des enregistrements vidéos interactifs téléchargeables avec des aides de vocabulaire et grammaire, et les tâches et les exercices qui aident la compréhension. Le site TV5 offre chaque semaine le téléchargement de trois reportages de journaux télévisés hebdomadaires, avec une exploitation pédagogique complète adaptable au cours de FLE. Sur certains sites, les cours en ligne et les exercices audio ou vidéo ne sont pas téléchargeables, nous ne pouvons pas donc les utiliser dans notre cours, car l'internet n'est pas accessible aux salles de cours. Mais nous les avons proposés aux étudiants pour l'emploi hors-classe.

Par rapport aux nombreuses ressources pour l'enseignement - apprentissage du FLE, celles que nous avons choisies ne représentent qu'un échantillon qui nous paraît pertinent pour notre expérimentation. Il existe toujours de nouvelles ressources qui répondent mieux aux besoins de l'apprenant et de l'enseignant. L'exploitation de ressources ne doit donc pas constituer une limite ou une fin en soi.

9.3.2. Organisation des cours

9.3.2.1. Les cours pour les étudiants de première année

Notre enseignement pour les étudiants de première année, qui a duré 12 semaines, a commencé fin septembre 2009 et s'est terminé fin décembre 2009. Il était organisé en deux unités. La première visait à inviter les étudiants à faire connaissance avec l'alphabet français, et à traiter les faits segmentaux du français : les phonèmes, et les faits suprasegmentaux : la liaison, l'intonation, la syllabation. La durée de cette unité fut d'un mois. La deuxième unité d'enseignement a été consacrée à la compréhension de documents audio ou vidéo, dans des thématiques qui correspondaient à celles qui ont été déjà traitées dans les cours de « français fondamental ». Il s'agit de comprendre les documents authentiques audio ou vidéo contenant des mots familiers et des expressions très courantes au sujet des activités de la vie quotidienne. Les étudiants débutants ont très peu de connaissances linguistiques, et cela constitue une grande difficulté pour la compréhension. C'est pourquoi nous avons choisi les thèmes qui ont été traités avec les étudiants dans les cours de « français fondamental », qui représentent la moitié des cours du programme d'enseignement, et qui permettent aux étudiants d'acquérir le vocabulaire et la grammaire de base.

Tableau 15 : L'organisation des cours du 1^{er} semestre pour les étudiants expérimentaux en première année scolaire

	Unité I	Unité 2
Durée	1 mois (4 semaines)	2 mois (8 semaines)
Objectif	faire connaissance avec la phonétique.	Compréhension des documents audio ou vidéo sur les thèmes de la vie quotidienne. (niveau A1).

Contenu	8 Leçons (16 heures) sur les alphabets français, les faits segmentaux du français : les phonèmes, et les faits suprasegmentaux : la liaison, l'intonation, la syllabation.	16 Leçons (32 heures) sur la compréhension des mots familiers et des expressions très courantes des thèmes suivants : saluer, faire connaissance, téléphoner, direction, achats, voyage, nombres, famille, logement, temps, vêtement, couleur.
---------	--	--

9.3.2.2. Les cours pour les étudiants de deuxième année

La durée d'enseignement pour les étudiants de deuxième année a été de trois mois et demi (14 semaines), de la mi-septembre 2009 à la fin décembre 2009. L'objectif était de développer les compétences de compréhension orale des étudiants de niveau A2 ou B1²⁹⁶. Les étudiants sont entraînés à comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs aux sujets familiers, et à saisir l'essentiel des annonces et des messages simples et clairs. La plupart des thèmes que nous avons choisis sont aussi ceux que les étudiants ont traités dans les cours de « français fondamental ». Nous avons utilisé aussi une partie des documents pédagogiques en audio, qui permettent aux étudiants d'entendre les notions grammaticales en contexte, intégrées dans la réalité de la conversation naturelle.

Tableau 16 : L'organisation des cours de 1^{er} semestre pour les étudiants expérimentaux en deuxième année scolaire

Durée	3 mois et demi (14 semaines)
Objectif	Développer les compétences de compréhension orale des étudiants de niveau A2 ou B1 (critère CECR), comprendre des expressions et

²⁹⁶ Selon les niveaux définis par le *Cadre Européenne Commun de Référence*.

	un vocabulaire très fréquent relatifs aux sujets familiers, et saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
Contenu	<p>22 Leçons (44 heures) sur la compréhension de documents audio ou vidéo sur les thèmes suivants : sports et loisirs, logements, famille, achats, transports, réservation (hôtel), adolescence, études, travail, météo, musées, cinéma, fleurs, environnement.</p> <p>6 Leçons (12 heures) pour s'entraîner aux notions grammaticales intégrées dans la réalité de la conversation naturelle : futur simple, conditionnel, plus-que-parfait, participe passé, hypothèse sur le présent, subjonctif.</p>

9.4. Exemple d'une Leçon

9.4.1. Scénario pédagogique proposé

Niveau élémentaire / A2

Etudiants : étudiants de deuxième année

Durée : 1h40

Thème : habitation

Supports utilisés

Deux documents vidéo téléchargés (avec transcription, mais sans activité pédagogique proposé) sur le site :

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdu monde/index tour.htm#>

Et six documents vidéo (dont trois avec des activités langagières proposées)

sur le site : <http://www.bbc.co.uk/languages/french/>

Objectifs de compréhension

- Comprendre quelqu'un qui parle de sa ville, de son quartier.
- Comprendre la description d'un logement.
- Comprendre les informations données par une agence immobilière.
- Comprendre les conversations concernant les travaux dans une maison.

Objectif linguistique :

Enrichir le vocabulaire sur le thème du logement.

Objectif interculturel :

Mieux connaître la situation du logement en France.

Suggestion de mise en route

- Les neuf documents vidéo sont rangés selon leur niveau de difficulté quant au vocabulaire utilisé, à la complexité des phrases, et la longueur du document.
- Les exercices pour les documents vidéo sont préétablis dans un document PowerPoint.

Suggestions d'activités pour la classe

Les étudiants seront amenés à écouter les vidéos dans lesquelles des personnes parlent de leur ville et de leur logement ; un agent immobilier présente une maison et explique comment choisir un logement ; et des propriétaires expliquent des travaux dans leur maison. Différentes tâches sont proposées dans les étapes d'écoute de chaque document vidéo, et diverses activités suivent chaque écoute.

Mobilisation de connaissances préalables

- Présenter le thème de leçon, déclarer les objectifs de la compréhension.

- Projeter l'image ci-dessous sur le tableau blanc, faire observer l'image et demander aux apprenants d'identifier les pièces de la maison et les meubles principaux.
- Les aider ou leur donner le vocabulaire dont ils pourraient avoir besoin. Projeter les mots et expressions préétablies sur le tableau blanc. Lire à voix haute les mots listés. Les étudiants les suivent des yeux. Pour que les termes deviennent clairs, on peut demander ce qu'on fait dans chaque pièce (salon : on reçoit les visiteurs ; chambre : on dort ; cuisine : on prépare le repas). On peut aussi demander dans quelle pièce on trouve les meubles mentionnés. Ou encore demander aux étudiants s'ils connaissent d'autres pièces de la maison ou d'autres noms de meubles.



Activité 1

-   **La maison** (Durée : 01'08 minute)

J'habite une maison à la campagne. Elle a un joli jardin et une grande terrasse.

Nous avons aussi un barbecue.

Nous allons visiter l'intérieur de la maison et les différentes pièces :

Voilà, le salon, il est ensoleillé, voici la salle de bains. Dans la chambre à coucher, il y a un grand lit, des tableaux, et une commode. Enfin, je vais vous montrer la cuisine, et la salle à manger.

Suggestion d'activité 1 :

- Compréhension globale : passer l'enregistrement vidéo une première fois. Proposer aux étudiants de comprendre la présentation générale de la maison.
- Projeter l'exercice à trous qui demande aux étudiants de noter les pièces et les meubles dans la maison présentée. Puis, une écoute détaillée aidera l'apprenant à retrouver les informations qu'il cherche dans ce document.

J'habite une maison à _____. Elle a un joli _____ et une grande _____. Nous avons aussi un barbecue.

Nous allons visiter l'intérieur de la maison et les différentes pièces :

Voilà, _____, il est ensoleillé, voici, _____. Dans _____, il y a _____, _____, et _____. En fin, je vous montrer _____, et _____.

- Corriger collectivement : faire écouter l'enregistrement une troisième fois et demander à quelques étudiants de montrer leurs réponses. Contrôler chaque réponse avec les étudiants.

Activité 2

-   **La ville** (Durée : 00'55 minute)

Dans ma ville, il y a un grand parc avec des arbres et beaucoup de voitures et d'immeubles.

Les touristes aiment se promener dans les rues, et prendre des photos des monuments. Ils achètent des souvenirs, vont sur les terrasses des cafés. Plus tard, ils retournent à l'hôtel avec les drapeaux de l'Europe. Et voilà, le joli tramway bleu qui traverse les vieux quartiers du centre ville.

Suggestion d'activité 2 :

- Pour faciliter la compréhension, poser aux étudiants les questions : « Qu'est-ce qu'il y a dans la ville ? », « Qu'est-ce que les touristes aiment faire ? ». Proposer aux étudiants de faire une hypothèse sur le contenu de document vidéo. Passer l'enregistrement vidéo une première fois.
- Passer l'enregistrement une deuxième fois. Laisser les apprenants répondre oralement. Si nécessaire, faire écouter une fois de plus l'enregistrement pour leur permettre de contrôler leurs réponses.
- Corriger collectivement, à l'aide de la projection de la transcription du texte sur le tableau blanc.

Activité 3

-   **Description de logement** (Durée : 00'57 minute)

Enquêteur : *Vous pouvez nous décrire votre appartement, très rapidement?*

Homme : *Oh, ben, il y a une entrée, une salle de bains, un séjour, une chambre, les toilettes, une cuisine et un balcon.*

Femme : *J'ai trois pièces et une cuisine, deux chambres et un salon.*

Femme : *Entrée, cuisine, séjour, couloir, salle de bains, chambre.*

Femme : *Au rez-de-chaussée, il y a une entrée, une cuisine, des toilettes et un grand séjour. Dans le séjour, monte un escalier à l'étage qui dessert trois chambres, une salle de bains, une salle d'eau et une terrasse.*

Enquêteur : *Pouvez-vous décrire votre maison ?*

Homme : *Oui, c'est une maison avec un étage, un garage en rez-de-chaussée, un salon, un coin repas, une cuisine, tout ça au rez-de-chaussée et, au niveau de l'étage, les quatre chambres avec des salles de bains.*

Suggestion d'activité 3 :

- Expliquer aux apprenants en leur précisant que ce document vidéo concerne une interview entre un enquêteur et cinq personnes.
- Compréhension globale : proposer aux étudiants de chercher de quoi parlent les personnes interrogées, et où se déroule la situation. Puis passer l'enregistrement vidéo une première fois.
- Projeter la grille ci-dessous, passer l'enregistrement une deuxième fois et demander aux étudiants de cocher les cases correspondant aux pièces présentées par les personnes interrogées.

<i>Personnes interrogées</i>	<i>Homme1</i>	<i>Femme 1</i>	<i>Femme2</i>	<i>Femme 3</i>	<i>Homme2</i>
<i>entrée</i>					
<i>séjour</i>					
<i>cuisine</i>					
<i>salon</i>					
<i>toilette</i>					
<i>salle d'eau</i>					
<i>salle de bain</i>					

<i>balcon</i>					
<i>terrasse</i>					
<i>garage</i>					

- Si nécessaire, faire écouter une fois de plus l'enregistrement pour leur permettre de contrôler leurs réponses. Corriger collectivement les réponses.

Activité 4

-   *Où habitez-vous? (Durée : 01'02 minute)*

Intervieweur: *Où habitez-vous?*

Alexandra: *J'habite en centre-ville dans un appartement, près du Cours Mirabeau.*

Agnès: *J'habite dans une petite maison près d'un port.*

Aline: *J'habite au bord de la mer dans un petit studio.*

Femme: *J'habite à cinq cent mètres de la plage.*

Jean-Michel: *J'habite dans le quartier Mazarin qui est un petit quartier dans le centre-ville.*

Claude: *J'habite près de la rue des Tanneurs à Aix-en-Provence.*

Siméon: *J'habite à Aix, près de la Place du Marché.*

Marie-Hélène: *J'habite aux alentours d'Aix.*

Homme: *J'habite cet immeuble qui est derrière moi, qui a été construit par Le Corbusier en mille neuf cent cinquante-trois et je suis au sixième étage.*

Homme: *J'habite au sixième étage, dans l'immeuble qui s'appelle Le Corbusier depuis trente-deux ans.*

Anne-Marie: *J'habite en centre-ville juste à côté de la Canebière.*

Jean-Louis: *J'habite à Marseille près d'un grand hôpital.*

Pierre-Philippe: *J'habite à Marseille dans un petit studio, juste à côté de l'Opéra.*

Suggestion d'activité 4 :

- Préparation à l'écoute : afin d'éliminer l'obstacle de compréhension causé par les noms de lieux inconnus, les projeter au tableau, lire à voix haute.
Nom des lieux : Cours Mirabeau, un port, le quartier Mazarin, rue des Tanneurs à Aix-en Provence, l'immeuble qui s'appelle Le Corbusier, la Canebière.
- Compréhension globale : proposer aux étudiants de chercher les réponses aux questions suivantes : Qui parle à qui ? De quoi parle-t-on ? Puis, passer l'enregistrement vidéo une première fois.
- Compréhension détaillée : expliquer la consigne en précisant qu'on va marquer une pause après la réponse de chaque personne interrogée dans l'enregistrement, et demander à certains étudiants d'expliquer où habite cette personne. Puis, passer l'enregistrement vidéo.
- Corriger collectivement, pour chaque proposition de réponse inexacte, demander aux autres étudiants de la classe de donner la réponse qui convient.

Activité 5

-   **Une maison à vendre** (Durée : 03'00 minute)

Marseille. Peut-on acheter ici une maison pas chère ? On est allés voir dans une agence immobilière une spécialiste : Pascale Nerguisian.

Nathalie : « Alors, on cherche une maison. Qu'est-ce que vous... vous avez à nous proposer ? »

Pascale : « Alors, j'ai une très jolie maison à vous proposer en ce moment. Euh... C'est un type quatre, donc trois pièces principales, trois chambres et une pièce principale euh... sur un petit terrain, dans un petit lotissement. »

Nathalie : « Il y a des dépendances ? »

Pascale : « Il n'y a qu'un garage. »

Nathalie : « Est-ce que l'électricité, la plomberie est en bon état ? »

Pascale : « Effectivement, il y a quelques petites propretés à faire, des révisions on va dire. »

Nathalie : « D'accord. Elle fait combien de mètres carrés ? »

Pascale : « Elle fait cent deux mètres carrés exactement. »

Nathalie : « Euh... elle coûte combien ? »

Pascale : « On est aujourd'hui à trois cent vingt-neuf mille euros. »

Nathalie : « À quoi ? »

Pascale : « On est aujourd'hui à trois cent vingt-neuf mille euros. »

Nathalie : « On peut visiter ? »

Pascale : « Bien sûr ! »

Nathalie : « Alors, c'est la maison ? »

Pascale : « Voilà, la maison en question. Donc petite maison en lotissement, très, très calme, mitoyenne d'un côté. »

Pascale : « Donc, nous voilà dans le séjour ! Donc la première pièce porte deux fenêtres. Une porte-fenêtre qui donne sur le jardin qu'on a vu à l'entrée, plus une deuxième fenêtre qui donne sur le jardin principal. De ce côté-ci, vous avez accès à une chambre avec une salle de bains et un WC donc avec une sortie aussi sur le jardin, et de ce côté-ci vous avez la cuisine. Cuisine, toujours avec porte-fenêtre qui donne sur l'entrée, bon vous voyez malheureusement il y a des choses à faire, le carrelage notamment. La... la cuisine qui n'est pas équipée où il faudrait mettre des éléments etc. Et là, vous avez l'accès au garage. L'escalier donc nous mène à l'étage où vous avez encore deux chambres, une salle de bains et un WC. »

Nathalie : « Il y a quatre chambres ? »

Pascale : « En tout ? Non, il y en a trois ! Voilà, nous voilà, au premier étage. Donc comme je vous le disais tout à l'heure, nous avons plusieurs chambres de ce côté-ci. Le côté salle de bains avec les WC, et là donc, la chambre des

parents. Venez voir ! Donc c'est la pièce la plus grande du logement. »

Nathalie : « *Elle fait combien de mètres carrés ? »*

Pascale : « *Onze mètres carrés. »*

Nathalie : « *Vous pouvez me rappeler le prix de la maison ? »* **Pascale :** « *De la maison ? Trois cent vingt-neuf mille euros. »*

Nathalie : « *Vous pensez que l'on peut négocier ? »*

Pascale : « *On verra. Mais vous n'avez pas vu encore le plus beau. Regardez l'atout majeur, le balcon de la chambre des parents avec une vue imprenable sur Marseille ! »*

Nathalie : « *Ah ! Oui, c'est beau ! »*

Pascale : « *C'est pas mal, hein ! »*

Nathalie : « *Très bien, on va réfléchir ! »*

Suggestion d'activité 5 :

- Mobilisation des connaissances préalables sur une agence immobilière : demander aux étudiants s'ils connaissent la fonction d'une agence immobilière. Quand on veut acheter une maison par l'intermédiaire d'une agence immobilière, que fait l'agent immobilier dans cette agence ?
- Leur expliquer que dans l'enregistrement vidéo, un agent immobilier va faire visiter une maison à vendre. Proposer aux étudiants de faire une hypothèse sur le contenu de la vidéo. Expliquer certains mots nouveaux :
la dépendance, le lotissement, le carrelage, l'atout, une vue imprenable.
- Compréhension globale : faire écouter l'enregistrement une première fois. Préciser qu'il ne s'agit pas de tout comprendre mais de repérer quelques éléments sur les caractéristiques de la maison à vendre.

- Ecoute détaillée avec la projection de questions à choix multiples préétablies dans un document Powerpoint. Demander aux étudiants de lire les questions avant une deuxième écoute. Puis, passer l'enregistrement.

<p>1 - <i>C'est une maison de quel type ?</i></p> <p>A. <i>trois</i></p> <p>B. <i>quatre</i></p> <p>C. <i>quatorze</i></p> <p>2 - <i>Est-ce qu'il y a un garage ?</i></p> <p>A. <i>Oui</i></p> <p>B. <i>Non</i></p> <p>C. <i>Il y en a deux</i></p> <p>3 - <i>Quel travail doit-on faire dans la maison ?</i></p> <p>A. <i>De petites propretés</i></p> <p>B. <i>De grandes propretés</i></p> <p>C. <i>Rien</i></p> <p>4 - <i>La maison fait combien de mètres carrés ?</i></p> <p>A. <i>34</i></p> <p>B. <i>318</i></p> <p>C. <i>102</i></p>	<p>5 - <i>Le séjour a combien de fenêtres ?</i></p> <p>A. <i>1</i></p> <p>B. <i>2</i></p> <p>C. <i>3</i></p> <p>6 - <i>Combien de chambres y a-t-il au premier étage ?</i></p> <p>A. <i>2</i></p> <p>B. <i>3</i></p> <p>C. <i>4</i></p> <p>7 - <i>Quelle est la plus grande pièce de la maison ?</i></p> <p>A. <i>Le séjour</i></p> <p>B. <i>La salle de bains</i></p> <p>C. <i>La chambre des parents</i></p> <p>8 - <i>La chambre des parents fait combien de mètres carrés ?</i></p> <p>A. <i>11</i></p> <p>B. <i>15</i></p> <p>C. <i>20</i></p>
---	---

- Corriger collectivement les réponses. Si nécessaire, faire écouter une fois de plus l'enregistrement pour leur permettre de contrôler leurs réponses.
- Une dernière écoute avec la projection de la transcription écrite aidera les étudiants à repérer tous les détails d'enregistrement, et permettra la reconnaissance auditive de l'écrit.

Activité 6

-   **Interview d'un agent immobilier** (Durée : 01'50 minute)

Ici, dans une agence immobilière près de Marseille, on a l'embarras du choix, quand on cherche une maison. On a parlé avec Pascale Nerguisian.

Nathalie : « Personnellement, qu'est-ce que vous préférez comme type de logement ? »

Pascale : « Ah ! Je crois que la villa, ça plaît à tout le monde. Surtout chez nous parce que... on est... on vit à l'extérieur. »

Nathalie : « Et vous, vous habitez où ? »

Pascale : « Moi, je vis en appartement malheureusement ! Je cherche désespérément une belle maison avec un petit terrain pour profiter ! »

Nathalie : « En combien de temps vous vendez une propriété ? »

Pascale : « Entre deux et trois mois ! »

Nathalie : « Ah ! Ça prend du temps ? »

Pascale : « Ça prend du temps parce que l'acquéreur, je vous dis est plus difficile, donc il va visiter, il va... il va négocier le prix, il va pas se jeter sur la première maison qui... qu'il va voir ! »

Nathalie : « Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que veut dire type deux, type trois, type quatre ? »

Pascale : « Alors, la différence entre type deux, type trois, type quatre, c'est le nombre de pièces principales. Un type trois a un séjour et deux chambres. Un T quatre, un séjour et trois chambres, etc. »

Nathalie : « Alors, si moi je lis dans une annonce SDB, ça veut dire quoi ? »

Pascale : « Salle De Bains ! »

Nathalie : « Si je vous dis CH. CG. »

Pascale : « CG ? »

Nathalie : « CH un point CG. »

Pascale : « Chauffage Collectif au Gaz, même nous, on n'essaie de [pas] s'y perdre de temps en temps ! »

Nathalie : « Si je... Cuis. Eq. ? »

Pascale : « Cuisine équipée ! »

Nathalie : « Si je vous dis Dep ? »

Pascale : « Dep, ça veut dire Dépendance. »

Nathalie : « C'est quoi les dép... ? Ce sont quoi les dépendances ? »

Pascale : « Ça peut être une petite... un petit atelier, un petit studio qui est à côté de la maison. »

Nathalie : « TTC. »

Pascale : « TTC, Toutes Taxes Comprises. »

Nathalie : « Très bien, ben... c'est bon ! »

Pascale : « Je pense ! »

Suggestion d'activité 6:

- Expliquer aux étudiants que dans une annonce immobilière, on trouve souvent des abréviations ou des sigles pour la description de la propriété. Un agent immobilier va présenter ses affaires, et donner des explications pour ces abréviations ou sigles. Projeter et expliquer certains mots nouveaux avant l'écoute :

l'embaras du choix, désespérément, l'acquéreur, négociateur, jeter sur, une propriété, la propriétaire, chauffage collectif.

- Compréhension globale : faire écouter l'enregistrement une première fois. Préciser qu'il ne s'agit pas de tout comprendre mais de repérer quelques éléments sur la présentation de la spécialiste.

- Affiner la compréhension avec la projection de questions à choix multiples préétablies dans un document Powerpoint. Demander aux étudiants de lire les questions avant une deuxième écoute. Puis, passer l'enregistrement.

<p>1 - <i>Qu'est-ce que Pascale préfère ?</i></p> <p>A. <i>Une petite maison.</i></p> <p>B. <i>Une villa.</i></p> <p>C. <i>Un appartement.</i></p> <p>2 - <i>Elle habite où ?</i></p> <p>A. <i>Une petite maison.</i></p> <p>B. <i>Une villa.</i></p> <p>C. <i>Un appartement.</i></p> <p>3 - <i>On vend une propriété en combien de temps ?</i></p> <p>A. <i>Trois mois.</i></p> <p>B. <i>Un mois.</i></p> <p>C. <i>Entre deux et trois mois.</i></p> <p>4 - <i>Combien de chambres a un type trois ?</i></p> <p>A. <i>1</i></p> <p>B. <i>2</i></p> <p>C. <i>3</i></p>	<p>5 - <i>Que veut-on dire, quand on dit SDB ?</i></p> <p>A. <i>Salle de bains.</i></p> <p>B. <i>Sans des balcons.</i></p> <p>C. <i>Salle de bal.</i></p> <p>6 - <i>Cuis Eq, ça veut dire quoi ?</i></p> <p>A. <i>Cuisine avec équipage.</i></p> <p>B. <i>Cuisinière et équipement.</i></p> <p>C. <i>Cuisine équipée.</i></p> <p>7 - <i>Qu'est-ce que c'est qu'une dépendance ?</i></p> <p>A. <i>Un atelier ou un studio à côté de la maison.</i></p> <p>B. <i>Un atelier ou un studio dans la maison.</i></p> <p>C. <i>Une autre maison.</i></p> <p>8 - <i>TTC, ça veut dire quoi ?</i></p> <p>A. <i>Très très calme.</i></p> <p>B. <i>Tout territoire compris.</i></p> <p>C. <i>Toutes taxes comprises.</i></p>
---	---

- Corriger collectivement les réponses. Si nécessaire, faire une écoute sélective de la partie pas claire.
- Une dernière écoute avec la projection de transcription écrite et en même temps la manipulation du son.

Activité 7

-   **Deviner le prix d'un appartement** (Durée : 00'56 minute)

Nathalie : « Est-ce que vous voulez bien faire un petit jeu avec moi ? »

Pascale : « Bien sûr ! »

Nathalie : « Oui, vous voulez jouer ? »

Pascale : « Oui ! »

Nathalie : « Alors, j'ai pour vous une annonce avec le prix de la propriété caché.

Vous allez lire à haute voix l'annonce, c'est un appartement à Marseille. »

Pascale : « D'accord ! »

Nathalie : « Et vous allez essayer de deviner le prix ! »

Pascale : « D'accord ! T quatre/cinq vue sur mer, au deuxième étage.

Quatre-vingt-dix mètres carrés en parfait état, grand balcon, séjour double, trois chambres, possibilité quatre chambres. Parking privé fermé, très calme. Je vais dire dans les deux cent soixante mille euros ! »

Nathalie : « Combien ? »

Pascale : « Deux cent soixante mille euros ! »

Nathalie : « D'accord, on va vérifier. Vérifiez vous-même ! »

Pascale : « Deux cent quatorze mille euros ! J'ai été généreuse ! »

Nathalie : « Pas mal, quand même ! ».

Suggestion d'activité 7:

- Compréhension globale : poser aux étudiants la question : "Quel est le sujet de l'enregistrement ?" ; faire écouter l'enregistrement une première fois ; puis demander si la spécialiste a donné le prix correct.
- Écoute détaillée : projeter les questions à trous sur les caractères de la maison et son prix, passer l'enregistrement une deuxième fois, demander à certains étudiants de donner leurs réponses.

- Cette annonce est pour _____.
- Caractère de cet appartement : T quatre/cinq vue sur _____, au _____ étage. _____ mètres carrés en parfait état, grand _____, _____ double, _____, possibilité _____. Parking _____, très calme.
- Prix deviné : _____ euros !
- Prix correct : _____ euros !

- Corriger collectivement, pour chaque proposition de réponse inexacte, demander aux autres étudiants de la classe de donner la réponse qui convient.

Activité 8

-   **Travaux dans la maison** (Durée : 02'52 minute)

Il y a un an, Eric Audo et Gilles Broccard ont tout quitté. Amis, famille et leur ville, Lyon. Tout quitté pour cette maison près d'Aix-en-Provence. Ils ont ensemble un projet : Accueillir des groupes, des familles ou des jeunes en difficulté. Une maison accueillante où les gens puissent se rencontrer. Une maison en partie restaurée qui a demandé beaucoup de travaux.

Eric : « On a fait des travaux... assez, assez énormes puisque l'entrée était vraiment dans un état un peu délabré. L'escalier par exemple... Ici, il y avait une vieille peinture marron grisâtre et une peinture grise plus claire et puis les plafonds commençaient à se casser la figure. »

Nathalie : « On peut se tutoyer ? »

Eric : « Sans problème, au contraire oui ! »

Nathalie : « Tu peux me montrer le premier étage ? »

Eric : « On est partis ! Alors, donc ici, nous sommes au premier étage. Notre coin privé, les deux chambres, la salle de bains, le couloir qui doit être refait mais ça, c'est

pour après. Pour l'instant, on est dans les travaux au deuxième étage. Si vous voulez me suivre ! »

Nathalie : « Alors, expliquez-moi où nous sommes, qu'est-ce que vous faites et qu'est-ce que vous allez faire ? »

Gilles : « Alors là, tout un programme ! Là, nous sommes au deuxième étage et le projet est d'en faire un petit secteur de la maison un petit peu indépendant, constitué de deux chambres et puis d'une pièce située entre ces deux chambres, où on souhaite aménager une kitchenette et un point d'eau également, de manière à créer un appartement un petit peu autonome et indépendant dans l'ensemble de la maison. »

Nathalie : « D'après vous, vous allez terminer ce deuxième étage quand ? »

Eric : « Nous avons prévu de le terminer dans huit jours ! Ça ne sera jamais terminé dans huit jours ! »

Nathalie : « Ah ! C'est vraiment du boulot ! Quel boulot ! »

Eric : « Ah ! Plutôt que de poser des questions, vous feriez mieux de venir nous aider, non ? »

Eric : « Dans l'autre partie de la maison, il y a beaucoup de travaux à faire. Il y a une grange et en dessous, il y a une écurie, donc le plancher de la grange est tout à refaire ! Donc, on va commencer par casser le plancher et faire refaire, par une entreprise, un plancher de façon à ce que la grange puisse devenir un dortoir pour des groupes de jeunes, mais là, beaucoup des gros ouvres, électricité, plomberie et maçonnerie, ce seront des entreprises et nous, on continuera à gratter et voilà, quoi ! D'ailleurs je continue hein, excuse-moi. »

Suggestion d'activité 8 :

- Pour faciliter la compréhension, présenter le vocabulaire nouveau en donnant des traductions et en usant du contexte. Mobiliser les connaissances antérieures des étudiants sur les travaux de réparation dans une maison.

une maison accueillante, restaurer, (restaurer sa santé, restaurer la liberté), un peu délabré, une peinture grisâtre, se casser la figure, aménager une kitchenette, un

secteur, c'est du boulot, la manière, le dortoir, la grange, une écurie, la plancher, gratter.

- Compréhension globale : faire écouter l'enregistrement une première fois. L'objectif de l'écoute peut être centré sur la compréhension globale et sur le repérage des éléments généraux de la situation de document. Par exemple : l'endroit où se passe la scène, l'objectif des deux locuteurs : Eric et Gilles, ce qu'ils sont en train de faire.
- Ecoute détaillée avec projection des questions aux choix multiples préétablies dans un document Powerpoint. Demander aux étudiants de lire les questions avant une deuxième écoute. Puis, passer l'enregistrement.

<p>1 - Où se trouve la maison ?</p> <p>A. À Lyon.</p> <p>B. Près d'Aix en Provence.</p> <p>C. À Marseille.</p> <p>2 - La maison sera pour qui ?</p> <p>A. Pour des gens en difficulté.</p> <p>B. Pour des enfants.</p> <p>C. Pour les familles des deux hommes.</p> <p>3 - Comment était l'entrée auparavant ?</p> <p>A. Elle était énorme.</p> <p>B. Elle était jolie.</p> <p>C. Elle était délabrée.</p> <p>4 - Combien de chambres y a-t-il au premier étage ?</p> <p>A. Il y a une chambre.</p> <p>B. Il y a deux chambres.</p> <p>C. Il y a trois chambres.</p>	<p>5 - Combien de chambres y aura-t-il au deuxième étage ?</p> <p>A. Il y aura une chambre.</p> <p>B. Il y aura deux chambres.</p> <p>C. Il y aura trois chambres.</p> <p>6 - Quand vont-ils terminer le deuxième étage ?</p> <p>A. Dans 8 jours.</p> <p>B. Dans 8 mois.</p> <p>C. Dans 6 mois.</p> <p>7 - Qu'est-ce qu'il y a aussi dans la maison ?</p> <p>A. Il ya aussi un garage.</p> <p>B. Il ya aussi une piscine.</p> <p>C. Il ya aussi une écurie.</p> <p>8 - La grange deviendra quoi ?</p> <p>A. Elle deviendra une entreprise.</p> <p>B. Elle deviendra un dortoir.</p> <p>C. Elle deviendra une écurie.</p>
--	--

- Corriger collectivement les réponses. Si nécessaire, faire écouter une fois de plus l'enregistrement pour leur permettre de contrôler leurs réponses.
- Une dernière écoute avec la projection de la transcription écrite aidera les étudiants à repérer tous les détails de l'enregistrement, et permettra la reconnaissance auditive de l'écrit.

9.4.2. Confirmation des démarches pédagogiques proposées dans l'exemple d'une leçon

L'objectif des démarches didactiques pour la compréhension orale est de faire acquérir progressivement à l'apprenant non seulement la compétence de compréhension des énoncés oraux, mais aussi des stratégies d'écoute. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux étudiants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. Il est question au contraire de former nos étudiants à devenir peu à peu plus autonomes en réalisant différentes tâches et activités de compréhension orale et en utilisant les outils et supports TICE. Ces activités peuvent les aider à développer de nouvelles stratégies qui vont leur être utiles dans leurs apprentissages. Nos étudiants seront progressivement capables de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui les aidera à mieux comprendre les français dans une situation de communication.

En effet, les activités de compréhension orale en classe de langue peuvent aider les étudiants à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents

- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détail
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes...

Nous utilisons par la suite des tâches et des activités données dans notre exemple d'une leçon pour justifier comment les démarches didactiques sont réalisées dans une classe de langue.

9.4.2.1. Avant les écoutes ou les visionnements

9.4.2.1.1. Déstresser

L'acte d'écouter est banal en langue maternelle, mais ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important d'expliquer aux étudiants que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi.

Dans l'exemple d'une leçon, la présentation du thème, la déclaration des objectifs et l'explication des consignes aident à motiver les étudiants. La motivation et l'intérêt sont les éléments principaux qui soulagent le stress. Les documents vidéo sont rangés selon un ordre de difficulté croissante, ce qui facilite le processus cognitif et permet aux étudiants de gagner la confiance au début de l'entraînement.

9.4.2.1.2. La mobilisation des connaissances préalables

Au début de cet exemple d'une leçon, nous avons proposé une mobilisation générale des connaissances préalables : la présentation des connaissances thématiques et linguistiques.

Nous avons proposé aussi ce type de tâche pour les documents d'écoute, qui contiennent certaines difficultés spécifiques pour les étudiants :

- Dans la suggestion d'activité 4 : la présentation de noms de lieux inconnus.
- Dans la suggestion d'activité 5 : la connaissance thématique concernant une agence immobilière.
- Dans la suggestion d'activité 6 : la connaissance linguistique concernant les abréviations ou les sigles.
- Dans la suggestion d'activité 8 : la présentation de mots nouveaux et la mobilisation des connaissances antérieures des étudiants sur les travaux de réparation dans une maison.

9.4.2.2. La première écoute

Nous avons indiqué au chapitre 8.3.1 que la première écoute du document vise une compréhension générale. Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement et qu'ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. Les tâches proposées ont souvent pour objectif d'identifier les locuteurs qui parlent, l'endroit où se déroule la scène, et l'objet principal. Voici les démarches qui représentent ce type de tâches dans notre exemple de leçon :

- Dans la suggestion d'activité 3 : Proposer aux étudiants d'identifier de quoi parlent les personnes interrogées dans le document vidéo, et où se passe la situation.
- Dans la suggestion d'activité 4 : Demander aux étudiants de saisir : "*Qui parle à qui ?*", "*De quoi parle-t-on ?*".
- Dans la suggestion d'activité 7 : Poser aux étudiants la question : "*Quel est le sujet de l'enregistrement ?*"; et leur demander si la spécialiste a donné le prix correct.

- Dans la suggestion d'activité 8 : Proposer aux étudiants de repérer des éléments généraux de la situation du document : l'endroit où se passe la scène, l'objectif des locuteurs, ce que les locuteurs sont en train de faire.

Ces questions sont posées avant de passer la première écoute, elles peuvent aider les apprenants à clarifier ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, il est donc primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur proposer une tâche durant cette écoute. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et font des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves.

9.4.2.3. Ecoutes ou visionnements suivants

Nous savons que la deuxième écoute permet souvent de sélectionner des détails du contenu informatif. Les questions préétablies sont utilisées pour aider les étudiants à retrouver les informations utiles. Les hypothèses peuvent ensuite être justifiées lors de la deuxième écoute.

Pour la compréhension générale, nous utilisons souvent les questions ouvertes simples, comme celles que nous avons indiquées plus haut. Quant à la compréhension sélective, différentes activités de compréhension et d'exercices variés sont proposés. Dans l'exemple d'une leçon, nous avons :

- Les questionnaires à choix multiples
Dans la suggestion d'activité 5, d'activité 6, et d'activité 8.
- Le tableau à compléter
Dans la suggestion d'activité 3.
- Les questionnaires à réponses ouvertes et courtes
Dans la suggestion d'activité 2, d'activité 4.
- Le texte lacunaire ou à trous
Dans la suggestion d'activité 1, d'activité 7.

Il existe d'autres types d'exercices que nous n'avons pas utilisés dans cet exemple de leçon, mais dans les autres leçons proposées dans notre expérimentation, par exemple : des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas, des exercices de classement, des exercices d'appariement, la mise en l'ordre d'un document qui a été découpé, etc. Il est important de varier la typologie des exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants.

Nous pouvons aussi noter plusieurs conseils concernant le choix des questions, suggérés par Jean-michel Ducrot,

« Essayons autant que faire se peut de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, on ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.

Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. (...). Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite. »²⁹⁷

Lors de la deuxième écoute, les étudiants vérifient leurs hypothèses et puis répondent à des questions. Dans le cas où une réponse d'apprenant est fautive, causée par des passages difficiles (le débit, l'accent, la complexité des phrases utilisés, une expression inconnue, etc.), l'enseignant peut proposer plusieurs écoutes / visionnements sélectifs, utiliser la stratégie d'inférence, donner une aide de vocabulaire, etc.

²⁹⁷ Jean-michel DUCROT, 2005 : *L'Enseignement de la compréhension orale, objectifs, supports et démarches*. <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>

La correction des réponses peut être réalisée collectivement, mais il est important qu'elle ne soit pas faite tout d'abord par l'enseignant lui-même. On peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même. La séquence à faire réécouter doit en revanche avoir un sens complet. On peut aussi demander aux autres étudiants de la classe de donner des réponses.

9.4.2.4. La dernière écoute

Pour la plupart des documents, nous avons proposé une dernière écoute avec la projection de la transcription écrite. On voit dans ce déroulement le lien étroit à maintenir entre les caractéristiques du document et les exercices construits pour aider les apprenants à les comprendre. Cette activité peut aussi aider les étudiants à repérer tous les détails d'enregistrement, et permettre la reconnaissance auditive de l'écrit.

Dans les démarches didactiques proposées, nous avons remarqué l'importance de l'utilisation des stratégies d'écoute dans différentes phases d'écoute, par exemple la mobilisation des connaissances antérieures, l'utilisation de l'inférence, etc. L'utilisation de ces stratégies et l'enseignement de certaines stratégies peuvent aider les étudiants à mieux développer leur compétence en compréhension orale. Étant donné les faibles connaissances des enseignants et des étudiants chinois sur les stratégies d'écoutes, nous nous concentrons donc sur les différentes stratégies d'écoute et les tâches proposées dans le chapitre suivant.

9.4.3. Réflexions sur la réalisation du cours

Les documents authentiques vidéo utilisés dans cette leçon permettent aux étudiants d'entrer dans des situations réelles d'écoute : description des natifs sur

leurs logements, présentation d'un agent dans une agence immobilière française, et travaux de réparations faits par les propriétaires d'une maison. Pour la grande majorité des étudiants, la sortie « dans la vraie vie » est perçue comme quelque chose d'exceptionnel, d'inédit, qui transgresse les limites du parcours traditionnel auquel ils étaient habitués.

Les apprenants ont paru intéressés pendant toute la durée du cours, ils se sont vraiment appliqués à la réalisation de tâches et d'activités de compréhension, pendant lesquelles ils n'étaient pas considérés comme des récepteurs passifs, mais bien comme des acteurs participant activement et utilisant leurs stratégies d'écoute.

Par ailleurs, nous notons que les étudiants ont saisi les objectifs fixés. Quoique situés à un niveau pré-intermédiaire, ils sont parvenus à comprendre les locuteurs concernés dans les documents vidéo et à obtenir les informations nécessaires.

En ce qui concerne les objectifs de compréhension par sous-thèmes, nous estimons que les étudiants ont réussi à réaliser les tâches et les activités proposées. Pour les questions ouvertes posées avant une première écoute ou un visionnement, les apprenants n'ont pas rencontré de problème au niveau de la compréhension des consignes et des contenus, mais bien au niveau de l'élaboration des réponses. Nous avons prévu ce problème de décalage entre la compréhension et l'expression, ainsi, quand ils avaient de la difficulté pour construire la phrase en français, nous leur avons demandé de répondre en chinois, et nous avons remarqué qu'ils pouvaient donner de bonnes réponses dans ce cas. Quant aux autres activités de compréhension et d'exercices variés proposés dans les écoutes ou visionnements suivantes (sous forme de questionnaires à choix multiples, de tableaux à compléter, de textes lacunaires

ou à trous, etc.), nous avons relevé des taux de réussite différents pour chaque étudiant, mais, d'une manière générale, la grande majorité d'entre eux sont parvenus à trouver les bonnes réponses.

L'acquisition de connaissances lexicales n'est pas le but primordial de notre cours : elle sert à donner aux étudiants une base de vocabulaire nécessaire pour la construction de la signification du message et la sélection des informations utiles. Cependant, la présentation de nouveaux mots dans la phase de mobilisation des connaissances préalables permet aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire ; les références visuelles aux mots dans les documents vidéo facilitent leurs assimilations.

Le dernier objectif escompté, « Mieux connaître la situation du logement en France », est atteint d'une manière satisfaisante. Les documents authentiques vidéo leur ont permis d'entrer dans la situation réelle et d'acquérir davantage de données culturelles sur le thème de l'habitation.

CHAPITRE 10

Les stratégies d'écoute et les tâches proposées

Les stratégies d'écoute aideront à rendre optimale la performance de la compréhension orale. Il s'agit pour l'apprenant de rendre conscientes et mobilisables des procédures et de les automatiser pour résoudre notamment des problèmes de compréhension. Il semble que les individus qui connaissent et utilisent les stratégies atteignent mieux leurs objectifs d'apprentissage que ceux qui n'adoptent pas une approche stratégique. L'utilisation de ces stratégies dans les cours de compréhension orale et l'enseignement de certaines stratégies d'écoute à des étudiants permettent la mise en œuvre pertinente et efficace des procédures et des activités de compréhension. L'approche stratégique nous semble ainsi un axe didactique à explorer, tant dans l'interaction avec la matière d'étude et la mise en pratique – dimension cognitive et procédurale–, que dans la prise de conscience – dimension métacognitive.

Nous avons essayé, dans notre expérimentation d'enseignement, de concrétiser d'abord les stratégies cognitives à partir des capacités dont nous avons souligné l'importance pour la compréhension orale : la mobilisation de connaissances antérieures, l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation, l'utilisation de l'inférence et la discrimination auditive.

Puis, pour que les étudiants puissent mieux connaître et utiliser ces stratégies, nous leur avons fait part des activités métacognitives, sous forme de questionnaires, qui leur permettent de faire le bilan de leurs techniques en compréhension orale et de faire le point sur ce qu'ils pensent de différentes techniques que nous avons exploitées dans notre enseignement.

10.1. Les stratégies cognitives et les tâches proposées

Nous avons montré (dans les chapitres 1.3 et 3.1) que selon l'approche cognitive, l'apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information, les stratégies cognitives sont des connaissances qui permettent le traitement adéquat des informations, leur mise en relation, leur intégration en mémoire, ce sont les procédures utilisées pour réussir une tâche. Nous avons aussi énuméré les stratégies qui peuvent aider les apprenants à comprendre les messages en langue étrangère. Selon Cécile Poussard,

« La mobilisation des connaissances préalables participe au processus d'assimilation permettant la compréhension, alors que la discrimination est une opération psycholinguistique, qui peut d'ailleurs faire intervenir, parallèlement à un travail de segmentation, des stratégies d'inférence et d'anticipation. »²⁹⁸

Nous présentons maintenant l'importance de ces stratégies et les tâches proposées dans notre expérimentation pour les concrétiser.

10.1.1. Mobilisation de connaissances antérieures

Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage se caractérise par l'instauration d'une correspondance entre le réseau existant et celui que l'on construit. Pour les cognitivistes, apprendre c'est mettre en relation ce qu'apportent la nouvelle situation et la structure mentale déjà en place. Si apprendre, c'est partir de ses représentations mentales pour les transformer afin de s'approprier un savoir nouveau, le rappel des connaissances préalables permet donc d'aborder une situation nouvelle et d'intégrer positivement les contenus des apprentissages concernés.

²⁹⁸ Cécile POUSSARD, 2000, *op.cit.*, p. 302.

Nous avons souligné aussi, au chapitre II, le processus descendant de compréhension orale qui va du connu à l'inconnu. Le rappel des connaissances préalables permettent au récepteur d'émettre un certain nombre d'hypothèses et d'établir un cadre de référence mentale qui lui facilite la compréhension.

Selon Cécile Poussard : « Une tâche orientée vers la mobilisation des connaissances peut par conséquent remplir deux fonctions : celle de rappel et celle d'apport. »²⁹⁹. Cet auteur souligne aussi que, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ces types de tâches peuvent s'attacher aux connaissances thématiques liées au contenu du document, à la connaissance des textes (connaissance de différents types de document, de leur organisation et traits typiques), ou aux connaissances linguistiques de l'apprenant.

Pour la compréhension orale, nous avons expliqué aussi, au chapitre 8.3, que l'entraînement systématique des tâches de mobilisation, dans la phase de préécoute, constitue une aide permettant de soulager l'apprenant quant à la construction de sens. C'est aussi une phase de sensibilisation qui permet de relever la motivation de l'apprenant, de lui donner l'envie de se concentrer sur le contenu d'écoute et de participer aux activités d'écoute.

Dans notre expérimentation, pour concrétiser les tâches de mobilisation afin d'aider et d'orienter les apprenants dans l'utilisation de leurs connaissances personnelles, nous avons proposé plusieurs types d'activités que nous avons présentées aux chapitre 8.3, dont les plus souvent concernées sont : la présentation avec l'image, la question ouverte, le tableau à compléter, le jugement de vérité, l'appariement, etc.

²⁹⁹ Cécile POUSSARD, 2000, *op.cit.*, p. 184.

Les connaissances mobilisées s'adressent principalement aux éléments suivants :

- Les connaissances thématiques : pour les thèmes variés (la vie quotidienne, le tourisme, la cuisine, l'environnement, l'industrie, le commerce, etc.), les connaissances exigées se rapportent aux divers domaines. Si les apprenants disposent déjà de quelques connaissances thématiques exigées, les schémas mentaux correspondants seront ainsi activés, et les apprenants pourront prédire ou inférer dans les meilleures conditions. Au cas où les apprenants ne disposent pas de connaissances sur un thème peu familiarisé, il s'agirait alors de lui en fournir ou de lui demander de se renseigner sur la question.
- Les méconnaissances linguistiques : les connaissances lexicales et syntaxiques font obstacle à la compréhension en langue étrangère. Le contexte aide à situer le champ lexical dans lequel l'apprenant peut inférer le contenu du message, mais il faut qu'il possède une partie le vocabulaire minimal afin de repérer l'essentiel de contenus et réussir la construction du sens. Ainsi, dans la préparation à l'écoute, l'enseignant est conduit à présenter des mots clés pour aider l'apprenant éliminer les obstacles pour la signification du document. Plusieurs façons peuvent être appliquées : l'utilisation des définitions, des traductions, ou des contextes ; on peut aussi utiliser la déduction, ou faire découvrir le sens de ces expressions grâce à un questionnement de type appariement, etc.
- Les connaissances textuelles : dans notre expérimentation, plusieurs types de textes sont utilisés, par exemple : le dialogue véritable, la monologue, l'argumentation orale, le récit, etc. Il n'est pas évident que les étudiants aient des connaissances explicites ou verbalisables sur différents types de texte. Ainsi, nous avons intérêt à attirer l'attention des apprenants sur la

typographie d'un texte, ou sur les caractéristiques générales d'un document sonore. Par exemple, dans différents type de texte : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif et le conversationnel, la structure logique ou la langue utilisée se varient de l'un à l'autre.³⁰⁰

- La perception des éléments contextuels et paralinguistiques d'un document audiovisuel, bruits de fond, les tons, les gestuels et les mimiques de locuteur, aidera aussi l'apprenant à prédire, à anticiper le contenu du message. Dans les documents sonores, notamment pour les documents authentiques, on entend souvent les bruits de fond. Par ces bruits, on peut distinguer si la parole ou la conversation a lieu dans la rue, dans un café, au restaurant ou à la gare etc. Le ton ou l'accent d'insistance, facilitent aussi la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). De plus, pour les documents sonores accompagnés d'images et les documents vidéo, l'image permet également la perception des éléments paralinguistiques tels que les gestes et les mimiques qui rendent facile la compréhension du message.

10.1.2. Utilisation de l'anticipation

D'après Cécile Poussard:

« L'anticipation repose sur l'émission d'hypothèses et leur vérification. Elle intervient dans des traitements descendants ou top-down. Anticiper c'est prédire, émettre une hypothèse pour, à l'épreuve des faits, la valider ou l'infirmier. »³⁰¹

³⁰⁰ Cf. Chapitre 8.2.4.

³⁰¹ POUSSARD Cécile, 2000, *op.cit.*, p. 192.

Cet auteur souligne aussi que l'anticipation s'appuie sur les connaissances que l'apprenant possède déjà. Les connaissances et les expériences antérieures restaurées dans la mémoire à long terme peuvent servir à émettre des hypothèses sur les informations nouvellement recouvrées et faciliter le traitement mental de ces informations. Ainsi, une activité de l'anticipation est corrélativement liée avec la mobilisation de connaissances préalables.

Danielle Bailly (1998), citée par Cécile Poussard, donne deux définitions de l'anticipation, selon que l'on se place au plan pédagogique ou au plan psycholinguistique.

« Dans le premier cas, l'anticipation concernant l'apprenant est une "activité de sensibilisation sollicitée chez l'apprenant lorsqu'on lui demande de prévoir le contenu, ou même, le cas échéant, la forme, d'un message verbal oral ou (plus souvent) écrit, à partir d'indices informatifs et d'indices qu'on lui aura fournis ou qu'on lui aura demandé de découvrir lui-même". (.....)

Dans le second cas, l'anticipation chez l'auditeur intervient à deux niveaux : celui du décryptage d'indices sonores (mots de contenu, organisation discursive, intonation...), au fil de l'écoute et celui de leur association mentale très rapide à des thèmes, à des intentions de signification, ce qui permet à l'auditeur de prévoir la suite possible ou probable de la chaîne sonore et de gagner du temps dans son interprétation sémantique globale. »³⁰²

Selon les deux définitions de D. Bailly, nous pouvons relever que, d'une part, il est possible de guider l'anticipation de l'apprenant en utilisant les indices informatifs et les indices fournis par l'enseignant ou les indices qu'on demande l'apprenant de découvrir lui-même. D'autre part, l'anticipation réfère aux

³⁰² *Ibid.*

activités mentales complexes et la construction des hypothèses et ses vérifications ou infirmations ne cesse de se développer durant le processus de compréhension. Cela rend les activités de l'anticipation difficile à guider pendant le fait de la compréhension. Comme le souligne Cécile Poussard : « Le seul point accessible semble bien être l'amorce de tâche qu'il convient de ne pas négliger car elle va servir à orienter une première écoute. »³⁰³.

Dans notre expérimentation, nous proposons aux étudiants d'utiliser la stratégie de l'anticipation et de réaliser ce type de tâche par les activités suivantes :

- Dans la phrase de préparation d'écoute, commencer par regarder le thème ou titre du document.
- Demander aux étudiants de penser aux éléments ou avis par rapport au sujet en utilisant leurs connaissances antérieurs, et d'émettre une ou plusieurs hypothèses concernant le contenu du document. Si nécessaire, lister les différents aspects qui peuvent être traités dans le document.
- Conseiller aux étudiants d'utiliser le vocabulaire clé qui pourra être utile pendant leur écoute pour mieux deviner, supposer ce qui est dit.
- Confronter le contenu du document aux hypothèses lors de la première écoute.

Pour faciliter l'anticipation, pour le document difficile, nous avons utilisé aussi quelques types de questionnement, par exemple : questions fermées, questions à choix fourni exclusif (une seule réponse est acceptable), questions à choix fourni non exclusif (plusieurs réponses peuvent être acceptables) et

³⁰³ *Ibid.*

quelques questions ouvertes, etc. Il s'agit souvent de faire un choix entre différentes assertions sur le contenu qui peuvent aider la construction du sens.

10.1.3. L'utilisation de l'inférence

L'inférence contextuelle et/ou linguistique est une autre stratégie à l'œuvre en compréhension orale. Selon Marie-Dominique Gineste et Jean François Le Ny (2002), cités par Nicolas Guichon, l'inférence est :

« un petit morceau de raisonnement, qui conduit le système cognitif du compreneur à franchir un "pas" d'une information à une autre, plus spécifiquement d'une proposition à une autre »³⁰⁴.

Danielle Bailly, citée par Cécile Poussard, souligne que,

« L'inférence s'appuie sur des liaisons, des associations, des comparaisons entre phénomènes, des procédures d'investigation et de vérification visant à étayer une hypothèse, de mise en perspective d'un donné, de tentative de généralisation, sous condition d'être vérifiée, à partir d'un acquis de connaissance locale. »³⁰⁵

Pour Anne-Gaëlle Perez, la stratégie d'inférence est mise en œuvre par l'apprenant lorsqu'il essaie de combler les éléments qui restent incompris, en imaginant tout ce qui pourrait convenir afin de le vérifier ensuite grâce aux écoutes successives. Dans cette phase, l'apprenant utilise les éléments qu'il a reconnus et prend conscience de ce qu'il a compris, pour deviner ce qui lui reste à comprendre et combler des informations manquantes. Cet auteur souligne différents types d'inférence qu'on utilise dans le processus de compensation de

³⁰⁴ Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 66.

³⁰⁵ Cécile POUSSARD, 2003 : « Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence », *ALSIC* Vol. 6, Numéro 1, p. 142.

l'inconnu : l'inférence grammaticale, l'inférence contextuelle, et l'inférence culturelle.³⁰⁶

- *L'inférence grammaticale*

L'inférence grammaticale vise à faire relever un certain nombre d'indices grammaticaux, afin de mieux identifier les éléments en question. Nous remarquons notamment ici la nature grammaticale du mot. Selon Michael Rost (1994), cité par Nicolas Guichon³⁰⁷, la reconnaissance lexicale est le processus de compréhension le plus élémentaire. Il suffit de comprendre les mots clés pour inférer les relations entre eux et ainsi construire une interprétation acceptable du message. A.-G. Perez souligne aussi que, dans son expérimentation sur l'inférence qui vise la nature grammaticale du mot, ce sont les mots tels que les noms, les adjectifs et les verbes qui aident à inférer les éléments manquants et construire le sens. En revanche, les mots tels que les prépositions, les pronoms personnels, ou encore les auxiliaires modaux sont difficiles à repérer et inférer en compréhension auditive ; les apprenants ont du mal à inférer ce type de mot même à partir d'un support écrit.

Nous pouvons aussi conseiller aux étudiants de repérer des articulateurs qui peuvent les aider à mieux cerner la structuration du discours. Selon Jean-michel Ducrot :

« Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils,

³⁰⁶ Anne-Gaëlle PEREZ, 2007 : *De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies*, p. 17.

³⁰⁷ Nicolas GUICHON, 2004, *op.cit.*, p. 62.

comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...) ».³⁰⁸

Dans notre expérimentation d'enseignement, nous essayons de conseiller aux étudiants de repérer les mots clés, et diriger leur attention vers les mots les plus accentués, porteurs de sens qui concernent les noms, les adjectifs ou les verbes. Pour entraîner les étudiants à devenir plus efficaces lors de la prise de notes, il est envisageable de leur faire comprendre qu'ils peuvent reconstituer le sens d'un énoncé avec les mots clés. Par conséquent, prendre en notes les mots grammaticaux (préposition, pronoms relatifs, etc.) ne peut que ralentir le processus sans gain sensible au niveau de la reconstruction du sens. De plus nous leur avons proposés aussi de faire attention à des indicateurs de structuration qui peuvent les aider à élucider le sens.³⁰⁹

- *L'inférence contextuelle*

L'inférence contextuelle permet de reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte. Pour ce type d'inférence, on peut utiliser le texte entier : la phrase, le paragraphe, chercher des relations sémantiques entre l'unité et le reste du texte, du type cause à effet, etc.

Dans notre expérimentation, nous encourageons les étudiants à utiliser l'inférence contextuelle pour compléter le "zone ombre" dans leur compréhension. Par exemple, dans l'exemple d'une leçon, une spécialiste qui

³⁰⁸ Jean-michel DUCROT, 2005 : *L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches*. <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>

³⁰⁹ Cf. Chapitre 10.1.3.

travaille dans une agence immobilière présente une maison à vendre ; après la présentation du bâtiment principal, l'acheteur lui demande : « *Il y a des dépendances ?* », la spécialiste répond « *Il n'y a qu'un garage.* ». Dans cette situation, les étudiants ne connaissent pas le mot "dépendance", mais par l'inférence contextuelle, ils comprennent qu'il s'agit d'un bâtiment ou d'un terrain qui se rattache au bâtiment ou au domaine plus important.

- ***L'inférence culturelle***

D'après Anne-Gaëlle Perez,

« L'inférence culturelle peut moins facilement faire l'objet d'un entraînement systématique car elle est propre à chaque individu. Il est évident que la reconstruction du sens va au-delà de la compréhension des mots et qu'il ne peut y avoir de sens que si l'on confronte ce que l'on a entendu avec la situation de communication et sa connaissance du monde. »³¹⁰

L'auteur souligne aussi que l'inférence culturelle est nécessaire lors de l'écoute d'un document sonore pour en saisir la situation d'énonciation et le contexte culturel dans lequel se trouvent le ou les locuteurs. Pour que les mots reconnus aient du sens, les apprenants doivent faire mentalement des va-et-vient constants entre les informations entendues, la situation d'énonciation, et leur expérience du monde.

Dans la phase de préparation d'écoute, la mobilisation des connaissances préalables peut constituer un élément facilitateur pour l'inférence culturelle. Dans notre expérimentation, d'une part, pour les sujets qui contiennent les

³¹⁰ Anne-Gaëlle PEREZ, 2007, *op.cit.*, p. 20.

éléments culturels peu familiers pour les étudiants, nous avons proposé souvent une introduction ou de leur faire étudier un document intervenant au début d'une séquence d'apprentissage qui permet aux étudiants d'acquérir le vocabulaire et les éléments culturels principaux qui leur seront nécessaire lorsqu'ils écouteront les autres documents. D'autre part, les thèmes que nous avons choisis sont ceux que les étudiants ont déjà étudiés dans leur cours du français fondamental. Ainsi, les connaissances linguistiques et culturelles déjà acquises peuvent leur aider à faire des inférences dans notre cours de compréhension orale.

10.1.4. La discrimination auditive

Nous avons exposé, dans le chapitre 3, que les adolescents et les adultes qui ont déjà acquis des habitudes perceptives dans leur langue maternelle utilisent souvent leur propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. Cela rend l'identification de la forme auditive du message et la perception les traits prosodiques difficiles. Nous avons remarqué aussi que les fonctions des faits phonétiques, ainsi que l'intonation, l'accent, le rythme, la liaison, et l'élision jouent un rôle important dans le décodage auditif.

Pour favoriser la discrimination auditive, nous avons proposé, dans notre expérimentation, les activités suivantes :

- Conseiller aux étudiants d'écouter les documents radiophoniques et télévisés en français, ou ce type d'informations téléchargées sur l'internet, afin de favoriser leur temps d'exposition à la langue étrangère authentique.
- Proposer aux étudiants, notamment pour ceux de première année, des exercices sur les pratiques phonétiques, la reconnaissance des voix, l'accentuation, la liaison, etc.

- Mettre en référence au rapport oral/écrit. Nous avons remarqué qu'une grande partie des étudiants chinois trouvent qu'ils n'ont aucune difficulté quant à la compréhension écrite de la transcription du document audio qui est jugé difficile à comprendre oralement. Nous pouvons relever une cause principale de cette situation : dans les universités chinoises, les cours de français sont enseignés par la méthode traditionnelle, et très peu d'activités de compréhension orale de documents authentiques sont proposées. Ainsi, faire écouter un document audio en regardant en même temps la transcription écrite peut aider les étudiants à reconnaître auditivement les mots, les phrases, et les expressions qu'ils ont déjà étudiés.

10.2. Les connaissances métacognitives et les tâches proposés

10.2.1. Métacognition et connaissances métacognitives

10.2.1.1. Définition de la métacognition

John Hurley Flavell (1976, 1977), considéré comme le pionnier dans le domaine de la métacognition, en propose la définition suivante :

« la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données. La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. »³¹¹

³¹¹ Citée par Sylvie LUCAS, 1999 : *Etat des structurations métacognitives*.

<http://metacognition.com.ifrance.com/metaconnaissances.htm>

La définition de la métacognition proposée par Jean Emile Gombert (1990) illustre aussi le caractère composite de celle-ci :

« La métacognition est un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. »³¹²

Dans ces définitions de la métacognition, nous pouvons noter que, d'une part, le terme de métacognition désigne la connaissance qu'un individu dispose de son propre état et fonctionnement cognitif. Et l'individu peut prendre conscience et rendre en compte de ce type de connaissance ; d'autre part, ce terme réfère aux capacités et activités, dont dispose l'individu, qui permettent de guider et de réguler son fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problème.

10.2.1.2. Les connaissances métacognitives

S. Lucas a remarqué que :

« Dans le concept de la métacognition, les connaissances métacognitives se réfèrent à la conscience et à la connaissance qu'un sujet déterminé a de ses processus cognitifs. Ces connaissances rendent le sujet plus sensible aux produits de ses actions. (...) La prise de conscience implique que la personne prenne du recul et adopte une attitude réflexive par rapport à sa conduite intellectuelle. »³¹³.

³¹² *Ibid.*

³¹³ *Ibid.*

D'après J. H. Flavell (1979), les connaissances métacognitives sont des connaissances relatives :

- « - à des variables relevant des *personnes*. Ce sont des connaissances sur les propriétés de fonctionnement cognitif chez l'être humain et sur les variations entre les individus ;
- à des variables relevant des *tâches*. Ce sont des connaissances relatives aux difficultés qu'une tâche représente à l'activité cognitive de l'individu. Elles se divisent en métaconnaissances sur la nature des informations (complexité de l'encodage des informations), et en métaconnaissances sur la nature des exigences de la tâche (complexité du travail cognitif) ;
- à des variables relevant des *stratégies* (les stratégies efficaces pour réaliser la tâche). »³¹⁴

Pour Flavell, l'essentiel des connaissances métacognitives concerne en fait les combinaisons de deux ou trois de ces catégories ou des interactions entre elles. Cet auteur ajoute aussi que les expériences métacognitives renforcent ou modifient les connaissances métacognitives de la personne. Les expériences et connaissances métacognitives peuvent interagir lorsqu'on est en face d'une situation de problème. Les expériences métacognitives permettent à l'individu de réguler et modifier son propre fonctionnement.

Les connaissances métacognitives permettent à l'apprenant de prendre conscience du déroulement de son apprentissage, de sa manière d'apprendre, de résoudre les problèmes, et de devenir autonome. Tout manque relatif à ces connaissances affaiblit l'utilisation adéquate des processus cognitifs.

³¹⁴ *Ibid.*

10.2.1.3. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont centrées sur le contrôle actif de la mise en œuvre des opérations que l'individu devrait mener à bien pour réaliser des activités cognitives. Nous avons aussi mentionné au chapitre III que, pour les apprenants, les stratégies métacognitives concernent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une réparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage, et l'auto-évaluation.

Pour la compréhension orale, il est pertinent d'aider les apprenants à connaître les stratégies cognitives d'écoute que nous avons proposées dans notre enseignement, et de les entraîner à adopter ces stratégies, afin qu'ils puissent mieux préparer, contrôler et auto-évaluer leur performance de compréhension orale.

10.2.2. Méthodologie pour l'intervention pédagogique

Pour entraîner les apprenants aux stratégies productives qui permettent d'enrichir leur apprentissage et d'augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence, Paul Cyr propose les étapes d'intervention pédagogique suivantes :

- En premier lieu, il importe d'aborder explicitement avec les apprenants leurs croyances et leur attitude à l'égard de l'apprentissage et de l'autonomie.
- Par la suite, il existe un certain nombre d'étapes qui relèvent principalement de l'enseignant :

« Observer d'abord les stratégies des apprenants, intégrer ensuite la question des stratégies dans son enseignement quotidien, et enfin, évaluer avec les élèves la rentabilité des stratégies qu'ils utilisent en leur fournissant des rétroactions appropriées. »³¹⁵

Pour cet auteur, la première étape – l'observation des stratégies d'apprentissage – consiste à observer, à s'informer et à évaluer l'état actuel des compétences des apprenants en matière de stratégies d'apprentissage. Diverses techniques sont proposées pour réaliser cette observation :

- les questionnaires ;
- l'entrevue rétrospective qui poursuit essentiellement les mêmes buts que le questionnaire ;
- le journal de bord par le quel le chercheur ou l'enseignant invite les apprenants à tenir une sorte de journal intime sur leur apprentissage de la langue cible ;
- et " penser à haute voix ", « il s'agit de faire verbaliser l'apprenant sur ses stratégies de façon immédiate, au fur et à mesure du déroulement de la tâche. »³¹⁶

La deuxième étape, l'intégration des stratégies en salle de classe, consiste à « planifier les interventions pédagogiques et à choisir parmi divers modèles d'intervention ceux que l'on juge les plus appropriés. »³¹⁷. Jones et *al.* (1987), cité par P. Cyr, ont proposé les démarches suivantes dont il faudrait tenir compte dans l'élaboration de toute activité visant l'acquisition et la mise en pratique des stratégies en salle de classe :

³¹⁵ Paul CYR, 1998 : *Les stratégies d'apprentissage*, p. 135-136.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 141.

³¹⁷ *Ibid.*

« a) Déterminer d'abord quelles stratégies sont utilisées. (...).

b) Présenter, nommer, expliquer la stratégie : quelle stratégie va-t-on apprendre ? (connaissance déclarative) ; comment doit-elle être employée ? (connaissances procédurales) ; dans quel contexte convient-il de l'utiliser ? (connaissances conditionnelles).

c) Modeler la stratégie. L'enseignant modèle l'activité d'apprentissage devant les élèves et fait référence aux stratégies mises en œuvre. (...).

d) Faire appliquer la stratégie. Dans un premier temps, l'enseignant accompagne l'élève dans l'exécution de la tâche. Il appuie ou épaulé les efforts de l'élève en lui suggérant les stratégies nécessaires. Cette étape est censée être temporaire. Au fur et à mesure que l'apprenant montre une compétence accrue dans son recours aux stratégies appropriées, le rôle de l'enseignant s'en trouve réduit d'autant. (...). Le but est que l'élève arrive à intégrer les stratégies de manière à les utiliser de façon autonome.

e) Établir le lien entre l'entraînement aux stratégies et la motivation. Intervenir sur les sentiments d'auto-efficacité en faisant bien comprendre à l'élève que ses échecs sont davantage attribuables à un manque de stratégies ou à une utilisation inappropriée de celles-ci qu'à un manque de capacité, d'intelligence, d'habileté, etc. Si l'élève peut voir les effets positifs de l'utilisation des stratégies, il est possible de modifier son image de lui-même comme apprenant et soutenir ainsi sa motivation. »³¹⁸

La troisième étape vise à évaluer avec les apprenants l'efficacité et la rentabilité des stratégies qu'ils utilisent dans la réalisation de telle ou telle tâche d'apprentissage ou la résolution de tel ou tel problème. D'après P. Cyr, ce type d'évaluation peut être réalisé par l'auto-évaluation en utilisant les questionnaires ; par l'utilisation de pré-tests et post-tests qui peuvent également servir à observer les progrès accomplis par les apprenants et contribuer à leur motivation. Ces

³¹⁸ *Op.cit.*, p. 149-150.

auteurs ajoutent aussi que ces activités d'évaluation peuvent être réalisées individuellement par l'apprenant, ou être faites de façon coopérative en groupe, ou être dirigées par l'enseignant.

À la suite des théories que nous avons étudiées, nous avons adopté, dans notre expérimentation, les démarches suivantes pour faire intervenir les stratégies de la compréhension orale dans un environnement multimédia en classe de langue :

- La planification de l'intervention des stratégies

Nous avons choisi les stratégies d'écoute que nous voulons faire acquérir à nos étudiants en tenant compte de leur niveau de compétence, et des objectifs de notre enseignement pour la compréhension orale, et aussi des tâches que nous envisageons de proposer dans notre expérimentation. Ces stratégies sont celles que nous avons illustrées plus haut : l'utilisation de connaissances préalables, l'anticipation, l'inférence, et la discrimination auditive.

- L'observation des stratégies utilisées par les étudiants

Pour observer et évaluer l'état actuel des stratégies que les étudiants expérimentés utilisent dans leur compréhension orale, nous avons rédigé et distribué un questionnaire d'auto-observation (Questionnaire A) destiné aux étudiants dans le but de les faire réfléchir à leurs propres techniques d'écoute et de dégager leurs comportements d'écoute. Ce questionnaire a été distribué au premier cours de notre enseignement (mi-septembre 2009).

- L'introduction à l'organisation de notre enseignement

Au début de notre expérimentation d'enseignement, nous avons présenté l'objectif de notre enseignement-apprentissage pour le développement de la compétence de compréhension orale ; les outils et les ressources que nous envisageons d'utiliser dans notre cours ; et le contenu de notre programme d'enseignement ainsi que le déroulement général d'une leçon. Cette présentation succincte peut aider les étudiants à clarifier leurs besoins et leur objectif, solliciter leur motivation, et leur permettre de mieux planifier leur travail.

- La présentation et l'explication des stratégies

Dans nos cours, nous avons présenté aux étudiants différentes stratégies d'écoute, les conditions dans lesquelles elles peuvent être utilisées, et les méthodes pour les mettre en œuvre. Nous avons utilisé certaines tâches proposées dans notre enseignement comme exemple pour montrer aux étudiants la mise en pratique des stratégies.

- L'application pratique des stratégies

Le premier mois de notre expérimentation, nous avons accompagné nos étudiants dans leurs exécutions de la tâche, en leur suggérant les stratégies nécessaires. Dans ce processus, nous avons interrogé souvent les étudiants sur ce qu'ils ont fait pour mieux réaliser la compréhension orale, le but étant de faire verbaliser par les étudiants les stratégies qu'ils ont employées et les amener progressivement à prendre conscience des stratégies appropriées pour leur compréhension. Et nous avons réduit progressivement notre guidage en observant la compétence accrue des étudiants quant au recours aux stratégies appropriées et l'utilisation autonome de celles-ci.

- L'évaluation de l'efficacité et la rentabilité des stratégies

Pour évaluer l'efficacité et la rentabilité de différents stratégies ou techniques pour la compréhension orale, nous avons rédigé et distribué aux étudiants, après deux mois d'enseignement (à la mi-novembre 2009), les deux autres questionnaires (Questionnaire B et Questionnaire C). Le questionnaire B avait pour le but d'observer le progrès des étudiants dans l'utilisation des stratégies de la compréhension orale que nous avons entraînée dans notre cours. Le questionnaire C visait à demander aux étudiants de juger, parmi les activités ou actions proposées, quelles sont celles qui leur paraissent utiles, inutiles ou néfastes pour améliorer leur compréhension de l'oral dans un contexte d'apprentissage.

10.2.3. Questionnaires et analyses

10.2.3.1. Présentation des questionnaires A, B et C³¹⁹

Les trois questionnaires, A, B et C, ont été rédigés et réalisés en prenant en compte différentes données : nos propres objectifs ; les questionnaires élaborés par C. Poussard³²⁰ portant sur le travail de la compréhension orale et la partie des activités métacognitives d'un produit ALAO, « *Listing to Sophie* ».

Le questionnaire A a été distribué au début de notre enseignement, et avait pour objectif de faire réfléchir les étudiants sur leurs propres techniques et activités en matière de compréhension orale, d'observer, et d'évaluer l'état actuel des compétences des étudiants dans l'approche stratégique pour leur compréhension orale en français langue étrangère.

³¹⁹ Annexe 5 : Questionnaires A, B, C /2009, p. 463.

³²⁰ Cécile POUSSARD, 2000, *op.cit.*, p. 335-337.

Le questionnaire B a été distribué après deux mois d'enseignement. Il ne diffère que très légèrement du questionnaire A du point de vue du contenu (emploi du passé composé au lieu du présent). Il est aussi une intervention visant l'observation et l'évaluation de stratégies et d'actions utilisées par les étudiants. La comparaison des résultats des questionnaires A et B, nous permet d'analyser, après deux mois d'enseignement où nous avons appliqué les stratégies d'écoute en pratique de classe, si les étudiants peuvent mieux maîtriser les stratégies effectivement employées.

Les deux questionnaires (A et B) sont découpés en trois parties : ce qui est fait avant l'écoute, lors de la première écoute, et lors d'écoutes plus détaillées. La première partie contient les comportements et les actions qui se réfèrent aux stratégies de la mobilisation des connaissances préalables et d'anticipation. La deuxième partie se réfère aux activités de compréhension globale, et les techniques utilisées pour l'inférence et la construction du sens. En troisième partie, nous avons tout d'abord voulu mettre en évidence la question d'écoutes plus détaillées ou non. Puis il nous a semblé intéressant de savoir comment on réagit face à une difficulté.

Le questionnaire C a l'objectif d'amener l'apprenant à réfléchir aux efficacités et rentabilités des activités en compréhension orale, en posant la question générale suivante : « Parmi les activités ou actions proposées, quelles sont celles qui vous paraissent utiles, inutiles, néfastes pour améliorer votre compréhension de l'oral ? ». Les questions sont aussi soumises aux trois parties, comme nous l'avons fait dans les questionnaires A et B, et les actions proposées sont les mêmes.

Dans ces questionnaires, nous avons une grande partie des questions rédigées par C. Poussard, qui sont reformulées en langage simple, courant, les stratégies ou actions que nous souhaitons particulièrement mettre en lumière. Nous avons aussi systématiquement parlé d'écoute ou de visionnement dans les questionnaires pour évoquer l'expérience de travail sur produits audio et vidéo. Cela peut porter à penser que l'image va montrer plus d'indices, un ancrage dans une situation et faciliter la construction du sens. Ainsi, le fait qu'on prend en compte l'écoute et le visionnement permet de faire appel à toutes les expériences de compréhension de l'oral des apprenants en s'appuyant sur les supports audio et audiovisuels.

Les questionnaires ont été soumises aux étudiants expérimentés, dont 30 de première année et 30 de deuxième année, soit un total de 60 étudiants. Le questionnaire A est distribué au début de notre expérimentation (septembre 2009), et les questionnaires B et C ont été distribués après deux mois d'expérimentation. (novembre 2009).

10.2.3.2. Analyse des résultats

Les objectifs de notre analyse sont les suivants :

- Analyser les réponses du questionnaire A pour observer l'état d'utilisation des stratégies des étudiants avant notre expérimentation ; Mesurer les différences entre les réponses au questionnaire A et au questionnaire B, pour voir si les étudiants font des progrès dans l'utilisation des stratégies en matière de compréhension.
- Observer les jugements des étudiants dans le questionnaire C sur l'efficacité des stratégies pratiquées pour la compréhension orale, afin de mieux proposer les tâches et les activités en cours de compréhension orale.

10.2.3.2.1. Résultats des questionnaires A et B

Nous présentons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17 : Réponses des étudiants aux questionnaires A et B

AVANT L'ÉCOUTE OU LE VISIONNEMENT		
	Questionnaire A	Questionnaire B
<i>Ne rien faire</i>	76%	7%
<i>Anticiper</i>	16%	80%
<i>Mobiliser</i>	10%	93%
<i>Vocabulaire</i>	20%	83%
<i>Introduction</i>	23%	80%
<i>Se détendre</i>	30%	33 %
PREMIÈRE ÉCOUTE OU PREMIER VISIONNEMENT		
<i>Écoute entière</i>		
- <i>sans arrêt</i>	73%	90%
- <i>avec arrêts et retour arrière</i>	20%	7%
- <i>avec arrêt et de notes</i>	7%	3%
<i>Inférer avec les mots clés</i>	36%	77%
<i>Inférer avec le contexte</i>	30%	77%
<i>Comprendre mot à mot</i>	43%	7%
<i>Traduire mentalement</i>	30%	27%
<i>Écrire mentalement</i>	7%	3%
ÉCOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS		
<i>Pas d'écoute détaillée</i>	7%	7%
<i>Par parties</i>	53%	76%
<i>Si passage difficile</i>		
- <i>ignorer et passer à la suite</i>	3%	0%

- <i>plusieurs écoutes/visionnements</i>	77%	80%
- <i>transcrire</i>	10%	7%
- <i>écrire mentalement</i>	3%	0%
- <i>traduire</i>	33%	30%
- <i>inférer</i>	37%	73%
- <i>aide vocabulaire</i>	50%	60%
- <i>script et suite</i>	10%	7%
- <i>script et réécoute</i>	50%	53%

- Analyse des réponses du questionnaire A

À travers les réponses des étudiants au questionnaire A, nous pouvons relever les observations suivantes sur leur état d'utilisation des stratégies pour la compréhension avant le commencement de notre expérimentation.

Avant l'écoute ou le visionnement :

- La plupart des étudiants ne faisaient rien avant l'écoute ou le visionnement du document.
- Très peu d'étudiants utilisaient la stratégie d'anticipation.
- La mobilisation des connaissances n'était pas une opération familière. 90% des étudiants ne savaient pas utiliser leurs connaissances antérieures, environ 80% des étudiants ne consultaient ni le vocabulaire ni l'introduction avant de commencer l'écoute ou le visionnement.

Pour la première écoute ou le premier visionnement :

- C'est l'écoute ou le visionnement intégral sans arrêt, qui était massivement privilégié par les étudiants, 73% des étudiants préféraient

l'écoute entière sans arrêt pour une compréhension globale des idées principales.

- La stratégie d'inférence en utilisant les mots clés et le contexte n'était pas utilisée par deux tiers des étudiants.
- Environ 43% des étudiants étaient habitués à comprendre mot à mot.
- La traduction mentale représente près d'un tiers des comportements d'étudiants, mais très peu d'étudiants faisaient l'écrit mentalement.

Pour les écoutes ou visionnements suivants :

- La proportion des étudiants ayant besoin d'écoutes détaillées est très importante. Seulement environ 7% des étudiants ne faisaient pas d'écoute détaillée.
- L'écriture mentale et la transcription étaient peu pratiquées.
- La traduction était une technique utilisée par plus d'un tiers des étudiants.
- Le recours à l'inférence n'était pas une stratégie ignorée, mais il ne concernait que 37% des étudiants.
- Les aides de vocabulaire et du script étaient employées par la moitié (au moins) des apprenants à ce stade.

Les réponses montrent les faibles connaissances chez les étudiants chinois de l'utilisation des stratégies en matière de compréhension orale. Cela confirme l'importance de prendre conscience de l'existence de cette stratégie pour ces étudiants, et aussi, d'un point de vue pédagogique, la nécessité de les inciter à la mettre en œuvre de façon pertinente dans notre expérimentation d'enseignement.

- Comparaison entre les réponses aux questionnaires A et B

La comparaison entre les réponses au questionnaire A et les réponses au questionnaire B permet de mesurer le changement de comportement des étudiants après deux mois d'expérimentation, où nous avons proposé l'intégration des TICE et les entraînements stratégiques qui favorisent la compréhension orale.

Nous pouvons relever les changements suivants :

Avant l'écoute ou le visionnement :

- Les étudiants ont pris conscience de l'importance des activités préparatoires pour les activités de compréhension orale. Le nombre des étudiants qui ne font rien avant l'écoute ou le visionnement du document diminue largement.
- 80% des étudiants recourent à la stratégie d'anticipation. C'est aussi un changement remarquable par rapport à l'ancienne proportion de 16 % avant notre expérimentation.
- La mobilisation des connaissances devient une opération familière. Le changement de comportement est surprenant : 93% des étudiants savent mobiliser leurs connaissances antérieures, environ 83% des étudiants savent consulter le vocabulaire ou l'introduction quand ils sont donnés, pour mieux préparer l'écoute ou le visionnement.

Pour la première écoute ou le premier visionnement :

- 77% des étudiants ont appris à recourir à la stratégie d'inférence en utilisant les mots clés et le contexte pour supposer ou déduire les éléments qu'ils n'ont pas compris pendant leur première écoute.

- La plupart des étudiants ont appris à accepter les éléments lacunaires (les sons, les mots et les phrases qu'ils n'ont pas compris) dans leur compréhension orale. Seuls 7% d'entre eux qui insistent pour comprendre mot à mot.

Pour les écoutes ou visionnements suivants :

- Dans les écoutes détaillées, l'écriture mentale et la transcription sont encore peu pratiquées. Et le nombre des étudiants qui utilisent la traduction diminue légèrement.
- Le recours à l'inférence est largement accepté et pratiqué par les étudiants dans leurs écoutes détaillées, il représente les activités de 73% des étudiants.

Ces analyses montrent que la mise en pratique des stratégies en matière de compréhension orale dans notre expérimentation a amené les étudiants à prendre conscience des stratégies appropriées pour leur compréhension, notamment en termes d'anticipation, de mobilisation de connaissances, d'écoute entière, et d'inférence. Les étudiants expérimentés sont devenus plus autonomes dans l'utilisation de ces stratégies pour faciliter leur compréhension orale.

10.2.3.2.2. Résultats du questionnaire C

Les réponses au questionnaire C sont présentées dans les tableaux ci-dessous :

Tableaux 18 : Réponses des étudiants au questionnaire C :

AVANT L'ÉCOUTE OU LE VISIONNEMENT

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
<i>Anticipation</i>	77%	13%	7%	3%
<i>Mobilisation</i>	87%	10%	0%	3%

<i>Vocabulaire</i>	83%	10%	0%	7%
<i>Script</i>	7%	33%	57%	3%
<i>Introduction</i>	80%	7%	7%	6%
<i>Se détendre</i>	50%	40%	3%	3%

PREMIERE ÉCOUTE OU PREMIER VISIONNEMENT

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
<i>Écoute entière sans faire d'arrêt</i>	90%	7%	0%	3%
<i>Écoute entière en s'arrêtant</i>	30%	37%	27%	6%
<i>Écoute entière avec prise de notes</i>	37%	33%	20%	10%
<i>Inférer avec les mots clés</i>	80%	15%	5%	0%
<i>Inférer avec le contexte</i>	77%	17	0%	6%
<i>Comprendre mot à mot</i>	8%	45%	47%	0%
<i>Écrire mentalement</i>	3%	23%	74%	0%
<i>Traduire mentalement</i>	30%	34%	33%	3%

ÉCOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
<i>Pas d'écoute détaillée</i>	7%	6%	87%	0%
<i>Par parties</i>	83%	10%	0%	7%
<i>Si passage difficile</i>				
- <i>ignorer et passer à la suite</i>	7%	19%	70%	4%
- <i>plusieurs écoutes/visionnements</i>	80%	17%	0%	3%
- <i>transcrire</i>	13%	65%	22%	0%
- <i>écrire mentalement</i>	7%	60%	33%	0%
- <i>traduire</i>	40%	30%	30%	0%
- <i>inférer</i>	80%	10%	0%	10%

- <i>aide vocabulaire</i>	76%	18%	3%	3%
- <i>script et suite</i>	10%	45%	45%	0%
- <i>script et réécoute</i>	78%	5%	10%	7%

Les jugements des étudiants sur l'efficacité des stratégies peuvent être résumés dans les points suivants :

- La stratégie de l'anticipation, la mobilisation des connaissances sont très majoritairement reconnue comme utiles, ainsi que les aides qui favorisent la mobilisation des connaissances préalables : la consultation du vocabulaire, de l'introduction au document. Il nous semble que cela justifie la nécessité d'une exploitation pédagogique visant la prise de conscience et l'utilisation de ces stratégies. L'utilisation du script est jugée néfaste, car dans la situation de communication réelle, on ne peut pas prévoir ce qu'on va entendre.
- Les avis des étudiants sur la nécessité de se détendre sont différents, la moitié d'entre eux juge la détente utile, mais seulement un tiers utilise cette stratégie (voir les réponses du questionnaire B). Nous trouvons que ce sont les activités préparatoires utilisant les stratégies indiquées avant l'écoute ou le visionnement qui les aident à s'assurer et à se détendre.
- De même, le passage entier du document en première écoute, sans arrêt, est jugé utile par beaucoup d'étudiants. L'arrêt du passage et la prise de note, pour deux tiers des étudiants, ne sont pas pertinents pour la première écoute où ils préfèrent saisir les idées principales dans un continuum d'écoute. Ils accordent aussi de l'importance à l'utilisation de l'inférence en s'appuyant sur les mots clés et le contexte.

- La compréhension mot à mot est rejetée massivement, alors que les étudiants comprennent que les autres stratégies qui sont jugées utiles facilitent leur construction du sens. On n'a pas besoin de comprendre tous les mots pour la compréhension d'un document. Un grand nombre d'étudiants ne trouvent pas que la traduction mentale et l'écriture mentale soient utiles. Pour certains étudiants, la traduction peut aider la réflexion. Mais l'écriture mentale ajoute la charge cognitive et est jugée néfaste.
- Le travail plus détaillé, avec écoute ou visionnement par partie et écoute ou visionnement multiple est privilégié, tout comme le recours à l'inférence, l'utilisation de l'aide du vocabulaire et du script avec passage du document. On observe des divergences quant à la transcription et à l'écriture mentale, avec les raisons que nous avons exposées ci-dessus.
- La dernière tendance concerne le faible pourcentage de réponses dans la case « autre opinion », ce qui peut montrer deux choses, de façon non exclusive : les étudiants ont des opinions assez tranchées sur les actions et activités à mener dans une tâche de compréhension orale ; et la formulation globale du questionnaire est assez précise pour qu'ils n'éprouvent pas le besoin de formuler autrement leurs réponses.

En conclusion, il nous semble que les réponses recueillies nous permettent de justifier la double approche qui est la nôtre.

- Une approche par stratégies

Les réponses des étudiants au questionnaire A nous ont permis d'observer l'état d'utilisation des stratégies en matière de compréhension orale chez des

étudiants chinois. Leur faible connaissance de ces stratégies et de leurs applications confirme l'importance de prendre conscience de l'existence de celles-ci pour nos étudiants, et aussi, d'un point de vue pédagogique, la nécessité de les inciter à les mettre en œuvre de façon pertinente dans les activités de compréhension orale du français langue étrangère.

Les jugements des étudiants dans le questionnaire C, nous ont permis de nous assurer que les stratégies cognitives qui favorisent la compréhension orale et les démarches procédurales que nous avons proposées dans notre expérimentation sont jugées utiles par nos étudiants. Il convient donc de favoriser la mise en pratique de ces types de stratégies, et de diminuer l'utilisation des stratégies ou activités qui sont jugées inutiles ou néfastes. Nous avons relevé à certains endroits le décalage entre le jugement et la déclaration de pratique pour certains étudiants. Plusieurs raisons peuvent être invoquées : le manque de temps, de motivation mais aussi, pour certains, l'habitude d'apprentissage. La question se pose alors plutôt en termes d'optimisation de l'utilisation de ces stratégies, en mettant l'accent sur des tâches et des activités semblables à celles que nous avons proposées dans notre expérimentation.

- une approche métacognitive

Les activités que nous avons réalisées, ainsi que la planification et l'intervention pédagogique des stratégies en utilisant les tâches et les questionnaires, ont permis aux étudiants expérimentés de prendre conscience des techniques utilisées et de leurs propres processus cognitifs dans la réalisation des activités de compréhension orale. Cela correspond à ce qu'on demande pour l'appropriation des connaissances métacognitives.

De même, la plupart des étudiants ont progressivement appris à utiliser les stratégies métacognitives, c'est-à-dire à réfléchir sur leurs propres activités de compréhension orale, à utiliser les stratégies appropriées pour favoriser ce processus et résoudre des problèmes, et à auto-évaluer l'efficacité des stratégies utilisées.

Enfin, il faut ajouter que toutes ces activités cognitives et métacognitives sont réalisées dans un environnement de travail offert par les TICE, qui disposent de beaucoup d'avantages sur le plan de la recherche, de la présentation, de la manipulation, et de l'organisation des documents audio ou vidéo en matière de compréhension orale.

CHAPITRE 11

Évaluation et autoévaluation finales

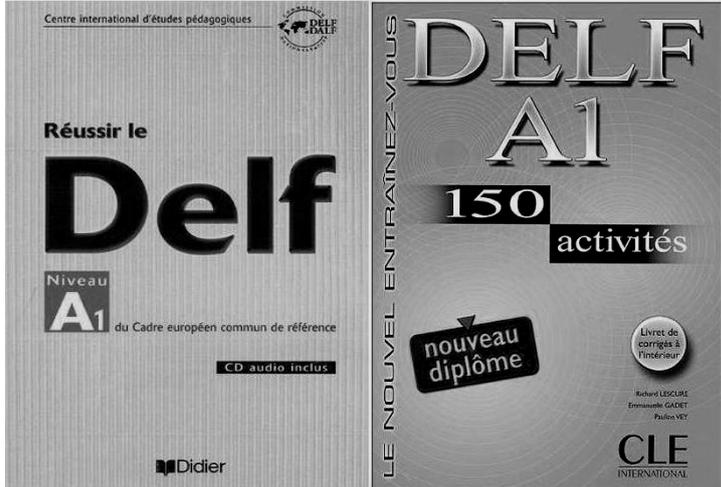
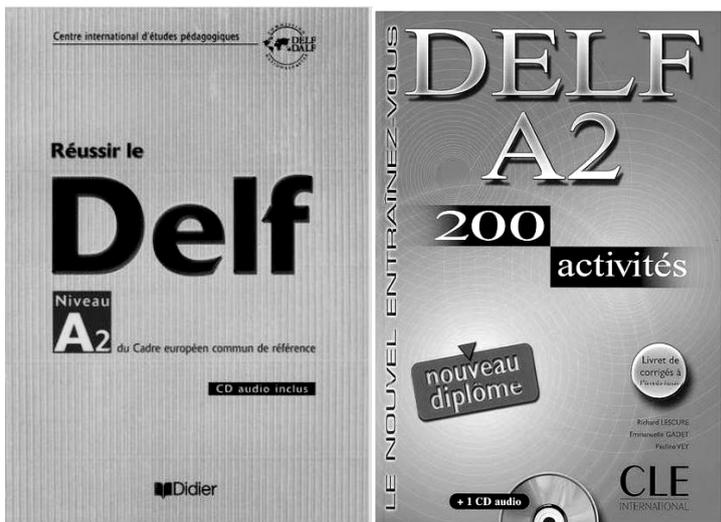
À la fin de notre expérimentation (fin décembre 2009), nous avons utilisé les tests et les fiches d'auto-évaluation pour évaluer la compétence de compréhension orale des étudiants concernés et des étudiants témoins. L'objectif de ces évaluations est de vérifier si l'enseignement qui intègre l'utilisation des TICE, en adoptant les supports, les démarches méthodologiques, les tâches et les stratégies que nous avons proposés, peut aider les étudiants chinois à mieux développer leur compétence de compréhension orale en FLE. L'analyse et la comparaison des résultats des évaluations entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins nous ont permis d'obtenir des éléments de réponse.

11.1. Les supports utilisés

Pour évaluer les compétences des étudiants en compréhension orale, il convient de trouver des supports pertinents. Mais il existe très peu de recherches et de ressources sur ce sujet en Chine.³²¹ Nous avons choisi donc des exemples d'épreuves et de fiches d'autoévaluation pour la partie de la compréhension orale, proposés dans les ouvrages français *Réussir le DELF, niveau A1 du Cadre européen commun de référence* ; et *Le nouvel entraînez-vous DELF A1 : 150 activités*, pour tester les étudiants de première année ; de la même façon, nous avons utilisé des exemples d'épreuves et des fiches d'autoévaluation proposés dans les ouvrages *Réussir le DELF, niveau A2 du Cadre européen commun de référence* ; et *Le nouvel entraînez-vous DELF A2 : 200 activités*, pour tester les étudiants de deuxième année.

³²¹ Cf. Chapitre 5.3.4.

Tableau 20 : Les supports utilisés dans les évaluations

<p>Les supports utilisés dans les évaluations</p>	<p>Exemples d'épreuves et fiches d'autoévaluation pour la partie de la compréhension orale proposée dans les ouvrages ci-dessous.</p>
<p>Pour les étudiants en première année</p>	 <p>The image shows two book covers for DELF A1. The left cover is titled 'Réussir le Delf Niveau A1' and features the text 'Centre international d'études pédagogiques', 'CD audio inclus', and the publisher 'Didier'. The right cover is titled 'DELF A1 150 activités' and features the text 'LE NOUVEL ENTRAÎNEZ-VOUS', 'nouveau diplôme', 'Livret de corrigés à l'intérieur', and the publisher 'CLE INTERNATIONAL'.</p>
<p>Pour les étudiants en deuxième année</p>	 <p>The image shows two book covers for DELF A2. The left cover is titled 'Réussir le Delf Niveau A2' and features the text 'Centre international d'études pédagogiques', 'CD audio inclus', and the publisher 'Didier'. The right cover is titled 'DELF A2 200 activités' and features the text 'LE NOUVEL ENTRAÎNEZ-VOUS', 'nouveau diplôme', 'Livret de corrigés à l'intérieur', and the publisher 'CLE INTERNATIONAL'. A CD icon is visible at the bottom of the right cover.</p>

Si nous avons choisi les exemples d'épreuves du test DELF dans ces ouvrages, c'est parce que le DELF - certification officielle du ministère français de l'éducation nationale en français langue étrangère - a construit son succès sur des qualités qui font sa force : « Réflexion pédagogique, pertinence de l'évaluation et qualité du dispositif »³²² et leur harmonisation sur les six

³²² Christine TAGLIANTE, 2006, Préface de *Réussir le DELF niveau A1 du Cadre européen commun de référence*, p. 3.

niveaux de compétence en langue du CECR pour les langues. Les exemples d'épreuves proposées dans ces ouvrages, rédigés par des experts didacticiens et fondés sur la méthodologie d'évaluation, ont donné des descriptions précises sur la durée du test, les types de textes utilisés, la durée des documents audio, le nombre d'exercices et les modalités d'emploi. De plus, grâce aux tableaux d'autoévaluation offerts dans ces ouvrages, nous pouvons inciter les étudiants à faire le point sur leurs capacités à réaliser les tâches demandées dans la compétence donnée.

11.2. Contenus du test et de l'autoévaluation³²³

11.2.1. Pour les étudiants de première année

Pour les étudiants expérimentaux et les étudiants témoins en première année (groupe A1 et groupe B1), nous avons utilisé les quatre exemples d'épreuve (les parties sur la compréhension orale) proposés dans les deux ouvrages indiqués plus haut, et nous les avons réunis dans un document complet pour le test. Les contenus sont présentés ci-dessous :

Contenus du test pour les étudiants de première année : niveau A1

Nature des épreuves : Réponse à des questionnaires de compréhension.

Types de textes utilisés : Documents enregistrés, très brefs et portant sur des situations de la vie quotidienne : phrases, annonces, message, petits dialogues très simples.

Nombre d'exercices : 16 exercices (16 documents audio) : chaque exercice contient de 2 à 4 questions.

³²³ Annexe 6 : Supports utilisés dans les évaluations et les autoévaluations finales, p. 468.

Durée du document : La durée totale des enregistrements n'excède pas 12 minutes.

Durée de l'épreuve : 80 minutes environ

Note sur : /100

Contenus des fiches d'autoévaluation pour les étudiants de première année : niveau A1

Nous avons utilisé deux fiches d'autoévaluation extraites des deux ouvrages indiqués plus haut pour les étudiants en première année. Ces deux fiches d'autoévaluation contiennent au total 23 questions qui demandent aux étudiants de faire un bilan de ce qu'ils savent ou comprennent.

Les 13 questions dans la première fiche se divisent en trois parties :

- Compréhension générale de l'oral ;
- Comprendre un locuteur natif ;
- Comprendre des annonces et des instructions orales.

La deuxième fiche contient 10 questions, qui sont similaires à celles de la première fiche, mais posées d'une autre façon ; elles peuvent jouer un rôle comparatif et complémentaire.

11.2.2. Pour les étudiants de deuxième année

Pour les groupes A2 et B2, les ouvrages que nous avons choisis ne proposent que trois exemples d'épreuve pour le DELF niveau A2 ; nous avons choisi en plus quatre exercices proposés dans *Le nouvel entraînez-vous DELF A2 : 200 activités*, afin de composer un test évalué par une note sur 100. En voici les contenus :

Contenus du test pour les étudiants de première année : niveau A2

- Nature des épreuves : Réponse à des questionnaires de compréhension.
- Types de textes utilisés : Documents enregistrés portant sur des situations de la vie quotidienne : annonces, instructions, message, dialogues, interview, émission de radio.
- Nombre d'exercices : 13 exercices (13 documents audio) : chaque exercice contient de 3 à 8 questions.
- Durée du document : La durée totale des enregistrements n'excède pas 20 minutes.
- Durée d'épreuve : 100 minutes environ
- Note sur : /100

Contenus des fiches d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année : niveau A2

Les deux fiches d'autoévaluation pour les groupes A2 et B2 contiennent au total 24 questions qui permettent aux étudiants d'auto-évaluer leurs compétences en compréhension orale (niveau A2 de CECR).

Les 17 questions de la première fiche sont divisées en quatre parties :

- Compréhension générale de l'oral ;
- Comprendre des annonces et des instructions orales ;
- Comprendre des émissions et des enregistrements ;
- Comprendre une conversation entre locuteur natifs.

La deuxième fiche contient 7 questions qui sont semblables à celles de la première fiche. Elle sert à assurer une auto-évaluation avec les questions complètes.

11.3. Mise en œuvre des épreuves et des autoévaluations

Nous avons préparé 67 exemplaires du document d'épreuve pour les étudiants de première année : 30 pour le groupe A1, 37 pour le groupe B1, et 63 exemplaires pour les étudiants de deuxième année : 30 pour le groupe A2, 33 pour le groupe B2.

Nous avons pris contact avec la direction du département de FLE de l'Université de Jinan pour fixer la date d'évaluation pour les étudiants témoins fin décembre, et nous avons évalué nos étudiants concernés le jour suivant.

Les épreuves sont réalisées dans les salles multimédia. Les documents audio sont préenregistrés sur des clés USB et émis par les outils informatiques et les haut-parleurs.

Avant de commencer l'évaluation, nous en avons expliqué le déroulement à chaque groupe d'étudiants : nous avons présenté la durée de l'évaluation, le nombre d'exercices, et le nombre d'écoutes pour chaque document audio. Nous leur avons indiqué aussi que chaque exercice porte sur un enregistrement différent. Un exercice se déroule toujours de la même manière suivante :

- Vous lisez la consigne ;
- Vous avez 30 secondes pour lire les questions ;
- Une première écoute d'enregistrement, puis 30 secondes de pause pour réfléchir et commencer à répondre aux questions ;

- Une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter les questions avant le document suivant.

Après l'épreuve, pour chaque groupe, nous avons distribué les fiches d'autoévaluation aux étudiants et leur avons demandé de réfléchir à leur degré de compétence pour compléter les questions. Tous les résultats des évaluations et autoévaluations sont recueillis et analysés ; nous présentons ci-dessous nos analyses.

11.4. Analyse des résultats

11.4.1. Résultats des épreuves

Les notes des étudiants expérimentaux et des étudiants témoins sont présentées dans les tableaux ci-dessous. Nous pouvons constater l'effet favorable de notre expérimentation à travers les résultats :

- Les notes moyennes des étudiants concernés sont évidemment plus élevées que ceux des étudiants témoins : La note moyenne du Groupe A1 est 80,3, soit environ 20 points de plus que celle du Groupe B1, qui est de 61. La note moyenne du Groupe A2 est 86,1, soit environ 10 points de plus de celle du Groupe B2, qui est 76.
- Le taux de réussite de tous les étudiants concernés (Groupe A1 et Groupe A2) est 100%. Mais, pour les étudiants témoins, le taux de réussite du Groupe B1 n'est que de 67,6%, alors que celui du Groupe B2 est de 96%.

Tableau 21: Notes des étudiants expérimentaux (Groupe A1 et A2) et des étudiants témoins (Groupe B1 et B2)

	Groupe A1	Groupe B1	Groupe A2	Groupe B2
1.	93	75,5	97	91
2.	91	74,5	96	90
3.	89	74	95	88
4.	87	73	95	88
5.	86	72,5	94	88
6.	86	72	90	86
7.	85	71	91	81
8.	85	70,5	89	80
9.	84,5	69,5	89	80
10.	84,5	69,5	88	79
11.	84,5	69	88	79
12.	84	68	90	78
13.	83	67	90	78
14.	83	66,5	87	78
15.	82,5	64,5	87	78
16.	81	64	87	78
17.	79	64	87	78
18.	78	63	87	75
19.	78	62,5	86	75
20.	76,5	62,5	85	75
21.	76	61,5	85	73
22.	76,5	60	85	72
23.	75,5	60	84	71
24.	75	60	83	71
25.	74	60	82	70
26.	73	57	81	70
27.	72,5	57	79	69
28.	71,5	57	76	69
29.	69	56,5	68	69
30.	65,5	54,5	62	66
31.		54,5		65
32.		49,5		64
33.		49,5		58
34.		46		
35.		42		
36.		33		
37.		30,5		
Moyenne	80,3	61	86,1	76

Tableau 22 : Taux de réussite pour les étudiants expérimentaux (Groupe A1 et A2) et les étudiants témoins (Groupe B1 et B2)

	Nombre total d'étudiants	Nombre des étudiants ayant réussi	Taux de réussite
Groupe A1	30	30	100%
Groupe B1	37	25	67,6%
Groupe A2	30	30	100%
Groupe B2	33	32	96,9%

Nous pouvons aussi saisir que la différence entre les résultats des Groupe A1 et B1, quant à leurs notes moyennes (environ 20 points de différence) et leurs taux de réussite (Groupe A1 : 100%, B1 : 67,6%), est supérieure à celle des Groupes A2 et B2 (environ 10 points de différence pour la note moyenne, et très peu de différence pour le taux de réussite : A2 100%, B2 96,9%). Cette situation peut être expliquée par l'avantage du nombre de cours reçus par les étudiants témoins en deuxième année (Groupe B2) pendant leur apprentissage de l'année scolaire précédente : au début de notre expérimentation, les étudiants témoins de l'Université de Jinan avaient reçu environ deux fois plus d'heures de cours de compréhension orale que les étudiants concernés par l'expérimentation (*cf.* chapitre 9.2.1.). Cette situation justifie l'efficacité des méthodologies d'enseignement proposées dans notre expérimentation : avant notre expérimentation, le Groupe A2 n'avait reçu que 90 heures de cours qui favorisant la compréhension orale, alors que le Groupe B2 en avait reçu 174 ; mais après cette expérimentation, la note moyenne du Groupe A2 est plus élevée que celle du Groupe B2.

11.4.2. Résultats des autoévaluations

11.4.2.1. Résultats de l'autoévaluation pour les étudiants de première année

Pour les questionnaires dans la première fiche d'autoévaluation, il a été demandé aux étudiants d'auto-évaluer leurs compétences en compréhension orale, selon quatre niveaux : « très bien » ; « assez bien », « pas très bien », « pas bien du tout ». Dans la deuxième fiche, il n'y a que trois cas à choisir : « oui », « pas toujours », et « pas encore ».

Tableau 23 : Résultats selon la première fiche d'autoévaluation pour les étudiants en première année.

	Très bien		Assez bien		Pas très bien		Pas bien du tout	
	G.A1	G.B1	G.A1	G.B1	G.A1	G.B1	G.A1	G.B1
1.	Je peux faire la différence entre une question et une affirmation.							
	53%	43%	40%	40%	7%	17%	0%	0%
2.	Je peux comprendre les salutations courantes.							
	23%	59%	63%	35%	13%	3%	0%	0%
3.	Je peux comprendre quelqu'un qui dit ou épelle son nom.							
	43%	14%	47%	38%	10%	46%	0%	0%
4.	Je peux comprendre les chiffres, les prix, l'heure et la date							
	17%	5%	53%	49%	23%	41%	7%	3%
5.	Je peux reconnaître les noms de certaines villes françaises ou de quartiers.							
	0%	0%	33%	14%	57%	57%	10%	27%
6.	Je peux comprendre des expressions simples de la vie courante.							
	13%	22%	51%	51%	36%	24%	0%	0%
7.	Je peux comprendre des questions simples sur moi, ma famille, les autres.							
	17%	22%	73%	49%	10%	27%	0%	0%
8.	Je peux comprendre une conversation simple entre deux personnes.							
	13%	3%	52%	49%	35%	35%	0%	11%
9.	Je peux comprendre des informations personnelles sur les gens.							
	10%	3%	57%	51%	33%	43%	0%	0%
10.	Je peux comprendre des indications sur les lieux et les directions.							
	10%	0%	40%	19%	46%	46%	4%	32%

11.	Je peux comprendre des annonces dans les gares ou les aéroports.							
	7%	3%	37%	25%	50%	54%	7%	16%
12.	Je peux comprendre des annonces simples à la radio et à la télévision.							
	3%	3%	40%	21%	40%	41%	17%	32%
13.	Je peux comprendre des instructions formulées simplement.							
	7%	0%	33%	11%	27%	24%	33%	62%

Par la comparaison des réponses des étudiants, les pourcentages des étudiants concernés (Groupe A1) qui ont choisi « très bien » et « assez bien » sont plus élevés que ceux des étudiants témoins (Groupe B1), pour la plupart des compétences données. En revanche, les pourcentages des étudiants du Groupes B1 qui ont répondu « pas très bien » et « pas bien du tout » sont plus élevés que ceux du Groupe A1.

Nous pouvons aussi soulever que ce sont les trois premières compétences en compréhension générale de l'oral qui sont les mieux maîtrisées par tous les étudiants (Groupes A et B). Les compétences moins maîtrisées sont la compétence 5 (la compréhension des noms de certaines villes françaises ou de quartiers) et les trois dernières compétences qui concernent la compréhension des annonces et des instructions orales.

Tableau 24 : Résultats selon la deuxième fiche d'autoévaluation pour les étudiants de première année.

	Oui		Pas toujours		Pas encore	
	G.A1	G.B1	G.A1	G.B1	G.A1	G.B1
1.	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes de la vie de tous les jours (par exemple dans un magasin).					
	53%	27%	47%	68%	0%	3%
2.	Je peux comprendre l'heure qu'il est ou la date.					
	63%	22%	33%	76%	3%	2%
3.	Je peux comprendre combien coûte quelque chose.					
	43%	5%	57%	65%	0%	30%

4.	Je peux comprendre des chiffres comme un numéro de téléphone, le numéro d'un bus, etc.					
	73%	54%	27%	46%	0%	0%
5.	Je peux comprendre des informations simples sur les gens, leur famille, leur travail.					
	43%	14%	57%	76%	0%	8%
6.	Je peux reconnaître une personne ou un lieu quand on les décrit de façon très simple.					
	13%	3%	83%	59%	3%	35%
7.	Je peux comprendre ce qui est permis/pas permis, ce qu'il faut faire ou ce qu'il ne faut pas faire, dans des situations très courantes.					
	37%	5%	60%	54%	3%	38%
8.	Je peux comprendre des indications pour aller d'un endroit à un autre.					
	8%	0%	87%	32%	7%	65%
9.	Je peux comprendre quand une personne me parle de façon polie ou pas polie.					
	67%	57%	26%	32%	7%	11%
10.	Je peux comprendre quand une personne est d'accord ou pas d'accord.					
	83%	57%	17%	41%	0%	0%

L'analyse des réponses nous permet aussi de saisir que les pourcentages des étudiants expérimentaux (Groupe A1) qui ont choisi « Oui » pour les compétences données sont beaucoup plus élevés que ceux des étudiants témoins (Groupe B1). En revanche, les pourcentages des étudiants du Groupes B1 qui ont répondu « Pas encore » sont plus élevés que ceux du Groupe A1.

Les points forts et les points faibles des étudiants dans l'analyse de la deuxième fiche sont similaires à la première fiche : les compétences les mieux maîtrisées sont : la compréhension de la communication courante, du nombre, et de l'attitude de locuteur (les compétences : 1, 2, 4, 9, 10) ; les compétences moins maîtrisées sont la compréhension des indications pour aller d'un endroit à un autre, et la compréhension de la description d'une personne ou d'un lieu.

11.4.2.2. Résultats d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année

L'analyse des résultats d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année nous a permis d'observer les mêmes tendances intéressantes que celles que nous avons remarquées dans l'analyse des résultats pour les étudiants de première année :

- Les étudiants expérimentaux maîtrisent mieux les compétences à réaliser que les étudiants témoins.
- Il y a une cohérence entre les deux groupes d'étudiants quant à leurs points forts et leurs points faibles pour les compétences à réaliser.

Tableau 25 : Les résultats de la première fiche d'autoévaluation pour les étudiants en deuxième année.

	Très bien		Assez bien		Pas très bien		Pas bien du tout	
	G.A2	G.B2	G.A2	G.B2	G.A2	G.B2	G.A2	G.B2
1.	Je peux faire la différence entre différents types d'oral (publicité, conversation, information radio...)							
	30%	6%	60%	42%	7%	52%	3%	6%
2.	Je peux comprendre les formules de politesse courantes.							
	23%	9%	57%	36%	20%	61%	0%	0%
3.	Je peux comprendre quelqu'un qui parle lentement sur des sujets courants.							
	43%	32%	47%	47%	10%	21%	0%	0%
4.	Je peux comprendre les chiffres, les prix, et l'heure et la date.							
	13%	12%	50%	45%	37%	42%	0%	6%
5.	Je peux comprendre les expressions et le vocabulaire simples.							
	47%	24%	50%	55%	3%	24%	0%	3%
6.	Je peux comprendre des indications sur les lieux et les directions.							
	10%	6%	60%	39%	30%	58%	0%	3%
7.	Je peux comprendre des annonces dans les transports en commun et réagir.							
	10%	3%	63%	45%	27%	48%	0%	9%
8.	Je peux comprendre les actions à effectuer (messages enregistrés).							
	13%	0%	50%	39%	37%	67%	0%	0%

9.	Je peux comprendre des consignes formulées dans un langage courant.							
	17%	3%	60%	36%	23%	67%	0%	0%
10.	Je peux comprendre les principales informations de courts passages.							
	43%	12%	57%	61%	0%	33%	0%	0%
11.	Je peux comprendre les points principaux de bulletins d'information radio ou TV courts.							
	13%	9%	47%	45%	37%	42%	0%	9%
12.	Je peux relever des informations précises (chiffres, dates, nom, lieux).							
	0%	6%	70%	48%	27%	36%	3%	15%
13.	Je peux comprendre l'information sur un sujet qui m'intéresse.							
	30%	18%	70%	61%	0%	27%	3%	0%
14.	Je peux comprendre ce qui m'est dit dans une langue standard.							
	23%	6%	57%	55%	20%	45%	0%	0%
15.	Je peux comprendre pour échanger sur des sujets familiers (famille, loisirs, formation, goûts).							
	40%	20%	40%	44%	20%	33%	0%	3%
16.	Je peux reconnaître le sujet d'une conversation (même si on ne s'adresse pas à moi).							
	23%	9%	63%	33%	13%	61%	0%	3%
17.	Je peux participer à un échange simple avec des francophones.							
	10%	9%	40%	42%	50%	55%	0%	0%

Par la comparaison des réponses des étudiants de la première fiche, nous pouvons aussi saisir que les pourcentages des étudiants (Groupe A2) qui ont choisi « très bien » et « assez bien » sont plus élevés que ceux des étudiants témoins (Groupe B2) pour les compétences données. En revanche, les pourcentages des étudiants du Groupe B2 qui ont répondu « pas très bien » et « pas bien du tout » sont plus élevés que ceux du Groupe A2.

Les points forts des étudiants concernent aussi les compétences générales de l'oral, les sujets familiers, et les informations courtes (pour les compétences 3, 5, 15, plus de 40% des étudiants expérimentés et plus de 20% des étudiants témoins ont choisi « très bien ».). Les points faibles des étudiants concernent la

compréhension des informations précises (chiffres, dates, noms, lieux), des annonces dans les transports en commun, des indications sur les lieux et les directions, des enregistrements radio ou TV et des échanges entre les francophones.

Tableau 26 : Les résultats de la deuxième fiche d'autoévaluation pour les étudiants en deuxième année.

	Oui		Pas toujours		Pas encore	
	G.A2	G.B2	G.A2	G.B2	G.A2	G.B2
1.	Je peux comprendre les numéros de téléphone.					
	15%	13%	85%	87%	0%	0%
2.	Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transport en commun.					
	70%	64%	30%	33%	0%	9%
3.	Si on me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général.					
	70%	64%	27%	36%	3%	6%
4.	Dans une histoire simple, je peux reconnaître si on parle de faits présents, passés ou futurs.					
	53%	39%	47%	48%	0%	18%
5.	Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement.					
	80%	76%	20%	30%	0%	0%
6.	Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement.					
	57%	42%	40%	64%	3%	0%
7.	A la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé.					
	57%	21%	33%	61%	10%	18%

De même, pour la deuxième fiche, les pourcentages des étudiants (Groupe A2) qui ont choisi « Oui » pour les compétences données sont beaucoup plus élevés que ceux des étudiants témoins (Groupe B2). En revanche, les

pourcentages des étudiants du Groupes B2 qui ont répondu « Pas encore » sont plus élevés que ceux du Groupe A2.

Nous avons perçu aussi la cohérence entre la deuxième fiche et la première fiche sur les points forts des étudiants: les compétences les mieux maîtrisées sont la compréhension des consignes et des instructions simples, d'une histoire simple au sujet de gens familiers, l'identification du sujet d'une conversation. Mais, quant aux points faibles, seule la compréhension de numéros précis peut être relevée.

Dans ce sens, nous trouvons que la première fiche d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année, et celle destinée aux étudiants de première année que nous avons analysée plus haut, avec des questions plus précises et plus nombreuses, peuvent donner d'avantage de détails sur les compétences et les capacités à maîtriser.

En guise de conclusion, les analyses des résultats des évaluations et autoévaluations à la fin de notre expérimentation nous permettent de dégager les observations suivantes :

- Après avoir reçu presque les mêmes heures de cours, les deux groupes d'étudiants soumis à l'expérimentation (Groupe A) obtiennent des notes moyennes et des taux de réussite plus élevés que les étudiants témoins. De plus, les résultats en autoévaluation révèlent que les étudiants du Groupe A valident mieux les compétences acquises en compréhension orale. Cela prouve que l'enseignement avec l'aide des TICE, en utilisant les supports, les méthodes, les stratégies et les tâches que nous avons proposés, peut aider les étudiants chinois à mieux développer leur compétence en compréhension orale.

- De plus, les résultats des épreuves des étudiants nous permettent de mieux mesurer les progrès de leurs compétences. Les autoévaluations nous ont permis de poser un diagnostic sur leurs apprentissages. Elles peuvent les aider à remédier à leurs faiblesses, à savoir ce qui a été bien ou mal maîtrisé. Nous pouvons ainsi mieux choisir les supports d'enseignement, et envisager des situations et des tâches qui satisferont mieux les besoins des étudiants et répondront mieux à l'objectif de l'enseignement.

CHAPITRE 12

Bilan prescriptif

Notre expérimentation a confirmé que les mesures que nous avons proposées peuvent apporter des résultats favorables au développement des compétences de compréhension orale chez les étudiants chinois. Ainsi, nous fondant sur ces recherches théoriques et méthodologiques ainsi que sur les observations faites dans la pratique de notre expérimentation, nous émettrons quelques suggestions pour mieux intégrer les outils TICE dans les cours de compréhension orale de FLE dans les universités chinoises.

Nous avons constaté dans le chapitre 6, à travers les enquêtes, que les perspectives des enseignants quant à l'intégration des TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE concernent les sujets suivants : l'exploitation des ressources, la recherche sur les méthodologies d'application, le financement des équipements, la formation des enseignants. Et les étudiants ont déclaré qu'ils ont besoin de plus d'informations et de conseils concernant les ressources d'apprentissage en français. Ils ont décrit aussi leurs attentes au sujet des méthodologies d'utilisation des outils TICE, et évoqué un désir d'utilisation accrue de ces outils en classe et hors-classe.

Nous avons relevé aussi, lors de notre expérimentation, que les difficultés rencontrées par les enseignants et les étudiants sont du même ordre : connaissances restreintes sur les ressources TICE pour l'apprentissage du FLE ; habitude d'enseignement-apprentissage utilisant les méthodes traditionnelles ; manque d'entretien des équipements ; manipulation compliquée avec différents outils TICE, etc.

Dans nos propositions, nous allons prendre en compte ces besoins des étudiants et des enseignants, ainsi que les difficultés rencontrées par eux, afin de dégager des pistes qui s'adaptent mieux aux situations réelles dans l'enseignement - apprentissage du FLE dans les universités chinoises.

Nous commencerons par proposer des mesures qui nécessitent des soutiens institutionnels, puis dresserons un bilan de démarches efficaces. Ensuite, nous suggérerons une nouvelle formation des enseignants, facteur incontournable pour réaliser une intégration pertinente des TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois.

12.1. Soutiens institutionnels

Les soutiens institutionnels concernent principalement la proposition d'augmenter le nombre d'heures de cours qui favorisent la compréhension orale dans le programme d'enseignement, le financement et l'entretien des équipements. Il s'agit aussi d'encourager des recherches théoriques et méthodologiques.

12.1.1. Proposer plus de cours de compréhension orale

Les programmes d'enseignement du FLE élaborés par la Commission d'Education de la Chine insistent trop sur l'acquisition des connaissances linguistiques, mais négligent la formation de la compétence de communication des étudiants. De plus, on trouve une disparité des quatre compétences – la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite : la priorité y est donnée aux compétences écrites ; les compétences orales sont relativement négligées et deviennent les points faibles des étudiants.

Pour la compréhension orale, ce type de cours ne représente que 2 heures par semaine, soit 12% des cours obligatoires. Chaque année scolaire dans les universités chinoises contient de 476 à 544 heures de cours (14-16 heures / semaine, pendant 17 semaines, sur 2 semestres). Dans la plupart des universités, les cours de compréhension orale (ou les cours audiovisuels) ne comptent normalement que 68 heures chaque année. Dans certaines universités, par exemple l'Université de Shandong, où nous avons réalisé notre expérimentation, il n'existe pas de cours spécifique pour la compréhension orale, on n'offre que le cours « films français » qui remplace le cours de compréhension orale pour les étudiants de deuxième année.

Étant donné la faible compétence des étudiants chinois en compréhension orale, et à leurs besoins de perfectionnement dans ce type de compétence, il arrive que le nombre d'heures de ce type de cours soit insuffisant pour développer cette compétence.

De plus, les autres cours (le cours de français fondamental, la lecture, la grammaire, la traduction, la rédaction etc.) sont enseignés par des professeurs chinois avec des méthodes traditionnelles. Les supports utilisés dans ces cours sont normalement les manuels chinois rédigés par les auteurs chinois. Les documents audio ou audiovisuels et les outils TICE sont rarement utilisés dans ces cours. Ainsi, ce sont les cours de compréhension orale, et aussi les cours d'expression orale assurés par les professeurs français qui peuvent réellement aider les étudiants à perfectionner leur compétence en compréhension orale, et permettre aux étudiants de mieux accéder à documents authentiques et de profiter de méthodologies d'enseignement plus modernes.

Après avoir recensé les besoins des étudiants, et l'importance des cours de compréhension orale, nous constatons qu'il faudrait doubler les heures de ce type de cours afin qu'ils représentent un quart du total.

12.1.2. Financement et entretien des équipements.

Nous avons expliqué, dans le chapitre 6.1, que le ministère de l'éducation nationale de Chine a lancé, depuis une vingtaine d'années, une série de projets pour développer de l'enseignement à distance : création du centre d'exploitation des didacticiels éducatifs, fondation de la bibliothèque numérique de ressources éducatives, et aussi construction de réseaux communs entre les établissements d'éducation supérieure pour un partage des équipements et des ressources éducatives numériques. Les recherches sur l'utilisation des TICE menées dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères du pays se sont progressivement développées, mais sont plutôt axées sur l'enseignement de l'anglais.

L'intégration des TICE à l'éducation fait partie des préoccupations du gouvernement. Cette volonté s'est traduite par de nombreux investissements dans les établissements supérieurs, ainsi que par l'achat d'équipements et la modernisation des salles de cours. Malgré ces efforts, nous avons noté des situations défavorables pour l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE : insuffisance du soutien technique et de l'aide pédagogique ; impossibilité d'accéder à l'internet dans des salles multimédias ou des laboratoires de langues dans de nombreux universités ; insuffisance des produits d'apprentissage du FLE ; très peu de recherches centrées sur l'enseignement - apprentissage du FLE, etc.

Corrélativement aux problèmes soulevés, nous pouvons suggérer que, pour les établissements qui ont besoin d'une amélioration des équipements ou de l'achat et du renouvellement de logiciels pédagogiques, les responsables des établissements prennent en considération les nouvelles exigences et mettent en œuvre des projets qui chercheront à résoudre ces problèmes, en demandant des financements aux institutions ou des subventions au gouvernement.

De plus, le caractère instable des équipements des TICE exige le travail de techniciens spécialisés, normalement des professionnels de l'informatique, qui puissent assurer l'entretien de ces équipements. Nous avons observé que, dans les établissements de langues étrangères interrogés dans le cadre de notre recherche, il existe normalement dans chaque établissement une équipe de techniciens, mais leurs activités et fonctions sont limitées, c'est pourquoi les professeurs se trouvent souvent face à des problèmes et des pannes diverses des équipements TICE. Cela gêne le bon déroulement de l'enseignement. En fait, les techniciens doivent assurer les activités suivantes sur la configuration et la maintenance du réseau et des moyens informatiques de l'établissement :

- Maintenance des performances des équipements installés.
- Maintenance des serveurs et de l'équipement lourd (câblages, modems, etc.).
- Modification des configurations du système informatique.
- Installation des logiciels.
- Sécurisation du réseau, éradication des virus, autorisations et interdictions d'accès.

12.1.3. Encourager les recherches théoriques et méthodologiques

L'intégration des TICE est une tendance évolutive dans le système éducatif chinois. Mais il existe très peu de recherches relatives à leurs applications dans l'enseignement - apprentissage du FLE en Chine.

Il est courant de constater que les TICE répondent à différents besoins en matière de formation. Pour l'enseignement des langues, nous pouvons avoir recours à des didacticiels, des dictionnaires et des bases de données électroniques, à des ressources authentiques sur l'internet, à l'utilisation intégrée des contenus audiovisuels, à des aides à la compréhension orale et à la prononciation, à des outils de production et de manipulation de textes, à des cours d'autoformation en ligne, à la communication à distance, synchrone ou asynchrone, entre apprenants, avec des natifs de la langue à apprendre ou avec d'autres personnes ressources, etc.

Les recherches francophones dans ce domaine sont assez prospères. À propos des recherches francophones de travaux universitaires pré-doctoraux, doctoraux et postdoctoraux, produits entre 1989 et 2006, repérés dans le champ des TICE, concernant les sciences du langage et la didactique, (notamment l'influence des TICE sur l'enseignement FLE), Jacques Béziat et Enrica Piccardo relèvent que, d'une manière générale, la recherche en FLE avec les TICE dans ces travaux traitent

« de la relation éducative et de l'évolution des modèles de formation ; des nouvelles opportunités de développement de ressources et d'outils pédagogiques ; de l'autonomie de l'apprenant, soit rendue possible, soit davantage soutenue ; de l'articulation entre les caractéristiques de la langue et les nouvelles opportunités de

présentation et d'accompagnement pédagogiques ; de l'apport d'Internet au service d'une pédagogie interculturelle. »³²⁴

Il est utile que les enseignants chinois étudient et d'empruntent les contributions faites par les recherches francophones en FLE au sujet de l'utilisation des TICE. Mais il faudrait aussi développer nos propres recherches sur ce domaine en Chine, en prenant en compte nos contraintes institutionnelles, pédagogiques, personnelles, et socioculturelles, afin que les théories et les méthodologies empruntées puissent s'adapter et s'intégrer aux situations actuelles de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

12.2. Démarches pédagogiques

Rappelons que les difficultés principales rencontrées par les enseignants et les étudiants chinois, dans l'application des TICE dans leurs enseignements et apprentissages du FLE, sont les faibles connaissances sur les ressources TICE et sur les méthodologies d'intégration des outils TICE. Nous avons étudié, dans notre recherche, les outils TICE et les ressources d'enseignement-apprentissage du FLE avec les TICE, et nous avons proposé une série de démarches pour intégrer ces outils et ces ressources dans les cours de compréhension orale de FLE dans les universités chinoises. Nous souhaitons que nos études permettent de dégager quelques pistes pour résoudre les problèmes indiqués plus haut.

12.2.1. Exploitation des ressources

La plupart des enseignants et des étudiants estiment qu'il n'existe pas suffisamment de ressources d'apprentissage en FLE. Plusieurs raisons

³²⁴ Jacques BEZIAT, Enrica PICCARDO, 2007 : *Langues, formation et technologies numériques : Regard sur la recherche francophone*, p. 7. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article47>

expliquent cette situation :

D'abord, à l'heure actuelle, il existe très peu de médias en langue française en Chine : pas d'émission de télévision en français, très peu de cédérom « grand public » (film, chanson, jeux, etc.) en langue française, et seulement les émissions de « Radio France » qui peuvent être reçues à la radio dans certaines villes. Après les cours, les étudiants vivent dans un environnement où la langue apprise n'est pas parlée, tout le monde parle sa langue maternelle : le chinois. Hors de la classe, les étudiants chinois utilisent normalement des cédéroms disposant des enregistrements audio des textes utilisés dans les manuels, pour développer leur compréhension et leur expression orales.

Ce n'est que depuis une dizaine années que l'enseignement - apprentissage du FLE a pris un nouvel essor en Chine. Nous avons mentionné que la production et la commercialisation des cédéroms pour l'enseignement du FLE ne sont pas assez développées³²⁵. Les manuels les plus utilisés sont ceux rédigés par des professeurs chinois et les documents choisis sont souvent fabriqués et, en définitive, manquent d'authenticité. Certaines méthodes françaises avec les cédéroms sont traduites et publiées en Chine depuis quelques années, et en même temps, les publications chinoises des manuels avec CD-audio augmentent progressivement. Mais une grande partie de ces produits nouvellement publiés n'est pas encore reconnue par les enseignants et les étudiants chinois.

D'autre part, bien que les professeurs et les étudiants utilisent fréquemment l'ordinateur et l'internet, la plupart d'entre eux n'ont pas l'habitude de chercher des ressources d'apprentissage sur l'internet, notamment

³²⁵ cf. chapitre 7.2.1.

sur les sites français qui exigent parfois un bon niveau de français pour comprendre les instructions écrites en français. Ils se sentent perdus dans la quantité de ressources en ligne, et trouvent difficile de sélectionner et de télécharger les ressources pertinentes pour leur enseignement et leur apprentissage.

Pour résoudre ces problèmes, nous avons exploité différentes catégorisations de ressources « hors ligne » et « en ligne » pour l'enseignement - apprentissage du FLE. Nous en avons collecté et présenté les exemples qui nous paraissent pertinentes pour aider les enseignants et étudiants chinois à dégager les pistes d'exploitation.

Rappelons que les ressources « hors ligne » se réfèrent aux cédéroms ; nous avons remarqué que les cédéroms utilisés en Chine sont classés dans les catégories des méthodes de FLE et des cédéroms « grand public ». Pour rassembler de la façon la plus détaillée possible les cédéroms de FLE publiés et commercialisés en Chine, nous avons eu recours aux catalogues en ligne des maisons d'édition et aux sites de distributeurs de publications³²⁶. Nous espérons que notre travail aide les enseignants et les étudiants à mieux connaître les méthodes et les cédéroms pour l'enseignement - apprentissage du FLE déjà publiés en Chine. Bien que les listes dressées dans notre recherche ne recouvrent pas exhaustivement tous les produits avec des introductions détaillées, elles peuvent servir de référence permettant aux enseignants et les étudiants de mieux choisir les produits adéquats.

Notons aussi que de plus en plus de nouveaux produits pour l'enseignement-apprentissage du FLE, dont les traductions en chinois des méthodes françaises et les ouvrages rédigés par les enseignants chinois, sont

³²⁶ Cf. Chapitre 7.2.1.4.

publiés et commercialisés en Chine chaque année. Il convient donc qu'une liste complète de ce type de produits soit dressée, soit par le ministère d'éducation nationale, soit par le centre de ressources et de documentation, soit par les chercheurs dans ce domaine. Et cette liste serait distribuée aux institutions d'enseignement du FLE, aux enseignants ou aux étudiants, en vue d'un meilleur choix entre différents supports et de l'exploitation de ces derniers dans l'enseignement - apprentissage du FLE.

Les ressources « en ligne » concernent une grande variété d'applications de l'internet à l'enseignement-apprentissage des langues. À travers différentes typologies proposées par les auteurs français du domaine, nous pouvons voir deux fonctions principales d'internet : source d'informations et média de communications. En tenant compte des objectifs de notre travail, nous avons sélectionné les exemples de quatre catégories de ressources qui sont connues pour la richesse de leurs contenus, et qui peuvent être facilement utilisées dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE dans les universités chinoises. Nos sélections ne contiennent pas quantitativement tous les types de ressource, car les vastes ressources en ligne rendent une recherche exhaustive impossible. Mais les classements et les exemples que nous avons proposés pourraient aider les enseignants et les étudiants chinois à clarifier leurs recherches et leur utilisation de différents types de ressources en ligne.

Il est à noter que la Chine est loin de la culture francophone. Aussi, pour apprendre à communiquer en français, l'utilisation des supports authentiques (audio, vidéo, ou textuels) est importante pour la compréhension contextuelle, l'exposition à la langue véritable et la transmission des connaissances socioculturelles. Nous avons indiqué qu'il existe en Chine peu de supports authentiques en français. Ainsi, le recours à l'internet qui possède les caractéristiques des "mass medias" devient pertinent et presque nécessaire.

Pour les étudiants, au niveau des sources d'apprentissage, l'internet leur permet d'avoir des informations nombreuses et variées ; la recherche et la sélection de ces informations constituent déjà un excellent exercice, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. Ils pourraient profiter des documents multimédia qui associent le son, le texte et l'image. Au niveau communicatif, l'internet offre en outre la possibilité de correspondre par courriel avec une personne qui parle le français ou qui l'apprend aussi. Il peut également permettre de participer à des forums de discussion ou à des dialogues en ligne.

Les enseignants pourraient se procurer, par l'internet, une grande quantité de textes, d'articles de journaux en ligne, d'illustrations et d'informations pouvant les aider dans la préparation de leurs cours et dans la recherche de leurs supports authentiques. Ils pourraient également trouver des commentaires critiques d'ouvrages de didactique, des récits d'expériences originales menées par d'autres professeurs de langues, des sites interactifs où ils peuvent entrer contact avec des collègues proches ou éloignés.... Tout ceci leur permettra de développer leurs connaissances professionnelles et leurs techniques didactiques. Les enseignants pourraient aussi intégrer dans leurs enseignements la manière de naviguer sur l'internet pour saisir différents types de ressources d'apprentissage et prendre contact éventuellement avec des natifs français. Ils peuvent aussi transmettre certaines adresses de sites à leurs apprenants, pour que ces derniers puissent pratiquer l'utilisation eux-mêmes dans la salle d'informatique ou chez eux.

12.2.2. La procédure méthodologique d'application des supports TICE

Comment intégrer des outils et des ressources TICE dans les cours de compréhension orale de FLE dans les universités chinoises? C'est aussi une

problématique centrale de notre travail. Nous dressons ici un bilan des démarches que nous avons proposées dans notre recherche méthodologique et examinées avec un résultat positif dans notre pratique d'expérimentation :

- Prendre en considération les contraintes pédagogiques et institutionnelles.
- Prendre en considération les besoins des étudiants et leurs niveaux de langue.
- Choisir les supports TICE pertinents.
- Préparer et réaliser les tâches
- Proposer les stratégies d'écoute
- Evaluer efficacement les étudiants

12.2.2.1. Prendre en considération les contraintes pédagogiques et institutionnelles

Avant d'intégrer les outils et les ressources TICE dans les cours de compréhension orale, il convient tout d'abord de prendre en considération les contraintes pédagogiques et institutionnelles. Comme nous l'avons souligné au chapitre 8, il faut préciser la situation d'équipement de l'établissement, les matériels mis à la disposition des apprenants, le projet pédagogique d'institution et le niveau d'intégration des TICE dans le programme d'enseignement.

Les cours de compréhension orale en FLE dans les universités chinoises sont réalisés normalement en salle de cours multimédia et en laboratoire de langues. Plusieurs éléments peuvent restreindre le projet, la pratique de l'enseignement et l'apprentissage :

- L'état des équipements. Il faut vérifier si les matériels installés, normalement l'ordinateur et ses périphériques, sont dans un bon état de fonction.
- L'état des logiciels installés. Il arrive souvent que certains documents audio ou vidéo ne puissent être lus à cause d'un logiciel démodé.
- L'accès à l'internet. Dans les salles de cours où l'internet n'est pas accessible, certaines ressources en ligne ne sont pas utilisables, ainsi on ne peut utiliser que les ressources téléchargeables.
- Le poste de travail des étudiants. Dans certains laboratoires de langues, les étudiants sont obligés d'utiliser les casques pour entendre les sons, dans ce cas, il est difficile d'organiser les activités qui exigent la mobilisation des étudiants (par exemple, jeux de rôle, travail en groupe).

Par conséquent, quand l'enseignant prépare les supports et les tâches ou activités intégrant l'utilisation des TICE pour un cours de compréhension orale, il est pertinent de prendre en considération tous les éléments indiqués ci-dessus, afin d'assurer le déroulement normal du cours.

Dans le projet pédagogique et le programme d'enseignement d'un établissement, les heures de cours et l'objectif d'enseignement - apprentissage sont normalement fixés. Ainsi, quand les enseignants chinois organisent leurs propres projets d'enseignement, ils sont obligés de prendre en considération la durée et l'objectif fixés par l'institution.

12.2.2.2. Prendre en considération les besoins des étudiants et leurs niveaux de langue.

Avant de déterminer les projets de l'enseignement et de procéder au choix de matériel didactique, l'enseignant doit aussi prendre en considération l'âge des apprenants, leur niveau de connaissance de la langue, leur niveau de scolarité et leurs caractéristiques propres.

Il faut, de plus, être en mesure d'identifier leurs besoins et intérêts d'apprentissage. Comme l'approche communicative et l'approche actionnelle proposent de partir des besoins et des intérêts des apprenants, il va de soi que les activités devraient prendre en compte les expériences vécues de ces derniers, leurs styles d'apprentissage et tendre à favoriser l'autonomisation des apprenants par la mise en œuvre de pratiques langagières très proches des pratiques authentiques de communication.

En outre, pour le cours de compréhension orale, il vaut mieux choisir les thèmes autour desquels les étudiants chinois se sont déjà entraînés dans leur cours de français fondamental. Nous avons indiqué que la mobilisation de connaissances antérieures est importante pour favoriser la construction du sens. Et les étudiants doivent disposer d'une partie du vocabulaire principal pour construire et inférer le contenu du document audio. Les cours de français fondamental, qui représentent la moitié des cours au total dans le programme d'enseignement, visent à développer les connaissances linguistiques principales par thème et permettent aux étudiants d'acquérir le vocabulaire et la grammaire en base. Ainsi, si l'enseignant utilise des supports correspondant à des thèmes familiers pour les étudiants, il est plus facile de les motiver et de mettre en place différentes stratégies d'écoute.

12.2.2.3. Choisir des supports pertinents

Il est parfois difficile de choisir des supports pertinents pour le cours de compréhension orale parmi de nombreuses ressources en ligne ou hors ligne. Nous avons relevé, au chapitre 8.2, certains critères de sélection. Et nous espérons que ces critères pourraient aider les enseignants à mieux choisir les produits (cédérom, site, document numérique enregistré) correspondant à leur projet d'enseignement. Nous faisons ici un bilan des critères principaux qui doivent être pris en compte par les enseignants quant au choix des supports :

- Le degré de pertinence des produits repérés par rapport à l'objectif de l'enseignement - apprentissage.
- L'adéquation de la modalité d'utilisation des produits à la condition des équipements.
- L'adéquation du degré de difficulté des produits (débutant, intermédiaire, avancé ou les six niveaux définis par le CECR) au niveau de langue des étudiants. L'adéquation des informations délivrées par le cédérom ou le site aux thématiques des leçons du projet d'enseignement.
- La validité des contenus (l'authenticité des documents, les tâches et activités proposées, les caractéristiques textuelles, etc.).
- La qualité des médias (image, son, vidéo, texte).
- Le niveau de pédagogisation des produits.

Nous préférons conseiller aux enseignants chinois de choisir plusieurs produits et de les intégrer dans le cours de compréhension orale. Un grand nombre d'enseignants chinois utilisent souvent un seul manuel ou cédérom dans leur enseignement, car cela facilite leur préparation de cours. Mais nous

remarquons qu'il n'existe pas encore en Chine une méthode spécialisée pour le perfectionnement de la compétence de compréhension orale des étudiants, qui serait rédigée et fondée sur l'approche communicative ou l'approche actionnelle, contiendrait un livre de l'étudiant, un livre du professeur, des CD audio et des cédéroms vidéo. Ainsi, il convient de sélectionner différentes sources en ligne ou hors ligne rédigées par des auteurs français et de les intégrer dans nos propres projets d'enseignement. De plus, l'utilisation de différents types de produits permet aux étudiants de s'habituer aux voix, aux accents, et au débit de parole de différents locuteurs.

12.2.2.4. Préparer et réaliser des tâches

Pour les cours de compréhension orale, la plupart des enseignants chinois utilisent habituellement les démarches suivantes:

- Demander aux étudiants de lire les questions avant l'écoute de document ;
- Passer l'enregistrement audio une première fois ;
- Demander aux étudiants de donner les réponses ;
- S'il y a des réponses incorrectes, passer l'enregistrement une deuxième fois, ou écouter sélectivement la partie difficile ;
- Corriger les questions. Donner quelques explications linguistiques.

Nous pouvons relever plusieurs problématiques dans ces démarches. D'abord, il n'existe pas de phase de pré-écoute : l'objectif d'écoute n'est pas bien défini et présenté ; il n'y pas de mobilisation des connaissances antérieures ou thématiques ; l'enseignant ne s'est pas assuré si les étudiants disposaient d'assez de vocabulaire principal pour la construction du sens. De plus, dans la phase d'écoute, l'enseignant n'a pas proposé une écoute globale pour la

sensibilisation du sens général. La lecture préalable des questions peut aider les étudiants à faire une inférence de contenu de document, mais la plupart des étudiants chinois n'ont pas de connaissances sur cette stratégie d'écoute. Et les enseignants utilisent rarement les stratégies cognitives ou métacognitives pour la compréhension orale, car la plupart d'entre eux sont formés aussi avec la méthode traditionnelle et ne disposent pas de connaissances sur ce sujet.

Ces inconvénients relevés ci-dessus peuvent expliquer pourquoi une grande partie des étudiants trouvent que le cours de compréhension orale ne peut pas apporter une véritable aide pour le développement de leurs compétences en compréhension orale. Et en même temps, beaucoup d'enseignants sont aussi peu motivés pour ce type de cours : ils pensent que le cours de compréhension orale n'est pas important, car ils peuvent faire les exercices d'écoute hors classe, d'une façon autonome en utilisant le manuel et le CD audio.

Pour résoudre ces problèmes, nous avons étudié et proposé les différentes étapes d'écoute avec diverses tâches et activités à réaliser³²⁷. Nous espérons que les méthodologies que nous avons proposées aident les enseignants à mieux clarifier les démarches pour différentes étapes d'écoute : la pré-écoute, l'écoute, l'après-écoute ; à organiser différentes formes d'écoute : l'écoute globale, l'écoute sélective, l'écoute détaillé ; et à préparer différentes tâches et activités pour chaque étape ou chaque écoute.

Notons que l'utilisation des outils TICE s'inscrit dans le processus de préparation et de déroulement du cours. Grâce à ces outils, l'enseignant peut réaliser ses recherches de ressources d'enseignement - apprentissage en ligne et hors ligne, élaborer un scénario d'enseignement en associant de multiples

³²⁷ Cf. Chapitre 8.3.2.

supports et activités, et assurer une manipulation facile de la projection image et vidéo, et le contrôle du son (arrêt, pause, repérage). Les TICE présentent aussi plusieurs avantages quant aux possibilités techniques de pause, d'écoutes ou de visionnements multiples, en boucle, voire au ralenti, l'affichage des sous-titres en français, etc. Tout ceci exige que l'enseignant dispose d'assez de connaissances sur l'utilisation des outils TICE, et consacre son temps et ses efforts à mieux les intégrer et les manipuler dans le cours de compréhension orale.

12.2.2.5. Proposer les stratégies d'écoute

Nous avons étudié, dans le cadre théorique et aussi dans notre expérimentation, les stratégies cognitives et métacognitives pour la compréhension orale. Notons que ces connaissances stratégiques permettent aux étudiants de prendre conscience du déroulement de leur apprentissage, de leur manière d'apprendre, afin de mieux appliquer les stratégies d'écoute dans l'exécution des tâches de compréhension orale et atteindre mieux les objectifs d'apprentissage.

Les faibles connaissances des étudiants chinois en stratégies d'écoute et leurs applications confirment l'importance pour eux de prendre conscience de l'existence de ces stratégies, et la nécessité de les inciter à les mettre en œuvre de façon pertinente dans les activités de compréhension orale du FLE.

Dans notre expérimentation, nous avons proposé plusieurs stratégies de compréhension orale et des démarches pour les appliquer dans la pratique d'enseignement. Nous avons recueilli aussi les jugements des étudiants concernés sur l'efficacité et la rentabilité des différentes stratégies. Nous souhaitons que notre travail aidera les enseignants et les étudiants chinois à

mieux connaître ces différentes stratégies, et à les utiliser dans leurs enseignements et apprentissages.

12.2.3. Evaluer efficacement les étudiants

En ce qui concerne l'évaluation, nous avons relevé, au chapitre 5, une série de problèmes autour de ce sujet dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises :

- L'évaluation formative est souvent négligée. Car, selon la tradition chinoise, dans le système éducatif supérieur, l'évaluation se fait seulement par l'examen de fin d'année scolaire, qui donne une note définitive.
- Les évaluations (examens universitaires et épreuves nationales) sont rédigées selon la théorie classique des tests, l'intérêt se porte sur l'évaluation de la langue considérée comme un système des règles linguistiques et grammaticales.
- Les outils traditionnels (dictée, répondre aux questions après la lecture, compléter les phrases, le texte lacunaire ou « à trous », traduction des phrases, etc.) sont souvent utilisés.
- Les supports utilisés ne sont pas des documents authentiques.
- Il n'y pas une grille de niveaux bien établie pour définir les compétences des étudiants.

C'est aussi le cas pour l'évaluation de la compréhension orale. Corrélativement à ces problèmes, nous avons étudié, dans la deuxième partie de

notre recherche³²⁸, les différents types d'évaluation, les outils d'évaluation, les documents pertinents pour les différents niveaux des étudiants, proposés par les tests DELF et DALF, et les six niveaux définis par le CECR avec les références de compétences grâce à l'échelle globale et à la grille pour l'autoévaluation de la compréhension orale.

Nous espérons que ces méthodologies d'évaluation bien développées seront étudiées et adaptées à la situation réelle en milieu universitaire chinois afin que l'évaluation soit plus efficace. La Commission d'État d'Éducation devrait se charger de développer des évaluations universitaires : notamment la proposition d'épreuves élaborées selon des principes docimologiques, des échelles de niveaux et des instruments pertinents. Si ceux-ci sont difficiles à mettre en œuvre dans les années à venir, dans une moindre mesure, il faudrait chercher à élaborer un dispositif d'examens universitaires en proposant : un mode d'emploi, une différenciation selon la nature des épreuves, une durée spécifiée pour chaque subdivision de l'épreuve, la grille de notation, les objectifs, etc. Ce dispositif peut être utilisé comme outil de référence par les universités.

12.3. Formation des enseignants

Notre enquête (*cf.* chapitre 7) montre bien que la majorité des enseignants de français en Chine ont des connaissances lacunaires concernant les méthodologies d'enseignement - apprentissage du FLE, l'exploitation des ressources et des outils TICE et leurs applications dans la pratique d'enseignement. Comme le souligne Marie-Laure Wullen, au sujet de la formation des enseignants pour intégrer un outil TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE :

³²⁸ *Cf.* Chapitre 8.6.

« On peut parler aujourd'hui de la nécessité d'une double professionnalisation des enseignants qui doivent à la fois maîtriser la langue et les méthodes pédagogiques mais aussi maîtriser de nouveaux moyens d'information tels que l'informatique ou l'audiovisuel. »³²⁹

Ainsi, pour une intégration satisfaisante des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises, l'enseignant doit :

- disposer de connaissances sur les théories de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères et sur les méthodologies pour les appliquer dans sa pratique d'enseignement.
- connaître la spécificité de chaque outil pour en faire une utilisation adaptée à chaque étape de l'apprentissage.
- se tenir au courant de la nouvelle ressource pédagogique afin de ne pas se contenter d'une seule méthode.
- étudier et chercher les mesures pertinentes pour une pratique raisonnée des outils et des ressources TICE dans différents types de cours de FLE en prenant en compte nos contraintes institutionnelles, pédagogiques, personnelles, et socioculturelles.

Tout ceci exige une formation continue pour les enseignants chinois, notamment pour ceux qui sont formés dans le système d'enseignement chinois avec les méthodes traditionnelles. Ainsi, le ministère de l'éducation nationale et les institutions d'enseignement doivent organiser des formations constituées en relation avec le développement des matériaux pédagogiques, ou proposer des

³²⁹ Marie-Laure WULLEN, 1997 : « Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère », *La revue de l'EPI*, N°78, p. 120-121.
http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b78p115.pdf

conférences et séminaires qui aident les enseignants à acquérir les connaissances indiquées ci-dessus. C'est le moment privilégié pour acquérir de véritables connaissances et une bonne maîtrise, tout en respectant l'aspect unique de toute situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant est impliqué. C'est aussi le moment de rencontres et d'échanges entre collègues : échanges d'expériences, d'idées, de ressources et d'encouragements.

En même temps, la formation de l'enseignant ne se limite pas aux formes indiquées ci-dessus. Les enseignants peuvent en effet aussi réaliser une autoformation en lisant les ouvrages spécialisés et les manuels du maître, en examinant le matériel didactique existant, en consultant et en échangeant avec des personnes expérimentés (collègues, directeurs d'établissement, techniciennes en éducation spécialisée, conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, etc.), et en recourant à l'analyse réflexive, afin de trouver des réponses à leurs questions, d'améliorer leurs approches pédagogiques, de se tenir à jour dans leur domaine, et d'enrichir leurs connaissances générales.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette partie, nous avons confronté la théorie à la pratique. Il s'agit d'une application pédagogique et didactique de l'exploration théorique et des propositions méthodologiques, que nous avons effectuées au sujet de l'intégration des TICE à l'enseignement-apprentissage de la compréhension du français oral. Nous avons réalisé ainsi une expérimentation comparative entre un groupe d'étudiants soumis à l'expérimentation et un groupe d'étudiants témoins dans les départements de FLE à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan en Chine. La mise en œuvre de cette expérimentation et les observations faites nous fournissent en outre de nouveaux éléments pour la constitution de notre cadre théorique et méthodologique, afin que celui-ci corresponde davantage à notre objectif d'enseignement - apprentissage et à la situation contextuelle institutionnelle et sociale.

Nous avons présenté notre projet d'expérimentation, les mesures détaillées pour la réalisation de cette expérimentation, ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives. Tout au long de la préparation et de la mise en œuvre de notre expérimentation, nous avons utilisé un questionnaire pour observer l'auto-évaluation des étudiants de leurs compétences langagières et de leurs besoins pour le perfectionnement de ces compétences ; nous avons distribué aussi trois autres questionnaires dans le but d'aider les étudiants à mieux connaître et maîtriser les stratégies de la compréhension orale.

L'analyse et la comparaison des résultats des évaluations et auto-évaluations entre les groupes expérimentés et les groupes témoins nous permettent de valider l'efficacité des mesures que nous avons proposées sur l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour le perfectionnement de la compréhension orale des étudiants chinois. Nous

avons constaté que les TICE présentent de nombreux avantages pour la compréhension orale en langues étrangères. Mais, pour qu'elles puissent apporter de réelles contributions dans la pratique pédagogique, il convient d'en explorer les implications en respectant les principes théoriques et méthodologiques qui favorisent l'apprentissage et plus précisément la compréhension orale au moyen des TICE, en prenant en considération les situations contextuelles institutionnelles et les représentations des utilisateurs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons étudié, au début de notre travail, les bases théoriques qui sous-tendent l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment pour l'apprentissage et le perfectionnement de la compréhension orale. Nous avons observé la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises et l'état de l'utilisation des TICE dans ces institutions. Pour mieux intégrer les TICE dans les cours de compréhension orale, nous avons fait les recherches concernant les ressources et les outils TICE, et proposé une série de démarches méthodologiques. Notre expérimentation a confirmé que les mesures que nous avons proposées peuvent donner des résultats favorables dans l'objectif que nous avons fixé.

Nous sommes partie de l'hypothèse de travail que l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE peut concourir au développement de la compréhension du français oral des étudiants chinois. Nous estimons que nous avons validé notre hypothèse principale dans cette étude, dans la mesure où nous avons constaté une amélioration des comportements des étudiants concernés entre la pré-expérimentation et la post-expérimentation, et des performances plus élevées par rapport aux étudiants témoins. Et nous avons apporté, lors de nos études théoriques et méthodologiques, les éléments de réponses aux questions que nous avons formulées en introduction.

La méthode de recherche que nous avons adoptée repose essentiellement sur l'interaction entre théorie et pratique. La théorie a permis de réunir, dans un premier temps, les éléments nécessaires à la conceptualisation des données du problème. Nous avons été amenée à prendre en considération un certain nombre de notions liées à l'apprentissage, à l'apprentissage en langue étrangère, à la

compréhension de l'oral et aux TICE. Nous avons, dans un deuxième temps, confronté cette synthèse théorique à la pratique d'une situation particulière dans un contexte donné : il s'agissait de dégager ce que cela impliquait, aux plans didactique et pédagogique, en termes de choix méthodologiques : choix des supports, tâches et évaluation. Enfin, dans un troisième temps, nous avons mis nos options théoriques et méthodologiques à l'épreuve des faits, par une expérimentation. Cette recherche-action repose sur le va-et-vient entre théorie et pratique, va-et-vient entre description scientifique et mise en œuvre pédagogique, entre analyse linguistique et traitement didactique des faits de langue.

Quelle méthodologie peut-on dégager à l'issue de cette recherche pour intégrer les TICE à l'apprentissage-perfectionnement de la compréhension du français oral dans les universités chinoises ?

Sur le plan didactique, nous nous sommes attachée aux savoirs à transférer : les connaissances sur la compréhension orale et son apprentissage.

D'un point de vue psycholinguistique, nous avons décrit ce phénomène en termes de processus cognitif, de fonction de la mémoire, de perception auditive, et de segmentation lexicale. Par conséquent, les stratégies cognitives (telles que la mobilisation des connaissances préalables, l'anticipation, la référence et la discrimination, qui facilitent la construction de la signification d'un message oral) et les stratégies métacognitives (qui aident l'apprenant à rendre conscientes et mobilisables des procédures de compréhension) sont privilégiées.

D'un point de vue pragmatique³³⁰, le processus de compréhension orale est concrétisé dans une situation réelle, pour des raisons précises. Ces

³³⁰ Marie-José GREMMO, Henri HOLEC, 1990 : « La compréhension orale : un processus et une compréhension », dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° spécial Fév/Mars, p. 2-3.

concrétisations interviennent, en didactique, dans la détermination des objectifs d'acquisition. Ainsi, un comportement de compréhension, c'est *quelqu'un* qui écoute *quelque chose* dans une *situation donnée* pour une *bonne raison*. L'auditeur est un individu psychologiquement, socialement et culturellement déterminé. Ses caractéristiques vont influencer sur sa participation aux activités de compréhension. Le message se présente toujours sous la forme d'un type de discours particulier : émission de radio, dialogue avec un interlocuteur en face à face, conférence, pièce de théâtre, etc., les caractéristiques des discours oraux facilitent des interventions sur les composantes de ces derniers. Quant aux situations spatio-temporelles dans lesquelles se déroule la compréhension, elles ont également une incidence plus ou moins marquée sur l'écoute : bruit de fond, indication d'objet et de lieux etc. On écoute pour atteindre un objectif : pour communiquer, apprendre, s'informer, se distraire, agir etc. Ces objectifs de compréhension, déterminés par l'auditeur, déterminent à leur tour la manière dont il va écouter le message : l'écoute générale, l'écoute sélective, l'écoute détaillée, et l'écoute en veille. En résumé, diverses activités de compréhension doivent être proposées en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute.

Il convient également de considérer que dans une situation de compréhension d'une langue étrangère spécifique, ici le français, les connaissances grâce auxquelles l'étudiant construit la signification du message oral ne sont pas uniquement linguistiques, il s'agit aussi des savoirs socioculturels français sur la thématique invoquée, sur la situation de communication, et sur la communauté.

Sur le plan pédagogique (méthodes et pratiques d'enseignement), les questions renvoient aux possibilités de l'outil technologique, au choix d'approche méthodologique de l'enseignement-apprentissage du FLE et sa mise en œuvre, ainsi qu'à l'évaluation.

Une exploitation des outils et des ressources TICE est nécessaire et profitable pour les étudiants et les enseignants chinois qui ne disposent pas de suffisamment de connaissances sur ces domaines. Quant aux choix de ces supports, il convient de prendre en considération plusieurs facteurs : d'abord, la condition institutionnelle : la situation d'équipement, les matériaux disponibles, le programme d'enseignement fixés, etc. ; puis, les caractéristiques des étudiants : âge, niveau de scolarité, niveau de connaissance en FLE, leurs besoins ; et en plus, les caractéristiques des supports : pertinence des produits repérés par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé, niveau de pédagogisation des produits, validation des contenus etc. Le recours aux TICE nous semble indispensable tout au long du processus de la préparation et la mise en œuvre d'un cours de compréhension orale. Grâce à eux, l'enseignant peut réaliser ses recherches de ressources d'enseignement-apprentissage en ligne et hors ligne, élaborer un scénario d'enseignement en associant de multiples supports multimédias, et assurer une manipulation facile de la projection image et vidéo, et le contrôle du son (arrêt, pause, repérage).

Plusieurs approches méthodologiques de la didactique du FLE sont possibles. Nous avons, pour notre part, préféré l'approche communicative et l'approche actionnelle. Avec la première, la compréhension est la première étape pour la négociation du sens, ainsi que pour la communication. La compréhension des diverses situations de communication réelle est donc favorisée. On préfère ainsi les documents authentiques et propose différents types d'écoutes. Avec la deuxième, on est arrivé à une approche de tâche où les étudiants sont amenés à mobiliser un certain nombre de capacités participant de façon non négligeable au processus de compréhension orale. On met ainsi les étudiants dans des situations où ils sont invités à résoudre des problèmes. Une variété d'activités est proposée avant, pendant et après les écoutes.

En somme, la relation d'interaction entre les outils TICE et la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la compréhension orale que nous avons proposée est un modèle d'intégration³³¹ qui demande à l'enseignant de faire entrer dans sa pratique d'enseignement les nouvelles technologies, exigeant ainsi une modification considérable de ses habitudes pédagogiques. En ce qui concerne le parcours d'enseignement, sa réalisation doit être suivie par un enseignement en présentiel dans une salle de cours équipée de TICE. Bien que les nouvelles technologies aient apporté des avantages sur l'auto-apprentissage, l'apprentissage collaboratif, l'enseignement à distance, etc., en fonction des situations actuelles d'enseignement - apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois (matériaux disponible, programme d'enseignement fixé, objectif pédagogique, habitude d'étudiant, compétence d'enseignant etc.), ces nouvelles modalités ne peuvent nullement remplacer un enseignement en présentiel. Les recours aux technologies affectent potentiellement le rôle du professeur, mais ce n'est pas pour autant que le rôle du professeur perd de son importance; bien au contraire, il continue d'être présent dans la classe, destiné à jouer par la suite des nouvelles fonctions : médiateur, organisateur, concepteur de tâches, accompagnateur, et créateur de produits pédagogiques. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation, il convient d'opter pour différents types d'évaluation, d'outils d'évaluation, de documents pertinents pour les différents niveaux des étudiants.

Outre les conditions internes concernant les traitements didactiques et pédagogiques de la compréhension du français oral dans la perspective des technologies éducatives indiquées ci-dessus, il convient aussi de prendre en considération les conditions externes qui conditionnent ces traitements,

³³¹ Cf. chapitre 2.3. Modèle proposé par Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II, p.3-14.

c'est-à-dire le contexte universitaire chinois. En effet, une intégration de TICE à l'enseignement-apprentissage de FLE nécessite des soutiens institutionnels ; il s'agit d'augmenter le nombre d'heures de cours qui favorisent la compréhension orale dans le programme d'enseignement, d'assurer le financement et l'entretien des équipements, d'encourager des recherches théoriques et méthodologiques dans ce domaine. De plus, une formation des enseignants est nécessaire, pour qu'ils puissent disposer de suffisamment de connaissances sur la didactique des langues, sur les outils TICE et les ressources en FLE, et sur les méthodologies pour les appliquer.

Cette recherche nous a permis de constater que l'orientation que nous donnions à notre pratique corrobore les données théoriques, et nous a confortée dans nos choix didactiques, tout en nous rendant consciente des modifications à mettre en œuvre afin de nous rapprocher au plus près des objectifs visés.

Nous espérons, grâce à cette recherche, avoir apporté notre contribution à l'entrée des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Chine, en fournissant des réponses aux questions initialement posées, qui relèvent d'un domaine encore peu exploré dans notre pays.

Index des sigles utilisés

AAO : Apprentissage Assisté par Ordinateur

ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur

CAL : *Computer Assisted Learning*

CALL : *Computer Assisted Language Learning*

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DLE : Didactique des Langues Étrangères.

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

EIAO : Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur.

FLE : Français Langue Étrangère

MAO : Méthode Audio-Orale

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuel(le)

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour
l'Enseignement

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM Jean-Michel, 1987 :
« Types de séquences textuelles élémentaires ». *Pratiques*, n°56, p. 54-79.
- ARENILLA Louis *et al.*, 2000 :
Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation. Paris : Bordas Pédagogie.
- BAILLY Danielle, 1997 :
Didactique de l'anglais : Objectifs et contenus de l'enseignement. Paris : Nathan.
- BARBÉ Ginette, COURTILLON Janine, 2005 :
Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 4, *Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- BARON Georges-Louis et BRUILLARD Éric, 1996 :
L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Presses Universitaires de France. Paris : l'Éducateur.
- BEACCO Jean-Claude, 2007 :
L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.
- BÉRARD Evelyne, 1991 :
L'approche communicative. Théories et pratiques. Paris : CLE International.
- BERTRAND Yves, 1990 :
Théories contemporaines de l'éducation. Ottawa : Jeanne d'Arc.
- BESSE Henri, 1995 :
Méthode et pratiques des manuels de langue. Paris : Crédif, Didier.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy, 1991 :
Grammaires et didactique des langues. Paris : Crédif - Hatier.
- BLANVILLAIN Odile, 1993 :
« L'EIAO de langues : quelques réflexions », dans *Revue de l'EPI* n° 71, p. 131-133.

BOLOT Jean-Chrysostome, DABBOUS Walid, 2004 :
L'Internet : Historique et évolution : Quel avenir prévisible? INRIA Sophia
Antipolis.

BOLTON Sibylle, 1987 :
Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris :
Crédif-Hatier.

BOYER Henri, BUTEBACH Michèle, PENDANX Michèle, 2001 :
Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE
International

BROUSTE Pierre, COTTE Dominique, 1993 :
Le Multimédia : Promesses et Limites. Paris : ESF.

BRUILLARD Eric, 1997 :
Les machines à enseigner. Paris : Editions Hermès.

BUSER Pierre, 1998 :
Cerveau de soi, cerveau de l'autre. Paris : Odile Jacob.

CARETTE Emmanuelle, 2001 :
« Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », dans *Le Français
dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2001, p. 126-142.

CARON Jean, 1989 :
Précis de psycholinguistique. Presses Universitaires de France.

CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, 2006 :
Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte.
Paris : L'Harmattan.

CHANIER Thierry, POTHIER Maguy, (dirs.), 1998 :
Hypermédias et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée
N°110*. Paris : Didier Érudition.

COIANIZ Alain, 2001,
Apprentissage des langues et subjectivité. Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe, 2000 :
*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre,
enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil supérieur de l'éducation de la Chine, 1985 :
Le programme d'enseignement du français fondamental. Pékin : Foreign
language teaching and research press.

- CORD-MAUNOURY Brigitte, 2000:
« Analyse du site Polar FLE », *ALSIC*, Vol.3, Numéro 2.
- CORNAIRE Claudette, 1998 :
La compréhension orale. Paris : CLE International.
- COURTILLON Janine, 2003 :
Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2005 :
Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.
- CUQ Jean-Pierre, 2003 :
Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- CYR Paul, 1998 :
Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International.
- DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, 1981 :
Pour un nouvel enseignement des langues. Paris : CLE International.
- DANG Yingmei, 2008 :
« La réception des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n°3, p. 139-142.
- DEFAYS Jean Marc, 2003 :
Le français langue étrangère et seconde. Sprimont (Belgique) : Editions Mardaga.
- DEPOVER Christian, GIARDINA Max, MARTON Philippe, 1998 :
Les environnements d'apprentissage multimédia. Paris : L'Harmattan.
- DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al.*, 2005 :
Enseigner le FLE, pratiques de classe. Paris : Editions Belin
- DIEUZEIDE Henri, 1994 :
Les nouvelles technologies : outils d'enseignement. Paris : Nathan.
- DUMAS DE RAULY Thierry, 1987 :
Choisir et utiliser les supports visuels et audiovisuels. Paris : Les éditions d'Organisation.
- FAERCH Claus, KASPER Gabriele, 1980 :
« Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, p. 17-24.

FEUILLET Jacqueline, 1984 :

L'enseignement audio-visuel, théorie et pratique. Cahiers de l'E.R.E.L., N°1, Equipe de recherche de Linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Université de Nantes.

FEUILLET Jacqueline, 1990 : « Communicatif et fonctionnel dans une méthode vidéo de français langue étrangère. Bilan d'une expérience », in *Cahiers de l'EREL* N°3, APLV/FIPLV, CLAN – Université de Nantes, p. 88-98.

FEUILLET Jacqueline (coord.), 1990 : *Cahiers de L'EREL* N°3 spécial : Rencontre de Nantes : *L'approche communicative : Bilan. L'élève et les cultures étrangères*, Actes de la première Rencontre ouest-européenne des Professeurs de langues, organisée par l'APLV et la FIPLV, en coopération avec le CLAN - Université de Nantes / UFR de Langues.

FEUILLET Jacqueline et THOMIÈRES Daniel, 1990 : « L'enseignement des langues en Europe de l'Ouest : quels contenus? », in *Cahiers de l'EREL* N° 3, Université de Nantes : CLAN/APLV/FIPLV, p. 8-17.

FEUILLET Jacqueline, 1992 :

Apprentissage, enseignement des langues étrangères : motivations, besoins, contenus. Université de Nantes, Centre de recherche en Linguistique appliquée et didactique des langues.

FOUCHER Anne-Laure, 1998 :

« Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *ALSIC*, vol. 1, p. 3-25.

FOUCHER Anne-Laure, POTHIER Maguy, RODRIGUES Christine, QUANQUIN Veronique, 2008 :

TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage. Presses Universitaires Blaise-Pascal.

FU Rong, 2007 :

« L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement / apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, n°2, p. 75-84.

FUCHS Volker, MELEUC Serge, 2003 :

Linguistique française : français langue étrangère. Allemagne : Peter Lang.

- GALISSON Robert, 1995 :
« A enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, numéro spécial *Méthodes et méthodologies*, janvier, p.70-78.
- GAONAC'H Daniel, 1991 :
Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Didier.
- GERBAULT Jeannine, 2002 :
TIC et diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques. Paris : L'Harmattan.
- GERMAIN Claude, 1993 :
Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire. Montréal : Hurtubise HMH.
- GIRAULT Laure, 1999 :
« De l'authenticité en classe de FLE », *travaux de didactique du FLE*, n°42, p. 46-89.
- GOMBERT Jean Emile, 1990 :
Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOULLIER Francis, 2005 :
Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios. Paris : Didier.
- GOYETTE Gabriel, LESSARD-HÉBERT Michelle, 1987 :
La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, et son instrumentation. Presses de l'Université du Québec.
- GREMMO Marie-José, HOLEC Henri, 1990 :
« La compréhension orale : un processus et une compréhension », dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. N° spécial Fév/Mars 1990. Paris : Hachette, p. 30-40.
- GROSBOIS Muriel, 2006 :
Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais. Thèse, Université Paris 3.
- GUICHON Nicolas, 2004,
Compréhension de l'anglais orale et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant. Thèse, Université de Nantes.
- GUICHON Nicolas, 2006 :
Langue et TICE : méthodologie de conception multimédia. Paris : Ophrys.

- GUIMBRETIÈRE Elisabeth, 1994 :
Phonétique et enseignement de l'oral. Paris, Didier - Hatier.
- HARVEY Pierre-Léonard, LEMIRE Gilles, 2001 :
La nouvelle Education : NTIC, transdisciplinarité et communautaire. Paris : L'Harmattan.
- HENRI France et LUNDGREN-CAYROL Karin, 2001 :
Apprentissage collaboratif à distance. Presses de l'Université du Québec.
- HIRSCHSPRUNG Nathalie, 2005 :
Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris : Hachette.
- HUANG Yushan, 1996 :
Pour un nouvel enseignement du français langue étrangère en Chine. Lille : ANRT.
- IORGULESCU Adrina, 2006 :
Méthodes pédagogiques en FLE – entre tradition et modernité, Etude de cas : l'intégration des TICE à la CCI de Nantes et Saint-Nazaire. Mémoire, Université de Nantes.
- JANITZA Jean, 1990 :
« Trois conceptions de l'apprentissage », dans *Le Français dans le Monde*, Paris : Hâtier, N° : 231, Février-Mars 1990, p. 38-45.
- JULIÉ Kathleen, PERROT Laurent, 2009 :
Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE. Paris : Hachette.
- KARTAL Erdoğan, 2004 :
La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère. Thèse, Université de Hacettepe.
- KRASHEN Stephen, 1982:
Second language acquisition and Second Language Learning. Toronto : Pergamon Press.
- LANCIEN Thierry, 1995 :
Le document vidéo dans la classe de langue. Paris : CLE International.
- LANCIEN Thierry, 1998 :
Le multimédia. Paris : CLE International.
- LANCIEN Thierry, 2004 :
De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques. Paris : Hachette.

- LEBRE-PEYTARD Monique, 1990 :
Situations d'oral. Paris : CLE International.
- LEGAULT Bernard, 1992 :
« Le cognitivisme : théorie et pratique », *Pédagogie Collégiale*, Vol.6 No.1, p. 41.
- LEGENDRE Renald, 1988 :
Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal : Larousse.
- LEGENDRE Renald, 1993 :
Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.
- LEGROS Denis, CRINON Jacques, 2002 :
Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : Armand Colin.
- LHOTE Elisabeth, 1995 :
Enseigner l'oral en interaction. Paris : Hachette.
- LHOTE Elisabeth, ABECASSIS Laura, AMRANI Abderrahim, 1998 :
« Apprentissage de l'oral et environnements informatiques », dans CHANIER Thierry, POTHIER Maguy (Dir.), 1998 : *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée*. Paris : Didier.
- LINARD Monique, 1996 :
Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : Harmattan.
- MANGENOT François, 1998 :
« Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, vol.1, N2, p. 133-146.
- MANGENOT François, POTOLIA Anthippi, COSTE Daniel, 2001 :
Ressources en ligne pour l'enseignement /apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative. ENS édition.
- MARIN Brigitte, LEGROS Denis, 2008 :
Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte. De Boeck.
- MARTINEZ Pierre, 1996 :
La didactique des langues étrangères, Presses Universitaires de France.

- MOIRAND Sophie, 1990 :
Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- NARCY-COMBES Jean-Paul, 2005 :
Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. Paris : Ophrys.
- NARCY-COMBES Marie-Françoise, 2005 :
Précis de didactique : Devenir professeur de langue. Paris : Ellipses.
- PAUZET Anne, BOUVIER Béatrice, 2002 :
Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère - F.L.E. Paris : Edition L'Harmattan.
- PENDANX Michèle, 1998 :
Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris : Hachette.
- PEREZ Anne-Gaëlle, 2007 : *De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies*. Mémoire professionnel, Académie de Montpellier.
- PORCHER Louis, 2004 :
L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette.
- POTHIER Maguy, 2003 :
Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir. Paris : Ophrys.
- POTHIER Maguy, 2004 :
« Approche de la notion de ressource », dans *Notions en questions*. Lyon : ENS édition, p. 15-21.
- POUSSARD Cécile, 2000 :
La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Thèse, Université Paris 7.
- POUSSARD Cécile, 2003 :
« Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence », *ALSIC* Vol. 6, Numéro 1. p. 141-147.
- PUREN Christian, 1988 :
Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan.
- PUREN Christian, 1994 :
La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris : Crédif-Hatier.

- PUREN Christian, 2001 :
« La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II, Université Technologique de Compiègne, p. 3-14.
- RENARD Raymond, 1976 :
La méthodologie SGAV d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole. Paris : Librairie Marcel Didier.
- RÉZEAU Joseph, 2001 :
Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. Thèse, Université Bordeaux 2.
- ROBERT Jean-Pierre, 2002 :
Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys.
- ROCHEX Jean-Yves, 1996 :
« Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EPS*, p. 9-12.
- ROSEN Evelyne, REINHARDT Claus, 2010 :
Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE International.
- SABIRON Jean, 1996 :
Langue anglaise et étudiants scientifiques. Thèse, Université Bordeaux II.
- SCHIFFLER Ludger, 1980 :
Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris : Hatier-Didier.
- SPIEZIA Raffaele, 2003 :
Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : Les cédéroms de langue française. Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- TAGLIANTE Christine, 1994 :
La classe de langue. Paris : CLE International.
- VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley, 2003 :
L'évaluation en FLE. Paris : Hachette.
- VÉRONIQUE Daniel, 2000 :
« Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friche et chantiers en didactique des langues étrangères », dans *Etudes de linguistique appliquée*, N°120, p. 405-418.

WALCKIERS Marc et DE PRAETERE Thomas, 2004 :
« L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must »,
dans *Lavoisier : Distances et savoirs*, 2004/1 - Volume 2, p. 53-75.

WULLEN Marie-Laure, 1997 :
« Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du français
langue étrangère », *La revue de l'EPI*, N° 78, p. 120-121.

XU Haiyan, 2005 :
*L'enseignement du français en Chine face à la problématique de
l'interculturelle : quels rôles jouent les TIC*. Mémoire, Université Paris III.

ZHANG Yanru, 2006 : *Pour un renouvellement de l'enseignement du FLE dans
les universités chinoises : Analyse des aspects méthodologiques, problèmes
soulevés et propositions*. Mémoire de Master 2, Université de Nantes.

Manuels cités

CAPELLE Guy, GIDON Noelle, 1999 :
Reflets. Paris : Hachette FLE.

MARTINS Cidalia, MABILAT Jean-Jacques, 2003 :
Conversations pratiques de l'oral. Paris : Didier Scolaire.

AKYÜZ Anne, BAZELLE-SHAHMAEI Bernadette, BONENFANT Joëlle,
2002 :
Exercices d'oral en contexte. Paris : Hachette FLE.

TAGLIANTE Christine, 2006 :
Réussir le DELF niveau A1 du Cadre européen commun de référence. Paris :
Didier

MARTINIE Bruno, WACHS Sandrine, 2006 :
Phonétique en dialogue. Paris : CLE International.

MIQUEL Claire, 2005 :
Grammaire en dialogue. Paris : CLE International.

BERGERON Christine, ALBERO Michèle, 2003 :
Tandem. Paris : Didier

CAPELLE Guy, MENAND Robert 2006 :
Taxi. Paris : Hachette.

BARFETY Michele, 2003 :
Compréhension orale. Paris : CLE International.

GRÉGOIRE Maia, KOSTUCKI Alina, 2006 :
Exercices audio de grammaire. Paris : CLE International.

BEACCO Marcella Di Giura, BEACCO Jean-Claude, 2007 : *Alors*. Paris :
Didier.

SITOGRAPHIE

- BASQUE Josianne, LUNDGREN-CAYROL Karin, 2003 :
Une typologie des typologies des usages des TIC en éducation. Télé-université.
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf>
- BEZIAT Jacques, PICCARDO Enrica, 2007 :
Langues, formation et technologies numériques : Regard sur la recherche francophone. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article47>
- BOLOT Jean-Chrysostome, DABBOUS Walid, 2004 :
L'Internet: Historique et évolution : Quel avenir prévisible?
http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration_97.pdf
- Centre national de documentation pédagogique-DIE, 1994 :
Les apports du multimédia : des outils multimédias au service de l'oral.
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/13509/13509-1254-1325.pdf>
- CHRISTOPHE Anne, 2002 :
« L'apprentissage du langage : une capacité innée ? », *Intellectica*, 2002/1, N°34.
http://www.intellectica.org/archives/n34/34_9_A%20Christophe.pdf
- Daguet Hervé, 2007 :
Vers une catégorisation des usages TICE des enseignants.
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Herve_DAGUET_530.pdf
- DEMAIZIÈRE Françoise, 2004 :
TIC et enseignement/apprentissage, généralités, sur la plate-forme *Ganeshha*.
<http://jalu.ouvaton.org/Ganeshha/>.
- DEMAIZIÈRE Françoise, 2007 :
« Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *ALSIC*, Vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/index220.html>
- DEPOVER Christian *et al.*, 2006 :
Les modèles d'enseignement et d'apprentissage, Université de Mons-Hainaut.
<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/>

- DEVELOTTTE Christine, 1997 :
« Lecture et cyberlecture », dans *Le Français dans le Monde. Recherche et application*. Numéro spécial.
<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151858/fr/>
- DUCHÂTEAU Charles, 1995 :
Enseigner l'informatique, à l'université, à de futurs utilisateurs : pourquoi, quoi et comment ?
<http://www.det.fundp.ac.be/cefis/publications/charles/Enseigner-5-41.pdf>
- DUCROT Jean-Michel, 2005 :
L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches.
<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- Équipe du CDP de Damas, 2008 :
TICE et FLE : Idées, outils et ressources pour la classe de FLE.
<http://www.edufle.net/No-34-mai-2008-TICE-et-FLE>
- FU Rong, 2006 :
« Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergie Chine*, n°1.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/fu.pdf>
- GAUTHIER Philippe, 2004 :
Taxonomies des outils TICE : par fonctions technico-pédagogiques.
<http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf>
- GRENIÉ Michel, 2001 :
Apprendre le français en Chine, Ambassade de France à Beijing.
<http://lechinois.com/francais/francaisapprendre.html>
- GRIGGS Peter, *et al.*, 2002 :
La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0025
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1999 :
L'approche interactionnisme en linguistique.
<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/kerbratinter.html>

LEFÈVRE Nicolas, 2008 :
Méthodes et techniques d'enquête : l'entretien comme méthode de recherche,

LUCAS Silvie, 1999:
Etat des structurations métacognitives.
<http://metacognition.com.ifrance.com/metaconnaissances.htm>

PEKAREK-DOEHLER Simona, 2000 :
Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, AILE, No 12-2000.
<http://aile.revues.org/document934.html>

RABY Françoise, 2009 :
Quelques théories de l'apprentissage des LVE : approche historique.
http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/cours_didalangue3.htm

RHÉAUME Jacques,
Apprivoiser la technologie éducative.
<http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/app/index.html>

SAILLARD Claire, 2006 :
État de l'enseignement du français en Chine. Site : Ambassade de France à Beijing.
<http://www.ambafrance-cn.org/Etat-de-l-enseignement-du-francais-en-Chine.html?lang=fr>

TOMÉ Mario, 2006 :
L'enseignant de FLE et les ressources Internet.
<http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>

Liste des sites sans mention de noms d'auteurs

Alliance française en Chine. <http://www.afchine.org/Le-reseau-en-chiffres.html>

Ambassade de Chine en France. <http://web.amb-chine.fr/>

Cognitivism. Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivism>

Constructivism. <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivism>

Enseignement du F.L.E. et nouvelles technologies.

http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d464469-2/*/*/Introduction%20aux%20NTIC%20et%20formation

Etude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire. Service des technologies et systèmes d'information.

http://www.educnet.education.fr/chrge/Etude_Usages_TICE2006.pdf

http://www.lyceepmf-tunis.com/dscp/bdi/dscp/scnc_hum/philo/liens/Atelier_Philosophie/Constructivisme.htm

Intelligence artificielle. Wikipédia.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle#cite_note-0

Interactionnisme. <http://www.er.uqam.ca/nobel/m147504/interactionnisme.htm>

Introduction : Test national du français enseigné à titre de spécialité, niveau IV.

<http://www.myfrfr.com/tfs4/>

L'utilisation de la vidéo en classe de FLE.

<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en>

La Chine et OMC. http://www.wto.org/french/thewto_f/countries_f/china_f.htm

Le courant béhavioriste. Site Psychologie-Solutions : Les différents courants en psychologie. <http://psychologiesolution.free.fr/html/courants.htm>

Le rôle de l'enseignant. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70130.htm>

Micromonde. Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Micromonde>

National center for educational technology. <http://www.ncet.edu.cn/>

Notion et histoire d'Internet. Wikipédia.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_d'Internet

Présence française en Chine : les chiffres. 2009, Ambassade française en Chine,

<http://www.ambafrance-cn.org/Presence-francaise-en-Chine-les-chiffres.html?lang=fr>

Présentation des épreuves du DELF tous publics. CIEP.

<http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation-epreuves-delf.php>

Présentation du DALF - Diplôme approfondi de langue française. CIEP.

<http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation-dalf.php>

Principaux indices de la Chine. Site du Ministère des affaires étrangères de la France. <http://www.expatries.org/?SID=2224>,

Projet : utilisation des TICE en classe de FLE.

http://www.institutfrance.bg/IMG/pdf/Projet_TICE_FLE_.pdf

Théorie, réflexion, méthode : FLE et Internet.

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/theor1.htm>

TICE et FLE : La lettre d'information pour l'intégration des TICE au service de l'Enseignement du FLE.

http://www.francais-mondearabe.net/IMG/pdf/25-Avril_2007.pdf

Liste des ressources FLE en ligne

Les sites grand public

Tv5 monde. <http://www.tv5.org/>

RFI. <http://www.rfi.fr/>

France24. <http://www.france24.com/fr/>

Institut National de l'Audiovisuel. <http://www.ina.fr/>

Arte TV. <http://www.arte.tv/fr/70.html>

Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/>

Les sites documentaires

Bibliothèque Nationale de France. <http://www.bnf.fr>

Français langue étrangère : ressources.

http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/ressources/ressources_fle.htm

Edufle. <http://www.edufle.net/>

Français en ligne. <http://francaisenligne.free.fr/>

Site documentaire pour la compréhension écrite et orale.

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/3e.htm>

Français compréhension orale.
http://www.u-picardie.fr/CRL/minimes/francais/c_oral_f.htm

The Free Dictionary. <http://fr.thefreedictionary.com/>

Les environnements spécifiques d'apprentissage

Phonétique : les ressources pour la phonétique. <http://phonetique.free.fr/>

Lexique FLE. <http://lexiquefle.free.fr/>,

Civilisation française. <http://www.cortland.edu/flteach/civ/index.html>

La chanson en cours de FLE. <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/>

Apprendre le français en ligne. <http://www.bonjourdefrance.com/>

Le point du FLE : compréhension, expression, grammaire, vocabulaire, etc.
<http://www.lepointdufle.net/>

Chanson française et francophone en cours de FLE.
<http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/>

Exercices en FLE. <http://leonardofrances.en.eresmas.com/exercices.htm>

Littérature audio.
<http://www.litteratureaudio.com/notre-bibliotheque-de-livres-audio-gratuits>

Ciel bretagne : Cours et exercices FLE pour apprendre le français en ligne.
<http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm>

Talk french. BBC Education.
<http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/index.shtml>.

Canal rêve, apprenez le français. <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/>

I-cather : cours audiovisuels en français.
<http://www.i-catcher-online.com/French/>

Tapis volant : Cours de FLE en ligne.
<http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/index.asp>

Tell me more online : Leçon de français en ligne.
<http://weeklylesson.tellmemore-online.com/portalCOR/modportalCOR.axrq>

Polar FLE. Apprendre le français avec l'inspecteur Roger Duflair.
<http://www.polarfle.com/>.

Le site des Clionautes consacré au cinéma et à la vidéo en classe.
<http://cinehig.clionautes.org/>

Les communications entre apprenants

Bavardage en ligne.

http://www.studentsoftheworld.info/menu_entreamis.php

Windows live messenger. <http://messengers-fr.com/>

Yahoo messenger. <http://fr.messenger.yahoo.com/>

Françparler : forum de professeur français.

<http://www.francparler.info/forum2/>

Listes de diffusion du *Français dans le monde*.

<http://www.fdlm.org/fle/club.html>

French learning and languages exchange. <http://www.flale.com>

Liste des figures

Figure 1 : Schéma des relations entre les composants du système cognitif et l'apprentissage une langue étrangère ou seconde.....	30
Figure 2 : Zone proximale de développement.....	35
Figure 3 : L'apprentissage des langues étrangères selon la recherche interactionniste..	39
Figure 4 : Machine à enseigner de N. Crowder.....	54
Figure 5 : Modèle général d'un tuteur intelligent.....	59
Figure 6 : Structure d'une leçon selon la méthode « <i>Le français</i> »	145
Figure 7 : Les supports audio	179
Figure 8 : Les supports visuels.....	181
Figure 9 : Les supports audiovisuels	182
Figure 10 : Les outils informatiques	184
Figure 11 : Laboratoire de langues.....	186
Figure 12 : Salle médiatisée	187
Figure 13 : Salle d'informatique	188
Figure 14 : Site TV5.....	190
Figure 15 : Forum de discussion <i>francparler</i>	192
Figure 16 : Plate-forme d'enseignement de l'Université de Nantes.....	193
Figure 17 : Le chat sur le site French about.com pour l'apprentissage de la langue française	194
Figure18 : Nombre d'heures de cours du premier semestre de l'année 2009-2010 à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan	269
Figure19 : Laboratoire de langues et salle multimédia à l'Université de Shandong.....	277

Liste des tableaux

Tableau 1 : Composantes de l'épreuve nationale pour des étudiants de « Spécialité français Niveau 4 ».....	152
Tableau 2 : Nombres d'enseignants et d'étudiants interrogés	157
Tableau 3 : L'état des équipements TICE dans cinq établissements de FLE en Chine	161
Tableau 4 : Les constituants des cédéroms de langue	199
Tableau 5 : Catégorisation des ressources FLE en ligne	207
Tableau 6 : Grille de critères pour choisir un produit multimédia	220
Tableau 7 : Les activités pour la compréhension des documents sonores et visuels....	236
Tableau 8 : Nature des épreuves de compréhension orale des 6 niveaux présentés par les tests DELF et DALF	252
Tableau 9 : Les six niveaux de CECR pour l'évaluation et l'autoévaluation de la compréhension orale d'une langue.....	254
Tableau 10 : Programmes d'enseignement de FLE du premier semestre de l'année 2009 - 2010 à l'Université de Shandong et à l'Université de Jinan	267
Tableau 11 : Nombre d'heures de cours qui favorise la compréhension orale, reçues par les étudiants ayant fini une année scolaire d'apprentissage de FLE	272
Tableau 12 : L'auto-évaluation des compétences langagières en FLE.....	273
Tableau 13 : Besoin des étudiants pour le perfectionnement de leurs compétences langagières.....	274
Tableau 14 : Ressources utilisées pour les étudiants expérimentaux	279

Tableau 15 : L'organisation des cours de 1 ^e semestre pour les étudiants expérimentaux en première année scolaire	282
Tableau 16 : L'organisation des cours de 1 ^e semestre pour les étudiants expérimentaux en deuxième année scolaire.....	283
Tableau 17 : Réponses des étudiants aux questionnaires A et B	333
Tableau 18 : Réponses des étudiants au questionnaire C	337
Tableau 20 : Les supports utilisés dans les évaluations.....	344
Tableau 21 : Notes des étudiants expérimentaux et des étudiants témoins	350
Tableau 22 : Taux de réussite pour les étudiants expérimentaux et les étudiants témoins	351
Tableau 23 : Résultats de la première fiche d'autoévaluation pour les étudiants de première année.	352
Tableau 24 : Résultats de la deuxième fiche d'autoévaluation pour les étudiants de première année.	353
Tableau 25 : Les résultats de la première fiche d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année.....	355
Tableau 26 : Les résultats de la deuxième fiche d'autoévaluation pour les étudiants de deuxième année.....	357

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique	14
Introduction	15
CHAPITRE 1. Théories d'apprentissage et influences sur l'enseignement -apprentissage des langues étrangères	17
1.1. Le behaviorisme	17
1.1.1. Caractéristiques	17
1.1.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	18
1.2. L'innéisme	20
1.2.1. Caractéristiques	20
1.2.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	21
1.3. Le cognitivisme	27
1.3.1. Caractéristiques	27
1.3.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	29
1.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme	33
1.4.1. Caractéristiques	33
1.4.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	35
1.5. L'interactionnisme	37
1.5.1. Caractéristiques	37
1.5.2. Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères	37
CHAPITRE 2. TICE et enseignement-apprentissage des langues	42
2.1. Notions des TIC, NTIC, TICE	43
2.2. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment en France	46
2.2.1. Utilisation des médias et de l'audiovisuel	46
2.2.2. Utilisation des outils informatiques.....	49
2.2.2.1. Intégration des outils informatiques en milieu scolaire français	49

2.2.2.2. Evolution de l'utilisation des outils informatiques	52
2.2.2.2.1. Enseignement programmé et machines à enseigner.....	52
2.2.2.2.2. Enseignement Assisté par Ordinateur	55
2.2.2.2.3. Enseignement Intelligence Assisté par Ordinateur.....	57
2.2.2.2.4. LOGO.....	60
2.2.2.2.5. Multimédia	62
2.2.3. Utilisation d'internet	66
2.3. Les modèles d'interactions entre les TICE et la didactique des langues	71
2.3.1. Le modèle de complémentarité	71
2.3.2. Le modèle d'intégration	72
2.3.3. Le modèle d'éclectisme.....	73
2.3.4. Le modèle d'autonomie.....	74
CHAPITRE 3. La compréhension orale en langues étrangères et son enseignement	76
3.1. La compréhension orale d'une langue étrangère	77
3.1.1. Les apports de la psycholinguistique.....	78
3.1.1.1. Deux processus complémentaires	78
3.1.1.1.1. Le processus ascendant	78
3.1.1.1.2. Le processus descendant	80
3.1.1.2. La fonction de la mémoire.....	81
3.1.1.3. La perception auditive.....	84
3.1.1.4. La sémantique lexicale	86
3.1.2. Situations d'écoute	87
3.1.3. Objectifs d'écoute	88
3.1.4. Stratégies d'apprentissage et d'écoute	90
3.2. Enseignement de la compréhension orale	92
3.2.1. La méthodologie audio-orale	94
3.2.2. La méthodologie SGAV	95
3.2.3. L'approche naturelle	98
3.2.4. L'approche communicative et son prolongement : l'approche actionnelle.	99
CHAPITRE 4. Contributions potentielles des TICE à la réflexion didactique sur la compréhension orale.....	103
4.1. Un environnement multimédia.....	103

4.1.1. Les apports de la multi-modalité à la compréhension	103
4.1.1.1. Les images	104
4.1.1.2. Interaction image / son / texte	106
4.1.2. Les apports de la fonctionnalité multimédia à la compréhension	108
4.2. Les moyens de communication offerts par les possibilités technologiques	110
4.2.1. Les ressources pédagogiques en ligne pour la compréhension orale	111
4.2.2. Les fonctions de média de masse	113
4.2.3. Modalités de communication	115
Conclusion de la première partie	116
DEUXIÈME PARTIE : L'intégration potentielle des TICE pour le perfectionnement de la compréhension du français oral des étudiants dans les universités chinoises	118
Introduction	119
CHAPITRE 5. Situation générale de l'enseignement du FLE en Chine	121
5.1. Diffusion du français en Chine.....	121
5.1.1. Avant la fondation de la République Populaire de Chine	121
5.1.2. Après la fondation de la République Populaire de Chine.....	122
5.2. Évolution de l'enseignement du FLE en Chine	124
5.3. État présent de l'enseignement du FLE en Chine	126
5.3.1. Statut de l'enseignement du FLE en Chine	126
5.3.2. Organes d'enseignement - apprentissage du FLE	127
5.3.2.1. Le supérieur	127
5.3.2.2. Le secondaire.....	127
5.3.2.3. L'Alliance Française	128
5.3.2.4. Les centres privés	128
5.3.3. Apprenants et enseignants.....	129
5.3.3.1. Les apprenants.....	129
5.3.3.2. Les enseignants	130
5.3.4. Méthodologies utilisées et évaluations.....	131
5.3.4.1. Les méthodologies utilisées.....	131
5.3.4.2. L'évaluations en FLE	132
5.3.5. La position cruciale des universités dans l'enseignement du FLE.....	133
5.3.6. Les différents types d'enseignement dans les universités chinoises	134

5.4. Nécessités d'un renouvellement de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises	135
5.4.1. Conséquences des changements sociaux chinois pour la langue française	135
5.4.1.1. L'augmentation des échanges entre la France et la Chine	135
5.4.1.2. Le besoin de français.....	137
5.4.2. Les problèmes soulevés par l'enseignement actuel du FLE dans les universités	138
5.4.2.1. L'enseignement centré sur l'enseignant ou sur le manuel.....	138
5.4.2.2. La discordance entre les besoins des étudiants et les programmes d'enseignement fournis	140
5.4.2.3. Le retard des méthodes utilisées pour l'enseignement du FLE.....	142
5.4.2.3.1. La négligence des recherches sur les théories et les méthodologies d'enseignement	142
5.4.2.3.2. Les méthodes inédites dans l'enseignement actuel du FLE dans les universités chinoises	144
5.4.2.4. Le faiblesse en compétence orale chez les étudiants chinois	148
5.4.2.5. Le manque d'efficacité des évaluations	150
CHAPITRE 6. Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.....	154
6.1. Évolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues étrangères en Chine.....	154
6.2. Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises : observations de terrain et analyse.....	156
6.2.1. Objectifs et public	156
6.2.2. Méthodologie d'enquête.....	157
6.2.3. Observations de terrain.....	161
6.2.3.1. L'analyse des données recueillies auprès des enseignants.....	161
6.2.3.1.1. L'état des équipements TICE dans les établissements de FLE	161
6.2.3.1.2. Les supports TICE utilisés par les enseignants et la fréquence d'utilisation dans l'enseignement.....	163
6.2.3.1.3. L'avantage et l'inconvénient de l'utilisation de ces supports dans l'enseignement du FLE	164
6.2.3.1.4. Les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de l'utilisation des TICE.....	165
6.2.3.1.5. Le changement de relation entre l'enseignant et l'étudiant avec ces technologies	166
6.2.3.1.6. L'efficacité de ces outils pour le développement des compétences en FLE chez les étudiants	167

6.2.3.1.7. L'intégration des TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE dans les universités chinoises et les attentes des enseignants	168
6.2.3.2. L'analyse des données recueillies auprès des étudiants	169
6.2.3.2.1. Les supports TICE utilisés par les étudiants et la fréquence d'utilisation	169
6.2.3.2.2. La satisfaction des apprenants au sujet des aides apportées par les enseignants dans l'utilisation des TICE	170
6.2.3.2.3. L'efficacité des TICE dans leur apprentissage du FLE.....	170
6.2.3.2.4. Éléments présentant des difficultés pour les étudiants dans leur utilisation des TICE	172
6.2.3.2.5. L'utilisation de l'ordinateur et de l'internet	173
6.2.3.2.6. Les attentes des étudiants sur l'intégration des TICE dans l'enseignement – apprentissage du FLE	176

CHAPITRE 7. Exploitation des outils et des ressources TICE pour une application possible dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....177

7.1. Les outils TICE.....177

7.1.1. Catégorisation des outils TICE	177
7.1.2. Les outils audio, visuels et audiovisuels	179
7.1.2.1. Les supports audio	179
7.1.2.2. Les supports visuels	181
7.1.2.3. Les supports audiovisuels.....	182
7.1.3. Le pôle d'Informatique.....	184
7.1.3.1. Ordinateur, ordinateur portable	184
7.1.3.2. Laboratoire de langue, salle informatique, salle multimédia	186
7.1.4. L'internet.....	189
7.1.4.1. Site Web	189
7.1.4.2. E-mail	191
7.1.4.3. Forum de discussion.....	191
7.1.4.4. Plate-forme	193
7.1.4.5. Communication en direct	194
7.1.4.6. Téléchargement et transfert des fichiers.....	195

7.2. Les ressources d'enseignement-apprentissage du FLE avec les TICE195

7.2.1. Les ressources hors ligne.....	196
7.2.1.1. Typologie des ressources	196
7.2.1.2. Les cédéroms des méthodes de langues	198
7.2.1.3. Les cédéroms « grand public »	201

7.2.1.4. Les cédéroms utilisés en Chine	202
7.2.2. Les ressources en ligne.....	204
7.2.2.1. Classification des ressources en ligne	204
7.2.2.2. Exemples de ressources en ligne sélectionnées.....	210
7.2.2.2.1. Les sites grand public.....	210
7.2.2.2.2. Les sites documentaires	211
7.2.2.2.3. Les environnements spécifiques d'apprentissage	211
7.2.2.2.4. Les communications entre apprenants	213
CHAPITRE 8. Utilité pédagogique des TICE pour le développement de la	
compréhension orale des étudiants chinois	215
8.1. Lieu d'utilisation des TICE: utilisation en classe et hors-classe	215
8.1.1. Utilisation en classe.....	216
8.1.1.1. En salle de cours multimédia.....	216
8.1.1.2. En salle d'informatique et en laboratoire multimédia	217
8.1.2. Utilisation hors-classe	218
8.2. Le choix des supports TICE	219
8.2.1. Les critères de sélection	219
8.2.2. Différentes situations d'utilisation	222
8.2.3. Degré de pédagogisation des ressources	223
8.2.4. Les caractéristiques textuelles	224
8.2.4.1. Les type de textes	224
8.2.4.2. Facteurs lié au temps pour un texte	226
8.3. Les propositions de tâches	227
8.3.1. Tâches et activités	227
8.3.2. Les tâches pour la compréhension orale.....	229
8.3.2.1. Tâches pour la phase de pré-écoute.....	229
8.3.2.2. Tâches pour la phase d'écoute.....	232
8.3.2.3. Tâches pour la phase d'après-écoute	235
8.4. La pratique des TICE dans un cours de compréhension orale	238
8.4.1. Pour la préparation du cours.....	238
8.4.2. Pendant le cours	239
8.5. Les rôles de l'enseignant	242
8.5.1. Médiateur	243
8.5.2. Organisateur ou administrateur	244
	417

8.5.3. Concepteur de tâches.....	245
8.5.4. Accompagnateur.....	246
8.5.5. Créateur de produits pédagogiques	247
8.6. L'évaluation	248
8.6.1.Types d'évaluation	248
8.6.2. Les outils d'évaluation	251
8.6.3. Les documents utilisés	252
8.6.4. Niveaux	254
Conclusion de la deuxième partie	257
TROISIÈME PARTIE : Expérimentation, résultat, réflexion	260
Introduction	261
CHAPITRE 9. Expérimentation	263
9.1. Projet d'expérimentation.....	264
9.1.1. Les objectifs	264
9.1.2. Mise en place du projet d'expérimentation	264
9.1.3. La constitution du groupe expérimental et du groupe témoin.....	265
9.2. Contexte d'enseignement du FLE dans les deux universités.....	266
9.2.1. Programme d'enseignement du FLE de premier semestre de l'année 2009-2010	267
9.2.2. Equipements et ressources utilisés	270
9.2.3. Les compétences des étudiants.....	271
9.2.4. Méthodologie utilisée dans les cours de compréhension orale à l'université de Jinan.....	275
9.3. Mise en place de l'expérimentation	277
9.3.1. Les outils et ressources utilisés pour les groupes expérimentés.....	277
9.3.2. Organisation des cours	282
9.3.2.1. Les cours pour les étudiants en première année	282
9.3.2.2. Les cours pour les étudiants en deuxième année.....	283
9.4. Exemple d'une leçon	284
9.4.1. Scénario pédagogique proposé.....	284
9.4.2. Confirmation des démarches didactiques proposées dans l'exemple d'une leçon	302
9.4.2.1. Avant les écoutes ou les visionnements	303

9.4.2.1.1. Déstresser	303
9.4.2.1.2. La mobilisation des connaissances préalables	303
9.4.2.2. La première écoute ou visionnement.....	304
9.4.2.3. Ecoutes ou visionnements suivants	305
9.4.2.4. La dernière écoute ou visionnement.....	307
9.4.3. Réflexions sur la réalisation du cours.....	307
CHAPITRE 10. Les stratégies d'écoute et les tâches proposées	310
10.1. Les stratégies cognitives et les tâches proposées	311
10.1.1. Mobilisation de connaissances antérieures.....	311
10.1.2. Utilisation de l'anticipation	314
10.1.3. L'utilisation de l'inférence	317
10.1.4. La discrimination auditive.....	321
10.2. Les connaissances métacognitives et les tâches proposées	322
10.2.1. Métacognition et connaissances métacognitives	322
10.2.1.1. Définition de la métacognition	322
10.2.1.2. Les connaissances métacognitives	323
10.2.1.3. Les stratégie métacognitives	325
10.2.2. Méthodologie pour l'intervention pédagogique	325
10.2.3. Questionnaires et analyses	330
10.2.3.1. Présentation des questionnaires A, B et C.....	330
10.2.3.2. Analyse des résultats	332
10.2.3.2.1. Résultats des questionnaires A et B.....	333
10.2.3.2.2. Résultats du questionnaire C	337
Chapitre 11. Évaluation et autoévaluation finales.....	343
11.1. Les supports utilisés	343
11.2. Les contenus du test et de l'autoévaluation.....	345
11.2.1. Pour les étudiants en première année	345
11.2.2. Pour les étudiants en deuxième année.....	346
11.3. La mise en œuvre des épreuves et des autoévaluations.....	348
11.4. Analyse des résultats	349
11.4.1. Les résultats des épreuves	349
11.4.2. Les résultats des autoévaluations	352
11.4.2.1. Les résultats d'autoévaluation pour les étudiants en 1 ^{ère} année.....	352
11.4.2.2. Les résultats d'autoévaluation pour les étudiants en 2 ^{ème} année.....	355

CHAPITRE 12. Bilan prescriptif.....	360
12.1. Soutiens institutionnels	361
12.1.1. Proposer plus de cours de compréhension orale	361
12.1.2. Financement et entretien des équipements	363
12.1.3. Encourager les recherches théoriques et méthodologiques	365
12.2. Démarches pédagogiques.....	366
12.2.1. Exploitation des ressources	366
12.2.2. La procédure méthodologique d’application des supports TICE.....	370
12.2.2.1. Prendre en considération les contraintes pédagogiques et institutionnelles	371
12.2.2.2. Prendre en considération les besoins des étudiants et leurs niveaux de langue	373
12.2.2.3. Choisir des supports TICE pertinents.....	374
12.2.2.4. Préparer et réaliser les tâches	375
12.2.2.5. Développer des stratégies d’écoute	377
12.2.3. Evaluer efficacement les étudiants	378
12.3. Formation des enseignants	379
Conclusion de la troisième partie.....	382
CONCLUSION GÉNÉRALE	384
Index des sigles utilisés	390
BIBLIOGRAPHIE.....	391
SITOGRAFIE.....	402
Liste des figures	409
Liste des tableaux	410
TABLE DES MATIÈRES.....	412
TABLE DES ANNEXES.....	421
Annexe 1	422
Annexe 2.....	444
Annexe 3	452
Annexe 4.....	460
Annexe 5.....	463
Annexe 6.....	478

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Enquête 2007-2009	422
<i>Situation de l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises</i>	
Présentation de l'entretien	423
Questions posées aux enseignants	424
Questions posées (version chinoise)	425
Exemples de réponses d'enseignants chinois	426
Questionnaire	434
Questionnaire (version chinoise)	438
Exemples de réponses d'étudiants	441
Annexe 2 : Liste de produits (cédéroms) publiés en Chine.....	444
Liste de produits (cédéroms) publiés par la maison d'édition <i>Foreign language teaching and research press</i>	445
Liste de produits (cédéroms) publiés par les autres maisons d'édition	449
Annexe 3 : Niveaux communs de compétences définis par le CECR	452
Niveaux communs de compétences – Échelle globale	453
Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation....	455
Annexe 4 : Questionnaire 2009.....	460
<i>Auto-évaluation, par les étudiants expérimentaux et les étudiants témoins, de leurs compétences langagières en FLE avant l'expérimentation</i>	
Questionnaire	461
Exemple de réponses d'étudiants.....	462
Annexe 5 : Questionnaires A, B, C / 2009	463
<i>Observation et évaluation de stratégies et d'actions utilisées par les étudiants pour la compréhension orale</i>	
Questionnaire A	464
Questionnaire B	466
Questionnaire C	468
Exemple de réponses d'étudiants.....	469
Annexe 6 : Supports utilisés dans les évaluations et les autoévaluations finales	478
Supports utilisés dans les évaluations.....	479
Fiches d'autoévaluations	487
Exemples de réponses d'étudiants	491
	421

Résumé en français :

Cette étude relève du domaine de la didactique des langues et de l'usage des TICE. Partant du constat que les étudiants chinois de spécialité FLE dans les universités chinoises ont souvent des difficultés au niveau de la compréhension orale, nous avons décidé de concentrer nos efforts sur les traitements didactique et pédagogique de ce phénomène en recourant aux technologies éducatives. Notre hypothèse principale est que l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) à l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère (FLE) peut entraîner un perfectionnement de la compétence en compréhension du français oral des étudiants chinois.

Cette thèse est une recherche-action dont la spécificité est d'allier la théorie et la pratique. Notre travail fait d'abord appel aux études théoriques sur le phénomène de compréhension orale en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, puis à celles sur les apports des TICE. Puis nous nous efforçons de réaliser une application contextualisée des données théoriques en milieu universitaire chinois, afin de dégager des principes pédagogiques pour notre objectif. Ces principes constituent aussi des références méthodologiques pour l'élaboration du projet et la mise en œuvre de notre expérimentation. Les résultats d'expérimentation servent à justifier notre hypothèse et nous permettent de déboucher sur de nouvelles propositions, un nouveau savoir-faire didactique et pédagogique, conformément au cycle de la recherche-action.

Mots clés : compréhension orale, apprentissage des langues étrangères, FLE, TICE, méthodologie, tâches, stratégies, didactique, pédagogie.

Titre en anglais

The integration of ICT into the teaching and learning of French as a foreign language in Chinese universities : their contribution to student's oral comprehension

Abstract

This research is based on the fact that Chinese students often find understanding oral French difficult. We have decided to concentrate our efforts on the development of listening skills within the information and communication technologies (ICT). Our main hypothesis is that using these technologies in the French language teaching and learning, especially in French listening lessons, can bring about an improvement in the understanding of oral French for Chinese students.

This research project consists of a review of language learning and teaching theory, and the contribution of the information and communication technologies to this area. We carry out this study in the context of Chinese universities to make sure that these technologies can really be integrated into French learning and teaching. In light of the development of the usage of educative technologies in the teaching of French listening skills, we also examine the relationship between teaching theory and teaching practice with an experiment. The result of this experiment verifies our main hypothesis and helps us to develop our proposals in the relevant areas.

Key words : foreign language learning and teaching, foreign language listening, French, ICT in education, methodology, tasks, strategies, didactic, pedagogy.

U.F.R. des langues de l'Université de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre, B.P. 81227, 44312 Nantes Cedex 3