



HAL
open science

Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues

Azhar Ilyas Butt

► **To cite this version:**

Azhar Ilyas Butt. Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03292100

HAL Id: dumas-03292100

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292100>

Submitted on 20 Jul 2021

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

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



Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues

**Azhar Ilyas
BUTT**

Sous la direction de Madame Diana-Lee Simon

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Le développement de la compréhension orale par live listening en laboratoire de langues

**Azhar Ilyas
BUTT**

Sous la direction de Madame Diana-Lee Simon

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

J'ai le bonheur d'avoir des personnes dans ma vie, à qui je voudrais adresser des remerciements de tout mon cœur, pour le geste inestimable d'appui. Parce qu'ils m'ont écouté avec attention et m'ont parlé avec compassion, ils m'ont aimé avec passion et m'ont compris sans discrimination. Ce sont eux qui ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui.

Merci à tous et toutes !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : AZHAR ILYAS

NOM : BUTT

DATE : 14/05/2021

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadre théorique	10
CHAPITRE 1. LE SAVOIR-FAIRE DE LA COMPRÉHENSION ORALE	11
1. LA CORRÉLATION ENTRE L'ÉCOUTE ET LA COMPRÉHENSION ORALE	11
2. L'IMPORTANCE DE LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ORALE.....	12
3. DÉFINITION DE LA COMPRÉHENSION ORALE	14
4. LE PROCESSUS DE LA COMPRÉHENSION ORALE	16
5. MODALITÉS D'ÉCOUTE	21
6. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CO	24
7. DIFFICULTÉS D'ÉCOUTE RENCONTRÉES PAR LES APPRENANTS	28
8. CONCLUSION	31
CHAPITRE 2. LABORATOIRE DE LANGUES	32
1. INTRODUCTION	32
2. LA NAISSANCE DU CONCEPT LABORATOIRE DE LANGUES.....	33
3. DÉFINITION DU LABORATOIRE DE LANGUES	34
4. LA CONFIGURATION DU LABORATOIRE DE LANGUES	35
5. FONCTIONNEMENT ET CARACTÉRISTIQUES DE LA CONSOLE D'ENSEIGNANT	36
6. FONCTIONNEMENT ET CARACTÉRISTIQUES DE LA CABINE D'APPRENANT	37
7. TYPE DES LABORATOIRES DE LANGUES	38
8. LES AVANTAGES DE LABORATOIRE DE LANGUES.....	41
9. CONCLUSION.....	42
Partie 2 - MÉTHODOLOGIE	43
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	44
1. POPULATION	44
2. LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES	45
3. LA DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE	46
Partie 3 – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	48
CHAPITRE 4. ANALYSE DES DONNÉES	49
1. ANALYSE DE L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE	49
2. ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	53
3. ANALYSE DES RÉPONSES	54
Conclusion	73
Bibliographie	75
Sitographie	77
Glossaire	79

Sigles et abréviations utilisés	83
Table des illustrations	84
Liste des tableaux	84
Table des annexes	86
Table des matières	102

Introduction

Notre expérience de stage d'observation au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) lors de l'année de Master1 FLES (Français Langue Étrangère et Seconde) nous a, en particulier, permis de nous rendre compte de l'importance de l'écoute surtout le « *live-listening* ». Nous avons constaté que le débit des paroles est contrôlable et bien prononçable avec les gestes buccaux visibles montrés par l'enseignant sur place. De plus, en adaptant la pratique pédagogique moderne grâce à la TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) par exemple, cet enseignement de la compréhension orale (CO) gagne en efficacité et productivité par rapport à la pratique ancienne des enregistrements sonores sur cassettes et compact discs (CD). C'est ainsi que le laboratoire de langues; un moyen efficace et innovant pour la pratique de l'écoute, est aussi d'une grande aide pour les apprenants qui peuvent y développer leurs compétences par le biais de l'interaction avec un locuteur natif en pratiquant le *live-listening* (l'écoute en temps réel). Ce sont ces éléments auxquels nous avons été attentif lors de notre stage d'observation et interrogé des enseignants par le questionnaire. Cela nous avons permis de répondre aux questions que nous nous posions concernant l'enseignement de l'écoute. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressés à l'enseignement actuel de la CO, notamment dans le cadre du laboratoire de langues comme milieu particulier d'entraînement à la compréhension orale. Par ailleurs, la priorité donnée à l'oral par notre enseignante, Mme Gaëlle Karcher, nous a aussi rassurés et motivés à prendre la parole lors du cours d'évaluation en M2 :

« Dans les cours de langues au CUEF notre priorité est l'oral ».

Depuis ce stage en Master 1, notre compréhension diffuse a pu se clarifier et nos idées initiales un peu vagues ont pu être affinées. Par conséquent l'objectif essentiel de notre travail est de montrer l'importance et d'identifier les facteurs d'efficacité du laboratoire de langues lors de l'enseignement de la langue française qui peut s'avérer utile pour développer les compétences d'écoute des apprenants FLE.

L'écoute, désormais appelée la compréhension orale est donc au cœur de l'apprentissage des langues (Kurita, 2012). Ainsi des nombreuses études sur l'apprentissage des langues indiquent que la CO joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. Celle-ci renforce également notre compréhension et développe

d'autres compétences linguistiques. Malgré son importance, elle a été ignorée dans l'apprentissage, la recherche et l'enseignement d'une langue étrangère pendant longtemps. Cependant, les indices de la CO sont indéniables dans la pratique de n'importe quelle langue. Ainsi, l'enfant, avant de commencer à parler, enregistre tous les mots dans sa mémoire et c'est seulement après cela qu'il est capable de s'exprimer. C'est pour cette raison que Krashen (1985) précise qu'il ne peut y avoir d'acquisition langagière si l'apprenant ne comprend pas le message oral. C'est-à-dire que, nous ne pouvons pas apprendre et/ou réagir sans la compréhension.

En parlant de l'apprentissage d'une langue étrangère, quatre compétences langagières entrent en jeu pour maîtriser une langue étrangère : écouter, parler, lire et écrire. Elles sont ensuite réparties en deux catégories de compétences : les compétences réceptives (l'écoute et la lecture) et les compétences productives (parler et écrire). Il est généralement constaté que les compétences productives sont abordées avec plus d'attention par des enseignants en classe de FLE. L'étude de Nunan (2001a) sur la CO montre, quant à lui, que l'écoute est une compétence qui a été trop souvent négligée en faveur de celles de « parler et écrire » tout comme l'exemple de Cendrillon par rapport à ses sœurs aînées. À cause de cela, les apprenants pratiquent moins la compréhension orale et considèrent cet exercice comme plus difficile. En effet, Vandergrift (2007) affirme que l'écoute est la compétence réceptive la plus difficile à développer pour les apprenants parce que l'enseignement ne les prépare pas à apprendre et à écouter efficacement. Par ailleurs, les enseignants ne sont pas toujours conscients de son importance et ils n'utilisent pas efficacement le laboratoire de langues pour développer et améliorer la capacité d'écoute.

Voilà pourquoi nous pensons intéressant de mener une étude qui se concentre d'avantage sur l'utilisation de la technologie de pointe dans le laboratoire de langues et sa relation avec l'écoute. Pour ce faire, nous allons travailler sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écoute en laboratoire de langues afin d'exposer comment une meilleure utilisation du laboratoire de langue par les enseignants de FLE pourrait améliorer et développer la compétence réceptive « écoute » efficacement des apprenants FLE débutant (niveau A1-A2) au CUEF à l'Université Grenoble Alpes. Pour répondre à cette problématique, il faut considérer les questions suivantes :

- Dans quelle mesure la pratique du « *live-listening* » au laboratoire de langues peut-elle développer le savoir-faire de la CO des apprenants de FLE au CUEF ?

- Comment l'utilisation efficace des technologies en laboratoire de langues améliore-t-elle la capacité d'écoute ?

Ainsi, l'étude suppose que « la mise en place du dispositif « *live-listening* » avec la manipulation des technologies optimisées pédagogiques dans le laboratoire de langue est vraiment efficace et encourageante pour renforcer la compétence orale et la compétence communicative des apprenants dans l'apprentissage du FLE »

Pour répondre à notre problématique et vérifier cette hypothèse, nous mènerons une recherche descriptive qui nous permettra de présenter la description de l'analyse des recueils de données statistiques sous la forme de cartographies. Pour mener à bien notre objectif et obtenir des résultats, nous avons recueilli des données à l'aide de deux outils méthodologiques : l'observation participante et le questionnaire. De ce fait, nous avons choisi deux types de population à partir d'un échantillon sur l'ensemble de la population observée de 9 apprenants d'un cours intensif de français niveau A1.1. Ces derniers avaient été observés lors des cours par le stage d'observation en M1. D'autre part, nous avons diffusé un questionnaire qui a été donné à un échantillon de la population de 7 enseignants(e)s du CUEF, qui s'occupent des divers niveaux débutants de cours de français.

Nous proposons une réflexion en trois parties. La première partie, plus théorique, se divise en deux chapitres : « le savoir-faire de la compréhension orale » et « le laboratoire de langues ». Nous y présenterons divers concepts ainsi qu'une revue de travaux de recherche sur le sujet pour constituer un référentiel théorique de notre étude. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie nous ayant permis de recueillir des données pour alimenter notre réflexion. La troisième partie sera consacrée à l'analyse et la réflexion menées. Nous présenterons enfin les conclusions que nous en tirons.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. Le savoir-faire de la compréhension orale

L'objectif de ce premier chapitre est de nous permettre de comprendre l'importance de la CO, sujet de notre recherche, dans la didactique des langues. Nous étudierons le processus de la CO afin d'expliquer les définitions, les modèles et les divers types de la compréhension orale. Cela nous permettra de présenter les différents objectifs d'écoute selon leur fonctionnalité. Par ailleurs, nous discuterons également les démarches méthodologiques de la CO en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, pour approfondir ce sujet, nous analyserons les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'écoute.

1. La corrélation entre l'écoute et la compréhension orale

La compréhension orale est l'une des quatre compétences langagières définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). D'après ce Cadre, la CO comprend un ensemble d'échelles permettant à un auditeur de comprendre un message ou une information par l'écoute. Celle-ci devenant alors la base du travail de la CO. C'est donc logique que « l'écoute ou compréhension de l'orale » soient les deux titres d'une même compétence (CECRL, 2005 : 54 et Bailly, 1998a : 32). Ainsi, il est possible de présenter la CO comme une compétence essentielle qui permet de recevoir, comprendre et évaluer les informations qui nous sont communiquées. C'est la clé de toute communication efficace. À cet égard, Rost (1994) affirme que sans la capacité d'écoute, nous ne pouvons pas interpréter et transmettre nos messages facilement. Autrement dit sans elle, apparaît un blocage dans la compréhension et la communication.

En didactique des langues, dans l'apprentissage des langues étrangères uniquement, nous ne pouvons pas ignorer l'importance de l'écoute en ce qu'elle est à l'origine même de la compréhension. De plus, « elle fournit de l'input (information) aux apprenants et elle a également un rôle important dans le développement des connaissances linguistiques des apprenants et sans comprendre les informations, l'apprentissage ne peut pas se faire » (Rost 1994 : 141-142). (Notre traduction). C'est pourquoi, l'écoute n'est pas propre au sens de l'ouïe contrairement à ce que l'on peut penser. Elle est aussi fortement liée à la parole puisqu'elle conduit à l'expression orale.

La compréhension orale (désormais l'écoute) représente la compétence linguistique la plus difficile à acquérir pour les nouveaux apprenants. Du fait de leurs cultures différentes, ils n'ont pas été habitués à écouter efficacement (Vandergrift, 2007)¹. D'une manière générale, il est possible de remarquer que dans l'enseignement de langues étrangères, la plupart des enseignants se focalisent plus sur la grammaire et les compétences productives. Dans l'apprentissage, les compétences réceptives telles que l'écoute, sont souvent mises de côté. À cause de cela, les apprenants risquent d'avoir moins de pratique de la compréhension orale. Par ailleurs, la, ils rencontrent une difficulté supplémentaire à comprendre la langue quand elle est parlée par les natifs selon Rost (1994). Il en découle un élément essentiel : si l'apprenant veut apprendre à parler, il doit d'abord apprendre à comprendre la langue parlée, s'entraîner à l'écoute, afin de communiquer avec des locuteurs natifs. C'est ainsi qu'il serait capable de comprendre des situations linguistiques réelles. On appréhende ainsi mieux l'importance de la compréhension orale par le biais de laquelle nous pouvons « atteindre les objectifs de communication » (Krashen et Terrell 1984 cité par Ellis 1990 : 59).

2. L'importance de la compétence de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence réceptive importante qui nous permet une préparation utile à l'écoute dans la vie réelle. Par exemple, les enfants assimilent l'écoute avant de parler et de lire. Le résultat de l'apprentissage d'une langue dépend aussi des capacités d'écoute de l'apprenant. Si nous jetons un coup d'œil au processus pédagogique, une grande partie de celui-ci est basé sur les capacités d'écoute et il est fréquemment utilisé en classe. D'après Taylor (1964), Wolvin et Coakley (1979) les apprenants adultes passent 42 à 57,5% de leurs temps à écouter ce que dit l'enseignant. Ainsi, ils écoutent les conférences, les explications et les consignes données par l'enseignant. De cette façon, une grande partie du temps de communication est dédié à l'écoute. Il est donc nécessaire de posséder des compétences d'écoute efficaces afin d'être un auditeur compétent à la fois en classe et dans la vie quotidienne.

¹ Vandergrift, L. (2007), *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*.

Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, l'écoute joue un rôle primordial dans le développement du vocabulaire, les compétences linguistiques et l'utilisation de la langue (Barker, 1971). Elle améliore aussi les capacités de compréhension pour pouvoir comprendre le processus linguistique. Cela implique de créer un nouveau sens et une nouvelle forme du mot. Par la suite, il faudra les répéter afin d'aider les apprenants à porter une plus grande attention à la syntaxe et au lexique de la langue par l'écoute.

La compréhension orale dans l'apprentissage des langues a suscité un plus grand intérêt ces dernières années. Bien que l'écoute ait une place significative dans la méthode audio-orale, apparue aux États-Unis en 1950 afin de former des militaires aux langues vivantes étrangères en s'entraînant « en laboratoire de langue, dix heures par jour, six jours par semaine » (Julié 2004 : 17), elle a été ignorée dans l'apprentissage, la recherche et l'enseignement d'une langue seconde pendant longtemps. À partir des années 70-80, l'arrivée des documents authentiques, l'approche communicative, et les travaux de « Krashen 1982, James Asher 1988, Gillian Brown 1990 » cité par Nunan (2001a)², Ellis (1990) et Vandergrift, (2002) ont permis d'ouvrir de nouvelles portes sur le rôle et l'importance de l'écoute dans la classe en mettant l'accent sur les compétences linguistiques orales dans l'acquisition et l'apprentissage de langue seconde.

Dans les années 70-80, dans l'enseignement de CO, les enseignants se sont plus intéressés au développement des capacités d'écoute chez les apprenants afin qu'ils puissent mieux comprendre la langue et contribuer à la communication. À titre d'exemple, à l'école les apprenants sont poussés à développer des compétences d'écoute dans leur langue maternelle afin de réussir leur communication quotidienne. Dans le même ordre d'idée, les enseignants poussent les apprenants à développer des stratégies d'écoute qui leur permettront d'apprendre et d'interagir dans la langue étrangère de façon autonome. Pour pouvoir développer des compétences de CO dans l'apprentissage des langues, la pratique de l'écoute est obligatoire car sans écoute il est impossible d'apprendre.

² David Nunan, (2001a), *The Nature of Listening*.

3. Définition de la compréhension orale

La compréhension orale est « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur » (Robert 2008 : 40). Cette opération n'est pas immédiatement perceptible donc pour la compréhension, il est indispensable de décoder le sens. Sans cela, l'acte de la communication échoue (Julié et Perrot, 2008). Buck (2001) quant à lui, confirme que « la compréhension orale est un processus qui est très complexe et si nous voulons le mesurer, il nous faut d'abord comprendre comment ce processus fonctionne. » (Buck 2001 : 1) (Notre traduction).

Pour pouvoir comprendre ce processus, la référence du modèle de la compréhension oral (Cutler et Clifton, 1999 : 124 a été cité par le CEFR : 14) indique que c'est tout à fait une opération mentale et l'auditeur est actif en réception. Selon ce schéma, les informations orales (input) transforment les paroles, qui sont décodées. Puis vient une étape de segmentation qui permet à l'auditeur d'activer sa connaissance lexicale, phonétique et syntaxique pour reconnaître des mots. Enfin il essaie de les intégrer dans la communication verbale.

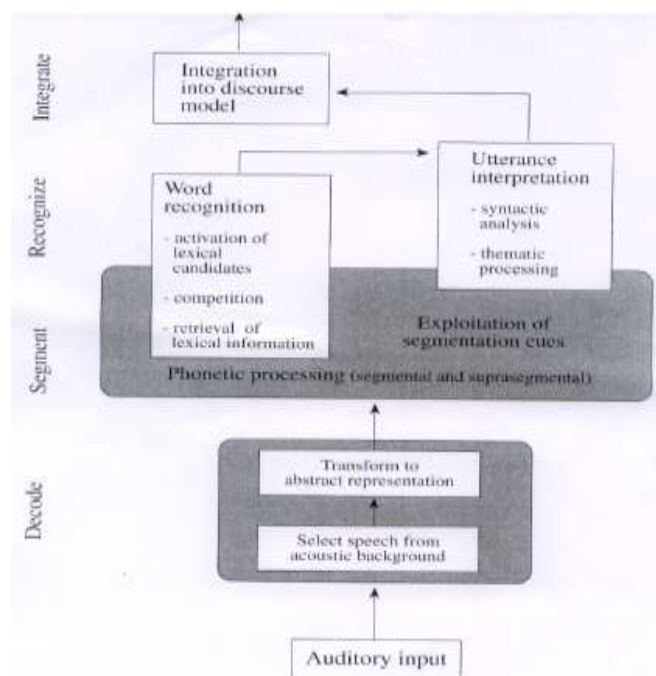


Figure 1 : Le modèle de la compréhension orale (Cutler & Clifton, 1999 : 124)³

³ CEFR Illustrative tasks: Reading and Listening (pg. 14)

Rost (1990) pense que lors de l'écoute l'auditeur essaye de deviner, de prédire, de contrôler, de déduire, d'interagir, et d'organiser la signification des paroles à l'aide de ses connaissances générales et contextuelles. Nous pouvons donc dire que la compréhension orale est l'une des compétences la plus difficile à acquérir pour des apprenants non-natifs (Berdal-Masuy et Briet, 2010) parce qu'il s'agit d'un processus actif et cognitif qui comporte des exercices mentaux complexes pour l'auditeur. Lors de ce processus, il « discrimine ou différencie les sons » (Courtilon 2003, cité par Robert 2008 : 42) et « porte l'attention aux mots et aux idées des autres [...] » par Downs (2008). Mais aussi, d'après Vandergrift (1999 : 168), ceci est « un complexe mais le processus actif dans lequel l'auditeur doit distinguer les sons, comprendre le vocabulaire, la structure grammaticale, analyser l'accent et l'intonation... » (Notre traduction).

O'Malley, Chamot et Küpper (1989) affirment aussi que la compréhension orale est un processus actif dans lequel l'auditeur construit le sens en utilisant des indices à partir d'informations contextuelles et de connaissances existantes. L'auditeur s'appuie aussi sur de nombreuses stratégies ressources pour mener à bien cette tâche. Richard (2008) complète en expliquant que la façon traditionnelle de penser le phénomène d'écoute repose sur l'hypothèse selon laquelle l'écoute est la fonction principale dans l'apprentissage d'une langue seconde afin de faciliter la compréhension du discours parlé (la communication verbale). Par conséquent, la compréhension orale est un processus très individuel et personnel parce qu'elle implique la connaissance de l'auditeur, l'intelligence actuelle et le traitement rapide des connaissances de la langue en temps réel (Buck 2001 a cité par le CEFR).⁴ Eu égard aux définitions ci-dessus, nous remarquons que la compréhension orale est un processus actif qui optimise « la capacité à construire du sens en faisant appel à notre connaissance générale du monde, et les formes linguistiques visibles » (Julié et Perrot, 2008 : 166). C'est aussi aux apprenants d'être capable de prêter attention et d'essayer de dégager le sens des paroles lors des écoutes grâce à leur pratique mentale.

⁴ CEFR Illustrative tasks: Reading and Listening (pg. 6)

4. Le processus de la compréhension orale

Pour comprendre le processus de la compréhension orale, il est nécessaire de se focaliser sur les notions propres à la CO et qui font de ce processus un véritable trésor caché. Pour reprendre les propos de Buck (2001 : 3) « La compréhension orale est le résultat d'une interaction entre un certain nombre d'informations (sources) comprenant l'input acoustique, différents types de connaissances linguistiques, les détails du contexte, les connaissances générales du monde, etc. » (Notre traduction). Ainsi lors de ce processus, l'apprenant utilise diverses sources afin de chercher le sens du message oral. C'est donc l'exploitation des connaissances qui divise ce phénomène en deux processus. Par ailleurs, la manipulation de ces traitements active et accélère les compétences réceptives. En développant la capacité d'écouter avec précision, les apprenants deviennent plus autonomes. Ils sont beaucoup plus susceptibles de pouvoir interagir efficacement dans la langue étrangère. C'est pourquoi, dans l'enseignement de langues étrangères la CO occupe une place de plus en plus importante chez les enseignants parce qu'elle aide les apprenants à :

- Comprendre le message oral
- Comprendre la situation
- Identifier des sentiments, des idées et le but du locuteur
- Identifier le contexte
- Identifier les liens entre les locuteurs (Underwood, 1994)

En parlant du processus de la CO, les chercheurs tels qu'Anderson et Lynch (1988), Ellis (1990), Flowerdew (1994), Buck (2001), Vandergrift (2007), Richard (2008), Cuq et Gruca (2006) ont présenté les deux modèles dominants dans la pédagogie des langues au cours des vingt dernières années. Ils accélèrent l'apprentissage et la compréhension grâce à la connaissance linguistique (par exemple : phonologie, lexique, syntaxe, grammaire etc.), non-linguistique (connaissances de base du sujet et du contexte) et l'interaction qui comprennent des éléments sociaux forts (Flowerdew, 1994).

Il s'agit du modèle sémasiologique (ascendante) connu également sous différentes appellations telles que « *Bottom-up*, base-sommet, du bas vers le haut » (Cuq et Gruca, 2006 : 146) ainsi que modèle onomasiologique (descendante) aussi appelé « *Top-down*,

sommet-base, de haut en bas » (Ibid). Mais avant de discuter de ces modèles, il est important de revenir sur l'étude plus approfondie menée par (Buck, 2001) et Anderson et Lynch (1988), qui montre une distinction entre les deux processus d'écoute (*Bottom-up*) et (*Top-down*). En effet, il existe un continuum des sources d'informations dans le protocole de la compréhension qui rend l'écoute efficace. Les connaissances schématiques et contextuelles précèdent la connaissance linguistique (phonétique et phonémique) d'après le schéma ci-dessous.

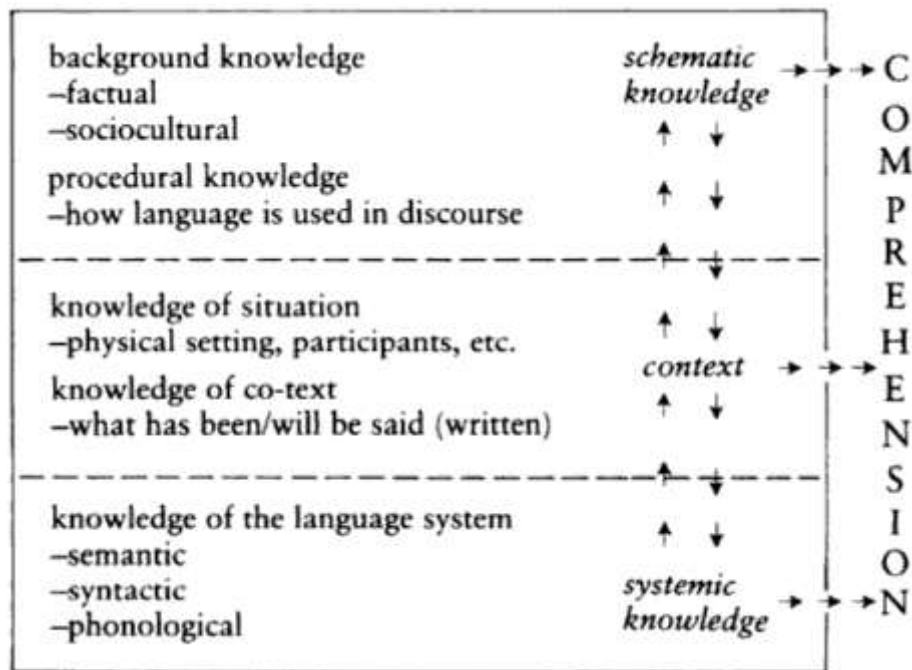


Figure 2 : Les sources d'information en compréhension (Anderson et Lynch, 1988 :13)

4.1. Le modèle sémasiologique (*Bottom-up*)

Le modèle sémasiologique (*Bottom up*) est essentiellement un processus linguistique dans lequel l'individu essaie de comprendre le sens grâce aux sons en utilisant la connaissance de la langue (Flowerdew, 1994). Ce modèle permet à l'auditeur d'utiliser ses compétences lexicales et grammaticales dans une langue afin d'attribuer le sens des mots. Ceci est la base de ce modèle qui est considéré comme un processus de décodage (Oxford, 2011) et commence au niveau le plus bas « *Lower-level* » (Flowerdew, 1994 : 9). Selon la fonctionnalité ascendante, la compréhension commence par le traitement d'informations qui sont analysées comme des niveaux successifs (de sons, de mots, de clauses, de phrases, de textes) pour construire la signification des mots et déterminer la relation entre les éléments constitutifs de la phrase (Richard, 2008).

Pourtant, la construction du sens est un important indicateur dans le traitement ascendant dans lequel les auditeurs sont susceptibles de prêter attention au niveau du phonème dans le discours. Par ailleurs les compétences en segmentation des mots sont aussi développées chez les auditeurs grâce au modèle *Bottom-up* (Vandergrift, 2007). En général, lors de l'enseignement d'écoute (CO) du traitement ascendant, les activités se concentrent sur la dictée, les QCM et l'exercice à trou. Cela aide les apprenants à « comprendre le sens et développer les capacités suivantes :

- Retenir les informations lors du traitement
- Repérer les divisions de mots et de clauses
- Repérer les mots-clés
- Repérer les connecteurs dans le discours
- Repérer la relation grammaticale et syntaxique dans les phrases
- Se concentrer sur l'accentuation et l'intonation pour identifier les fonctions des mots et des phrases. » (Richard 2008 : 5) [notre traduction]

4.2. *Le modèle onomasiologique (Top-down)*

Le modèle onomasiologique (*Top-down*) est à l'opposé du traitement ascendant. Cela renvoie à l'interprétation du sens à un niveau supérieur « *Higher-level* » (Flowerdew 1994 : 9) grâce aux connaissances antérieures sur le sujet du discours, connaissances situationnelles ou contextuelles, ou des connaissances du monde que l'on regroupe généralement sous le terme de « connaissance schématique ». Ce modèle se base sur l'interprétation plutôt que la reconnaissance des sons, des mots et des phrases. Ce traitement des informations permet aux auditeurs de comprendre, faire des plans sur la structure globale des événements et les relations entre elles (Richard, 2008). Cela mène donc à des informations « du général au particulier, du commun au spécifique, du connu à l'inconnu » (Julié et Perrot 2008 : 167). Par ailleurs, pour procéder dans le sens *Top-down*, les auditeurs formulent activement des hypothèses sur le sens du locuteur et les confirment ou les modifient, si nécessaire (Voss 1984 cité par Flowerdew, 1994). Lors de l'écoute les apprenants utilisent les deux processus (ascendant et descendant). Il s'agit alors d'un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs utilisent toutes les compétences possibles, « générales » et « communicatives »⁵ pour répondre aux besoins de l'activité d'écoute. D'après Anderson et Lynch (1988) et Flowerdew (1994), la compréhension s'appuie à la fois sur le traitement ascendant et descendant, ce que nous appelons le processus interactif. Il est également admis que le traitement ascendant influence le traitement descendant, et vice versa. Les nouvelles recherches sur le processus de la CO étendent la conception des tâches communicatives en classe. Pour Nunan, le processus de la CO (écoute) « se compose de six étapes qui se produisent en séquence et en succession rapide. » (Nunan 2001b : 23)

Audition : Cela concerne plutôt la « perception du son, et non le fait de faire nécessairement attention. Vous devez entendre pour écouter, mais vous n'avez pas besoin d'écouter pour entendre. »

Attention : Cela renvoie à une « sélection sur laquelle notre cerveau se concentre. Le cerveau trie des stimuli et ne permet qu'à quelques privilégiés de se concentrer. »

⁵ Selon la terminologie du CECR (Ch. 5, pg. 81)

Compréhension : La troisième étape qui « consiste à analyser le sens de ce que nous écoutons et à comprendre les symboles que nous avons vus et écoutés. L'auditeur essaie de comprendre le sens pertinent en restant dans le bon contexte... »

Mémorisation : L'étape suivante est la mémorisation qui concerne l'interprétation et la réception du message. Lors de « ce processus les informations s'ajoutent dans le stockage du cerveau » c'est-à-dire que ces informations sont mémorisées par le cerveau. Mais comme « notre attention et notre mémoire sont sélectifs, tout ce qui est mémorisé peut être différent de ce qui a été écouté ou vu initialement. »

Évaluation : Après avoir reçu le message, l'auditeur l'évalue. « À ce stade, quand des auditeurs actifs évaluent, trient les faits de l'opinion et déterminent la présence ou l'absence de parti pris ou de préjugés dans un message... »

Réponse : C'est une dernière étape lors de laquelle « le locuteur vérifie si le message a été reçu correctement puis il essaie de donner un bon feedback en échange ... » (Ibid : 23)⁶

Tous ces processus montrent que la CO n'est pas passive mais qu'elle représente plutôt un processus actif qui permet aux auditeurs de construire le sens. Pour ce faire, il repère les points principaux, devine le sens des mots inconnus en utilisant les connaissances schématiques, linguistiques et contextuelles (Anderson et Lynch, 1988) ainsi que les micros et macros compétences (Richard, 2008) par le biais d'une opération mentale qui mettent en évidence les aspects cognitifs de l'écoute (compréhension orale).

En fait, dans l'enseignement de la compréhension orale, ces deux modèles sont synchronisés pendant la pratique de l'écoute. Cela dépend de l'objectif de l'écoute. Dans notre cas d'étude, nous nous intéressons au modèle « *Bottom-up* » parce qu'au niveau débutant, l'apprenant utilise moins ses connaissances de base. Il s'efforce de comprendre la langue son par son ou mot par mot. Il se concentre et est plus attentif pendant l'entraînement de l'écoute. Il développe la capacité de l'écoute et ses compétences lexicales et grammaticales également. C'est pourquoi, ce modèle nous aidera en développant l'analyse.

⁶ Les citations de (Nunan, 2001b : 23) et (Ibid : 23) ont été présentées entre guillemets sur les pages 19-20, celles-ci contiennent la référence de notre traduction.

5. Modalités d'écoute

Selon le descripteur de la CO du CECRL, il y a deux principaux types de compréhension à distinguer : la « compréhension générale de l'oral » et la « comprendre une interaction entre locuteurs natifs ». ⁷ Mais avant de parler et de comprendre les caractéristiques de ces deux types de CO, il est indispensable de pouvoir comprendre les types d'écoute qui sont utilisés par un apprenant selon les différentes typologies de la compréhension. Les processus d'écoute (*Bottom-up et Top-down*) révèlent explicitement deux types fondamentaux d'écoute (écoute extensive et intensive) qui sont très utiles car elles peuvent aider les apprenants à améliorer leurs compétences réceptives. « Elles offrent la possibilité d'entendre des voix autres que celle de l'enseignant, permettent aux apprenants d'acquérir de bonnes habitudes de parole, et améliorent leur prononciation en développant l'automatisme (Harmer 2001 : 228). »

5.1. Écoute extensive

Ce type d'écoute renvoie à l'écoute que les apprenants font (la pratique d'écoute) généralement en dehors de la classe, pour le plaisir ou pour d'autres raisons. De cette façon, ils devraient être capables de comprendre presque tout ce qu'ils écoutent et surtout de s'amuser. C'est un moyen d'améliorer les capacités d'écoute (Rixon, 1986). Cependant, ils peuvent les écouter et les comprendre sans être dirigés par un enseignant. Ils peuvent également utiliser des cassettes ou des CDs sur les dialogues de leurs livres de cours pour les réécouter après les avoir étudiés en classe (Richards, 2008) et « peuvent être invités à faire divers exercices, comme rédiger des rapports, des essais ou faire une synthèse... » (Harmer 2001 : 229). La pratique d'écoute extensive permet d'augmenter considérablement « la motivation et l'intérêt de l'apprenant » (Ibid). Pour ce faire, il essaie d'apprendre avec le contact et l'interaction des locuteurs. Avec ce type d'écoute, l'apprenant reste autonome dans la pratique de l'écoute. Par exemple, un apprenant qui apprend le français dans le contexte homoglotte, l'apprend aussi pour suivre des échanges entre locuteurs natifs dans la vie courante.

⁷ CECRL ch. 4, pg. 55.

5.2. *Écoute intensive*

Le deuxième type d'écoute, l'écoute intensive (désormais *live-listening*)⁸, est différent de l'écoute extensive en ce que l'apprenant écoute avec plus d'attention et de concentration. Il essaie d'apprendre et de se rappeler des instructions importantes (Rixon, 1986). Le but de cette écoute n'est pas le plaisir mais la réalisation d'un objectif d'étude. Elle se déroule généralement dans les salles de classe et/ou les laboratoires de langues sous la supervision de l'enseignant, ce dernier parlant directement aux apprenants à travers le « *live-listening* ». Lors de l'écoute l'enseignant aide les apprenants en tant que « animateur », « contrôleur », « technicien qualifié » et « mentor » lorsqu'ils rencontrent des difficultés. (Harmer 2001 : 231-232). L'écoute intensive peut souvent être assez difficile à faire car un apprenant ne pourra peut-être pas répondre à toutes les questions au début. Il s'agit d'étudier les petits détails et de se concentrer sur chaque élément d'information. Rixon (1986) affirme que lors de l'écoute intensive les apprenants sont invités à écouter un texte audio afin qu'ils puissent collecter des informations plus concrètes pour répondre ensuite aux questions. Par ailleurs, elle conseille pour ce type d'écoute des extraits pas trop longs et de les écouter plus d'une fois. Au cas où cela s'avérerait exhaustif et difficile à faire, la concentration sur un long passage devient la cause de fatigue et les apprenants détesteront cette expérience plutôt que de la trouver gratifiante ou enrichissante (Ibid).

Dans le cadre de notre problématique, le *live-listening* développe l'habitude d'écoute chez les apprenants débutants de FLE. Cela leur permet non seulement de devenir plus attentifs, mais aussi d'améliorer et renforcer leur savoir-faire de CO afin qu'ils puissent travailler l'écoute extensive afin d'acquérir un haut niveau dans cette compétence. En résumé, les deux modalités d'écoute principales (extensives et intensives) sont très importantes parce qu'elles permettent de présenter les autres démarches d'écoute afin de diriger les apprenants, mais également d'améliorer des capacités d'écoute qui assurent et développent la confiance pour parler. Pour ce faire, il existe différents types d'écoutes selon Cuq et Gruca (2006) et Ferroukhi (2009)⁹ qui effectuent un classement en fonction de l'objectif d'écoute et document sonore par exemple :

⁸ D'après Harmer (2001), *The Practice of English Language Teaching* (3^e éd.). Pg.230.

⁹ Revue en ligne : *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie*.

Écoute sélective : Apprendre à récolter les informations importantes ou utiles afin de réaliser une tâche orale lors de l'écoute. Pour ce type d'écoute, l'apprenant n'est pas obligé d'entendre le reste (ce qui n'est pas important pour lui). Dans le cadre de notre analyse, nous explorerons comment l'écoute sélective facilite-t-elle les tâches orales des apprenants et développe aussi les capacités d'écoute.

Écoute détaillée : Il s'agit d'écouter en détail « tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral) » Ferroukhi (2009 : 277) pour pouvoir reproduire le document sonore permettant une extraction exhaustive des données essentielles.

Écoute globale : Il s'agit de dégager la signification générale d'une écoute, en se focalisant sur la découverte de suffisamment d'éléments.

Écoute réactive : « apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider quelles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter » (Ibid).

Écoute de veille : Ce type d'écoute n'attire pas l'attention tout de suite. Ce mode d'écoute s'installe de manière automatique. Par exemple, l'écoute des dernières nouvelles, une émission de radio ou une annonce publicitaire etc...

Les différents types d'écoute qui sont mentionnés ci-dessus, montrent que l'écoute intensive et les typologies d'écoute font partie de la « compréhension générale de l'oral » qui sont pratiquées dans la classe pour réaliser des tâches orales selon les objectifs d'écoute. L'écoute extensive quant à elle correspond au deuxième type « comprendre une interaction entre locuteurs natifs » selon le descripteur de la CO du CECRL. Malgré tout, c'est la stratégie d'enseignement oral qui mélange les deux en même temps afin que les apprenants puissent acquérir des compétences en réception orale qui sont considérées plus difficiles à développer (Vandergrift, 2007).

6. Démarche méthodologique pour l'enseignement de la CO

L'enseignement de la CO suit une démarche spécifique pour rendre l'écoute dynamique dans la classe et peut être décomposée en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et le post-écoute.

6.1. La pré-écoute

La pré-écoute est la première étape de la compréhension orale qui a pour but de préparer, de motiver et de faire réfléchir « les remue-méninges » (Ifadem, 2012)¹⁰. Cette étape repose sur des activités d'anticipation basées sur des brainstormings, des images, un mot, un objet, un bruit et elles se rapportent au contenu du document audio. La curiosité est ainsi éveillée chez les apprenants avant même la phase d'écoute. Ils n'ont pas accès à l'enregistrement audio ni aux questions. Par ailleurs, ils ne formulent que des hypothèses (Julié, 1994 et Bailly, 1998b) qui activent les connaissances antérieures. Cette écoute est également utilisée pour aider les apprenants à se préparer pour l'écoute (Underwood, 1989).

6.1.1. Principes et activités didactiques de pré-écoute

« Il est rare dans la vie que nous écoutions sans avoir au préalable une idée du sujet. Cette connaissance préalable nous aide à décoder, à bien comprendre. Il faut que nous donnions cette même possibilité à nos élèves, pour les mettre en situation et activer les schémas mentaux appropriés » (Julié 1994 : 76). Selon ces dires, il est clair que les activités de pré-écoute permettent aux apprenants d'activer les connaissances antérieures concernant les informations et les tâches à venir par rapport à ce qu'ils vont écouter. Il faudrait que les apprenants sachent ce qu'ils doivent faire avant l'écoute (Underwood, 1989).

Les activités de pré-écoute peuvent être réalisées de différentes façons. « Elles consistent en une série d'activités, notamment :

¹⁰ Ifadem ressources éducatives : Livret 4 « Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer ».

- L'enseignant donne des informations contextuelles
- Les apprenants lisent quelque chose de pertinent
- Les apprenants regardent des photos
- Faire la discussion du sujet / de la situation
- Une session de questions et réponses
- Exercices écrits
- Suivre les instructions de l'activité lors de l'écoute
- Prise en compte de comment l'activité d'écoute sera réalisée » (Ibid : 31) Notre traduction

6.2. L'écoute

La deuxième étape est l'écoute qui implique la compréhension détaillée et globale. Il s'agit de l'écoute d'un enregistrement audio au cours de laquelle il est question d'un enseignement et où les apprenants se voient proposer différentes tâches avec toute leur concentration et leur attention, l'écoute étant répétée deux fois. La première écoute vise à la compréhension globale de l'enregistrement oral pour répondre aux questions générales sur le contenu du document, par exemple : Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Pourquoi ? (Berdal-Masuy et Briet, 2010). Ces questions sont annoncées avant l'écoute ce qui favorise l'écoute active et permet aux apprenants de travailler individuellement lors de cette étape. La deuxième écoute correspond à la compréhension détaillée où les apprenants repèrent certaines informations importantes pour la vérification des réponses.

6.2.1. Principes et activités didactiques de l'écoute

L'objectif des activités ayant lieu lors de la phase d'écoute est d'aider les apprenants à saisir le sens et l'idée générale du texte lors de l'écoute afin qu'ils puissent avoir suffisamment d'informations pour interpréter le texte qu'ils écoutent. De cette façon, ils produisent des repères, des hypothèses, des inférences, des jugements et des vérifications sur la base de l'écoute (Bailly, 1998a). L'enseignant demande aux apprenants d'écouter le document sonore très attentivement et de prendre des notes en même temps grâce à leurs connaissances linguistiques. C'est-à-dire, « Le sens est d'abord véhiculé par le lexique. Il est donc important de diriger l'attention des élèves vers les mots qu'ils peuvent reconnaître, [qu'il leur faudra] attraper au vol. [Puis] le cerveau fait un travail de

reconstitution. [...] Il s'agit ici d'acquérir des armes pour gérer l'inconnu. » (Julié 1994, cité par Bailly 1998b : 77). Les activités d'écoute dirigent les apprenants à « partir du connu pour aller vers l'inconnu » (Bailly, 1998a : 34). Pour ce faire, l'enseignant donne des listes d'informations afin qu'ils les remplissent et répondent lors de l'écoute sous la forme d'activités telles que des exercices à trous, vrai / faux, questions à réponses ouvertes et courtes (QROC), questionnaire à choix multiples (QCM), tableaux à compléter, exercices de classement et d'appariement (Underwood, 1989). Cela permet également de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils ne doivent pas se soucier de l'interprétation des questions longues et difficiles et des réponses ultérieures complexes. Ils doivent être concentrés sur des informations importantes. (Rixon, 1986).

6.3. La post-écoute

La troisième étape de post-écoute représente le réinvestissement et la découverte des éléments principaux qui ont été recueillis lors de l'écoute. Elle concerne l'apprentissage qui s'opère après l'écoute (Ifadem, 2012). Cette étape permet aux apprenants de saisir les informations qu'ils ont obtenues lors de l'écoute. Ils essaient alors d'améliorer leur compréhension dans un but différent de celui de la phase d'écoute. Cet exercice peut ainsi aboutir à une production orale ou écrite. Par exemple les apprenants ayant pris des notes dans un extrait peuvent reformuler leurs notes dans la production écrite. Ils peuvent aussi résumer les informations oralement (Rixon, 1986). Chaque étape de cette démarche facilite l'amélioration de la compréhension des apprenants. Pour répondre aux besoins des objectifs d'enseignement, l'enseignant choisit le contenu pédagogique sous la forme d'activités afin que les apprenants travaillent aussi sur des divers types d'écoutes.

6.3.1. Principes et activités didactiques de la post-écoute

Il s'agit de la dernière étape des activités de la CO, les apprenants utilisent leurs connaissances et les informations acquises sur ce qu'ils ont compris lors d'écoute pour compléter les exercices par des pensées réflexives et l'écoute analytique. Les activités post-écoute sont généralement beaucoup plus longues que les activités d'écoute. Avant de valider les réponses, « ils ont le temps de réfléchir, d'écrire et de discuter » (Underwood 1989 : 78 et Rixon 1986 : 64-97). Ils passent donc par différents niveaux de confirmation ou d'infirmité, des hypothèses liminaires qu'ils avaient construites pendant et après

l'écoute (Bailly, 1998a). D'après Underwood (1989), les activités post-écoute ont pour objectifs :

La compréhension quand il s'agit de la vérification. Trois cas de figure se présentent : Les apprenants ont compris ou ils ont besoin de comprendre ou encore ils ont terminé avec succès la tâche d'écoute.

La réflexion fait partie des raisons pour lesquelles certains apprenants ont échoué à comprendre ou ont manqué des parties du message.

Vérification les réponses, l'enseignant doit montrer les réponses sur le tableau ou bien les vérifier par la discussion en groupe ou en demandant directement aux apprenants ce qu'ils ont répondu. Ici l'enseignant contrôle et évalue la compréhension et la concentration des apprenants. Pour pratiquer les activités post-écoute, l'enseignant peut avoir différentes options par exemple :

- Débats, interviews, discussions (sous la forme d'enregistrement sonore),
- Tâches de compétences intégrées (jeux de rôle, simulation, dramatisation et jigsaw listening)
- Les exercices follow-up (lettres, cartes postales, messages) etc. (Ibid).

7. Difficultés d'écoute rencontrées par les apprenants

Pour définir les difficultés d'écoute Goh (2000) évoque des facteurs internes et externes causant l'interruption de la compréhension du texte. Ces problèmes de traitement réels sont liés aux procédures cognitives directes qui s'appliquent à diverses étapes de la compréhension orale. Pendant le processus de compréhension orale, divers facteurs peuvent affecter la capacité d'écoute des apprenants par exemple :

- Manque de contrôle sur la vitesse des paroles du locuteur
- La compréhension de divers accents
- Le vocabulaire limité et vocabulaire familier,
- Problème d'interprétation
- Fatigue et manque de la concentration
- Méconnaissance de conjonctions de coordinations
- L'utilisation de techniques visuelles (Underwood, 1989 et Ur, 1984).

Tout d'abord, le débit oral du locuteur influence la compréhension des apprenants. Il est difficile de comprendre les mots et de déduire le sens immédiatement avec la même vitesse qu'un texte audio. Ils s'arrêtent pour réfléchir mais le locuteur natif (dans le document sonore) continue de parler et les apprenants n'assimilent pas ce qu'il a dit. De cette façon, ils manquent des informations importantes lors d'écoute et ne peuvent compléter car ils ne sont plus autorisés à remettre la bande enregistrée au moment précis (Underwood, 1989). Par contre « avec les supports pédagogiques sonores lors de « *live-listening* » il est assez facile de contrôler la vitesse et la compréhension est facilitée par rapport aux enregistrements » (Ur, 1984 : 24). (Notre traduction)

D'après Ur (1984), les divers accents des natifs et des non-natifs peuvent poser problème pour des apprenants de langues étrangères parce qu'ils ont l'habitude d'entendre l'accent de leurs enseignants. C'est pourquoi, les extraits d'écoute qui sont produits par des locuteurs natifs interrompent certainement tout le processus de compréhension. La compréhension d'un accent inconnu (Buck, 2001) peut être opaque ainsi que la familiarité avec divers accents alors même que cela devrait les aider à comprendre mieux et améliorer leurs compétences d'écoute (Ur, 1984 et Goh, 2000).

Le vocabulaire limité est un autre obstacle à la compréhension orale. Lors de l'écoute les apprenants rencontrent des mots inconnus, et cela les empêche d'écouter. Ils perdent du temps à réfléchir pour chercher le sens des mots. De cette manière ils manquent la prochaine partie du discours (Underwood, 1989). Pareillement, le vocabulaire du langage familier n'est pas facile à apprendre, ce qui est logique puisqu'il s'agit d'un langage qui vient avec la pratique et le temps. Parfois la connaissance de la juxtaposition de deux mots, la paire minimale et la prononciation diverse empêchent les auditeurs de comprendre un mot ou une phrase (Ur, 1984).

Il n'est pas facile pour les apprenants de langue étrangère d'apprendre à repérer des indices « signals » tels que les connecteurs, les conjonctions de coordinations pour donner des exemples, de répéter un point, etc. (Underwood, 1989 et Buck, 2001). Ces connecteurs sont fréquemment utilisés dans la conversation naturelle ou informelle de la vie courante qui consiste en l'accent tonique, l'intonation, les pauses, les gestes et surtout les mots et expressions familiers etc. les apprenants ayant le niveau le plus bas les manquent pendant l'écoute parce que leur apprentissage est basé sur le contexte formel et ils peuvent ne pas être familiers avec ces expressions. (Ur, 1984)

Les apprenants qui n'ont pas le savoir approprié de la connaissance culturelle, générale et contextuelle peuvent avoir des difficultés dans la communication et l'interprétation du sens. De même, la connaissance pragmatique (ensemble de connaissances générales : la grammaire, le vocabulaire, la structure de l'information, le sujet du discours et les connaissances situationnelles, contextuelles et schématiques) joue un rôle important pour pouvoir faire des inférences et identifier la signification du message lors de l'écoute (Vandergrift, 2007). Si les activités d'écoute ne sont pas accompagnées d'une contextualisation, les apprenants peuvent rencontrer des problèmes critiques dans leur compréhension en fonction du vocabulaire limité et de leurs habitudes d'apprentissage. Ils peuvent aussi facilement mal interpréter des marqueurs de l'affectivité par exemple : verbale, para verbale (le débit de voix) et non verbale (des regards, des gestes). C'est donc à l'enseignant d'expliquer les éléments de connaissances générales, culturelles et contextuelles avant de présenter les activités d'écoute pour mieux les comprendre (Underwood, 1989).

Il y a aussi certains facteurs qui peuvent occasionner la fatigue et la perte de concentration, par exemple, la longueur et la durée de l'écoute jouent un rôle important. Selon (Flowerdew, 1994), il est très difficile pour les apprenants (qui ont les compétences faibles de la langue) d'écouter plus de trois minutes et de terminer les tâches en même temps tandis que de courts extraits sonores facilitent la compréhension orale des apprenants et réduisent la charge de fatigue. Si l'exercice est trop long, il serait plus approprié de le diviser en parties plus courtes en effectuant une pause ou avec le changement des locuteurs afin que les apprenants puissent éviter l'effet de fatigue et de perte de concentration. De même, l'écoute s'avère parfois épuisante à cause du bruit de fond et de la mauvaise qualité de l'enregistrement audio (Ur, 1984). Les apprenants ont du mal à saisir le sens et à comprendre toutes les informations lorsqu'ils ne connaissent pas le sujet. Par contre, Underwood (1989) suggère que la concentration des apprenants peut être assurée par le choix du sujet, la thématique qui les intéressent, qu'ils connaissent, ceci facilite leur compréhension et la réalisation de tâche lors de l'écoute.

Ur (1984) affirme aussi que le texte de CO, c'est-à-dire, le document sonore, se concentre souvent sur les idées de quelqu'un, les croyances, les théories, les problèmes, les opinions et il est assez difficile d'y répondre même en langue maternelle. Il faut alors avoir recours à des moyens extralinguistiques et /ou des techniques visuelles (image, schéma, tableau, gestes, etc.) afin que les apprenants puissent déduire le sens et comprendre les idées du locuteur.

8. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de préparer le terrain pour expliquer et comprendre le protocole d'écoute. La compréhension orale est donc un processus au cours duquel chaque étape et chaque type favorisent l'utilisation de connaissances générales, contextuelles et schématiques en fonction des besoins d'écoute qui activent et améliorent la compétence de la compréhension orale des apprenants. Néanmoins, afin d'acquérir de hauts niveaux de compétence d'écoute, il est très important que les apprenants soient motivés pour écouter et ils doivent apprendre les stratégies d'écoute qui permettent d'améliorer leurs compétences en pratiquant du *live-listening* avec divers supports pédagogiques d'écoute. Cette activité peut se réaliser de manière efficace dans un laboratoire de langues sous l'encadrement d'un enseignant expert.

Le cadre étant posé, nous pouvons maintenant aborder le deuxième chapitre de ce volet intitulé « *Le laboratoire de langues* ». Ainsi, il présentera le rendement efficace de la compétence orale à travers la pratique grâce à la manipulation des technologies pédagogiques optimisées au laboratoire. Nous verrons que la pratique de CO au laboratoire ne stimule pas seulement l'engagement dans l'apprentissage d'une langue, mais facilite aussi la communication de manière rapide et facile.

Chapitre 2. Le laboratoire de langues

Le but de ce chapitre est de donner un aperçu du développement de la compréhension orale grâce aux technologies pédagogiques optimisées utilisé en laboratoire de langues. Afin de rendre plus compréhensible et systématique la partie du cadre théorique de notre recherche, nous verrons dans un premier temps qu'il est nécessaire de révéler l'importance du laboratoire de langues pour l'entraînement à la communication dans l'optique de développer et favoriser la compétence orale lors de l'apprentissage des langues. Le détail des techniques sur les caractéristiques de la console d'enseignant et de la cabine d'apprenant sera présenté. Par ailleurs, un aperçu de divers types de laboratoire de langues nous aidera à comprendre des particularités au niveau de la manipulation lors d'un cours. Finalement, nous soulignerons les avantages didactiques et pédagogiques du recours au laboratoire de langues afin de renforcer la CO à travers la pratique.

1. Introduction

L'apprentissage des langues étrangères implique de développer différentes compétences parmi lesquelles : écouter, lire, parler, écrire, nécessaires à la communication. Il s'agira dans ce travail de focaliser sur l'écoute (CO), une compétence importante pour parler et comprendre. Le développement de cette compétence nécessite des dispositions didactiques particulières. Un laboratoire de langues comme outil pour l'entraînement à l'écoute et à l'oral, peut jouer un rôle clé dans le développement de la compétence orale grâce aux possibilités offertes à l'apprenant en termes d'immersion linguistique. Cet outil offre des possibilités de communication, d'interactivité, etc. par la manipulation des TICE. Celles-ci sont en effet utilisées et appréciées dans les établissements éducatifs et centres de langues depuis les deux dernières décennies. En effet, l'arrivée de la technologie de pointe dans l'enseignement par exemple « Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) » et son utilisation en laboratoire de langues se sont révélées très efficaces pour améliorer des capacités d'écoute et d'expression orale des apprenants.

Le laboratoire de langues est un espace unique où les enseignants et les apprenants participent activement lors du cours. Actuellement, de nouvelles techniques innovantes d'apprentissage en laboratoire permettent de développer la compétence orale grâce au *live-listening*, qui implique une interaction avec des natifs pour exploiter les ressources

informatiques et multimédias à l'aide d'activités intensives. Selon Navas Brenes (2006 : 2) « avec la mise en place du laboratoire de langues, de nombreux enseignants de langues ont développé de nouvelles techniques innovantes afin de tirer tous les avantages possibles de cet outil dans le domaine de la linguistique appliquée ». (Notre traduction)

2. La naissance du concept laboratoire de langues

La méthode audio-orale est apparue dans les années 1950, qui ont été considérées comme « la belle époque » lorsque des laboratoires de langues ont été créés afin de dispenser une formation pour apprendre des langues étrangères aux soldats américains grâce au programme (ASTP) « *The Army Specialized Training Program* », c'est-à-dire « Formation Spécialisée de l'Armée », pendant la Seconde Guerre mondiale en 1950 aux États-Unis. Les recherches historiques montrent qu'une sorte de tourne-disque « phonographe » avait été utilisé afin d'enregistrer le son « dans le premier laboratoire d'enseignement à l'Université Grenoble Alpes en 1908 par Th. Rosset » (Léon, 1962 : 40).

En 1980, l'avènement de l'ordinateur avait apporté un changement rapide dans le monde. Concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, une transformation discrète qui a donné naissance à l'approche « Computer Assisted Language Learning (CALL) » s'est opérée. Cette idée a été en plein essor dans le laboratoire de langues parce que cela présentait une interaction entre les apprenants et l'écran de l'ordinateur grâce aux ressources informatisées pour l'enseignement des langues. Depuis sa mise en place et jusqu'à présent, il a pour fonction de faire pratiquer les apprenants pour améliorer leurs compétences et leur expression orale.

Ces outils rendent l'apprentissage intéressant, rapide et facile parce qu'ils « stimulent les yeux et les oreilles de l'apprenant pour acquérir la langue » (Ajisafe et Okotie, 2011 : 111, cité par Thayalan et Wilson, 2007). Ils peuvent aussi faciliter ou bien améliorer les savoir-faire en matière de communication des apprenants en intégrant une interaction avec des locuteurs natifs, ainsi que la technologie dans leur apprentissage grâce à l'utilisation des laboratoires. Cela permet aux apprenants d'acquérir une sensibilité aux sons et aux rythmes d'une langue. Par conséquent, ils sont un outil adapté pour l'apprentissage d'une langue où les deux approches de « la théorie et la pratique » sont adoptées simultanément (Stack, 1966). Cela offre donc également aux apprenants la

possibilité d'apprendre à leur propre rythme, ce qui renforce leur motivation, leur attention et les aide à surmonter leur timidité en leur offrant une certaine intimité (Harmer, 2001). Une telle façon de procéder pourrait contribuer à faire développer ses compétences en langue, pour une meilleure efficacité communicative plus efficace. Les laboratoires de langues permettent l'usage autonome d'outils interactifs susceptibles de renforcer la confiance de l'apprenant.

3. Définition du laboratoire de langues

Le mot « laboratoire » est généralement associé aux matières scientifiques. En effet, un laboratoire est un lieu pour réaliser des expériences qui valident les résultats de recherches scientifiques. Dans cette perspective, l'étude du Conseil de la coopération culturelle (1967 : 11-12) publie dans *Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur : une expérience / étude de Y. Châlon, C. Bouillon, H. Holec, C. Zoppis* que les laboratoires de langues fonctionnent comme les laboratoires scientifiques car ils sont comme un « centre de recherches, de formation pour spécialistes, de réflexions et d'initiatives pédagogiques ». Ils permettent par exemple aux enseignants de mener des recherches sur le processus cognitif d'acquisition et d'apprentissage de langues étrangères particulières. C'est ainsi que la formation linguistique et pédagogique du laboratoire permet aux apprenants « d'entreprendre une analyse de la langue orale et la langue écrite » (Ibid). Par ailleurs, cela permet aux apprenants « d'améliorer la compréhension orale et l'expression orale spontanée » par le biais d'une technologie de pointe « du laboratoire à l'exploration et à la pratique de la langue orale » (Ibid).

Au vu de ces caractéristiques des laboratoires, Léon (1962 : 8) a repris la définition citée par des spécialistes américains : « ils étaient d'abord apparus, des installations équipées mécaniquement et électroniquement, pour faciliter l'apprentissage d'une langue... ». En revanche, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) ajoute un mot plus adapté en termes de didactique qui s'appuie sur cette définition, en énonçant que le laboratoire de langues est un « local pourvu d'équipements audio-visuels pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ». La définition du dictionnaire Grand Larousse Illustré est quant à elle, légèrement différente de celle présentée par le CNRTL et Léon. Elle présente le laboratoire de langues selon ses apports qui aident les apprenants à acquérir des compétences pour communiquer plus

efficacement. Ainsi, le laboratoire de langues est une « salle insonorisée permettant à l'étudiant de se livrer à la pratique orale de la langue à l'aide d'un support numérique sur lequel est enregistré un modèle d'enseignement. » (2020 : 654).

Ces différentes définitions du laboratoire de langues nous invitent à réfléchir et à comprendre la configuration du fonctionnement de la salle « laboratoire de langues ». Par ailleurs, celles-ci nous invitent également de découvrir divers types de laboratoire dans les établissements éducatifs et leur évolution.

4. La configuration du laboratoire de langues

Avant de parler de la configuration du laboratoire de langues, il est nécessaire que nous comprenions le système souligné par Hayes (1964). Il a été conçu en fonction du plan de l'exploitation. Il est divisé en deux groupes : le « *class system* » et le « *library system* ». Selon lui, cette répartition est plus adaptée au niveau du projet de l'exploitation du laboratoire. Par exemple, les tâches ou les activités du laboratoire dans le groupe « *class system* », sont programmées par session pour pouvoir assister à des cours. En revanche, le « *library system* », permet aux apprenants de l'exploiter quand ils le souhaitent.

Le point commun à ces deux groupes est que les apprenants s'assoient à une table et restent isolés les uns des autres par le biais d'une cloison qui s'apparente à une « cabine », appelée « booth » en anglais. Ces cabines sont bien équipées d'installations qui permettent aux apprenants d'accéder uniquement aux cours enregistrés pour la pratique de la compréhension orale. Cependant, tous les équipements des cabines sont contrôlés par l'enseignant par un dispositif s'intitulant « le poste ou bien la console » (Maheshwari, 2017).

De même, afin d'en préciser les fonctionnalités, les caractéristiques et ressources principales d'un laboratoire de langues peuvent être répertoriées comme suit selon Tripathi (2019) et Maheshwari (2017) :

- Les apprenants peuvent assimiler les compétences linguistiques impeccablement en écoutant la prononciation normale.

- Les apprenants peuvent faire une évaluation pour mesurer leur avancement en se comparant à l'enseignant.
- L'enseignant peut superviser et diriger directement chaque apprenant séparément sans déranger les autres apprenants.
- Grâce à une comparaison directe de la voix des apprenants avec celle de l'enseignant, tous les aspects ambigus de la langue parlée peuvent être facilement signalés.
- Enfin, il permet aux apprenants de répéter les leçons et de se faire évaluer par l'enseignant.

Dans l'optique de notre étude, les caractéristiques susmentionnées montrent que le l'exploitation efficace des technologies au laboratoire de langues lors de la pratique d'écoute sur l'entraînement à la prononciation et la répétition par exemple permettent aux apprenants d'améliorer leur capacité d'écoute. Ainsi, il les dirige également vers l'auto-évaluation de leur connaissance et leur savoir-faire oral.

5. Fonctionnement et caractéristiques de la console d'enseignant

Une console, par définition, pourrait être résumée comme un bureau de contrôle qui comprend un ensemble de touches, comme un panneau de configuration. Celle-ci est manipulée par l'enseignant habilité qui diffuse l'enregistrement « source » grâce à l'équipement électronique ou mécanique « *distribution switches* » (désormais clavier) dans les cabines des apprenants (Stack, 1966). La console peut également contrôler les discours des enseignants et des apprenants, ce qui rend la communication entre l'enseignant et un apprenant plus précis grâce au système de diffusion. Ceci est possible avec un simple clic sur un bouton et à l'aide d'un casque et d'un microphone (Maheshwari, 2017).

Elle offre également la possibilité d'écouter la voix de l'apprenant de manière indépendante. Celle-ci sert aussi à passer des consignes à la cabine d'un apprenant sélectionné. La console d'enseignant se trouve normalement devant la salle dans le laboratoire de langues afin que l'enseignant puisse regarder et contrôler les activités via son ordinateur principal qui sert de serveur aux systèmes des apprenants. De plus, toutes les activités simultanées de la cabine des apprenants peuvent être interrompues si l'enseignant tente de communiquer avec les élèves puis elles reprennent lorsque l'enseignant a terminé sa communication et son explication. Aujourd'hui, la console interactive permet à l'enseignant

de communiquer avec les apprenants en privé depuis sa console sans déranger les autres. Cela permet également à l'enseignant d'encourager les apprenants de manière individuelle (ibid).

Dans le contexte de notre étude, on peut observer que l'enseignant utilise le laboratoire de langues efficacement lors du cours. Il est expert d'organiser la session de CO qui lui facilite d'assurer les cours grâce au dispositif EAO. En tant que « animateur », « contrôleur », « technicien qualifié » et « mentor ». Il est donc la seule aide des apprenants pendant l'écoute lorsqu'ils rencontrent des difficultés. (Harmer, 2001).

6. Fonctionnement et caractéristiques de la cabine d'apprenant

Les cabines d'apprenants (*student booths*) sont d'importantes installations dans la configuration du laboratoire de langues parce que celles-ci sont notamment conçues pour la pratique de l'écoute (*listening*). En général, le laboratoire de langues se compose de « dix à vingt cabines qui sont équipées de magnétophones, de casques, de microphone et désormais d'ordinateurs. À l'aide de la technologie, elles sont organisées de telle manière que les apprenants puissent travailler seul, peut-être par paire ou en groupe avec d'autres apprenants afin qu'ils puissent interagir (via leur casque et leurs microphones) individuellement avec l'enseignant. [...] de plus, les apprenants peuvent communiquer entre eux en s'envoyant des textes écrits sur les autres ordinateurs des cabines » (Harmer, 2001 :141). (Notre traduction)

Par ailleurs, les études de Stack (1966) et Maheswari (2017) sur le laboratoire de langues mettent en évidence les caractéristiques suivantes à propos des cabines des apprenants :

- Elles permettent aux apprenants d'écouter les enregistrements sonores et en même temps de corriger leur prononciation par la répétition en rejouant les enregistrements qui les dirigent dans l'auto-évaluation.
- Les apprenants peuvent répéter ce qu'ils écoutent durant les pauses.

Les apprenants peuvent rechercher l'aide de l'enseignant en lui envoyant un message ou bien en lui passant un appel depuis sa propre cabine qui maintient la confidentialité de

chaque apprenant. Les caractéristiques ci-dessus du laboratoire de langues sont utiles pour former à l'écoute en développant la compétence CO dans un cadre communicatif (vers des cabines et de la console).

7. Type des laboratoires de langues

Le laboratoire de langues est un vrai soutien de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pour pouvoir renforcer et développer le savoir-faire de la CO, Il peut potentiellement enrichir les expériences d'apprentissage des langues des apprenants. L'étude de Stack (1966) est considérée pionnière sur la configuration ou bien l'installation du laboratoire de langues. Concernant l'arrivée de la technologie de pointe, la contribution de Kumar (2009), Pegrum (2009), Maheswari (2017), Wilson et Thayalan (2007) cités par Ajisafe et Okotie (2011, identifie divers types existants de laboratoires dans les classes principales suivantes.

- Laboratoire conventionnel / classique
- Laboratoire lingua phone
- Computer Assisted Language Laboratory (CALL)

7.1. Laboratoire conventionnel / classique

C'est une forme primitive du laboratoire de langues selon Wilson et Thayalan (2007) cités par Ajisafe et Okotie (2011), désormais peu courante. Cette forme a une console d'enseignant située devant la classe (l'ensemble des postes d'apprenants). C'est aussi l'enseignant qui diffuse le pré-enregistrement sonore ou l'enregistrement des cassettes vers des cabines d'apprenants par les prises des distributions de la console et ceux-là (apprenants) choisissent un exercice spécifique afin de s'entraîner à l'écoute. Ces bandes sonores sont généralement composées de textes et récits qui sont lus à voix haute par le locuteur natif (Maheswari, 2017). Par ailleurs, le laboratoire classique peut être utilisé sous deux formes distinctes : « *Library mode* » (mode bibliothèque) et « *class mode* » (mode classe). (Stack, 1966 : 13).

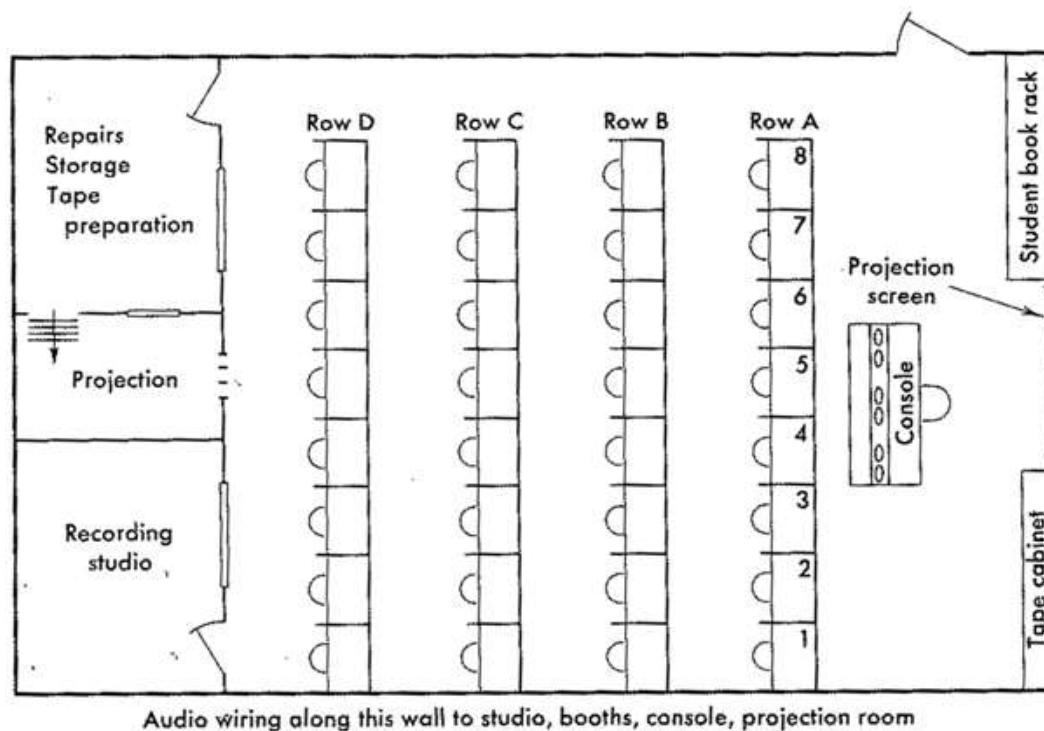


Figure 3 : Le plan du laboratoire conventionnel / classique (Stack 1966 : 14)

Stack (1966) a aussi souligné d'autres types de laboratoires qui renvoient au laboratoire classique par exemple : le Dial Access Lab, le Mobile Lab, le Wireless Lab, le Remote Lab et l'Electronic classroom etc. Les précisions supplémentaires de ces dérivés du laboratoire classique sont hors du cadre de notre étude parce qu'ils n'existent plus. Mais les laboratoires de langues actuels survivent grâce au laboratoire classique.

7.2. *Laboratoire lingua phone*

Le laboratoire lingua phone est un niveau avancé par rapport au laboratoire conventionnel. Les différents appareils électroniques utilisés réduisent la distraction et favorisent la clarté lors de l'écoute (Maheswari, 2017). Par ailleurs, les casques sont manipulés par les apprenants pendant l'écoute et des enregistrements sonores sont encore faits par cassettes. L'autre fonctionnalité avancée de ce type de laboratoire, est l'installation d'un appareil électronique dans les cabines des apprenants qui « fonctionne comme un lecteur de cassettes pour pouvoir faire l'écoute. Il est positionné sur le côté gauche tandis qu'à droite, nous retrouvons un répéteur qui permet d'enregistrer sa propre voix et de la remettre pour comparaison » Wilson et Thayalan (2007) cités par Ajisafe et Okotie (2011 : 111). (Notre traduction).



Figure 4 : Exemple du laboratoire lingua phone au CUEF¹¹

7.3. *Computer Assisted Language Laboratory (CALL)*

Le CALL utilise l'ordinateur pour enseigner la langue. Autrement dit, c'est une méthode pertinente et reconnue d'enseignement interactif qui permet aux apprenants d'apprendre et de pratiquer la langue à leur propre rythme et selon leurs capacités. Néanmoins, toutes les démarches d'enseignement et d'apprentissage telles que la présentation, la pratique et le feedback sont pilotées par de l'informatique technologie (Kumar, 2009).

Pour ce faire, les supports du cours sont déjà téléchargés sur les ordinateurs du laboratoire et transmis aux apprenants selon les dispositifs disponibles dans le système (Maheswari, 2017). Le CALL est donc un outil qui aide des enseignants et facilite le processus d'apprentissage des apprenants et cela favorise leurs stratégies d'apprentissage appropriées (Kumar, 2009).

Les laboratoires des langues au CUEF présentent un pas en avant de cette approche du CALL. Nous constatons qu'ils sont la combinaison d'enseignement en face à face et le CALL. Cela renvoie généralement à l'idée de « Blendid learning » (Pegrum, 2009).

¹¹ L'image a été prise de la brochure CUEF 2016
[http://www.frenchlrc.ca/en/Documents/Brochure_CUEF_2016_pap-BD2%20\(1\).pdf](http://www.frenchlrc.ca/en/Documents/Brochure_CUEF_2016_pap-BD2%20(1).pdf)
Disponible en ligne (consulte au 04/11/2020)



Figure 5 : Exemple du laboratoire CALL au CUEF

8. Les avantages du laboratoire de langues

Le laboratoire de langues est un outil complet qui favorise le développement de compétences communicatives en développant la CO grâce à l’immersion linguistique. En effet, c’est une méthodologie efficace au cours de laquelle les outils interactifs sont manipulés de sorte à encourager la participation et l’interaction des apprenants et leur permettre d’être autonomes dans leur apprentissage (Harmer, 2001). De plus, cette technologie pédagogique optimisée et l’ingénierie pédagogique s’adressent aux enseignants pour concevoir les matériaux afin qu’ils répondent à leurs besoins. Ils peuvent intégrer par exemple, leurs propres textes, images, audio et vidéos comme documents didactisés lors des cours.

- Le laboratoire de langues est un lieu propice pour pratiquer l’écoute simultanément et individuellement (Hayes, 1964). Cela propose des activités qui sont à la fois divertissantes et interactives afin d’acquérir les quatre compétences langagières de base : écouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite), parler (expression orale) et écrire (expression écrite). Maheswari (2017), quant à lui, revendique que, « les cours interactifs permettent aux apprenants d’apprendre plus rapidement grâce au laboratoire de langues que dans une salle de classe» (Notre traduction).

- Selon Harmer (2001), l'apprenant est plus attentif au laboratoire de langues par rapport à une classe en face à face. Il peut être toujours contrôlé depuis la console d'enseignant sans interrompre le travail du reste des étudiants (Hayes, 1964). Cela développe la confiance en soi des apprenants en respectant leur intimité ce qui les rend motivés et plus autonomes lors de leurs apprentissages.
- Le laboratoire de langues favorise le potentiel des apprenants pour évaluer leur propre performance. Par exemple, dès lors qu'un apprenant écoute, il compare la prononciation avec la version correcte de l'enregistrement. De cette façon, il commence à remarquer la différence et développe la conscience qui lui permet d'améliorer ses savoir-faire communicatifs grâce à la pratique de la compréhension orale (Harmer, 2001 et Hayes 1964).

9. Conclusion

Dans le contexte des études mentionnées ci-dessus ont révélé que la pratique de l'écoute au laboratoire est un rôle clé pour pouvoir développer la compétence orale et améliorer aussi la capacité d'écoute chez apprenants. Cela montre aussi qu'elle n'est pas seulement surmonté les difficultés d'écoute mais elle rend aussi faciliter les protocoles d'écoute avec la manipulation de la technologie dans le laboratoire de langues. Aujourd'hui, ces laboratoires forment les apprenants selon les genres de compréhension orale (l'écoute extensive, l'écoute intensive) en proposant des activités sur place qui pourraient adapter aux besoins de la pratique d'écoute efficace sous la supervision de l'enseignant qualifié. Ainsi, nous allons essayer de justifier notre étude de recherche que le laboratoire de langues est un outil utile qui peut développer le savoir-faire orale oral par la pratique du *live-listening*. Pour ce faire, le chapitre suivant, nous traiterons de l'étude pratique de la recherche concernant l'analyse et la discussion des données des résultats.

Partie 2

-

Méthodologie

Chapitre 3. Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche est une démarche systématique qui nous permet d'examiner des phénomènes, de résoudre des problèmes et de trouver des réponses aux questions de recherche. Par le biais d'investigations rigoureuses, le chercheur satisfait les besoins d'objectifs de recherche qui le dirigent vers l'acquisition de nouvelles connaissances. C'est un processus qui passe par différentes étapes : préciser et redéfinir le problème, formuler des hypothèses, recueillir et analyser des données, faire des déductions, tirer des conclusions et enfin vérifier que les conclusions correspondent aux hypothèses (Livian, 2015).

Dans le cadre de notre étude, nous suivons la démarche descriptive. Catroux (2018 : 13) affirme que la recherche descriptive vise à « tenter de décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas etc. Elle ne se conçoit que pour comprendre ou expliquer une situation pédagogique, le comportement d'un groupe d'élèves. Elle implique après la description, une analyse et une interprétation ». Ainsi, la partie suivante vise à la mise en avant de l'analyse et de l'interprétation des données ainsi qu'à la discussion des résultats.

1. Population

Dans le cas de notre étude, nous avons choisi deux types de populations à partir d'un échantillon de l'ensemble de la population observées des 9 apprenants d'un cours intensif de français niveau A1.1. Nous avons observés les apprenants pendant leur cours durant le stage d'observation de M1. Ceux-ci venaient de pays tels que le Japon, l'Espagne, l'Inde, le Vietnam, l'Israël, la Corée du Sud, Taïwan, la Croatie et la Chine. Leur tranche d'âges variait de 18 à 47 ans. L'un des apprenants venait d'arriver en France le mois dernier. La langue pour la communication et l'interaction entre les apprenants était l'anglais. Ils voulaient à apprendre le français pour faire des études supérieures en France, trouver un emploi, s'intégrer à la vie française, etc.

Pendant le stage, nous avons pu observer la situation réelle de l'enseignement de la compréhension orale dans le laboratoire de langues. Les apprenants s'entraînent une heure chaque jour au labo pour travailler à la fois la phonétique et la pratique de la compréhension orale grâce au *live-listening*. L'enseignant expliquait le déroulement des

activités et il faisait l'enregistrement en temps-réel puis ils s'étaient entraînés à la pratique de l'écoute pour répondre aux activités.

Le deuxième type de population que nous avons pris un échantillon dans l'ensemble de la population enseignante de 7 enseignants(e)s du CUEF qui s'occupent de différents niveaux débutants de cours français. Ils sont tous habilités, qualifiés et ont le savoir-faire étendu à l'innovation pédagogique et numérique notamment à celui de l'enseignement de la compréhension orale en laboratoire de langues.

2. Les outils méthodologiques

Dans la phase de récolte des données nécessaires à notre travail, la construction du dispositif méthodologique repose sur les deux instruments de recherche suivants :

- L'observation systématique
- Le questionnaire

2.1. L'observation systématique

L'observation est une sorte d'outil pour assurer la crédibilité des faits et la vérité en participant à situation sur le terrain (Van der Maren, 1995). Pour cela, la partie pratique de ce travail s'appuie sur l'étude du terrain qui est un moyen secondaire pour mener cette recherche. En effet, nous avons déjà des données existantes qui ont été recueillies par « l'observation systématique » en utilisant une grille d'observation et par les « documents invoqués » (ibid.). Pour la constitution technique des données de cette observation, nous nous sommes appuyés sur la notion de « des données invoquées » (ibid).

D'après cet auteur, « les données invoquées sont les traces de toutes les activités qui se déroulent naturellement ou normalement dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d'une certaine manière, est censée respecter la nature de ces activités » (Van der Maren, 2014 : 177).

Nous avons effectué le stage de 15h sur le terrain du CUEF afin de pouvoir observer des cours intensifs de français niveau A1.1 lors de notre M1 FLE le 15 janvier 2019. Ainsi, nous exploiterons les mêmes données existantes pour analyser des résultats. C'est ainsi que le résultat publié dans la partie analyse d'observation n'a pas été bien développé. La

situation actuelle due à la pandémie de Covid-19, ne nous permet pas de réaliser un stage d'observation. Par ailleurs, compte tenu du contexte sanitaire en France tous les établissements universitaires sont fermés et les cours sont dispensés depuis le lundi 02 novembre 2020¹².

Voyons à présent le questionnaire qui avait été diffusé au sein de l'équipe d'enseignant(e)s du CUEF qui n'assurent que les cours niveau débutant (A1 à A2) dans le but de recueillir des données sur le développement de la capacité d'écoute par la pratique de *live-listening* en laboratoire de langues.

2.2. Le questionnaire

D'après Catroux (2018 : 96), le questionnaire est un outil méthodologique facile à utiliser « pour recueillir un maximum de données en un minimum de temps. Il n'est pas nécessaire de rencontrer les participants pour recevoir leurs réponses ». Dans le cas de cette étude, c'est l'outil principal utilisé qui s'appuie sur l'expérience dans l'enseignement de l'écoute, des enseignants du CUEF. Mais il a été mis en place pour recueillir des données essentiellement qualitatives. De ce fait, il s'était réalisé par questionnaire auto-administré en ligne du 16 au 26 février 2021 auprès d'un échantillon de 7 enseignant(e)s, de la population d'équipe des enseignant(e)s de CUEF par la plate-forme administrative (Directrice des études, Madame Charlotte Hyvernaud) du CUEF. Le but de cette enquête était d'étudier et d'analyser l'impact et l'efficacité de l'exploitation du laboratoire de langues grâce aux technologies pédagogiques optimisées et mises au service de l'enseignement de l'écoute afin de voir si cela renforçait la compétence orale des apprenants du FLE.

3. La description du questionnaire

Pour le développement du questionnaire, nous nous sommes appuyés sur la notion « des données provoquées » (Van der Maren, 2014). C'est une instrumentation intrusive qui a été utilisée pour recueillir des données nécessaires dans un format conforme aux

¹² Rappels importants sur le site d'UGA
<https://leo.univ-grenoble-alpes.fr/?RH=&ksession=2f9bf667-7e72-4714-ad1e-e8c35e9362ba>
[consulté au 09/02/2021]

catégories préalablement établies. Dans le cas de cette étude, le questionnaire a été conçu en considérant trois catégories d'informations :

- Renseignements généraux
- Enseignement de la compréhension orale
- L'exploitation du laboratoire de langues et le *live-listening*

Le questionnaire comprenait 13 items dans lequel il y a des 6 items fermés sous la forme de questions à choix multiples, les échelles de mesure : Likert et Osgood. Le but de ces questions est de nous permettre d'analyser, de standardiser des données, de valider des hypothèses et de pouvoir faire des études quantitatives concernant notre étude par rapport aux données. Parfois, nous avons posé des 4 items mixtes aux répondants afin qu'ils puissent répondre librement avec un champ libre. Il s'agit de la case « autre ». Par ailleurs, pour recueillir des informations au niveau de l'étude qualitative, nous n'avons pas oublié de proposer des 3 items ouverts pour dévoiler et comprendre de nouveaux aspects de leur opinion sur la thématique.

Suite à la première section du questionnaire qui parle de renseignements généraux de nos répondants, viennent 3 items y compris sur le genre, le niveau de leur enseignement et la durée de leur pratique d'apprentissage de l'écoute.

Ensuite, la deuxième section est plus courte et comprend deux items fermés et mixtes concernant les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'écoute et leur avis sur la pratique de l'écoute.

Enfin, la troisième section porte sur la pratique du *live-listening* et l'exploitation du laboratoire des langues. Nous avons posé 8 items aux répondants à propos de l'utilisation efficace des technologies dans le laboratoire et la pratique du *live-listening* permettant de développer la compétence d'écoute des apprenants. Pour cela, nous avons posé des items fermés sous la forme de QCM, utilisant les échelles de Likert et Osgood, des items ouverts et des items mixtes pour recueillir des données qualitatives.

Partie 3

-

Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 4. Analyse des données

L'analyse des données permet l'organisation et l'intégration systématique des données à utiliser afin de confirmer les hypothèses de recherche. En d'autres termes, l'analyse consiste à décomposer les données à classer, puis à les organiser, les traiter et les synthétiser afin de répondre au problème. Par conséquent, l'analyse vise à minimiser les données sous une forme compréhensible et interprétable afin que les relations problématiques puissent être étudiées. (Loiseau, 2019)¹³.

Ce chapitre concerne le traitement des données, allant du dépouillement à leur analyse et interprétation. En ce qui concerne les données issues de l'observation, une grille d'observation¹⁴ appelé « tableau synoptique »¹⁵ permet une présentation et organisation des données recueillies. Pour ce qui est des données issues du questionnaire, des tableaux statistiques et de diagrammes à secteurs et histogrammes catégorisent et transforment des données brutes. Le logiciel tableur « Microsoft Excel » a servi aux calculs statistiques. Les données ont été analysées et interprétées au vu de l'hypothèse selon laquelle la mise en place de dispositif « *live-listening* » avec la manipulation des technologies pédagogiques optimisées dans le laboratoire de langues sera vraiment efficace et encourageant pour renforcer la CO dans le but de répondre à cette question de recherche.

Enfin, le dernier chapitre abordera certaines limites et recommandations dans le cadre de la discussion qui nous emmènera vers la conclusion.

1. Analyse de l'observation systématique

Les données issues de l'observation ont été recueillies et classifiées grâce à la grille d'observation lors de notre stage d'observation pour le niveau A1.1 au CUEF. La durée de cours intensif avait été répartie en trois plages horaires comme suit :

¹³ Cours de M2 FLES UGA: **Enquête par questionnaire en ligne** enseigné par Mathieu Loiseau (2019-2020).

¹⁴ Voir l'annexe 3 : Tableau synoptique

¹⁵ Réf. de Mémoire M1 : BUTT. A. I., (2019). *Stratégies explicatives du vocabulaire en classe de FLE*.

- 2 heures => en salle de classe
- 1 heure => en laboratoire de langues
- 1 heure => en classe interactive

Notre analyse portera exclusivement sur la session d'entraînement au laboratoire à l'écoute en temps réel (*live-listening*). Précisons que cette démarche didactique était nouveau pour nous parce qu'à la fois en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant nous n'avions jamais vécu l'expérience de ce genre d'écoute. En effet cette approche d'écoute permet d'utiliser un enregistrement réalisé sur place lors d'un acte de communication en direct, ce qui est unique par rapport à la pratique traditionnelle d'écoute avec une piste pré-enregistrée.

Les activités de l'écoute étaient basées sur la compétence communicative incluant des aspects phonologiques, lexicaux et la grammaticaux afin que les apprenants puissent faire la distinction des sons nasaux par exemple [ã - õ - ê], en utilisant les pronoms toniques, la conjugaison du verbe au présent, et la formation du féminin des noms. Elles étaient créées par l'enseignant M. Christophe Emyard tout comme le document didactisé et issu de *la Grammaire des premiers temps A1-A2*, d'Abry et Chalaron (2014).

Pour ces activités, il n'y avait aucune bande sonore mise à disposition. L'enseignant a expliqué les consignes en distribuant le support de cours, « fiche d'activités ». Il a fait un rappel pour les apprenants sur l'objectif de la leçon, a écrit la règle au tableau et a donné des exemples en anglais pour leur expliquer comment remplir la fiche d'activité.

Concernant le premier exercice sur la distinction des sons nasaux, l'enseignant leur a expliqué et a rempli le tableau en donnant des exemples. Plus tard, il a lu des phrases une par une à haute voix tout en les enregistrant sur le champ pour préparer un support d'entraînement à l'écoute. Quant à l'activité suivante, c'était une sorte de dictée de petites phrases qui mêlaient l'utilisation des pronoms toniques. L'enseignant a pris comme exemples des énoncés de la vie quotidienne. Il s'en servait pour souligner des marques grammaticales et du lexique afin de développer la compétence grammaticale et lexicale tout en s'entraînant à l'écoute par exemple :

Nous, nous sommes mariés.

Lui, il fume beaucoup.

Ensuite, la prochaine activité se focalisait sur la conjugaison, en invitant les apprenants à faire l'accord du verbe avec le sujet particulier souligné par l'enseignant, par exemple : Ils (faire), elles (avoir) etc. Cet exercice vise l'acquisition de règles de grammaire et de conjugaison pour aider les apprenants à maîtriser l'orthographe du français aussi. Lors de la tâche suivante, l'enseignant a verbalisé à haute voix des mots comme les noms, avec la consigne « mettre au féminin », par exemple : veuf, coiffeur etc. pour travailler la compétence lexicale tout en les entraînant à l'écoute.

L'activité suivante comprenait la dictée : l'enseignant a lu un texte un peu long de 3 à 4 lignes - type fiche de présentation, qui visait au-delà de l'écoute sans texte, à apprendre comment remplir une fiche de présentation. Les apprenants, pouvaient durant les 25 minutes restantes, s'entraîner à répéter et à réécouter l'enregistrement pour remplir la fiche d'activité grâce à la pratique d'écoute.

D'autres activités très intéressantes et pragmatiques méritent mention. Par exemple, dans la fiche d'activité 2 (Q2)¹⁶, l'enseignant leur a présenté du vocabulaire sur la salutation et sur les noms des villes aléatoirement, sous forme de dictée. Pour les (Q6 et Q7)¹⁷, il a pris les nombres avec cette consigne-ci « écrivez mathématiquement et en lettres les nombres que vous entendez » et après il a lu un texte court visant à faire remplir la fiche d'identité. La dernière activité était très ludique et amusante. Il s'agissait encore de la salutation. L'enseignant a présenté cette activité sous forme de chanson¹⁸ et comme un exercice avec des textes à trous afin qu'ils puissent également se préparer à l'oral après avoir fait la pratique de l'écoute. Lors de cet exercice, nous constatons que les apprenants écoutaient avec plus d'attention et de concentration afin de saisir des informations pour répondre aux questions en rappelant des instructions importantes qui sont expliquées par l'enseignant (Rixon, 1986). De plus, ce type d'écoute sélective, qui fait partie du *live-listening*, facilite les tâches orales des apprenants et développe aussi les capacités d'écoute (Ferroukhi, 2009).

Il est notable que rien n'avait été enregistré avant ce cours. C'est l'enseignant qui a préparé la bande sonore-audio sur place. C'est le but du *live-listening* où l'efficacité repose sur l'exploitation du laboratoire à l'aide de technologies mais avec un principe de

¹⁶ Voir l'annexe 1, Fiche d'activité 2

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Voir l'annexe 1, Fiche d'activité 3 - Chanson

spontanéité d'expression de l'enseignant qui enregistre sur place et des pratiques qui sont très éloignées de la pratique traditionnelle d'écoute de pistes pré-enregistrées. Par ailleurs, l'adaptation particulière du *live-listening* assure la continuité pédagogique des apprenants. Elle ne développe pas seulement le savoir-faire de la CO, mais renforce aussi la capacité de l'écoute. C'est pourquoi, les apprenants font l'effort lors de l'écoute de participer ; ils sont encouragés et l'enseignant leur donne des retours positifs. C'est le « *live-listening* » qui facilite l'optimisation de l'échange et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant tout en maintenant l'autonomie des apprenants qui travaillent à leur propre rythme.

2. Analyse des résultats du questionnaire

Notre questionnaire tripartite portait sur la thématique suivante « Le développement de la compréhension orale par *live-listening* en laboratoire de langues »¹⁹ présente un double objectif :

1. Mieux cerner les renseignements généraux sur les « enseignant(e)s » et leurs représentations sur l'enseignement de la compréhension orale.
2. Obtenir du feedback sur le développement et l'amélioration de la compétence orale en exploitant des laboratoires de langues lors des séances du *live-listening*.

L'unité d'analyse de cette étude se composait sur la population d'échantillon des 7 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire parmi lesquels 71,429% (N=5) ont répondu complètement et 28,571% (N=2) n'ont pas terminé le questionnaire (réponses incomplètes). Ainsi, il va de soi que le nombre de répondants n'est pas significatif, et que les analyses que nous ferons de ces données reflètent une réalité expérimentale au vu de l'enseignement d'écoute des enseignant(e)s du CUEF.

Résumé des réponses		
Réponses complètes	5	71,429%
Réponses incomplètes	2	28,571%
Nombre total des réponses	7	100,000%

¹⁹ Voir l'annexe 3 : Le questionnaire

3. Analyse des réponses

3.1. Première partie : La nature de l'échantillon

La 1ère partie nous permet de saisir des renseignements généraux des enseignant(e)s qui vont répondre au questionnaire, afin d'avoir un aperçu global sur l'échantillon. Pour ce faire, nous avons posé trois types d'items fermés et ouverts. Ces items portent sur le sexe, le niveau d'enseignement et la durée de leur pratique d'enseignement de la compréhension orale au CUEF.

Tableau 1 : Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur sexe.

Q1. Sexe

Sexe	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Femme	5	71.429	71.429	71.429
Homme	2	28.571	28.571	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

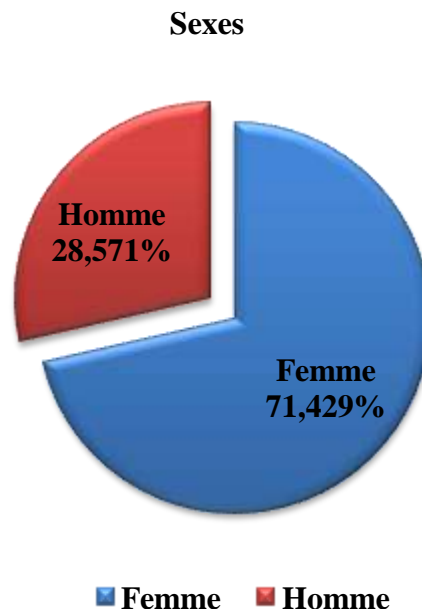


Figure 6: Diagramme circulaire représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport au sexe.

D'après le tableau statistique de fréquence et répartition en pourcentage de sexe, nous voyons que 5 des répondants sont des enseignantes, ce qui représente 71,429% valide de la population. Elles ont contribué à répondre à ce questionnaire et leur nombre était plus élevé que celui des hommes qui étaient de 2 enseignants, ce qui représente 28,571% des répondants. En d'autres termes, la majorité significative de nos participants étaient des femmes qui ont participé activement à cette enquête et ont répondu à ce questionnaire.

Tableau 2 : Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur niveau d'enseignement de français au CUEF.

Q2. Quel niveau de débutant enseignez-vous? Précisez-le exactement par exemple A1.2 etc.

Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
A1 (A1.0, A1.2 et A1.6)	3	42.857	42.857	42.857
A2 (A2.5 et A2.8)	2	28.571	28.571	71.429
De A1 à A2	1	14.286	14.286	85.714
Tous les niveaux	1	14.286	14.286	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

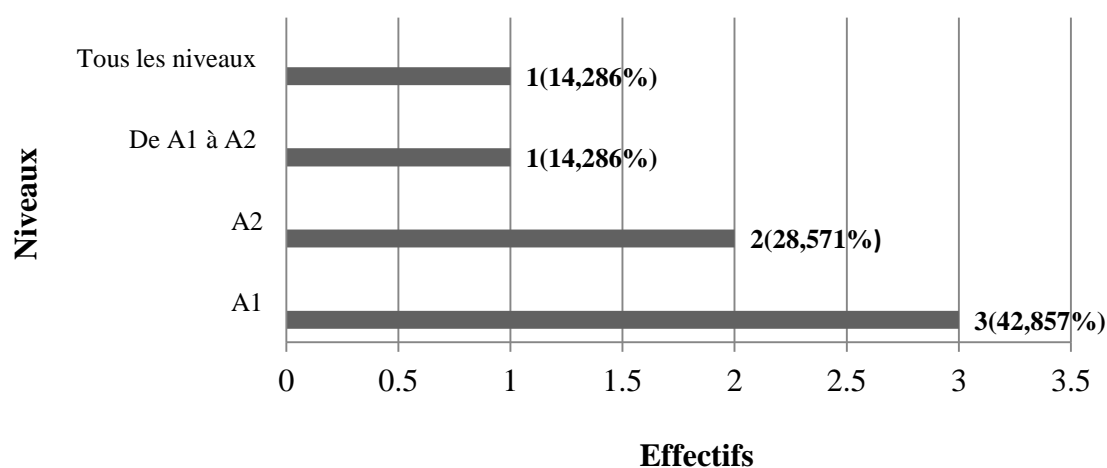


Figure 7: Graphique en barres représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport à leur niveau d'enseignement de français au CUEF.

Un item ouvert dans le questionnaire a cherché à mieux savoir à quel niveau ils dispensent leurs cours parce qu'il y a des sous-niveaux qui existent dans chaque niveau. Prenons l'exemple du Niveau A1, il y a une dizaine de niveaux allant de A1.0 à A1. Les résultats apparaissant dans le tableau montrent que 42,857% de la population de notre échantillon dispensent des cours niveau A1 mais, précisent le niveau exact est précisé dans la réponse ouverte. Concernant le niveau A2, 28,571% de la population ont bien répondu en précisant les niveaux A2.5 et A2.8. En revanche, le reste de la population 14,286% a répondu respectivement qu'elle assure des cours d'A1 à A2 et tous les niveaux.

Tableau 3 : Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon la durée d'enseignement d'écoute.

Q3. Depuis combien de temps enseignez-vous la compréhension orale ?

Expérience d'enseignement de la compréhension orale	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 à 2 ans				
2 à 5 ans	2	28.571	28.571	28.571
Plus de 5 ans	5	71.429	71.429	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

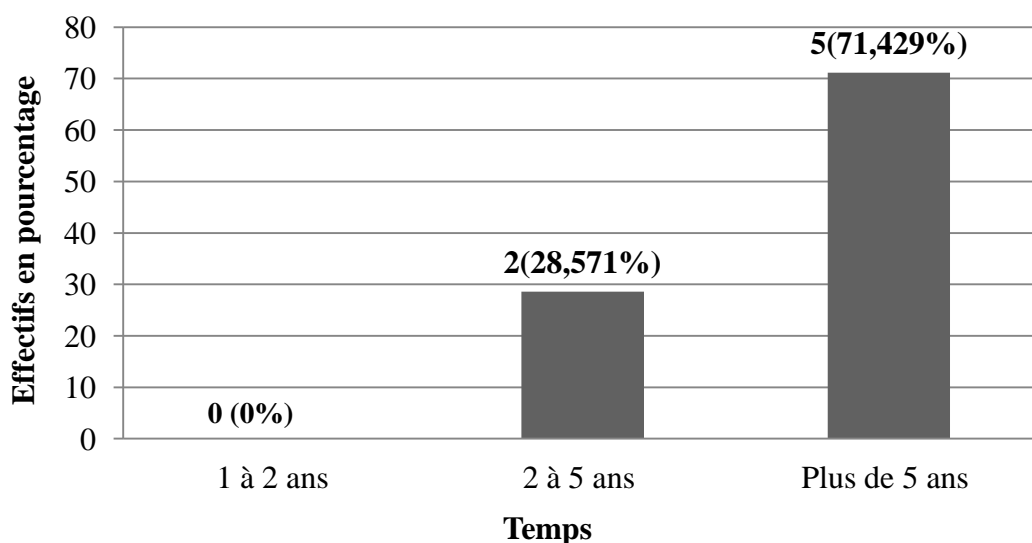


Figure 8: Histogramme représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport à leur pratique d'enseignement de la compréhension orale au CUEF.

À partir des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, 71,429% (N=5) de la population d'échantillon est expérimentée dans l'enseignement de l'écoute. Nous constatons qu'ils connaissent bien l'importance de l'écoute grâce à leur expérience supérieure à cinq ans. Les 2 enseignant(e)s 28,571% un peu moins expérimentés exploitent toutefois déjà efficacement le laboratoire de langues à l'aide de la technologie. La différence n'est donc pas significative.

3.2. Deuxième partie : Le point de vue des enseignants sur l'enseignement de la compréhension orale

La deuxième partie du questionnaire comprenait deux items fermés et mixtes qui nous montrent l'attitude des enseignants concernant la pratique de la compréhension orale et les difficultés rencontrées par des apprenants lors de l'écoute. Afin d'analyser des données, nous avons interprété également les résultats qualitativement et quantitativement.

Tableau 4 : Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur vision de l'enseignement de l'écoute.

Q4. L'enseignement de l'écoute (compréhension orale) est une tâche :

Tâche de l'écoute	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Assez difficile	4	57.143	57.143	57.143
Pas du tout difficile	0			100.000
Très difficile	0			
Un peu difficile	3	42.857	42.857	
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

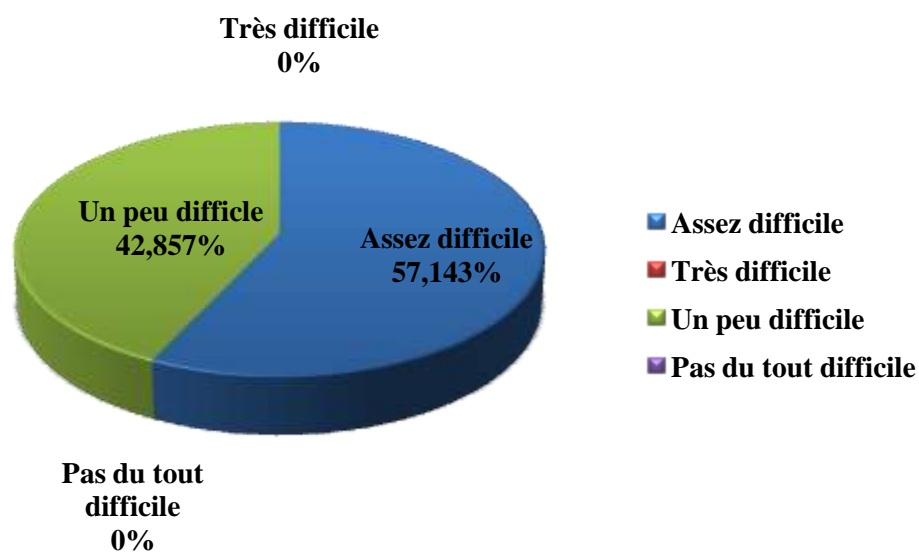


Figure 9: La répartition en pourcentages des réponses sur la difficulté des taches d'enseignement de l'écoute.

Les résultats ci-dessus révèlent que les 4 des 7 répondants, considèrent que l'enseignement de l'écoute est une tâche « Assez difficile ». D'après leurs réponses, les raisons sont les suivantes :

« L'exercice est particulièrement difficile dans la mesure où il y a une grande différence entre la manière d'écrire et de prononcer en français ».

« Tout dépend des nationalités ».

« Il faut des pré requis »

« Quand la langue de l'apprenant est très éloignée du français ».

Tandis que les 3 autres répondants trouvent que c'est une tâche juste « un peu difficile ».

Quant à eux, c'est parce que :

« Il faut adapter le document en fonction du niveau ».

« Cela dépend beaucoup de la langue maternelle de l'apprenant ».

« La compréhension n'est pas plus difficile que le reste ».

Tableau 5 : Avis sur les perceptions des problèmes des apprenants lors de l'écoute.

Q5. Mes apprenants rencontrent les problèmes suivants lors de l'écoute:

Les problèmes lors de l'écoute	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Cumulé Pourcentage
Ils n'ont pas assez d'occasions pour s'entraîner à l'écoute; Ils ont du mal à suivre la vitesse de la parole	4	57.143	57.143	57.143
Ils n'ont pas assez d'occasions pour s'entraîner à l'écoute; Ils ont du mal à suivre la vitesse de la parole; Ils sont confrontés aux accents qui compliquent l'écoute Ils n'ont pas l'habitude de travailler en laboratoire avec des outils techniques	1	14.286	14.286	71.429
Ils ont du mal à suivre la vitesse de la parole	2	28.571	28.571	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

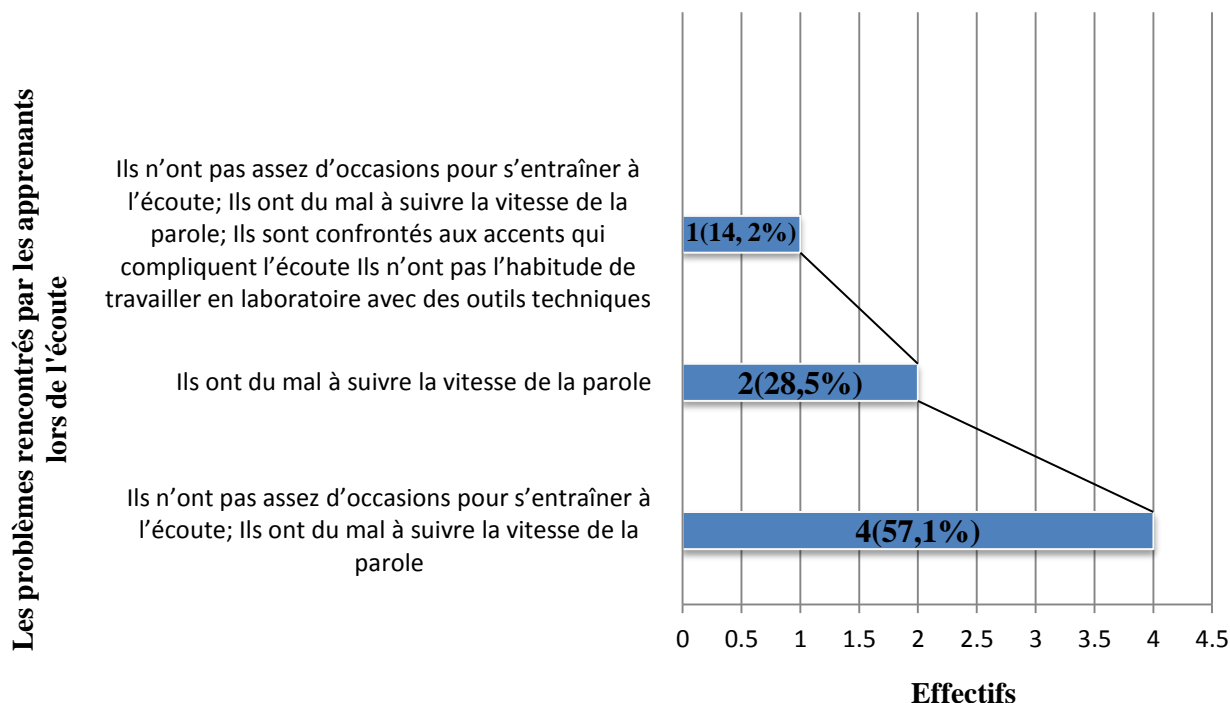


Figure 10: Histogramme des avis des répondants par rapport aux problèmes des apprenants lors de l'écoute.

Pour la conception de cet item de notre questionnaire, nous avons déterminé le critère pour choisir au moins 2 réponses. Mais lors de l'exploitation des données, nous avons repéré que certains répondants ont donné 3 réponses tout en choisissant l'option « autre ». Ainsi, nous avons obtenu des données à la fois qualitatives et quantitatives.

La majorité des enseignants 57,143% (N=4) conviennent que le problème le plus important auquel sont confrontés les apprenants est : la vitesse de parole et pas assez d'occasions pour s'entraîner à l'écoute. Ensuite, 14,286% (N=1) ajoute une autre difficulté, le problème d'accent et ils n'ont pas par ailleurs l'habitude de travailler en laboratoire. Les deux autres enseignants 28,571% (N=2) sont d'accord avec le problème de la vitesse de parole pendant l'écoute.

Hormis part ces difficultés lors de l'écoute, des enquêtés ont mis en avant des problèmes comme à la lumière de leur vaste expérience d'enseignement d'écoute. Il s'agit du :

« Problème de la langue d'origine des apprenants » et

« Problème est différent selon la langue d'origine »

C'est-à-dire, si le français est très éloigné de la langue d'origine cela pose un problème pour la compréhension parce qu'ils n'ont jamais vécu l'expérience de cette langue.

Un autre enseignant souligne l'engouement des apprenants en disant :

« Ils veulent tout comprendre ».

3.3. Troisième partie: Le point de vue des enseignants sur l'exploitation du laboratoire de langues et le live-listening

La troisième partie porte sur la pratique du *live-listening* et l'exploitation du laboratoire des langues. Cette partie se composait de 8 items ouverts, fermés et mixtes sous forme de QCM, d'échelles de mesure de questions libres. Le but de cette partie du questionnaire est d'obtenir des informations sur l'utilisation du laboratoire et l'amélioration de la capacité d'écoute.

Tableau 6 : L'exploitation efficace des technologies lors des séances d'écoute en laboratoire de langues.

Q 6. Comment l'utilisation efficace des technologies lors des séances d'écoute en laboratoire de langues améliore-t-elle la capacité d'écoute de vos apprenants ?

Renforcement la capacité d'écoute grâce à l'utilisation efficace des technologies en laboratoire de langues

1. Ils peuvent travailler à leur rythme
2. Laboratoire permet l'individualisation de l'apprentissage et chacun peut écouter et travailler à son rythme.
3. L'apprentissage informatique interactif en laboratoire de langues favorise l'échange et l'écoute. Ils apprennent de manière simple, divertissante et intuitivement tout en pratiquant l'écoute
4. C'est plus adapté à chacun mais l'écoute des documents authentiques améliore la capacité d'écoute
5. Grâce à répétition et la contextualisation
6. Possibilité de réécouter, s'arrêter de noter
7. Pas de réponse

Pour analyser des données qualitatives et interpréter le résultat de cet item, nous avons affiché les réponses sous la forme d'un tableau afin que nous puissions examiner les idées et avoir un aperçu significatif des réponses. En tout, 6 réponses complètes sur 7 ont été obtenues. Les deux premières reflètent l'importance que les moyens technologiques donnent aux apprenants pour s'exercer de façon autonome à tout moment et « *de travailler à leur propre rythme* » (Harmer, 2001). Par ailleurs, les exercices interactifs proposés par le moyen des multimédias, offrent aux apprenants la possibilité d'apprendre « *en s'amusant de manière intuitive et divertissante* ». Ce mode d'apprentissage progressif impulse « *l'échange et améliore la compétence d'écoute par live-listening* ». L'un des

répondants a mis en avant l'exploitation « *des documents authentiques qui renforcent la capacité d'écoute* ». Nous sommes d'accord avec la proposition de ce répondant parce que lors de l'observation nous avons déjà repéré cet élément pertinent.

Les autres avis sont focalisés sur « *la répétition et la réécoute* » qui aide les apprenants à s'habituer à la vitesse de parole, les sons, les mots et le sens de ce qu'ils entendent (Tripathi, 2019 & Maheshwari, 2017). En effet, les apprenants ont besoin de temps pour prendre des notes tout en écoutant.

Tableau 7 : Avis sur la pratique du « *live-listening* » en laboratoire et amélioration de la compétence communicative des apprenants.

Q7. Des exercices de *live-listening* en laboratoire aident les apprenants à améliorer la compétence communicative.

Au niveau du vocabulaire	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	6	85.714	85.714	85.714
Peut-être	1	14.286	14.286	100.000
Non	0			
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

Au niveau de la grammaire, prononciation et la compétence communicative	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	7	100.000	100.000	100.000
Non	0			
Peut-être	0			
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

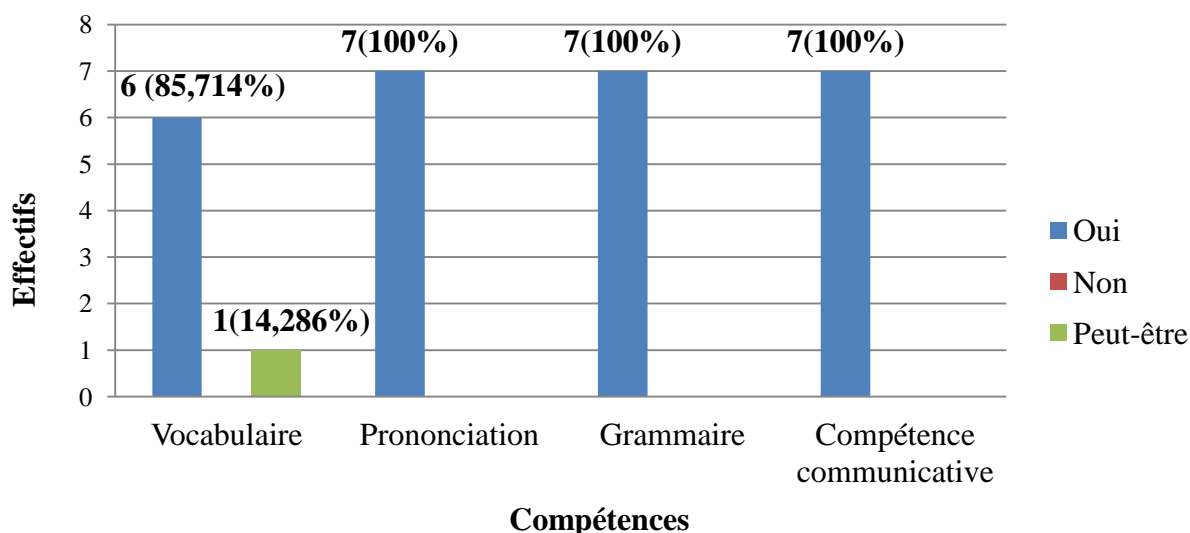


Figure 11: Histogramme des compétences améliorées par la pratique du « live-listening » en laboratoire.

Les résultats ci-dessus montrent que tous les sept enseignants conviennent que les exercices du « *live-listening* » au laboratoire de langues améliorent 100% (N=7) les compétences linguistiques (la grammaire et la prononciation) et la compétence communicative de leurs apprenants. Concernant la compétence lexicale, six sur les sept enseignants, soit 85,714% (N=6) trouvent que le vocabulaire est ainsi amélioré, alors qu'un seul 14,286% (N=1) n'est pas d'accord sur ce point. Ces résultats abordent dans le sens du *live-listening* comme démarche vraiment efficace pour renforcer la compétence orale et les compétences linguistiques des apprenants, confirmant l'hypothèse de notre recherche.

Tableau 8 : Avis des enseignants sur l'intérêt de l'exploitation du laboratoire de langues.

Q8. Je trouve l'utilisation du laboratoire de langues intéressant :

Utilisation intéressante du laboratoire de langues	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme; Parce qu'il développe la motivation d'apprendre la langue française; Parce qu'il y a moins de distractions que dans une salle de classe. *(A, B et D)	1	14.286	14.286	14.286
Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme; Parce qu'il développe la motivation d'apprendre la langue française; Parce que c'est une chose nouvelle qu'ils n'ont jamais vécue. *(A, B et C)	1	14.286	14.286	28.572
Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme; Parce qu'il y a moins de distractions que dans une salle de classe ; Il s'agit d'une session spécifique du cours qui a été conçue pour développer le savoir-faire de la compréhension orale par la pratique de live-listening. *(A, D et E)	4	57.142	57.142	85.714
Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme; Parce qu'il y a moins de distractions que dans une salle de classe ; Parce que c'est une chose nouvelle qu'ils n'ont jamais vécue. *(A, C et D)	1	14.286	14.286	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

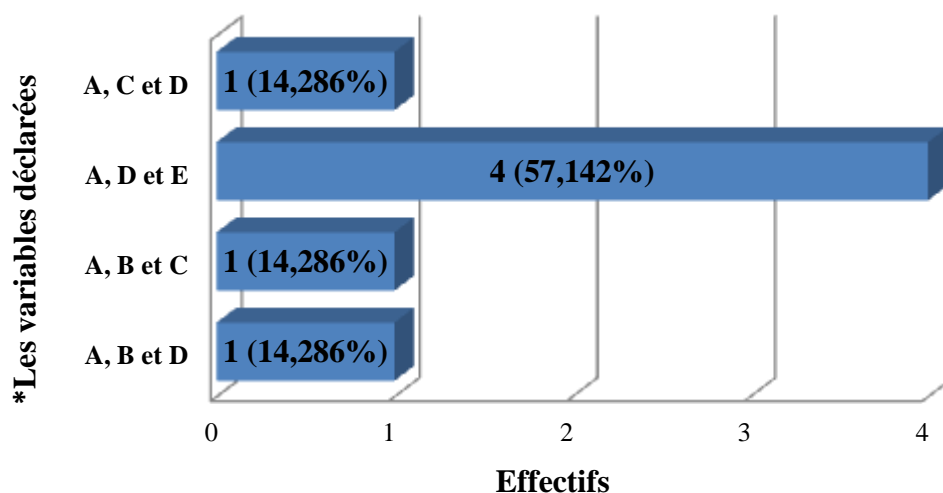


Figure 12: Histogramme représentant les avis par rapport à l'intérêt de l'exploitation du laboratoire.

Avant d'entamer le dépouillement de cet item, précisons que nous avons déterminé 5 variables (A à E, pour cet item fermé qui comprenait 5 propositions et les répondants devaient en choisir 3 obligatoirement pour y répondre). Ainsi, le tableau et le schéma ci-dessus illustrent le pourcentage de répondants 57,142 % (N=4) qui soutient fortement l'exploitation du laboratoire de langues comme offrant un intérêt selon les variables « A, D et E » choisies. Les autres avis sont divisés et individuels 14,286% (N=1). Lors qu'on analyse chaque choix individuellement, on repéré que 100% de la population est d'accord avec le choix de « *propre rythme* »²⁰ tandis que 75% est en faveur de « *il y a moins de distractions que dans une salle de classe* »²¹. En revanche, 50% atteste que « *cela développe la motivation* »²² et « *c'est une chose nouvelle qu'ils n'ont jamais vécue* »²³. En dernier lieu, la plupart des répondants trouve que « *ceci est une session spécifique qui développe le savoir-faire de la CO des apprenants par la pratique du live-listening* ». ²⁴ Ces avis abordent dans le sens de la confirmation de l'hypothèse.

²⁰ * Variable A: Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme.

²¹ * Variable D: Parce qu'il y a moins de distractions que dans une salle de classe.

²² * Variable B: Parce qu'il développe la motivation d'apprendre la langue française.

²³ * Variable C: Parce que c'est une chose nouvelle qu'ils n'ont jamais vécue.

²⁴ * Variable E : Parce qu'il s'agit d'une session spécifique du cours qui a été conçue pour développer le savoir-faire de la compréhension orale par la pratique du *live-listening*.

Tableau 9 : Avis des répondants sur la fréquence hebdomadaire d'exploitation du laboratoire de langues par les apprenants

Q9. Combien d'heures par semaine les apprenants utilisent-ils le laboratoire de langues pour s'entraîner à l'écoute du français ?

Les séances en laboratoire de langues par semaine	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1-2 heures/semaine	1	14.286	14.286	14.286
3-4 heures/semaine	6	85.714	85.714	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

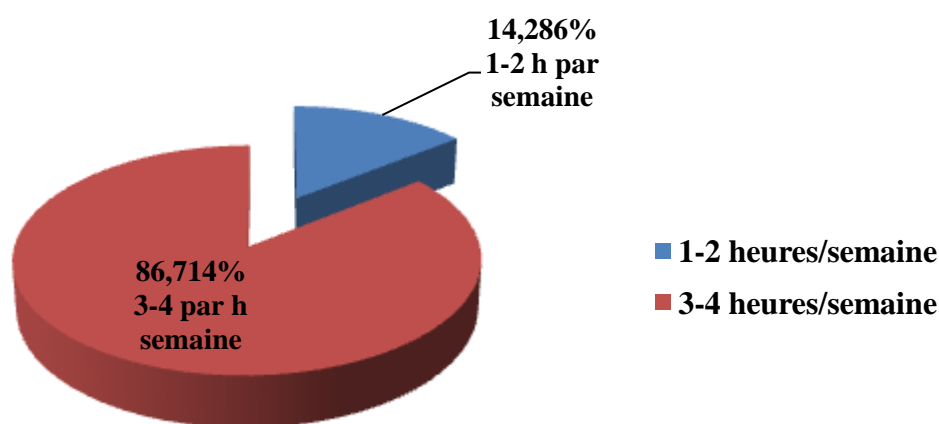


Figure 13: Avis des répondants sur la fréquence hebdomadaire d'exploitation du labo par les apprenants.

Les données présentées dans le tableau et le schéma 9 montrent que six enseignants, soit 85,714% (N=6) de la population de l'échantillon, sont de l'avis que les apprenants s'entraînent à l'écoute environ 3-4 heures par semaine. En revanche, une seule enseignante, 14,286% estime l'utilisation par les apprenants à 1-2 h/semaine. Les données qualitatives permettent de comprendre qu'au début elle tente de développer l'habitude de l'écoute et puis plus tard ils en augmentent la durée petit à petit selon leurs niveaux.

Tableau 10 : Avis des enseignants sur la durée des séances d'écoute en laboratoire de langues.

Q10. La durée des séances de laboratoire est-elle suffisante pour la pratique de l'écoute (compréhension orale) ?

Choix	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Cela dépend	4	57.143	57.143	57.143
Oui	3	42.857	42.857	100.000
Non	0	0.000		
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

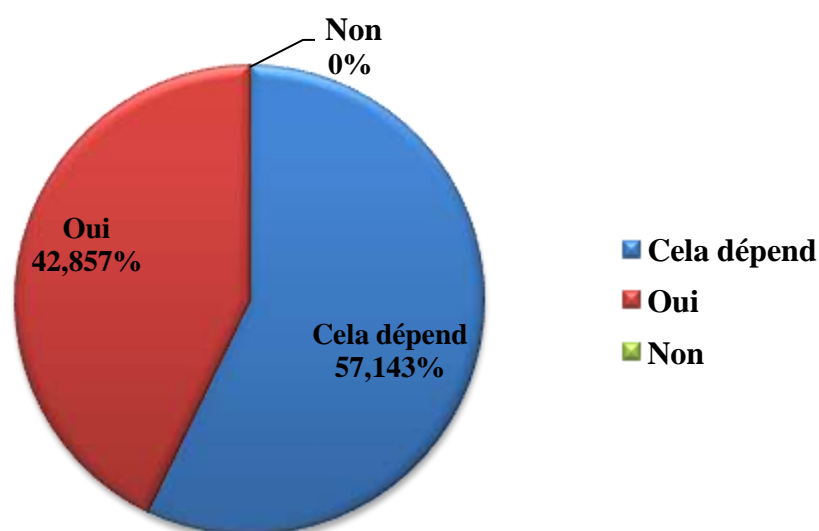


Figure 14: Avis des enseignants sur la durée des séances d'écoute en laboratoire de langues.

Pour recueillir des données, nous avons proposé l'item fermé et mixte qui nous a permis d'analyser et d'interpréter le résultat qualitativement (en manipulant la case « autre ») et quantitativement. Ainsi, plus de la moitié des enseignants, 4 au total 57,143% donnent une réponse mitigée en répondant par « Cela dépend ». Selon eux :

« Cela dépend de la nationalité. Ce n'est pas suffisant pour les Asiatiques par exemple. »
 « Au CUEF, nous proposons différents types de cours, en cours intensifs c'est une heure pour 4 heures, oui, c'est suffisant, dans le sens où on travaille et développe toutes les compétences le reste du temps ».

« Il y a des jours plus propices que d'autres selon ce qui est abordé ».

« La pratique de l'écoute se fait aussi dans le cours de langue. Les apprenants s'écoutent les uns les autres et écoutent aussi leur professeur ».

En revanche, les trois autres, soit 42,857% considèrent que la durée des sessions au laboratoire est adéquate. Quant à eux, ils ont choisi l'option « Oui », parce que :

« 1 heure de laboratoire sur un cours de 4h ».

« On ne doit pas être trop long pour la concentration ».

« Au tout début, pour le niveau A1.0, ça suffit et ça développe l'habitude d'écoute ».

Tableau 11 : Avis des enseignants sur la participation interactive des apprenants en laboratoire de langues.

Q11. Le travail en laboratoire de langues, augmente la participation de l'apprenant et l'interaction avec l'enseignant :

Choix	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Parfois	3	42.857	42.857	42.857
Souvent	4	57.143	57.143	100.000
Rarement	0			
Jamais	0			
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

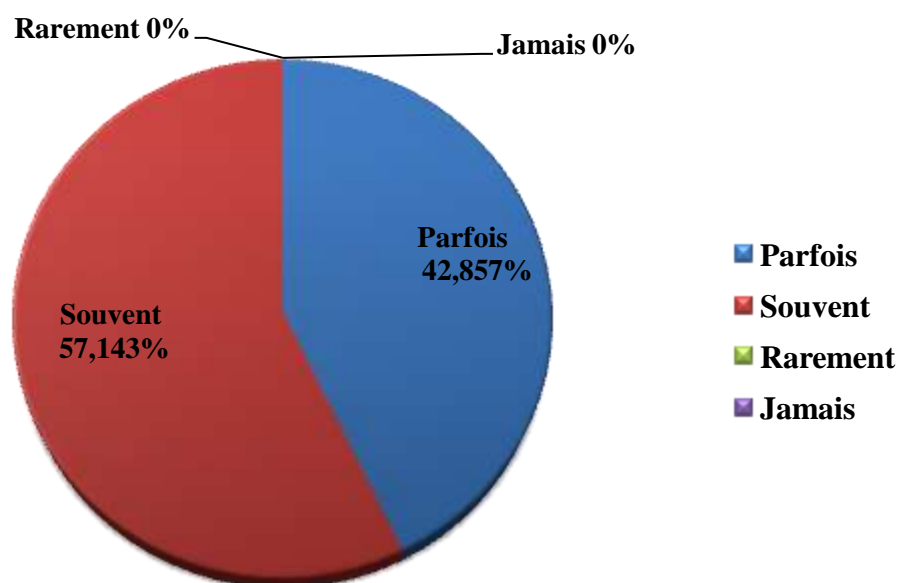


Figure 15: Graphique circulaire représentant les avis des enseignants sur la participation interactive des apprenants en laboratoire de langues.

Comme pour l’item précédent, nous avons suivi la même démarche pour exploiter les données à la fois quantitativement et qualitativement. Pour cela, la case « autre » à cocher était mise en place afin d’obtenir la justification du choix. Alors, d’après le tableau et la représentation graphique, quatre enseignants, soit 57,143% de la population (N=4) considèrent que le fait d’interagir avec l’enseignant pendant des séances en laboratoire de langues leur est profitable car l’enseignant « *leur explique des activités soit pendant la correction* », c’est donc « *la participation de l’apprenant* » et « *l’interaction, qui est plus individualisée* » qui jouent un rôle important sur CO. Néanmoins, « *le professeur peut partager un moment particulier, adapté et personnalisé avec l’apprenant. L’apprenant n’a pas peur de perdre la face devant le reste de la classe* ».

Trois enseignants répondent « parfois », 42,857% et considèrent que « *cela dépend de chaque apprenant* » ; que cela « *permet d’un échange personnel* » et que son travail reste ainsi « *plus individualisé* ». Une enseignante confirme que de toutes façons, « *nous n’avons pas toujours le temps de parler avec tout le monde* ».

Tableau 12 : Avis des enseignants sur la pertinence de la pratique du *live-listening* pour améliorer la compétence d'écoute.

Q12. Je recommande la pratique du « *live-listening* » pour pouvoir améliorer la compétence de la compréhension orale de l'apprenant et réduire ses problèmes d'écoute.

L'échelle Osgood	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 Certainement pas	0			
2 Probablement pas	0			
3 Neutre	0			
4 Probablement	1	14.286	14.286	14.286
5 Certainement	6	85.714	85.714	100.000
Sans réponse	0	0.000		
Total	7	100.000		

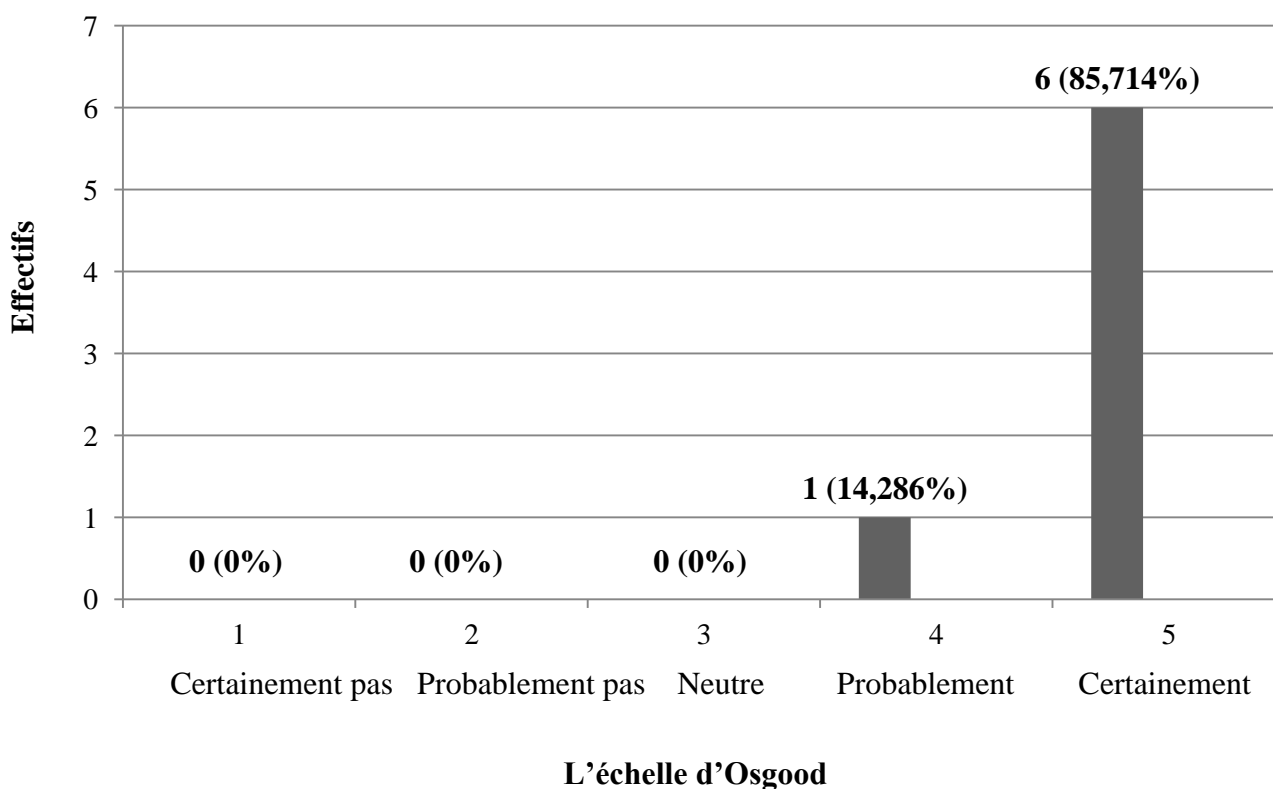


Figure 16: Graphique représentant les avis des enseignants sur la pratique du « *live-listening* » pour améliorer la compétence d'écoute chez apprenants.

Le tableau et le schéma ci-dessus montrent que six répondants, soit (85,714%) affirment que *la pratique du « live-listening » pour améliorer la compétence de la compréhension orale de l'apprenant* selon leur positionnement sur l'échelle différentielle d'Osgood. Un seul enseignant répond « *probablement* » qui aborde également dans le sens positif, l'ensemble allant vers une confirmation de l'hypothèse.

Tableau 13 : Commentaires des répondants sur l'enseignement de l'écoute dans le laboratoire de langues.

Q 13. Mes commentaires personnels sur l'enseignement de l'écoute dans le laboratoire de langues :

Commentaires sur l'enseignement de l'écoute dans le laboratoire de langues
1. Pas de réponse
2. Très utile pour la phonétique, l'intonation.
3. Il faut encourager et développer cette pratique.
4. Le laboratoire permet un travail en autonomie, de travailler sur documents divers avec différents objectifs, de centrer l'attention sur des difficultés particulières liées à la langue d'origine, culture, personnalité, niveau dans différentes compétences de l'apprenant.
5. exposition à la langue dans des situations ciblées.
6. Pas de réponse
7. Pas de réponse

Ce dernier item ouvert invitait des données qualitatives. Pour analyser le résultat, nous avons obtenu 4 réponses sur 7. Concernant le commentaire 2 sur l'enseignement de l'écoute, il souligne l'utilité de la compétence linguistique « phonologique » en disant que: « *C'est très utile pour la phonétique et l'intonation* ».

Le commentaire 3: « *Il faut encourager et développer cette pratique* » exprime la confiance de l'enseignant en la démarche. Par ailleurs, il nous a motivé et encouragé personnellement concernant le but de notre recherche, tout comme le commentaire suivant (commentaire 4) qui nomme de multiples aspects didactiques bénéfiques liés à l'exploitation du laboratoire de langues :

« *Un travail en autonomie, de travailler sur documents divers, de centrer l'attention sur des difficultés particulières liées à la langue d'origine, culture, personnalité, niveau dans différentes compétences de l'apprenant* ».

Le commentaire 5, souligne le fait que les moyens utilisés offrent des situations de communication qui permettent une vraie exposition à la langue en contexte :

« *C'est l'exposition à la langue dans des situations ciblées* ».

Étant donné que l'étude approfondie du cadre référentiel montre que le dispositif *live-listening* dépend des technologies pédagogiques optimisées dans le laboratoire de langues. Cela améliore la capacité d'écoute et renforce la compréhension orale. De plus, les autres démarches et les modalités d'écoute réduisent les problèmes de l'écoute en permettant aux apprenants de renforcer la confiance pour parler. Nous avons essayé de confirmer ces aspects théoriques grâce aux résultats empiriques positifs qui montrent que le *live-listening* est une technique pédagogique efficace et innovante des enseignants du CUEF. Il a été spécialement conçu pour améliorer les compétences d'écoute qui permettent aux étudiants d'être plus attentifs, et donc, d'apprendre plus rapidement tout en participant de manière interactive pendant les sessions du laboratoire. En tant qu'observateurs, nous avons remarqué que cet environnement semi-naturel du labo permet aux apprenants de briser le silence. Il est notable que lors du briefing du cours, ils communiquent et répondent à l'enseignant ce qui dissipe la peur de parler et les aide à en savoir plus, à assimiler les informations plus longtemps et à profiter des activités d'écoute. Quant à nous, l'exploitation d'une intervention basée sur la technologie pédagogique optimisée au laboratoire « l'entraînement du *live-listening* » ne se réduit pas qu'aux problèmes d'écoute mais répond aussi à tous les besoins d'écoute pour améliorer la compétence orale, par exemple : la prononciation, l'interaction, l'autonomie, la motivation, enfin et surtout la compétence communicative.

Conclusion

Cette étude a été menée dans le but d'examiner l'intérêt du « *live- listening* » en laboratoire de langues pour le développement de la compréhension orale des apprenants du niveau débutant (A1 à A2) au CUEF, UGA. Des conclusions peuvent être tirées sur la base des résultats de l'étude.

Nous constatons que le « *live-listening* » est important au niveau du plan didactique. Elle implique l'utilisation de plusieurs modes de transmission de la connaissance et de l'information (par le biais de la connaissance schématique et systématique) par rapport à la pratique traditionnelle de l'écoute pré-enregistrée. Lors de la réalisation de l'écoute, les apprenants profitent d'expérimenter des moyens extralinguistiques, des conduites paraverbales et la synchronisation interactionnelle utilisés efficacement par l'enseignant. Ce qui manque dans l'audio pré-enregistré parce que c'est le fait qu'ils ne voient rien de quoi ce soit ayant un rapport avec le sujet traité. Cette approche facilite donc leur compréhension et celle de la communication. Par ailleurs, ce faisant, les apprenants ont plus de chance de retenir l'information pendant très longtemps, ce qui les aide à améliorer ainsi leur capacité d'écoute.

Les données que nous avons recueillies pour analyser et interpréter les résultats empiriques doivent être considérées compte tenu des limites suivantes. Nous avons été confrontés au problème d'accès limité aux données en raison de la crise sanitaire actuelle. A partir de notre questionnaire, il y avait des sept enseignants expérimentés qui travaillent activement sur l'écoute au CUEF et qui mettent tous leurs efforts au service du développement de la compétence d'écoute des apprenants grâce à la pratique du *live-listening*. Ensuite, concernant le stage, nous n'avons pas pu observer les cours lors de la session du laboratoire de langues parce que le CUEF a dû respecter un nombre limité d'apprenants. En ce moment, il n'assure que les cours à distance. C'est ainsi que nous ne pouvions pas réussir à interroger des apprenants sur les démarches pédagogiques d'écoute. Malgré toutes ces limites, nos résultats restent toujours fiables et valables. Ils ne déstabilisent pas la qualité et l'intégrité de notre recherche.

Il est permis d'affirmer, en guise de conclusion que le dispositif « *live-listening* » est un outil de la technologie pédagogique orienté, efficace et exploitable qui renforce la

compétence de la compréhension orale et rend plus significatif l'entraînement de l'écoute. En effet, ce type d'idées est le produit du laboratoire des langues qui fonctionne comme un centre de recherche et d'expérimentation où les enseignants tentent d'exploiter des nouvelles idées pour travailler d'impulser sur la compétence d'écoute (Châlon et al., 1967). De plus, son exploitation convenable par l'enseignant qualifié facilite la compréhension et rassure les apprenants (Harmer, 2001). Dans cette perspective, la mise en application du *live-listening* est un moyen innovant et plus pratique qui développe la compétence orale des apprenants dans l'apprentissage du FLE, ce qui valide notre hypothèse de départ.

En tant qu'enseignant de FLE et futur chercheur de didactique des langues cette étude me permet de réaliser l'importance de l'expérimentation et de rester à jour sur l'évolution des techniques d'enseignement. Nous devrions adopter des techniques progressives et significatives plutôt que de nous en tenir aux méthodes statiques d'enseignement afin d'avoir des retours positifs. L'apprentissage de la CO est similaire et c'est pourquoi il est important de s'adapter si nous voulons améliorer les résultats. L'expérimentation des différentes innovations de stratégies d'enseignement de la CO telle que le « live-listening » a été mise en œuvre par CUEF. Cela peut apporter des résultats efficaces dans les performances d'apprentissage des langues des apprenants et améliorer leurs compétences d'écoute.

Au vu des résultats de l'étude, nous faisons des propositions qui apporteraient une amélioration du dispositif, il est à espérer que des recherches plus approfondies seront menées avec un plus grand échantillon des apprenants et des enseignants aussi. Il est donc fortement recommandé aux futurs chercheurs sur le terrain de proposer des activités d'écoute aux apprenants qui permettraient d'analyser les vraies pistes d'amélioration de la compétence d'écoute grâce au dispositif *live-listening*. Des recherches supplémentaires sont nécessaires dans ce domaine afin de trouver plus de stratégies qui pourraient améliorer et faciliter la capacité d'écoute. Quant eux perceptives pour aller plus loin, nous suggérons une prochaine recherche sur le projet du laboratoire des langues virtuel parce que la situation actuelle a changé tout le scénario d'enseignement en distanciel. C'est donc un bon moment à mettre en œuvre afin de découvrir des outils préconisés qui ne pourraient pas arrêter le processus d'apprentissage lors des crises futures.

Bibliographie

- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailly, D. (1998a). *Didactique de l'anglais (2) la mise en œuvre pédagogique*, Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998b). *Les mots de Didactique des langues : le cas de l'anglais lexique*, Paris : Ophrys.
- Barker, L. L., (1971). *Listening Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs & Prentice-Hall service.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. UK: Cambridge University Press.
- Butt. A. I., (2019). *Stratégies explicatives du vocabulaire en classe de FLE*, Mémoire d'observation de master 1 Mention Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Conseil de la coopération culturelle, (1967). *Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur : une expérience / étude de Y. Châlon, C. Bouillon, H. Holec, C. Zoppis*. Strasbourg : Aidel.
- CUQ, J-P., & GRUCA, I. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ, J-P. (2018). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- C. (2020). *Grand Larousse Illustré 2021 (Petit Larousse)*. LAROUSSE.
- Downs, L. J. (2008). *Listening Skills Training*. USA: ASTD Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition learning in the classroom*, UK: Blackwell.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening*, England & New York: Cambridge university press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching (3^e éd.)*. London: Pearson Longman ELT.

- Hayes, Alfred S., (1964). *Language Laboratory Facilities : Technical Guide for the Selection, Purchase, Use, and Maintenance*. U.S. Government Printing Office.
- Julié, K. (2004). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette éducation.
- Julié, K. & Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette éducation.
- Kumar, E., & Sreehari, P. (2009). *A Handbook for English Language Laboratories*. Foundation Books. Cambridge University press: India Pvt. Ltd.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Léon, P. R. (1962). *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris: Didier.
- Nunan, D. (2001b). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, UK: Cambridge: University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. UK: Pearson education limited.
- Pegrum M. (2009). *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education*, Perth: University of Western Australia Press.
- Richard, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. USA: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills*, London: Macmillan Education Ltd.
- Robert, J-P. (2008). *L'essentiel français : Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin Books.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Stack, E.M. (1966). *The language laboratory and modern language teaching*. New York: Oxford university press.
- Tripathi, H. (2019). *Educational technology and ICT in education*. India: Redshine publication pvt. Ltd.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*, London & New York: Longman.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e édition). De Boeck.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'université.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1979). *Listening Instruction*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Other Communication Skills.

Sitographie

Ajisafe, B., & Okotie, V. (2011). Resuscitating the use of language laboratories in language teaching and learning. In *The Nigerian Academic Forum* (Vol. 21, No. 1, pp. 110-113).

Disponible en ligne:

<https://www.globalacademicgroup.com/journals/the%20nigerian%20academic%20forum/RESUSCITATING%20THE%20USE%20OF.pdf>

[Consulté le 08/10/2020 à 23h36]

Berdal-Masuy, F. & Briet, G. (2010). *Stratégies pour une écoute efficace*. Présenté à : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Colloque international, Sofia.

Disponible en ligne :

<https://pdfs.semanticscholar.org/e74b/e1a647f6134115a2158d885c544f5a744906.pdf>

[Consulté le 27/02/2020 à 19h38]

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie, *Synergies Algérie*, n° 4, 273-280.

Disponible en ligne :

<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

[Consulté le 04/04/2020 à 1h18]

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, vol. 28(1), 55-75.

Disponible en ligne :

<https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18662/1/S-28-1-55.pdf>

[Consulté le 15/04/2020 à 23h10]

Ifadem, (2012), ressources éducatives : Livret 4, *Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer*, Madagascar.

Disponible en ligne :

<https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/madagascar-livret-4-mieux-comprendre-oral-ecrit.pdf>

[Consulté le 05/04/2020 à 06h05]

Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, vol. 5(1), 30-44.

Disponible en ligne :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.3299&rep=rep1&type=pdf>

[Consulté le 25/03/2020 à 01h23]

Livian, Y.F. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : Réussir son mémoire ou sa thèse*. Centre de recherche Magellan. Lyon : Université Jean Moulin.

Disponible en ligne :

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>

[Consulté au 04/02/2021]

Maheshwari, V.K. (2017). *LANGUAGE LABORATORY*, The Open Educational Resources

Disponible en ligne:

<http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=2344>

[Consulté le 05/09/2020 à 13h39]

Navas Brenes, C. A. (2006). The language laboratory and the EFL course. *Revista Electrónica « Actualidades Investigativas en Educación »*, vol. 6(2), 0.

Disponible en ligne :

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760202>

[Consulté le 28/04/2020 à 16h30]

Nunan, D. (2001a), LISTENING IN LANGUAGE LEARNING - The Nature of Listening.

Disponible en ligne :

http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandraMilenaRodriguez_Listening/the_nature_of_listening_nunan_2001.html

[Consulté le 08/03/2020 à 14h17]

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistic*, vol. 10(4), 418–437.

Disponible en ligne :

<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/10/4/418/201226>

[Consulté le 29/03/2020 à 03h28]

TAYLOR, S. E. (1964). *Listening: What Research Says to the Teacher*, No. 29. American Educational Research Association, Washington, D.C.

Disponible en ligne :

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026120.pdf>

[Consulté le 15/03/2020 à 21h19]

Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, vol. 53(3), 168-176.

Disponible en ligne :

<https://www.deepdyve.com/lp/oxford-university-press/facilitating-second-language-listening-comprehension-acquiring-bC0nmlgP2x?articleList=%2Fsearch%3Fquery%3D%25E2%2580%259CFacilitating%2BSecond%2BLanguage%2BListing%2BComprehension%253A%2BAcquiring%2BSuccessful%2BStrategies%25E2%2580%259D>

[Consulté le 18/03/2020 à 02h18]

Vandergrift, L. (2002). *Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence*.

Disponible en ligne :

<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67#ref13>

[Consulté le 23/02/2020 à 09h11]

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening Comprehension research. *Language Teaching*, vol. 40(3), 191-210.

Disponible en ligne :

https://www.academia.edu/8634890/State-of-the-art_article_Recent_developments_in_second_and_foreign_language_listening_comprehension_research

[Consulté le 05/03/2020 à 00h51]

<https://www.cnrtl.fr/definition/laboratoire>

[Consulté le 05/09/2020 à 20h17]

Glossaire

Compréhension orale	La compréhension orale est l'une des quatre compétences langagières. Il comprend un ensemble d'échelles permettant à un auditeur de comprendre un message ou une information par l'écoute (CECRL, 2005).
Compétence	C'est un ensemble d'aptitudes générales ou individuelles (savoir, savoir-faire savoir-être et savoir apprendre) lié à des connaissances et à l'expérience (CECRL, 2005).
Cabine	C'est une espace où l'apprenant s'assoie à une table et reste isolé les uns des autres par le biais d'une cloison qui s'apparente à une « cabine », appelée « <i>booth</i> » en anglais. Ces cabines sont bien équipées d'installations qui permettent aux apprenants d'accéder uniquement aux cours enregistrés pour la pratique de la compréhension orale (Maheshwari, 2017).
Console	C'est un bureau de contrôle qui comprend un ensemble de touches, comme un panneau de configuration. Celle-ci est manipulée par l'enseignant habilité qui diffuse l'enregistrement « source » grâce à l'équipement électronique ou mécanique « <i>distribution switches</i> » (désormais clavier) dans les cabines des apprenants (Stack, 1966).
Données provoquées	C'est une instrumentation intrusive qui a été utilisée pour recueillir des données nécessaires dans un format de questionnaire conforme aux catégories préalablement établies (Van der Maren, 2014).
Dispositif	Un ensemble d'éléments intellectuels, techniques ou matériels dont la fonction est d'assurer la réalisation du projet et de définir les rôles des participants, les outils associés et les étapes nécessaires pour réaliser la tâche préalablement identifiée pédagogique (Cuq, 2003).

Écoute	Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s) (CECRL, 2005).
Écoute Extensive	Cela renvoie à l'écoute que les apprenants font (la pratique d'écoute) généralement en dehors de la classe, pour le plaisir ou pour d'autres raisons surtout avec l'interaction entre des locuteurs natifs (Rixon, 1986).
Écoute Intensive <i>(Live-listening)</i>	L'écoute intensive (désormais <i>live-listening</i>), est différente de l'écoute extensive en ce que l'apprenant écoute avec plus d'attention et de concentration. Il essaie d'apprendre et de se rappeler des instructions importantes. Cette écoute se déroule généralement dans les salles de classe et/ou les laboratoires de langues sous la supervision de l'enseignant, ce dernier parlant directement aux apprenants à travers le « <i>live-listening</i> » (Rixon, 1986).
Item	Dans le cadre d'une enquête, un item se renvoie généralement chacune des questions posées dans le questionnaire (Grand Larousse illustré, 2020).
Laboratoire de langues	C'est est une salle insonorisée permettant à l'étudiant de se livrer à la pratique orale de la langue à l'aide d'un support numérique sur lequel est enregistré un modèle d'enseignement (Grand Larousse illustré, 2020).
Modèle <i>Bottom-up</i>	Le modèle <i>Bottom-up</i> est essentiellement un processus linguistique dans lequel la compréhension commence par le traitement d'informations qui sont analysées comme des niveaux successifs (de sons, de mots, de clauses, de phrases, de textes) pour construire la signification des mots et déterminer la relation entre les éléments constitutifs de la phrase (Richard, 2008).

Modèle <i>Top-down</i>	Le modèle <i>Top-down</i> est à l'opposé du modèle <i>Bottom-up</i> . Cela renvoie à l'interprétation du sens à un niveau supérieur grâce aux connaissances antérieures sur le sujet du discours, connaissances situationnelles ou contextuelles, ou des connaissances du monde que l'on regroupe généralement sous le terme de « connaissance schématique » (Flowerdew, 1994)
Observation Systématique	L'observation systématique / participante est une sorte d'outil pour assurer la crédibilité des faits et la vérité en participant à situation sur le terrain (Van der Maren, 1995).
Questionnaire	Le questionnaire est un outil méthodologique pour recueillir un maximum de données en un minimum de temps. Il n'est pas nécessaire de rencontrer les participants pour recevoir leurs réponses (Catroux, 2018).
Recherche descriptive	recherche descriptive vise à tenter de décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas etc. Elle ne se conçoit que pour comprendre ou expliquer une situation pédagogique, le comportement d'un groupe d'élèves. Elle implique après la description, une analyse et une interprétation (Catroux, 2018).
Savoir-faire	Compétence acquise à l'issue de la recherche et de l'expérience (Larousse, 2020).

Sigles et abréviations utilisés

ASTP : Army Specialized Training Program « **Formation Spécialisée de l'Armée** »

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEFR: The Common European Framework of Reference

CO : Compréhension Orale

CUEF : Centre Universitaire d'Etudes Françaises

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

CD: Compact Discs

CALL: Computer Assisted Language Laboratory

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

FLE : Français Langue Étrangère

Labo : Laboratoire de Langues

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

QROC : Questions à Réponses Ouvertes et Courtes

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Table des illustrations

Figure 1. Le modèle de la compréhension orale	14
Figure 2. Les sources d'information en compréhension	17
Figure 3. Le plan du laboratoire conventionnel / classique.....	39
Figure 4. Exemple du laboratoire lingua phone au CUEF	40
Figure 5. Exemple du laboratoire CALL au CUEF.....	41
Figure 6. Diagramme circulaire représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport au sexe	54
Figure 7. Graphique en barres représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport à leur niveau d'enseignement de français au CUEF.	55
Figure 8. Histogramme représentant la répartition en pourcentages des répondants par rapport à leur pratique d'enseignement de la compréhension orale au CUEF.....	56
Figure 9. La répartition en pourcentages des réponses sur la difficulté des tâches d'enseignement de l'écoute.....	58
Figure 10. Histogramme des avis des répondants par rapport aux problèmes des apprenants lors de l'écoute.....	59
Figure 11. Histogramme des compétences améliorées par la pratique du « <i>live-listening</i> » en laboratoire.	63
Figure 12. Histogramme représentant les avis par rapport à l'intérêt de l'exploitation du laboratoire.....	65
Figure 13. Avis des répondants sur la fréquence hebdomadaire d'exploitation du laboratoire par les apprenants	66
Figure 14. Avis des enseignants sur la durée des séances d'écoute en laboratoire de langues..	67
Figure 15. Graphique circulaire représentant les avis des enseignants sur la participation interactive des apprenants en laboratoire de langues..	69
Figure 16. Graphique représentant les avis des enseignants sur la pratique du « <i>live-listening</i> » pour améliorer la compétence d'écoute chez apprenants.	70

Liste des tableaux

Tableau 1. Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur sexe.....	54
Tableau 2. Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur niveau d'enseignement de français au CUEF	55
Tableau 3. Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon la durée d'enseignement d'écoute.....	56
Tableau 4. Fréquence et répartition en pourcentages des répondants selon leur vision de l'enseignement d'écoute.....	57
Tableau 5. Avis sur les perceptions des problèmes des apprenants lors de l'écoute.....	59
Tableau 6. L'exploitation efficace des technologies lors des séances d'écoute en laboratoire de langues.....	61
Tableau 7. Avis sur la pratique du « <i>live-listening</i> » en laboratoire et amélioration de la compétence communicatives des apprenants	62
Tableau 8. Avis des enseignants sur l'intérêt de l'exploitation du laboratoire de langues.....	64
Tableau 9. Avis des répondants sur la fréquence hebdomadaire d'exploitation du laboratoire par les apprenants.....	66
Tableau 10. Avis des enseignants sur la durée des séances d'écoute en laboratoire de langues.....	67
Tableau 11. Avis des enseignants sur la participation interactive des apprenants en laboratoire de langue	68
Tableau 12. Avis des enseignants sur la pertinence de la pratique du « <i>live-listening</i> » pour améliorer la compétence d'écoute.....	70
Tableau 13. Commentaires des répondants sur l'enseignement de l'écoute dans le laboratoire de langues.....	71

Table des annexes

Annexe 1 Fiche d'activite 1 (Abry-Chalaron).....	87
Annexe 1 Fiche d'activite 2.....	87
Annexe 1 Fiche d'activite 3-Chanson	88
Annexe 2 Tableau Synoptique.....	89
Annexe 3 Le questionnaire	99

Annexe 1

Fiche d'activité 1 (Abry -Chalargon)

Laboratoire A1 (Abry- Chalargon)

Ex1 =

SAIN	SAINÉ	C'EST UN PIANISTE	C'EST UNE PIANISTE
ANCIEN	ANCIENNE	C'EST UN RUSSE	C'EST UNE RUSSE
MOYEN	MOYENNE	C'EST UN ELEVE	C'EST UNE ELEVE
CERTAIN	CERTAINÉ	C'EST UN INSTABLE	C'EST UNE INSTABLE
LYCEEN	LYCENNE	AUCUN ARTISTE	AUCUNE ARTISTE
PLEIN	PLEINE	PRENDS-EN UN	PRENDS-EN UNE
IL VIENT	ILS VIENNENT	UN A CHACUN	UN A CHACUNE
IL TIENT	ILS TIENNENT	DES OURS BRUNS	DES OURSES BRUNES
IL CRAINT	ILS CRAIGNENT	DES AMIS COMMUNS	DES AMIES COMMUNES
MARTIN	MARTINE	IL SE SOUVIENT	ILS SE SOUVIENNENT
COUSIN	COUSINE	IL PEINT	ILS PEIGNENT
CHAMPION	CHAMPIONNE	IL CONTIENT	ILS CONTIENNENT
SIMON	SIMONNE	COMEDIEN	COMEDIENNE
UN	UNE	LES MIENS	LES MIENNES
AN	ANE	PANNE	PAN
DAME	DENT	FEMME	FAON
GRAMME	GRAND	GITANE	GITAN
VANNE	VENT	CANNE	CAMPS

Ex2 =

	[ā]	[ō]	[ē]

- Ecrivez les phrases :

- | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------|
| - Tot, tet, tet dei c'adme | - nos, nos, nosse, nosse | - Et, il fait beaucoup |
| - moi, je, mes, secheron | - J'ai 87 Euro | - mon, mes, mes, mes |
| - il a 21 ans | - Les, les, les, les | - Les, les, les, les |
| - elle, elle, elle, elle | | |

- Ecrivez les verbes :

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------------|
| - je (aller) parle | - nous (aller) sommes | - nous (être) sommes |
| - il (manger) mange | - elle (avoir) ont | - elle (devenir) devient |
| - tu (faire) fait | - il (aller) va | - elle (avoir) a |
| - tu (appeler) te rappelles | - Vous (faire) faites | - Je (aller) vais |

- Mettre au féminin :

- | | | |
|--------------------|----------|--------------------|
| - femme | - chaise | - Etudiante |
| - journaliste | - Suisse | - Acteur (Actrice) |
| - Criffaine (euse) | - robe | - Vant (veuve) |

- Dictée :

Bonjour, je m'appelle Pauline. J'ai 25 ans, je suis italienne ~~mais~~
 mais j'habite à Genève en Suisse, je suis étudiante en médecine.
 J'aime le sport comme le volley-ball et le golf.
 J'aime aussi la lecture et la cuisine. J'aime la photographie
 mais je n'aime pas la musique classique.

Fiche d'activité 2

Choisissez le mot que vous entendez.

cher	x	chir	char
mis	x	mes	mus
cage	x	sage	gage
bile		pile	pire
nom		mon	don
coule		coube	coupe
père		Par	port
jouer		jour	joueur
marre		larre	narre

Ecrivez les mots et les villes.

Sabat	Bergame	Monsieur	Madac	Enclaire	Mores
Erance-mi	Polokwane	voilà	Paris	Lyons	Marchello
Lille	Shanghai	Bordeaux	Orléans	Chateaufort	Becancourt

Ecoutez et choisissez.

Quatre ? Quatre. Quatre ! Oui ? Oui. Oui ! D'accord ? D'accord. D'accord !
 C'est bien ? C'est bien. C'est bien ! Toi ? Toi. Toi ! Bon ? Bon. Bon !

Choisissez si c'est vrai/faux/ ?

	vrai	faux	?
Mathias est allemand			
Mathias a 33 ans	x		
Mathias est très sympa			
Zohra a 29 ans		x	
Zohra est tunisienne	x		

Choisissez si c'est la même prononciation (=) ou si c'est différent (≠)

1	2	3	4	5	6	7	8
≠	=	≠	=	≠	≠	≠	=

Ecrivez mathématiquement et en lettre les nombres que vous entendez.

deux-sept	Deuxante-huit	onze	Quarante-et-un
vingt-trois	Cinquante	vingt-huit	Cinquante-deux
huit-trois	Septante-neuf	huit-dix	Septante-sept

Remplissez les fiches d'identité.

Nom :	Pinchetti
Prénom :	Franco
Date de naissance :	22 mars 1977
Ville de naissance :	Rome
Nationalité :	italien
Adresse :	12 Rue Landotti Naples

Nom :	ORCETTA
Prénom :	ADRIANA
Age :	32 ans
Nationalité :	argentine
Adresse électronique :	adriuc@congres.com
Téléphone :	005411 2655201

Fiche d'activité 3 - Chanson

	<p><i>Etienne</i> : Salut, je m'appelle Etienne, alors, comment tu t'appelles ?</p> <p><i>Emilie</i> : Salut, je m'appelle Emilie, et c'est une amie Adèle.</p> <p><i>Etienne</i> : Enchanté Emilie et Adèle, alors comment allez-vous ?</p> <p><i>Adèle</i> : Ça va, et toi Etienne ?</p> <p><i>Etienne</i> : Pas mal, pas mal du tout. Tiens ! C'est un ami Jérémie. Salut, je te présente. Emilie, Adèle, c'est Jérémie et il a dix-sept ans.</p> <p><i>Jérémie</i> : Bonjour Adèle et Emilie. Alors vous avez quel âge ?</p> <p><i>Adèle</i> : Moi j'ai dix-sept ans aussi, Emilie, elle a seize ans.</p> <p>...</p>
--	--

Bien parler / bien dire !

Salut.

Salut,, et,

..... et

Salut, je m'appelle Etienne, alors, comment tu ?

Salut, je m'appelle Emilie, et c'est Adèle.

REFRAIN

..... Emilie et Adèle, alors comment allez-vous ?

Ça va, et toi Etienne ?

Pas mal, pas mal du tout.

REFRAIN

Tiens ! C'est un ami Jérémie.

Salut, je te

Emilie, Adèle, c'est Jérémie et il a ans.

REFRAIN

Bonjour Adèle et Emilie. Alors quel âge ?

Moi j'ai ans aussi, Emilie, elle a ans.

REFRAIN

Annexe 2

Tableau Synoptique

SÉANCE 1 – Mardi 15 janvier 2019 (8h30-12h30 Enseignant : _____)					
Horaire et Lieu	Objet d'enseignement	Activité des apprenants	Modalité de travail & interaction	Support	Déroulement
08h30	compétence linguistique et pragmatique	interaction orale	individuelle et collective	-	À la suite de notre présentation brève à la classe, l'enseignant demande à chaque élève de nous poser une question, ce qui leur permet de réutiliser les savoirs liés à la présentation.
Lieu F003					
08h45	compétence linguistique : -pronoms personnels (tu/vous) -prépositions noms de villes/pays -formes interrogatives compétence orthoépique	restitution orale de l'exercice pour la correction	individuelle et collective	fiche d'exercice issue de Totem	Correction collective d'un exercice fait à la maison. Le professeur pose les questions au groupe-classe, les apprenants sont libres de répondre ou non, à voix plus ou moins forte. Yazan s'exprime souvent spontanément à voix haute, le professeur ne le limite pas, mais il désigne parfois un apprenant.
09h00	compétence linguistique (grammaticale)	observation PE (exercices)	individuelle	fiche d'exercice issue de Totem	L'enseignant fait reformuler la règle d'usage des prépositions par les apprenants au début de l'exercice, après que certains apprenants aient manifesté leurs difficultés. Il l'écrit au tableau. L'enseignant passe voir les élèves pour aider pendant l'exercice. Correction orale collective dans la foulée : une phrase par élève.

09h30	compétence linguistique (lexicale et grammaticale) prépositions et déterminants	PE (exercices)	exercices individuels consignes et réflexion correction collectives	fiche d'exercices créée par les enseignants	Distribution des feuilles, introduction de la consigne par un exemple contextualisé (questionne un apprenant sur sa nationalité), et longue explicitation de la consigne. Note la règle au tableau, utilise l'anglais pour traduire les termes (in-from-to). Usage de l'anglais et de l'espagnol pour aider les apprenants. Correction collective dans la foulée.
10h30	Pause				
10h45	compétences phonologique et grammaticale (discrimination des sons nasaux [ã - õ - ã]) Pronoms toniques, conjugaison au présent, mettre au féminin)	Labo CO (perception auditive et segmentation) et PE (dictée, conjugaisons)	individuelle	fiche de travail. (Exercices créés par les enseignants; et issus de <i>Abry et Chalaron</i>)	À la fin de la séance précédente, l'enseignant a expliqué les consignes du labo. Maintenant il fait un rappel sur l'objet de la leçon, écrit la règle au tableau et donne des exemples en anglais. Lors des exercices, il dicte la bande-son. Durant les 25 mn restantes, les apprenants répètent les exercices grâce à l'enregistrement, ils peuvent s'enregistrer et solliciter le professeur pour une correction individualisée.
Labo G101					
11h30	compétences phonologique, phonie-graphique et grammaticale	Correction à l'oral	collective	fiche de travail du laboratoire TBI	Le professeur utilise le TBI pour noter les sons travaillés qu'il prononce et explicite en montrant la position de ses lèvres. Il pose des questions aux étudiants afin de vérifier leur prononciation, et propose une remédiation personnalisée si besoin.
Lieu H104					
11h45	compétence linguistique lexicale et grammaticale	PO	collective	fiche d'exercices "j'aime/je n'aime pas"	À tour de rôle, les apprenants créent 2 phrases (une positive et une négative), l'enchaînement se fait comme à l'accoutumée : on part d'un côté du U de la classe et on fait le tour. L'enseignant demande régulièrement si "ça va", et explicite le lexique par des gestes, analogies ou traductions. Il donne le métalangage "la négation" pour la formule "je n'aime pas".
12h00	compétence linguistique	CO	individuelle	Chanson avec clip projeté sur	Les apprenants doivent compléter les paroles de la chanson qui porte sur les formules de présentation du

				le TBI Fiche paroles format texte à trous	registre courant. Elle est très dynamique et fait beaucoup rire. Pour la correction, le professeur lit le texte et demande ce qui est dans les trous, les élèves prennent spontanément la parole même si c'est peu audible. Le prof reformule ensuite et demande l'explicitation du sens, si elle manque, il donne une traduction ou fait des gestes. L'ambiance est très joyeuse et détendue ce matin.
SÉANCE 2 – Mercredi 16 janvier 2019 (12h30-16h30 Enseignant :)					
Horaire et Lieu	Objet d'enseignement	Activité des apprenants	Modalité de travail & interaction	Support	Déroulement
12h30 Labo G101	compétence phonologique (discrimination des sons entre /s/, /z/, /i/, /y/ et /u/) compétence grammaticale (négation, conjugaison au présent- verbes en ER, et être, avoir et faire compétence lexicale (les noms, les chiffres, les nationalités et métiers)	Labo CO (perception auditive et segmentation) et PE (dictée, conjugaisons, chiffres et noms)	individuelle fiche de travail du laboratoire	fiche de travail. (Exercices créés par les enseignants; et issus d' <i>Escapes- 1</i> et <i>Totem p.26</i>), - casque, boîtier et doc audio	L'enseignant a expliqué les consignes afin de donner les réponses des fiches d'activités une par une. Les activités étaient composées de phonétique. Elles étaient liées avec la grammaire et le vocabulaire qui ont permis aux apprenants d'apprendre de nouvelles choses en répétant le travail du cours précédant. L'enseignant a fait un enregistrement audio dans le boîtier. Les apprenants ont répétés les exercices grâce à l'enregistrement de façon autonome pour pouvoir donner les réponses.
13h30 Lieu F005	compétences linguistiques et pragmatique	Correction à l'oral	individuelle et collective	fiche d'exercice du laboratoire	L'enseignant a corrigé le travail de Labo collectivement et a écrit les réponses correctes sur le tableau. Puis il a vérifié la réponse de chaque étudiant notamment sur les activités des chiffres. En même temps, il répétait le vocabulaire de la nationalité et se présenter.

14h00	compétence linguistique (grammaticale, lexicale et pragmatique)	Correction des devoirs	individuelle et collective	fiche d'exercice issue de <i>Totem-1</i> pg.24-25	La correction du devoir est faite par l'enseignant dans deux étapes. D'une part, en répétant les règles sur la conjugaison et les pronoms toniques comme mémorisation en collective et d'autre part, en discutant individuellement de l'activité <i>famille de Stéphane</i> avec les apprenants.
14h30	compétence lexicale et pragmatique	PE (exercices)	exercices individuels consignes, réflexion et correction orale collectives	fiche d'exercices (présenter votre famille)	L'enseignant a posé différentes questions sur la famille de chaque apprenant. Ces derniers, ont donné les réponses en utilisant un nouveau vocabulaire qu'ils n'ont jamais utilisé en classe. Puis, le professeur a écrit ces mots au tableau pour les autres apprenants. Les erreurs au niveau de l'oral sont fixées sur place. Il a appris aux apprenants la bonne utilisation de vocabulaire car, ils ont commencé à apprendre le français depuis une semaine.
15h00	Pause				
15h15	compétences lexicale et grammaticale	PE (exercices)	individuelle	-polycopié	L'enseignant a distribué la nouvelle fiche d'exercices, il a expliqué les consignes afin de répondre aux questions. Il les a laissé faire et en même temps, il corrigeait les devoirs de texte « présenter votre famille » en passant par chaque étudiant individuellement.
15h30	phonétique	règles de prononciation	collective	-polycopié	Le professeur a expliqué les différents accents. D'abord, il a pris les nouveaux vocabulaires pour énoncer les règles de prononciation en fonction des voyelles accentuées, combinaisons de voyelles et voyelles nasales puis il a explicité leurs sens par des gestes, des mimiques, des dessins et a reformulé de mots mais sans traduction en anglais.

15h45	compétences lexicale grammaticale et pragmatique	conjuguer des verbes présentation du vocabulaire	collective	fiche d'exercices	Les apprenants devaient dire des phrases concernant leurs préférences et inversement. Par exemple qu'est-ce qu'ils aiment ou n'aiment pas selon les verbes des goûts.
16h00	compétences lexicale grammaticale et pragmatique	mémorisation et utilisation du vocabulaire	collective	tableau blanc	L'enseignant a pris un objet de chaque apprenant et les a mis sur la table. Il a posé la question <i>c'est à qui ?</i> Il a présenté un nouveau vocabulaire par rapport à l'objet et l'a écrit au tableau. L'apprenant utilise ce vocabulaire à l'aide de son savoir grammaticale; les pronoms toniques, l'article défini et les adjectives possessifs lors de sa réponse. Cette activité permet de connaître de nouveaux mots et de parler aux apprenants. À la fin du cours, il a distribué une nouvelle fiche à faire à la maison.

SÉANCE 3 – Jeudi 17 janvier 2019
(12h30-16h30 Enseignant :)

Horaire et Lieu	Objet d'enseignement	Activité des apprenants	Modalité de travail & interaction	Support	Déroulement
12h30 Lieu H101	compétence linguistique (grammaticale, lexicale et phonétique)	Lecture à haute voix Réemploi Correction des devoirs	groupe classe Individuelle	- fiche de travail issu de <i>Version Originale</i> TBI	Les apprenants lisent le texte sur la présentation des personnages. L'enseignant corrige la prononciation et introduit le vocabulaire par moyens extralinguistiques et de supports de classe pour identifier les villes Nîmes et Bordeaux sur la carte. Les apprenants réemploient cette structure pour noter les prénoms, les âges, les villes et de ce qu'ils aiment selon la consigne de l'enseignant.
12h50	compétences linguistiques (grammaticale et lexicale)	PE (exercices)	individuelle	fiche d'exercice issu de <i>Français</i>	L'enseignant faisait circuler une nouvelle fiche d'activité avec les consignes et les a laissé faire. Il a fait un tour dans la classe afin de contrôler leurs devoirs, souligner

				<i>progressif niveau débutant</i>	leurs erreurs et les encourager.
13h00	compétence linguistique (lexicale et phonétique) compétence orthoépique	Lecture à haute voix Correction des devoirs	Individuelle et collective	Polycopié issu de <i>Français progressif niveau débutant</i>	Avant de corriger, l'enseignant a dit à chaque apprenant de lire le texte et de cette façon il a corrigé la prononciation et a présenté le nouveau vocabulaire grâce au texte. Après cela, il a corrigé leur travail collectivement et leurs a montré les réponses du TBI. Dans la 2 ^e activité il a expliqué quelle était la différence entre la nationalité et la langue quand elle s'écrit en minuscule et majuscule i.e. <i>suisse</i> et <i>Suisse</i> .
13h10	compétence lexicale, grammaticale et pragmatique	vocabulaire de métiers associer au féminin	en binôme	petits tickets de professions	L'enseignant a donné une enveloppe de petits tickets à chaque groupe de binôme pour associer les professions au féminin. Cette activité a un double objectif ; augmentation de la connaissance du vocabulaire et la terminaison de métiers masculins et féminins i.e. « <i>e-e, ier-ière, eur- euse, teur-trice, é-ée</i> ». De plus, le professeur a raconté une histoire, au passé, il y avait des métiers qui étaient destinés qu'aux hommes. Ensuite, l'enseignant a posé des questions sur les professions de leurs membres de leurs familles et a expliqué ces métiers en anglais.
13h30	compétence lexicale phonologique, prosodique -discrimination des sons les voyelles nasaux/oraux [ã - õ - ê - e - ø - œ - o] -discrimination des sons les semi-consonnes et les consonnes contoïdes [j - ɥ- w- ʒ - s - z]	PE (dictée, les chiffres, fiche d'identité) CO (perception auditive et segmentation)	individuelle	- fiche de travail (Exercices créés par les enseignants) Casque, boîtier et doc audio	Distribution des feuilles, introduction de la consigne par l'enseignant. La fiche d'exercice se compose d'une page <i>recto-verso</i> . Lors de l'enregistrement, l'enseignant s'est focalisé sur la tonalité de la phrase. Il utilise des gestes pour montrer les intonations descendantes et montantes. Les apprenants répétaient les exercices grâce à l'enregistrement, ils remplissaient ensuite, la fiche au fur et à mesure de l'échange oral.
14h30	Pause				

14h45	compétences phonologique et orthoépique	Correction à l'oral	collective	fiche d'exercice du laboratoire TBI	Le professeur utilise le TBI pour corriger le travail oral, la dictée. Le V/F s'est corrigé très rapidement. L'enseignant a ensuite montré la transcription de la fiche d'identité. Et pour la détermination des sons il a posé des questions aux étudiants afin de vérifier leur prononciation, et a proposé une aide personnalisée sur place.
Lieu H105					
15h15	compétences lexicales grammaticales et pragmatiques	Interaction orale Les adjectifs interrogatifs (quel quelle quels quelles)	Individuel en binôme	questionnaire fiche d'identité	L'enseignant distribue le document et détaille la consigne, Il les laisse créer des questions individuellement et après il corrige collectivement en écrivant les questions sur TBI. En suite, il met en commun en binôme afin de se poser les questions à l'aide d'adjectifs interrogatifs sur la nouvelle fiche d'identité distribuée.
15h45	compétences lexicales	Révision des vocabulaires se présenter	collective	chanson animée texte à trous TBI	Les apprenants regardent et écoutent la chanson et doivent remplir le texte à trous.
16h00	compétences lexicales	Correction présentation du vocabulaire salutations	collective	transcription devoirs à la maison	L'enseignant a corrigé leurs erreurs orthographiques de texte lacunaire de la chanson et après il a dégagé le nouveau vocabulaire de salutation dans la chanson. À la fin, il a donné les devoirs à faire avec les consignes en détails.
SÉANCE 4 – Vendredi 18 janvier 2019 (8h30-12h30 Enseignante : [REDACTÉ])					
Horaire et Lieu	Objet d'enseignement	Activité des apprenants	Modalité de travail & interaction	Support	Déroulement

08h30	compétence linguistique grammaticale et phonétique	Correction du devoir maison	collective et individuelle	fiche d'exercice	L'enseignante a repris l'exercice sur les adjectifs interrogatifs donné par M. Eymard la veille. Elle a réalisé une correction linéaire à l'oral, sans écrire un seul mot au tableau. Chaque apprenant a lu le texte et il y a eu une correction collective dans la foulée.
Lieu H104		Lecture à haute voix		TBI	
09h00	compétence linguistique (lexicale)	Révision découverte du vocabulaire (la famille)	collective	nouvelle fiche d'exercice avec dessins TBI	À travers des images, l'enseignante a demandé aux apprenants quels mots ils connaissaient déjà. (comme vocabulaire réceptif). Elle effectue aussi l'explication du vocabulaire inconnu par les voies extralinguistiques et la mise en commun d'autres éléments par image de la nouvelle fiche distribuée que les apprenants ont pu comprendre.
09h30	compétence linguistique (phonétique)	CO	individuelle	fiche d'exercices casque et boîtier	L'enseignante a enregistré les phrases, ainsi qu'un petit paragraphe de texte que les apprenants devaient écouter dans le but de déterminer les sons [p-b-ã-õ-ε]. Ils devaient répéter les mots entendus. Elle a corrigé leurs prononciations individuellement.
Labo G106		Correction à l'oral			
10h30	Pause				
10h45	compétence linguistique phonologique	Restitution du travail au Labo	collective	-	Reprise de la pratique de voyelles nasales [ã-ẽ] pour élucider les sons "un et une" (activité n° 13-14). L'enseignante a expliqué les caractéristiques concernant la prononciation des nasales par la pratique des lèvres écartées, la bouche ouverte et langue en avant pour le son [ẽ] puis les lèvres un peu arrondies et la langue en arrière pour le sons [ã].
Lieu H103					

11h15	compétence linguistique lexicale	Présentation du vocabulaire (En famille) Interaction orale	collective et individuelle	fiche d'exercices "En famille" tableau blanc	Reprise de l'activité n° 18 de la fiche d'exercices du labo. Elle a expliqué le sens des mots "vie maritale, concubinage et union libre" selon le contexte culturel français. Ensuite, elle a posé des questions à chaque apprenant, sur l'existence du pacs, de l'union libre, ainsi que les conditions d'âge de mariage pour les hommes et les femmes, mais aussi sur la cérémonie du mariage de leurs pays.
11h45	compétence linguistique grammaticale et lexicale	PE Révision d'articles Vocabulaire relation de famille	collective et individuelle	fiche d'exercices "En famille" image TBI	L'enseignante a expliqué la relation des membres de la famille par image sur TBI. A travers la démarche spirale et en utilisant la technique mnémotechnique, elle a souligné les mots déjà connus des apprenants, en couleur verte. Elle a également ajouté des articles et proposé l'activité n° 31 (texte à trous et mots-croisés) sur place. Elle a finalement, laissé aux apprenants 15 mn, afin de répondre de façon autonome.
12h15	compétence linguistique	Correction	individuelle	fiche d'exercices "En famille"	Correction individuelle dans la foulée. Pour ce faire, elle a circulé dans la classe afin de contrôler leurs devoirs. Elle a utilisé moins de mots pour encourager le travail des apprenants que M. Eymard.


Annexe 3

Le Questionnaire

Enquête sur le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues

Bonjour,

Nous avons l'honneur de vous adresser ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de notre mémoire de recherche Master 2 FLES. Cette étude porte sur le dispositif « live-listening » et l'exploitation des technologies pédagogiques optimisées en laboratoire de langue pour renforcer la compétence orale des apprenants de FLE. Ce questionnaire est destiné aux enseignants du CUEF qui n'assurent que les cours intensifs pour débutants (Niveau A1-A2) à l'Université Grenoble Alpes. Nous serions très reconnaissants de votre participation. Les questions portent sur votre engagement et la pratique d'enseignement de l'écoute. Nous vous prions de bien vouloir lire ce questionnaire attentivement afin de donner des réponses. Nous nous engageons à respecter l'anonymat. Les données recueillies seront utilisées dans le cadre de la rédaction d'un mémoire.

N'hésitez pas à me contacter à l'adresse mail suivante : 

Section 1: Renseignements généraux

1. Sexe

Homme

Femme

2. Quel niveau de débutant enseignez-vous? Précisez-le exactement par exemple A1.2 etc.

3. Depuis combien de temps enseignez-vous la compréhension orale ?

1 à 2 ans

2 à 5 ans

Plus de 5 ans

Section 2: L'enseignement de la compréhension orale

4. L'enseignement de l'écoute (compréhension orale) est une tâche :

- Très difficile
- Assez difficile
- Un peu difficile
- Pas du tout difficile
- Autre : _____

5. Mes apprenants rencontrent les problèmes suivants lors de l'écoute:

- Ils n'ont pas assez d'occasions pour s'entraîner à l'écoute
- Ils ont du mal à suivre la vitesse de la parole
- Ils sont confrontés aux accents qui compliquent l'écoute Ils n'ont pas l'habitude de travailler en laboratoire avec des outils techniques
- Autre: _____

Section 3: L'exploitation du laboratoire de langues et le live-listening

6. Comment l'utilisation efficace des technologies lors des séances d'écoute en laboratoire de langues améliore-t-elle la capacité d'écoute de vos apprenants ?

7. Des exercices de « live-listening » en laboratoire aident les apprenants à améliorer :

	Oui	Non	Peut-être
Vocabulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prononciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La compétence communicative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Je trouve l'utilisation du laboratoire de langues intéressant :

- Parce qu'il permet de travailler à leur propre rythme
- Parce qu'il développe la motivation d'apprendre la langue française
- Parce que c'est une chose nouvelle qu'ils n'ont jamais vécue
- Parce qu'il y a moins de distractions que dans une salle de classe
- Parce qu'il s'agit d'une session spécifique du cours qui a été conçue pour développer le savoir-faire de la compréhension orale par la pratique de live-listening

9. Combien d'heures par semaine les apprenants utilisent-ils le laboratoire de langues pour s'entraîner à l'écoute du français ?

1-2 heures/semaine

3-4 heures/semaine

10. La durée des séances de laboratoire est-elle suffisante pour la pratique de l'écoute (compréhension orale) ?

Oui

Non

Cela dépend

Autre : _____

11. Le travail en laboratoire de langues, augmente la participation de l'apprenant et l'interaction avec l'enseignant :

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Autre: _____

12. Je recommande la pratique du « live-listening » pour améliorer les compétences d'écoute de l'apprenant et réduire ses problèmes d'écoute.

1= Certainement pas 2= Probablement pas 3=Neutre 4= Probablement 5=Certainement

1 2 3 4 5

Certainement pas Certainement

13. Mes commentaires personnels sur l'enseignement de l'écoute dans le laboratoire de langues :

Vos réponses ont été bien enregistrées.

Nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire et de votre contribution à la recherche !

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE.....	10
CHAPITRE 1. LE SAVOIR-FAIRE DE LA COMPRÉHENSION ORALE.....	11
1. La corrélation entre l'écoute et la compréhension orale.....	11
2. L'importance de la compétence de la compréhension orale.....	12
3. Définition de la compréhension orale.....	14
4. Le processus de la compréhension orale	16
4.1. Le modèle sémasiologique (<i>Bottom up</i>)	18
4.2. Le modèle onomasiologique (<i>Top-down</i>).....	19
5. Modalités d'écoute	21
5.1. Écoute extensive	21
5.2. Écoute intensive.....	22
6. Démarche méthodologique pour l'enseignement de la CO.....	24
6.1. La pré-écoute	24
6.1.1. Principes et activités didactiques de pré-écoute	24
6.2. L'écoute	25
6.2.1. Principes et activités didactiques de l'écoute	25
6.3. La post-écoute.....	26
6.3.1. Principes et activités didactiques de post-écoute.....	26
7. Difficultés d'écoute rencontrées par les apprenants	28
8. Conclusion.....	31
CHAPITRE 2. LABORATOIRE DE LANGUES.....	32
1. Introduction	32
2. La naissance du concept laboratoire de langues	33
3. Définition du laboratoire de langues	34
4. La configuration du laboratoire de langues	35
5. Fonctionnement et caractéristiques de la console d'enseignant	36
6. Fonctionnement et caractéristiques de la cabine d'apprenant	37
7. Types des laboratoires de langues	38
7.1. Laboratoire conventionnel / classique	38
7.2. Laboratoire lingua phone.....	39
7.3. Computer Assisted Language Laboratory (CALL).....	40
8. Les avantages de laboratoire de langues.....	41
9. Conclusion.....	42
PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE.....	43
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	44
1. Population.....	44
2. Les outils méthodologiques	45

2.1.	L'observation systématique.....	45
2.2.	Le questionnaire	46
3.	La description du questionnaire.....	46
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		48
CHAPITRE 4. ANALYSE DES DONNÉES		49
1.	Analyse de l'observation systématique	49
2.	Analyse des résultats du questionnaire	53
3.	Analyse des réponses.....	54
3.1.	Première partie : La nature de l'échantillon	54
3.2.	Deuxième partie: Le point de vue des enseignants sur l'enseignement de la compréhension orale.....	57
3.3.	Troisième partie : Le point de vue des enseignants sur l'exploitation du laboratoire et le <i>live-listening</i>	61
Conclusion.....		73
Bibliographie		75
Sitographie.....		78
Glossaire		79
Sigles et abréviations utilisés.....		83
Table des illustrations.....		84
Liste des tableaux		84
Table des annexes.....		86
Table des matières		102

MOTS-CLÉS : *Live-listening*, technologie pédagogique optimisée, compréhension orale, FLE.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but d'explorer l'impact du « *live-listening* » et l'exploitation de technologies pédagogiques optimisées au laboratoire des langues afin de renforcer les compétences orales des apprenants de FLE. Nous avons procédé à une étude empirique basée sur une enquête par questionnaire. Le sondage était adressé principalement aux enseignants, ceux-ci étant spécialement engagés dans l'enseignement pour les débutants (A1-A2) au CUEF de l'Université Grenoble Alpes. L'objectif de cette nouvelle approche d'écoute est d'utiliser un enregistrement réalisé sur place lors d'un acte de communication en direct, ce qui est unique par rapport à la pratique traditionnelle d'écoute avec une piste pré-enregistrée. Les résultats de l'étude montrent tout le potentiel de l'approche par l'écoute en direct et donc, valide notre hypothèse selon laquelle l'approche du « *live-listening* » aide non seulement au développement des compétences de compréhension orale, mais également celles de la communication.

KEYWORDS: *Live-listening*, advanced teaching technologies, oral comprehension, FLE.

ABSTRACT

This study aims to explore the impact of live-listening and the use of advanced teaching technologies in the language laboratory to strengthen the oral skills of learners of French as a second language. We performed a survey based an empirical study was conducted by using a questionnaire. Our target audience for the survey was instructors who are specifically engaged to instruct the debutants (A1-A2) at CUEF, University of Grenoble Alpes. This innovative live-listening involves an on-the-spot recording of a live act of communication as a pedagogical resource, which is unique as compared to the traditional practice of listening involving a pre-recorded track. The findings of the study demonstrate the potential of the live-listening approach, thus, validating our hypothesis that the approach helps not only in developing oral comprehension skills but also communicative competencies.

