



**Université de Hanoi
Département de français**

&

**Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres**



**L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la
compétence de compréhension orale des étudiants du département
de Français à l'université de Hanoi**

NGUYỄN Phương Hoa

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master en littératures
françaises et romanes, orientation française langue étrangère sous la direction de Mme.**

Silvia Lucchini (UCL) et M. Vũ Văn Đại (UH)

Hanoi

Année académique 2021-2022

Remerciements

Nous voudrions avant tout exprimer notre profonde gratitude à nos deux codirecteurs de recherche, Madame Silvia Lucchini et Monsieur Vũ Văn Đại, qui a bien voulu diriger cette recherche avec tant de patience, d'enthousiasme et de vigilance. Sans leurs suggestions utiles et leurs conseils précieux tout au long de notre travail de recherche, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Nous tenons également à remercier notre famille qui constitue toujours un appui d'esprit, qui nous accompagne, qui nous soutient et qui nous donne du courage pour que nous puissions finir ce travail de recherche.

Enfin, nos remerciements vont à nos amis pour leurs aides et leurs encouragements au cours de la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : LA MOTIVATION.....	6
1.1. Quelques définitions du concept « motivation »	6
1.2. La motivation dans le domaine scolaire (ou la motivation scolaire)	9
1.3. Les types de motivation	10
1.3.1. Motivation intrinsèque	10
1.3.2. Motivation extrinsèque	11
1.4. Les sources de la motivation	12
1.4.1. Perception de la valeur de l'activité	12
1.4.2. Perception de la compétence	13
1.4.3. Perception de la contrôlabilité	13
1.5. Les facteurs qui influencent la motivation des élèves	14
1.6. Les indicateurs de la motivation	14
CHAPITRE 2 : LA COMPRÉHENSION ORALE	17
2.1. Définition de la compréhension orale.....	18
2.2. Les étapes de la compréhension orale en classe de F.L.E.....	20
2.3. Les types d'écoute	23
2.4. Les objectifs d'écoute et de compréhension orale en classe	24

2.5. Pour une écoute efficace en classe.....	24
CHAPITRE 3 : L'AUDIOVISUEL ET L'ENSEIGNEMENT AUDIOVISUEL.....	26
3.1. Les définitions de l'audiovisuel et de l'enseignement audiovisuel.....	26
3.2. Les matériaux audiovisuels en classe de langue	29
3.2.1. La vidéo en classe	29
3.2.2. Les composants de la vidéo	31
3.3. Caractéristiques du document audiovisuel.....	34
3.4. L'importance des supports audiovisuels dans l'enseignement du F.L.E	35
3.4.1. Facilitation de la mémorisation	36
3.4.2. Développement de diverses compétences.....	37
3.4.3. Augmenter la motivation et l'efficacité de l'apprentissage	39
3.4.4. La place de document audiovisuel dans l'enseignement-l'apprentissage d'une langue	40
3.5. L'objectif de l'intégration du document audiovisuel en classe de F.L.E	42
3.6. Les critères de choix des supports audiovisuels	44
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	47
4.1. L'enquête	47
4.2. Description de lieu de l'expérimentation.....	49
4.3. Public visé	50
4.4. Les outils de recherche.....	52

❖ L'observation	52
❖ Les tests.....	53
❖ Le questionnaire	54
CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	57
CHAPITRE 6 : DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION.....	69
5.1. Le déroulement de la séance et résultats de l'observation	69
5.2. Les résultats des tests.....	76
CONCLUSION GÉNÉRALE	82
BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES.....	92

INTRODUCTION

1. Problématique de départ

À l'heure de la mondialisation, le français est une des langues les plus parlées au monde avec environ deux cents millions de locuteurs. Selon les statistiques d'Observatoire de la langue française de l'OIF en 2022, le français est la 5e langue mondiale par le nombre de ses locuteurs. À travers une longue histoire avec la France, les Vietnamiens ont le contact avec la langue française depuis des siècles. Actuellement, la langue de l'hexagone est l'une des langues les plus utilisées au Vietnam pour plusieurs buts importants, à savoir l'enseignement et l'éducation, la recherche scientifique, la diplomatie, etc... Sous l'effet de la mondialisation, le plurilinguisme remplace progressivement le bilinguisme.

De nombreuses entreprises et institutions vietnamiennes veulent recruter des candidats parlant au moins deux langues étrangères car l'importance et le besoin d'utilisation de la langue étrangère dans le travail et dans la vie quotidienne augmentent dans le monde entier. C'est pour cette raison que l'enseignement des langues étrangères n'est pas uniquement considéré comme une discipline scolaire mais aussi une bonne occasion pour les apprenants d'avoir accès à des opportunités de travail, de nouvelles valeurs et formes de penser, des attitudes et des modes de vivre tout à fait différents de ceux de notre langue maternelle. En communiquant avec les gens qui viennent des pays francophones, les Vietnamiens doivent utiliser la langue française comme une langue étrangère pour exprimer leurs pensées. Pourtant il y a une grande différence dans la façon de l'emploi de la langue française entre les Vietnamiens et les natifs.

Être capable de s'exprimer en français donne des avantages stratégiques aux étudiants vietnamiens dans divers domaines. Dans le processus de l'enseignement/apprentissage du F.L.E, les apprenants font face à des difficultés aux quatre « compétences »: comprendre le discours oral, parler, lire et écrire. L'objectif principal de l'enseignement du F.L.E est de faire apprendre à communiquer et réagir en français dans les différentes situations. L'étudiant doit donc donner priorité à la compréhension orale car celle-ci joue un rôle primordial dans la communication. Dans les dialogues, nous ne pouvons pas répondre à notre interlocuteur sans comprendre ce qu'il a dit. En classe, pour garantir la réussite de l'acte d'enseignement/apprentissage, l'interaction de la part de l'apprenant et l'enseignant est indispensable. C'est la raison pour laquelle qu'il est nécessaire de trouver et de déterminer les moyens et les outils didactiques essentiels pour faciliter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français.

Comme nous le savons, l'audiovisuel est indispensable pour notre vie quotidienne depuis longtemps. Les supports audiovisuels ont plusieurs avantages non seulement dans notre vie quotidienne mais aussi dans le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue. Les moyens audiovisuels en classe seront un support pédagogique efficace pour apprendre une langue vivante si nous pouvons bien les exploiter. En réalité, en 2021, nous avons eu la chance de donner des cours de français supplémentaires aux étudiants qui viennent de différents départements de langues de l'université de Hanoi. Lors de nos interactions avec ces apprenants, en tant qu'enseignant de la langue, nous remarquons que les apprenants étaient motivés et participaient bien aux activités de classe pendant les cours avec l'intégration des supports audiovisuels.

Un bon nombre d'experts de la technologie moderne et des didacticiens encouragent l'utilisation de ces moyens dans l'enseignement des langues. Pourtant dans les universités au Vietnam, ceux-ci sont encore peu utilisés dans les cours de compréhension orale. Pendant nos

années d'études au département de français à l'université de Hanoi, nous avons observé que la plupart des enseignants n'utilisaient pas les supports audiovisuels pour faciliter l'enseignement/apprentissage en classe. De plus, nous avons trouvé que beaucoup d'étudiants vietnamiens de niveau débutant à l'université de Hanoi rencontraient des problèmes de compréhension orale à savoir la difficulté en compréhension des idées principales des documents sonores et la démotivation dans l'apprentissage de la compréhension orale. Par conséquent, nous avons choisi de travailler sur l'impact des supports audiovisuels sur l'apprentissage du F.L.E.

2. Questions générales

Pour aborder précisément ce sujet, nous nous posons les questions suivantes :

- L'utilisation des moyens audiovisuels a-t-elle une influence positive sur la CO des étudiants du F.L.E du département de français de l'université de Hanoi ?
- Peut-on motiver les apprenants par l'utilisation des SAV dans les séquences de compréhension orale ?

3. Objectifs de recherche

Cette étude a pour objectif de montrer le rôle des moyens audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Nous cherchons aussi à voir si l'audiovisuel est un support utile et intéressant qui permet d'améliorer la performance des étudiants en compréhension orale.

4. Hypothèse de recherche

Pour répondre à notre problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les supports audiovisuels permettent de développer les compétences de compréhension orale des étudiants du F.L.E.

- Ces moyens peuvent augmenter la motivation et l'interaction des apprenants dans les séquences de compréhension orale.

5. Plan de la recherche

Notre mémoire comprend six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la définition du concept de motivation. Nous mettons en exergue les formes, les types ainsi que les sources et les indicateurs de la motivation. De plus, les facteurs qui influencent la motivation chez des apprenants sont aussi abordés dans ce chapitre.

Dans le deuxième chapitre, nous allons définir les notions clés de notre travail de recherche, qui sont la compréhension orale dans l'enseignement et l'apprentissage en classe de F.L.E et les facteurs influant sur la compréhension orale des apprenants. Ensuite, nous allons procéder à la définition du document audiovisuel, ses caractéristiques, ses formes, ses objectifs et son exploitation en classe de F.L.E pour enseigner la compréhension orale.

Le troisième chapitre présente le cadre théorique de notre recherche sur les supports audiovisuels. Nous essayons de donner la définition de l'audiovisuel et de l'enseignement audiovisuel et puis, nous analysons les caractéristiques, l'importance et l'objectif de l'intégration du document audiovisuel en classe de F.L.E.

Quant au quatrième chapitre, nous y allons décrire notre échantillon en présentant d'abord le contexte de la recherche et le déroulement de notre enquête : le lieu, les établissements concernés et les étudiants participants. Comme méthodologie de recherche, nous proposons de faire un questionnaire destiné aux étudiants de l'université de Hanoi pour avoir une idée approfondie sur la pratique de l'activité de la compréhension orale et l'influence de l'utilisation du support audiovisuel durant cette séance. Nous formons deux groupes d'étudiants, dont un groupe servant

de groupe de contrôle. Afin d'identifier l'efficacité de l'intégration des supports audiovisuels, nous demandons aux étudiants de deux groupes de faire deux petits tests avant et après le cours de compréhension orale.

Le cinquième chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus du questionnaire. Nous y ferons une analyse des résultats et une interprétation des réponses obtenues.

Dans le dernier chapitre, nous évoquons d'abord le déroulement de l'enquête, les attitudes et les comportements des étudiants. Ensuite, nous présentons les résultats des tests de deux groupes : le groupe de contrôle et le groupe expérimental et nous donnons des remarques sur la différence entre ces deux groupes.

CHAPITRE 1 : LA MOTIVATION

L'ennui à l'école est une problématique importante de notre société contemporaine. Selon Phillippe (2015, p.1), l'ennui « est là et n'importe quel adulte qui se souvient honnêtement de sa propre scolarité ne peut le nier ». Plus précisément, l'ennui peut être l'effet d'une certaine démotivation qui à son tour entraîne d'autres conséquences plus périlleuses encore. Bien qu'il existe de nombreux facteurs qui participent au processus d'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère, plusieurs chercheurs et didacticiens se sont mis d'accord sur le fait que la motivation occupe une place prépondérante dans le taux de réussite.

« Un enseignant sage doit faire de l'apprentissage un plaisir quotidien » : dans sa formulation simple, ce proverbe énonce les diverses questions et défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Nombre d'entre eux se sentent démunis face à cette question, car tous les étudiants ont leurs propres besoins, leurs domaines d'intérêt et leurs façons de vivre propres, et donc des niveaux de motivation très différents ; de là découle une méthode pour apprendre une nouvelle langue qui leur est particulière. L'influence de la motivation demeure un sujet dominant de l'éducation et reste actuellement l'objet de nombreuses études en cours. Dans le cadre de cette étude, pour bien comprendre l'importance de la motivation scolaire, il faut donc commencer par l'examen de la signification de la motivation. Nous donnerons ensuite un aperçu des types et des sources de la motivation. Pour terminer, des indicateurs et des facteurs qui conditionnent la motivation seront brièvement présentés.

1.1. Quelques définitions du concept « motivation »

Le terme « motivation » a pour origine les mots latins « motivus », signifiant « mobile », et « movere », qui fait référence à « mouvoir, déplacer ». À partir de cette étymologie, on constate donc que l'idée de mouvement y est essentielle. Le sens des mots d'origine met en évidence sa vertu évidente : ce qui est le début et la source de tout mouvement. Différente de l'idée de compétence qui renvoie à ce que l'on peut faire, ici la motivation renvoie à l'idée de ce que l'on veut faire.

Le mot « motivation » est défini de plusieurs manières par différents dictionnaires, chercheurs et théoriciens. Il est en effet assez compliqué de donner à ce terme une définition unique, universelle et précise, parce que la motivation est liée à plusieurs facteurs qui en modifient le contenu sous certaines conditions.

Voyons d'abord la définition du « Dictionnaire de la langue française Larousse »: « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir ». Une autre définition presque semblable est donnée par le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005): « la motivation est un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin ».

Le Nouveau Petit Robert (2009) propose une définition plus précise par rapport aux deux précédemment citée, en ce qu'elle aborde l'aspect conscient ou inconscient: « la motivation est une relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient; c'est également l'action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) ; et elle est une relation naturelle de ressemblance entre le signe et la chose désignée ». Similairement, la notion de la motivation est définie dans le Dictionnaire encyclopédique Petit Larousse en couleurs comme suit : « La motivation est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte psychologiquement ; facteur psychologique conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon ».

En somme, dans les définitions des dictionnaires cités ci-dessus, on trouve l'idée générale et presque exclusive des motifs qui poussent une personne à agir en vue d'un but. Pourtant, elles restent encore restreintes, les caractéristiques de la motivation et les facteurs d'influence de la motivation n'étant pas mentionnés.

Dans la méthode de travail et stratégie d'apprentissage, Comb (cité par Wolfs 2000, p47) a proposé une autre définition plus précise sur les facteurs l'affectant : « la motivation est le fruit des interactions qui nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitude, affection), son pouvoir (aptitude intellectuelle) et le support social (respect, attention, conférence) ».

Pour Prévost (cité par Doron, 1991, p.467), la motivation se situe dans la fonction de relation du comportement, car « grâce à elles, les besoins se transforment en but, plans et projets ». Sous l'aspect de la psychologie, Sellamy (1999, p.173) considère la motivation comme un « ensemble

des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu » et « c'est celle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension. ». En psychanalyse, pour Lagache (2005, p.65) la motivation est définie comme: « État de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son intégrité. La motivation se manifeste sous deux formes principales, les besoins et les émotions ».

Du point de vue du courant béhavioriste, Lieury et Fenouillet (2013, p.149) ont donné la définition de la motivation comme : « L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance». Cette idée est renforcée par Nuttin (1997, p.238), qui affirme que la motivation désigne « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance », en ajoutant que « la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante ».

D'après Racle (cité par Cécile, 1997, p 10), la motivation serait une sorte de la stimulation limbique qui renverrait à la communication émotion/raison et qui ne serait pas innée: « la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique conduisant à un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu. La motivation n'est donc pas un état inné du récepteur... elle n'est pas non plus une réaction volontaire, abstraite, au commandement 'motivez-vous!' ».

Par ailleurs, ce concept est considéré comme facteur dirigeant interne, comme l'énonce Harmer (2001, p.5): « c'est un genre de meneur interne qui pousse quelqu'un à faire des choses afin d'accomplir quelque chose ». Dans le même ordre d'idées, la motivation est définie par Williams et Burden (1997, p.120) comme un élément provenant de l'individu : « Un état d'excitation cognitif et émotionnel, ce qui conduit à une décision consciente d'agir et qui donne lieu à une période durable d'effort intellectuel et/ou physique pour atteindre un objectif précédent ». Huitt (2001, p.15) appuie cette idée en donnant une définition presque identique : « La motivation est un état interne ou une condition qui sert à activer ou à dynamiser le comportement et lui donne sa direction ; [...] un désir ou volonté qui dynamise et dirige le comportement axé sur les objectifs ; [...] influence des besoins et des désirs sur l'intensité et la direction du comportement ».

Au contraire de ces chercheurs qui développent l'idée que la motivation est exclusivement liée aux éléments intrinsèques, Vallerand et Thill (1993, p.29) avancent que la motivation se réfère aux facteurs intrinsèques et extrinsèques en même temps. Plus encore, il s'agit du résultat d'un processus d'équilibre entre les différents aspects dynamiques du comportement humain : « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Pour certains chercheurs, la motivation et l'engagement semblent donc intimement liés ; la motivation serait le premier pas menant à l'engagement. Selon Viau (1994, p.7), la motivation est « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ». Dans le même sens, Brault-Labbé et Dubé (2010, p.82) définissent la motivation comme le déclencheur du processus d'engagement.

1.2. La motivation dans le domaine scolaire (ou la motivation scolaire)

Dans l'environnement scolaire, on définit la motivation comme l'ensemble des stratégies que l'élève utilise pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Raby (2008, p.10) affirme que : « La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées ».

Avec le support de plusieurs recherches portant sur les stratégies d'apprentissage, Oxford et Nyikos (1998, p.95) montrent que la motivation est dynamique. Elle peut varier et se modifier selon la perception de l'élève : « Effectivement, disent-elles, la motivation entraîne l'utilisation de stratégies. Mais, à un moment donné, le succès obtenu dans l'apprentissage de la langue, grâce à l'utilisation judicieuse de stratégies, entraîne à son tour une meilleure image de soi, qui contribue à la motivation, qui déterminera le choix des stratégies et ainsi de suite dans un mouvement de spirale. De sorte qu'à la fin on ne sait plus très bien si c'est la motivation qui détermine les stratégies ou l'inverse. »

1.3. Les types de motivation

Le terme de motivation ne renvoie pas seulement au désir d'apprendre ; il prend en compte également de nombreux autres éléments. Chaque individu identifie ses propres intérêts et besoins dans l'apprentissage. Il est donc évident que leurs types et leurs niveaux de motivation varient d'un individu à l'autre. En réalité, certains étudiants sont motivés par l'apprentissage d'une langue parce qu'ils y voient une occasion de se perfectionner, d'autres sont motivés par les bonnes notes qu'ils peuvent récolter – l'apprentissage est alors vu comme menant à une récompense – alors que d'autres encore sont très peu motivés. Selon plusieurs didacticiens et auteurs psychologues, il existe plusieurs types de motivation. En 1974, partant des influences exercées sur la langue cible au cours du processus d'emprunt, Humbley (1974, p.206) a classifié deux principaux types de motivation : motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. Richard Deci (1975) et Nuttin (1996) partagent la même thèse de ces deux catégories de motivation.

1.3.1. Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque se rattache aux facteurs intérieurs de l'individu. Elle s'éveille dans la situation où l'élève a la volonté de travailler. Au lieu de considérer l'apprentissage comme une charge, l'étudiant prend l'apprentissage pour un travail intéressant qui peut susciter son désir d'apprendre, sa curiosité ainsi que son autodétermination. Deci et Ryan (1985, p.12) considèrent la motivation intrinsèque comme le moteur de la réalisation d'un acte dont l'individu peut retirer du plaisir ou de la satisfaction.

Mezzine (2014, p.259) a renforcé cette idée en définissant la motivation intrinsèque comme suit : « La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. » Quant à Nuttin (1996, p.238), il indique que les comportements d'un élève sont motivés intrinsèquement, car l'élève considère les activités réalisées comme un outil essentiel au service du développement personnel. La notion de motivation intrinsèque est liée à des conceptions de soi, à son environnement d'apprentissage, ainsi qu'au rapport de l'individu au savoir.

Autrement dit, la motivation intrinsèque de l'apprenant s'est alimentée non par la compensation du travail, mais par son plaisir, sa satisfaction et ses besoins personnels à propos des activités données. La motivation intrinsèque s'exprime par la persévérance ainsi que par la collaboration. Nuttin (1996, p.238) affirme que : « la motivation intrinsèque dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construits des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé ». Selon Gagnon et Brunel (2005, p.309), « la motivation intrinsèque « l'internalisation » des valeurs et processus régulatrice amènent un meilleur apprentissage conceptuel stimule la performance scolaire la créativité et la persistance et favorisent le développement et l'ajustement personnel ».

La plupart de ces auteurs partagent donc une même opinion, celle que la motivation intrinsèque se base sur des facteurs intérieurs de l'individu tels que les intérêts, les besoins et la jouissance. Dans ce cas, l'apprenant s'engage volontairement dans une activité.

1.3.2. Motivation extrinsèque

Contrairement à la motivation intrinsèque qui se caractérise par rapport à la volonté individuelle de s'engager et le plaisir d'apprendre pour soi-même, la motivation extrinsèque dépend de facteurs extérieurs. Du point de vue de Nuttin (1996, p.240), la motivation extrinsèque se produit dans la situation où l'individu réalise l'activité afin d'atteindre des buts différents des objectifs consubstantiels à l'activité : « provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. »

La motivation extrinsèque étant dépendante des facteurs extérieurs, elle subit facilement l'influence de divers éléments. À la place d'apprendre pour lui-même, un individu motivé extrinsèquement agit pour obtenir de façon directe ou indirecte des récompenses (avoir des félicitations, des cadeaux, de bonnes notes, obtenir un diplôme ou un emploi bien payé, faire plaisir aux enseignants et aux parents) ou se déculpabiliser et éviter des punitions. Comme l'écrit Fouillet (1999, p.4), « la motivation extrinsèque se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation est des motivations extrinsèques ». C'est la raison pour laquelle nombreux sont les élèves qui se mettent à travailler au dernier

moment, apprenant juste ce qu'il faut pour passer l'épreuve et l'oubliant après coup. En effet, il existe une certaine proportionnalité entre l'effort de l'élève et la récompense ou la punition.

L'un des plus grands inconvénients de cette motivation, c'est qu'elle ne fonctionne qu'à court terme, car selon Fenouillet & Lieury (2013, p.149), « dès lors qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît ». Selon ces auteurs, la motivation extrinsèque renvoie à la compétition et à l'individualisme. Dans le cas où l'on promet à l'élève une récompense, le résultat du travail sera moins bien que lorsque l'on ne promet rien. Sous l'influence de ce type de motivation, l'élève n'agit que pour obtenir la récompense et non pour l'apprentissage en lui-même. Partageant le même constat, Bautier (2006) affirme que si les étudiants participent à des activités pour gagner, ils ne seront donc plus dans l'apprentissage.

1.4. Les sources de la motivation

D'après le modèle de la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage proposé par Viau (2001, p.2), il existe trois principales sources de la motivation : la perception de la valeur que l'élève gagne de l'activité, la perception qu'il reçoit en utilisant sa compétence à terminer ce travail et sa perception de contrôlabilité sur le processus. Pourtant, ces perceptions se caractérisent par la subjectivité issue du ressenti personnel. Il est difficile de juger la pertinence de ces perceptions, car elles varient d'une personne à l'autre.

1.4.1. Perception de la valeur de l'activité

Il s'agit d'un jugement selon l'opinion personnelle de l'élève sur l'importance d'une activité afin d'atteindre ses objectifs, comme l'expliquent Eccles, Wigfield et Schiefele (2001, p.3): « le jugement qu'un élève porte sur l'utilité de l'activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit ». En d'autres termes, il s'agit de la manière d'évaluer la nécessité d'une activité donnée. L'étudiant est motivé s'il tient compte du but d'apprentissage et de son utilisation ayant un intérêt pour lui. Au contraire, s'il juge que la tâche n'est pas utile ou que ce qu'il peut recevoir est insuffisant, la motivation pourra être affectée.

1.4.2. Perception de la compétence

La perception de la compétence signifie que l'étudiant évalue la difficulté du travail et les compétences qu'il possède pour le réussir. Schunk (1989, p.175) affirme que « chaque apprenant a une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives ».

Selon Viau (1994, p.7), la perception de compétence est la représentation que l'étudiant se fait de lui-même ; elle se base donc sur la perception de soi : « une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate ». Il insiste aussi sur cette perception en précisant que « ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité, mais bien celles qu'il pense avoir ». Bandura (1982) et Schunk (1989) partagent la même opinion en ajoutant que la perception de sa compétence à réaliser une tâche est façonnée par les nombreuses répétitions d'expériences de réussite ou d'échec. Un élève ayant une faible estime de soi et un faible sentiment de compétence aura plus de difficultés à s'engager dans l'activité que d'autres élèves.

1.4.3. Perception de la contrôlabilité

Il s'agit de la vision qu'a l'élève sur le degré de contrôle qu'il possède vis-à-vis de la planification et du déroulement, ainsi que des résultats de l'activité. L'élève aura une perception élevée de la contrôlabilité s'il croit que ses stratégies lui permettent de contrôler le déroulement de l'activité et d'accomplir la tâche. Par contre, l'étudiant aura une faible perception de la contrôlabilité s'il estime que les démarches qu'il suit ne conduisent pas à la réussite. Huart (2001, p.23) explique ce problème en écrivant que, « en général, les élèves les plus performants attribuent leurs succès aux efforts qu'ils fournissent ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles, tandis que leurs échecs sont expliqués par des causes internes, transitoires et contrôlables comme le manque d'effort. Parmi les élèves faibles, deux profils attributionnels sont distingués. Certains se déchargent de toute responsabilité en attribuant systématiquement leurs échecs à des causes externes. D'autres attribuent leurs échecs à un manque d'effort, mais il semblerait alors que cette cause était 'préméditée' ; anticipant l'échec, ces sujets usent d'une stratégie défensive en ne

s'investissant pas complètement dans la tâche, de telle sorte à préserver une image positive d'eux-mêmes (si j'avais vraiment voulu, j'aurais pu réussir) ».

En conclusion, nous pouvons déclarer ces trois perceptions comme étant interdépendantes, car la perception de la valeur d'une activité influence la perception de la compétence qui détermine ensuite la perception de la contrôlabilité de l'activité.

1.5. Les facteurs qui influencent la motivation des élèves

Dans une classe de F.L.E, la démotivation des apprenants se rattache à plusieurs facteurs qui influent négativement sur l'apprentissage, à savoir des facteurs internes comme le stress, l'anxiété, l'insécurité, le manque d'estime de soi, etc. Outre ces éléments internes, selon Viau (1994,p.8), il existe une série de facteurs externes qui peuvent influencer la motivation d'un élève :

- Facteurs relatifs à la classe : Activité / évaluation /enseignant, récompenses et sanctions / climat de la classe, etc..
- Facteurs relatifs à la vie de l'élève : Famille / amis / travail d'appoint, etc.
- Facteurs relatifs à l'école : Règlements / horaire, etc.
- Facteurs relatifs à la société : Valeurs / lois / culture, etc.

La vie scolaire se compose de plusieurs éléments parmi lesquels celui qui établit que l'enseignant a le plus grand contrôle sur les facteurs liés à la classe. D'après Viau (1994), cinq facteurs liés à la classe auront une influence directe sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant : les activités pédagogiques proposées en classe, les modes d'évaluation, la personnalité de l'enseignant, les systèmes de récompenses et de sanctions et le climat de travail en classe.

1.6. Les indicateurs de la motivation

Selon Viau (1994), en matière de motivation en contexte scolaire, si les déterminants sont des sources de motivation, alors les indicateurs constituent les conséquences de la motivation. Il s'agit d'un moyen pour savoir si les élèves sont motivés ou non : « Ils mesurent le degré de motivation d'un élève ».

D'après Viau (1994), la motivation se révèle à travers les indicateurs suivants :

- Le choix

C'est l'élève qui a le seul pouvoir décider de s'engager ou non dans une activité, comme l'écrit Prot (2020, p.15) : « La motivation a sa source à l'intérieur de l'enfant »: Les étudiants motivés expriment l'engagement dans l'activité tandis que les élèves démotivés essaient de l'éviter en utilisant différentes stratégies d'évitement pour la retarder.

- L'engagement cognitif

Il s'agit de l'ensemble de l'attention et la concentration que l'élève déploie dans l'activité. Plus précisément, Viau (1994, p.20) explique que l'engagement cognitif représente l'effort intellectuel pour appliquer et développer des stratégies dans le but de réussir l'activité. La motivation se décline sous deux types de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Les premières sont « des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances que les enseignants leur enseignent » tandis que les deuxièmes consistent en « des moyens qu'un élève utilise lorsqu'on lui propose une activité qui lui demande de se rappeler des informations factuelles ».

L'engagement cognitif rend l'élève plus autonome et il n'abandonne pas facilement quand il rencontre des obstacles. Comme le dit Barbeau (date, cité par Wolfs, 2001, p.12) : « Lorsqu'il rencontre des obstacles, l'élève engagé cherche à les surmonter. L'utilisation systématique de diverses stratégies autorégulatrices est un signe de l'engagement cognitif : stratégies métacognitives (planification, auto-évaluation, etc.), stratégies cognitives relativement élaborées, stratégies affectives (ex. : stratégies utilisées pour se motiver soi-même, se concentrer, réduire l'anxiété, etc.) »

- La persévérance

Elle se réfère au temps que l'élève consacre à une activité, ce qui montre la continuité, la persistance et les efforts assidus dépensés par l'élève pour réussir une activité, obtenir de bons résultats. Besser (2007, p. ...) affirme que « la persévérance est la faculté qui nous donne le pouvoir d'accomplir une tâche sans nous laisser nous détourner de notre but ni par les difficultés initiales, ni pas les obstacles qui se multiplient à mesure que nous progressons dans notre travail ».

- La performance

Il s'agit l'ensemble des résultats et des conséquences que l'élève obtient dans l'apprentissage. La performance est issue de la coopération entre des déterminants de la motivation : la perception de la compétence de soi, la perception de contrôlabilité de la tâche et la perception de la capacité de soi concernant l'activité.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons abordé les définitions de motivation et deux types de la motivation: extrinsèque et intrinsèque, ensuite nous avons présenté les indicateurs, les déterminants et les sources de motivation. Nous pouvons établir qu'il n'existe pas de définition de la motivation qui fait l'unanimité auprès des chercheurs ; cependant, plusieurs spécialistes et théoriciens partagent l'idée commune qu'il s'agit de l'ensemble des facteurs et des forces qui agissent sur le comportement et l'action d'un individu visant à atteindre un objectif précis. La motivation fait référence à plusieurs facteurs tels que des facteurs psychologiques, internes ou externes, même si les opinions des chercheurs à propos de cette question particulière divergent.

CHAPITRE 2 : LA COMPRÉHENSION ORALE

L'apprentissage d'une langue étrangère possède deux aspects importants : aspect linguistique, c'est le plus évident, et aspect communicationnel. Considéré comme l'un des instruments de base dans la communication verbale, l'oral devient une compétence fondamentale que l'étudiant doit acquérir pour faire des conversations dans la vie réelle. Selon Robert (2008. p.156), l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de texte sonore si possible authentique ».

En classe, l'oral est présent dans toutes les activités comme moyen de communication direct qui permet le lien entre l'enseignant et l'apprenant, car sans l'oral, il n'existerait pas de communication entre eux. En effet, la communication est un moyen pour transmettre du savoir et faire réaliser des activités aux élèves par l'enseignant. Quant aux étudiants, la maîtrise de l'oral est indispensable pour leur vie scolaire, notamment en ce qui concerne la réalisation des activités et le bon déroulement des séances. Par ailleurs, la compréhension est un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec de l'apprenant en classe. En faisant face à des situations d'écoute constantes tout au long du processus d'apprentissage, l'étudiant doit développer cette habileté pour non seulement comprendre les consignes ou les explications de l'enseignant, mais aussi pour participer de façon proactive à des dialogues, à des débats ou même à simplement réagir quand l'enseignant l'interpelle. Baulieu (2007, p.23) a affirmé que la réussite de la vie sociale est liée directement à la réussite de l'oral puisque celui-ci favorise la communication avec autrui : « l'aisance orale, la facilité de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien l'échec ».

L'oral se compose de deux parties : oral réception et oral production. Ces deux composantes sont interdépendantes et inséparables. La compréhension précède la production puisqu'on ne peut jamais répondre à une question sans comprendre la signification de celle-ci. En réalité, dans une

conversation avec autrui, il est nécessaire de décoder puis de saisir le sens du message de l'interlocuteur, avant de s'exprimer. Il faut par conséquent, pour acquérir la compétence de la communication orale, insister en premier lieu sur la compréhension orale de l'apprenant.

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre l'accent sur la compréhension orale en classe. Il est donc primordial de connaître en premier lieu la signification de la compréhension et le fait de comprendre. Ensuite, nous donnerons les définitions de la compréhension orale et, pour terminer, nous insisterons sur la démarche de l'activité de compréhension orale et de ses objectifs dans l'enseignement en classe de F.L.E.

2.1. Définition de la compréhension orale

Dans un sens général, comprendre désigne le fait d'installer une idée ou un sens dans l'esprit d'un individu. En psychologie, comprendre fait référence au processus d'intégration de nouvelles connaissances aux connaissances antérieures à partir des textes et des discours. Comme le démontre Gaonac (cité par Ferroukhi p.273, p.280), « la perception ou la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises ».

Pour le dictionnaire Larousse, la compréhension est considérée comme le « travail de l'intelligence qui cherche à comprendre le sens ou la marche de quelque chose. Un dessin aide toujours mieux à la compréhension qu'une savante explication. ».

Dans le domaine didactique, de nombreux chercheurs ont également donné des définitions de la compréhension. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), la compréhension est le but principal de toute activité d'écoute en classe : « un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte ».

L'activité de compréhension orale exige de l'apprenant de recourir à deux capacités simultanées. Il s'agit premièrement d'une action auditive (l'écoute), mais il ne s'agit pas ici de simple écoute, car l'étudiant doit retenir une grande quantité d'informations. Deuxièmement, sur le plan de compréhension orale, il est indispensable d'utiliser des activités mentales pour saisir l'idée principale en se basant sur le son. Robert (2008, p.85) a défini la compréhension dans le dictionnaire pratique de didactique F.L.E comme une « opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite du code oral ou écrit d'une langue (et celle de registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans le projet d'écoute /lecture (pour s'informer, se distraire, etc.) ».

Une autre opinion de la compréhension orale est mentionnée par Cuq, (2003, p.49) qui signale que l'acte de comprendre est le résultat d'un processus cognitif permettant de saisir le sens à partir des indices sonores : « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ».

En effet, l'accès au sens d'un enregistrement sonore demande à l'élève de mobiliser plusieurs capacités tel que le repérage et la mémorisation des informations, le raisonnement, l'émission d'hypothèses et la prévision du contenu, etc. En nous basant sur les passages cités ci-dessus, nous pouvons établir que la compréhension renvoie à un travail de l'esprit qui associe des idées logiques pour trouver la signification d'un message écrit ou oral. Galisson (2003, p.63) estime également que la compréhension orale est une activité mentale qui vise à développer l'habileté d'écoute chez les étudiants : « En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral auditeur (compréhension, orale) ou d'un message écrit par lecteur (compréhension, écrit). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue étrangère (et celle des registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un projet d'écoute de lecteur (pour s'informer, se distraire) ».

Dans les activités de compréhension orale, l'auditeur est placé dans la situation où il doit suivre le raisonnement de l'interlocuteur pour déduire sa pensée à partir des éléments linguistiques et non

linguistiques que l'interlocuteur a émis. Les connaissances de base sur le thème du document sonore sont également un élément nécessaire pour acquérir le contenu de l'enregistrement sonore. En d'autres termes, la compréhension orale exige de l'étudiant d'associer des connaissances antérieures et ce qu'il a entendu pour déduire le sens du message représenté par un document oral.

Par ailleurs, un autre facteur indispensable pour dégager le sens ou retirer l'idée principale du document présenté, c'est la stratégie d'écoute. Selon Ducrot (2005, p.3), l'activité de compréhension a pour but de faire acquérir aux étudiants des nouvelles capacités, notamment des stratégies d'écoutes : « C'est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoutes premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral ».

2.2. Les étapes de la compréhension orale en classe de F.L.E

Pour les apprenants surtout débutants en langue étrangère, la compréhension orale est une des compétences les plus difficiles à acquérir. Afin d'éviter d'accumuler le stress dans l'apprentissage de cette compétence et d'assurer que la compréhension se déroule progressivement, les contenus des activités de compréhension orale doivent suivre plusieurs étapes. Robert (2008, p.43) propose trois étapes importantes dans lesquelles l'étudiant effectue des tâches précises : « faire élaborer des hypothèses (1ère écoute), les vérifier (2ème écoute), les confirmer ou les infirmer (3ème écoute) ».

- **La pré-écoute**

C'est une phase de préparation à l'écoute. Cornaire (1998, p.159) considère cette étape comme le premier pas vers le décodage du message. En effet, il ne s'agit pas de faire écouter aux étudiants le document sonore mais de leur donner des tâches pour préparer au sujet et le vocabulaire de ce qu'ils vont écouter, ainsi que l'explique Ducrot (2005, p.3) : « Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute ».

Des activités de pré-écoute permettent à l'étudiant de se familiariser avec le document sonore. Pour les enseignants, il s'agit d'éveiller la curiosité et la motivation de l'étudiant. Selon Gruca

(2006, p.95), pour faciliter la construction du sens, l'enseignant doit fournir aux étudiants des explications sur les instructions d'écoute avant chaque écoute. Cornaire (1998, p.159) ajoute que l'utilisation de l'ensemble des illustrations et des schémas correspondants est nécessaire dans cette étape.

Cette phase préparatoire permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur les indices clés (linguistiques ou acoustiques) afin d'anticiper la compréhension et construire progressivement le réseau du sens. En se basant sur des illustrations et des suggestions correspondantes au sujet du document que l'enseignant a données, l'étudiant mobilise ses connaissances afin de construire les hypothèses du contenu du document sonore.

- **L'écoute**

Cette phase permet à l'étudiant d'organiser l'écoute. En fonction du niveau de l'apprenant, il a accès au support à écouter deux fois ou plus. Selon Lhote (1995, p185), de nombreux didacticiens proposent trois temps.

- **Première écoute**

Il s'agit de la phase de compréhension globale du thème proposé. Lors de la première écoute, l'attention de l'étudiant est dirigée sur la nature du document et la situation de communication. C'est également au cours de cette étape que l'on peut demander à l'étudiant de vérifier et développer les hypothèses proposées en répondant aux questions sur les informations de la situation de communication : de quoi parle le texte ? Où se passe la scène ? Quand se passe l'histoire ? Quel est le thème de ce texte ? Qui parle ? À qui ? En d'autres termes, l'étudiant est appelé de focaliser l'attention sur le cadre situationnel du document pour comprendre la nature du document, le paramètre et les intentions de la situation de communication et les relations entre des personnes.

- **Deuxième écoute**

Différente de la première écoute qui offre à l'étudiant une approche globale du document sonore, la deuxième écoute renvoie à une approche plus détaillée de la compréhension en

fournissant des aides « à la saisie et au traitement d'éléments précis, à la reformulation, à l'inférence et à l'anticipation du sens », selon Foucher (2007, p.149).

En effet, cette écoute porte sur des éléments plus détaillés. Dans cette phase sélective, l'écoute est plus profonde, ce qui amène l'étudiant à comprendre plus profondément le contenu du document et vérifier les informations et les hypothèses qu'il a formulées, pour ensuite répondre aux questions proposées par l'enseignant. Cette phase s'appuie sur la compréhension analytique. Chez les apprenants de niveau avancé, la deuxième écoute les autorise à réaliser des tâches plus complexes, à savoir faire une synthèse du document en faisant un lien logique entre des idées principales et répondre aux questions détaillées. Afin de favoriser l'élucidation du sens, l'enseignant peut attirer l'attention des étudiants sur des articulateurs et des marqueurs de structuration comme les connecteurs logiques, les marqueurs chronologiques, les marqueurs d'opposition, les marqueurs de cause et de conséquence, etc.

- **La post-écoute**

Il s'agit d'une phase de récapitulation et d'extension après l'écoute. La post-écoute est une occasion non seulement de confirmer les hypothèses de l'étudiant mais aussi d'évaluer les connaissances qu'il a acquises. Durant cette étape, l'apprenant a le droit de s'exprimer librement sur ce qu'il a compris, de partager ses impressions et ses sentiments après avoir effectué les deux écoutes. Pour accomplir ce travail, il faut que l'étudiant porte une attention critique en analysant et en organisant les idées principales du document oral qu'il a écouté. En donnant la parole à l'apprenant, cette dernière étape dans la séance de compréhension orale lui permet d'approfondir ses connaissances acquises et, à la fois, de les réinvestir dans un travail réel, signifiant. De plus, cette phase complète les précédentes en renforçant la découverte, la compréhension, l'apprentissage et la mémorisation.

Selon Razafitsiarovana *et al.* (2011, p.11), l'enseignant a l'autonomie de respecter ces trois étapes ou non en fonction de la longueur et du degré de difficulté des documents. Pour des documents sonores longs et complexes, il peut décider de réaliser sa séance de compréhension orale en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute. Par contre, il se peut que l'enseignant réduise la séance en deux étapes s'il trouve que le document est court et facile à comprendre.

2.3. Les types d'écoute

- **Écoute globale**

Ce type d'écoute vise à découvrir la signification générale. L'auteur ne concentre pas son attention sur les détails particuliers du document écouté mais il cherche des indices charnières qui expriment les changements d'orientation du sens. Après avoir écouté l'intégralité du document, l'apprenant commence à sélectionner suffisamment d'éléments essentiels du discours pour dégager la signification globale.

- **Écoute détaillée**

À l'inverse de l'écoute globale, l'écoute détaillée consiste en la compréhension du document dans tous ses détails. L'objectif de cette écoute est de reconstruire le texte mot par mot. L'étudiant doit donc prendre connaissance tous les détails du texte entendu pour ensuite les analyser afin de comprendre le document de manière profonde.

- **Écoute sélective**

Dans l'écoute sélective, l'apprenant sait déjà ce qu'il faut chercher ainsi que l'endroit et les moments où les informations apparaissent. Il peut donc les repérer rapidement. À travers ce type d'écoute, l'étudiant acquiert la capacité d'identifier et chercher uniquement les éléments nécessaires à la réalisation d'une activité en rejetant tous les passages qui ne sont pas pertinents.

- **Écoute de veille**

On peut considérer ce type d'écoute comme « écouter sans vraiment écouter ». Elle se déroule de manière inconsciente. Le but principal de ce type d'écoute n'est pas une compréhension véritable ; de façon plus spontanée, à tout moment, un élément que nous jugeons intéressant peut attirer notre attention.

- **Écoute réactive**

Lors de cette écoute, l'apprenant mobilise ce qu'il comprend pour accomplir une tâche. Ce type d'écoute demande deux opérations mentales à la fois : réaliser l'activité en continuant à écouter.

Ces types d'écoute seront mobilisés en fonction du type de document et selon l'objectif d'écoute.

2.4. Les objectifs d'écoute et de compréhension orale en classe

On n'écoute pas seulement pour écouter, mais pour atteindre un objectif précis. C'est l'auteur qui détermine cet objectif de compréhension qui influence ensuite la façon dont il écoute le document. Par ailleurs, chaque type d'écoute crée son propre mode d'accès au sens. L'emploi du type d'écoute doit alors correspondre à des objectifs d'écoute. Lhote (1995, p.70) propose des objectifs d'écoute essentiels dans une situation d'apprentissage : Écouter pour entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, lever l'ambiguïté, synthétiser, juger.

La compréhension vise à développer chez l'apprenant les compétences linguistiques et communicatives en F.L.E pour qu'il puisse communiquer avec autrui en langue étrangère. D'autre part, les objectifs culturels/civilisationnels sont inséparables des objectifs linguistiques, car dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les compétences sont souvent liées à des connaissances langagières et culturelles.

2.5. Pour une écoute efficace en classe

Selon Ducrot (2005, p.5) de nombreux facteurs scolaires influencent le déroulement des activités de compréhension orale. Pour assurer une écoute efficace, il faut donc faire attention aux éléments suivants :

- La salle : l'écoute doit se faire dans une salle calme qui n'a ni bruits parasites ni résonance qui viendraient gêner la compréhension
- La place des élèves dans la salle : il faut s'assurer que la place des étudiants est adéquate pour que les étudiants entendent bien. Si le texte est lu à voix haute, il faut mettre les élèves en demi-cercle.
- Le matériel : pour assurer la bonne qualité du son, il faut utiliser du matériel de bonne qualité.
- Le contenu : le contenu du document oral doit être compréhensible et adapté au niveau des étudiants.

- Les supports :
 - Pour les documents sonores, à savoir des enregistrements audios (cassettes, CD, DVD) ou des émissions radiophoniques, il faut veiller au niveau de difficulté du document, au débit (ni trop rapide ni trop lent), à la qualité du son et à la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long).
 - Pour les textes oralisés, comme des textes lus par l'enseignant, ce dernier doit parler fort, avoir une bonne élocution ainsi qu'une bonne prononciation ; respecter le rythme, l'intonation, les liaisons et les enchainements.

Conclusion partielle

Dans le cadre de ce chapitre, nous souhaitons mettre l'accent sur la compréhension orale en essayant de mentionner quelques perspectives en compréhension oral, la démarche de l'activité de compréhension orale et de ses objectifs dans l'enseignement en classe de F.L.E. Nous avons constaté que l'oral occupe une place essentielle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette compétence, plus qu'une simple réception, est une activité qui consiste en plusieurs opérations mentales et cognitives. Il est donc nécessaire que l'étudiant soit capable de mettre en lien simultanément plusieurs capacités pour acquérir cette compétence. Pour assurer une écoute efficace, il faut faire attention aux éléments tels que la salle, la place des élèves dans la salle, le matériel, le contenu.

CHAPITRE 3 : L'AUDIOVISUEL ET L'ENSEIGNEMENT AUDIOVISUEL

Nous vivons actuellement en pleine ère technologique, où l'utilisation des supports audiovisuels est devenue indispensable dans un certain nombre de domaines. La didactique des langues n'échappe pas à cette règle. La révolution technologique, notamment celle qui correspond à l'apparition des supports audiovisuels (cinéma, radio, vidéo, multimédia, etc.), a éveillé beaucoup d'intérêt dans l'enseignement des langues étrangères. Actuellement, elle occupe une place de plus en plus importante dans la mesure où elle facilite la transmission des connaissances, la réalisation des tâches, ainsi que la transformation du statut des étudiants.

Dans ce chapitre, nous présenterons les définitions de l'audiovisuel. Nous parlerons ensuite des types et des formes des supports audiovisuels. Enfin, nous aborderons la place des supports audiovisuels dans les séances de langue en classe, et les critères du choix des matériaux audiovisuels qui peuvent faciliter l'enseignement de la langue.

3.1. Les définitions de l'audiovisuel et de l'enseignement audiovisuel

Ce terme est apparu la première fois aux États-Unis dans les cours d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Il trouve sa source dans l'expression américaine « audio visualise » ou « audio visual methods »; son irruption est liée étroitement à la méthode SGAV (structure globale audiovisuelle).

D'après le dictionnaire de français Larousse, le terme audiovisuel désigne « ce qui appartient aux méthodes d'informations, de communication ou d'enseignement associant l'image et le son ».

Dans le dictionnaire nouveau Petit Robert (2009), le mot « audiovisuel » est défini comme toute forme d'enregistrement d'un document contenant le son et l'image utilisé pour soutenir l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le même sens, Brahimi et Laggoun (2018, p39) indiquent que l'audiovisuel fait référence à tout matériau qui est relatif à l'image ou au son ou aux deux en même temps. Ils peuvent être des documents pédagogiques tels que des textes, des images, des vidéos et des enregistrements audios que l'enseignant emploie dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Selon Cuq (2003, p.59), le document audiovisuel est considéré comme le résultat d'un choix méthodologique. Il s'agit de « support sélectionné au service des fins pédagogiques ». Le document support peut être sous forme scripturale, orale ou sonore, iconique, télévisuel ou électronique.

Selon le point de vue de Kadzro (2016, p.10), les documents audiovisuels sont des supports nécessaires qui favorisent l'approche communicative dans l'enseignement ou l'apprentissage des langues. Par ailleurs, d'après Russe (1996, p.08), les supports audiovisuels renvoient à des documents qui demandent un appareil de lecture pour leur consultation: « l'accès à cette information nécessite un appareillage approprié.»

En conclusion, nous pouvons établir que le terme audiovisuel désigne les matériaux techniques et les méthodes d'information, de communication ou d'enseignement qui présentent des informations sous forme sonore ou visuelle ou les deux à la fois. Ce moyen est utilisé dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues à des fins pédagogiques ; il est considéré comme une nouvelle pédagogie qui modernise l'enseignement des langues, comme l'affirme Zay (1983, p14), qui voit dans l'audiovisuel « un facteur de modernisation de l'enseignement, voué à

transformer la pédagogie et à adapter à une société elle-même bouleversée par le développement des médias », et Callu et Lemoine (1995, p.584). Il joue un rôle important dans la classe de langue en proposant des modèles de communication et en reflétant des traits sociaux.

Concernant l'enseignement audiovisuel, il est difficile d'en donner une définition adéquate et universelle, car il s'agit d'un domaine complexe qui représente un défi non seulement pour les enseignants, mais également pour les chercheurs.

Selon le Grand Larousse encyclopédie (1965, p.03), il s'agit d'une méthode d'enseignement « fondée sur la sensibilité visuelle et auditive de l'enfant : cet enseignement consiste surtout en images ou en films commentés par le maître aux élèves ». Dans le même sens, Piéron, dans la première édition du Vocabulaire de la Psychologie (1951), définit l'enseignement audiovisuel comme l'éducation liée aux « projections fixes ou mobiles (films), commentées et expliquées par le maître. ».

Dieuzeide (1965, p.03) remarque que la définition ci-dessus reste très limitée, parce qu'elle ne fait que souligner le caractère visuel de l'activité et le fait que le professeur guide et contrôle totalement l'image. Il propose de considérer les documents audiovisuels comme des messages qui synthétisent des sons et des images. Ainsi selon lui, l'application de cette forme d'enseignement entraîne des réactions psychologiques nouvelles chez les étudiants. Le message audiovisuel est porteur des signes du monde extérieur et reflète la vie réelle ; dans certains cas, il apparaît au spectateur plus réel que la réalité. L'usage du support audiovisuel favorise le changement du climat pédagogique pour peu que l'éducateur s'y emploie, car il a de nombreuses implications pédagogiques. C'est pourquoi Dieuzeide nous conseille d'examiner plus profondément les facteurs le concernant pour renforcer les effets positifs de ces techniques.

Ce chercheur affirme aussi que le terme audiovisuel est sémantiquement flou. La formule « enseignement audiovisuel » peut être utilisée comme synonyme de « télé-enseignement ». Dans ce cas, l’audiovisuel devient un simple synonyme de radio et de télévision.

3.2. Les matériaux audiovisuels en classe de langue

Selon Narcy-Combes (2005, p.35), l’application des supports audiovisuels est indispensable dans l’enseignement, car « les technologies font partie de l’univers de l’école les professeurs ont à leur disposition une panoplie d’outils qui vont du plus rudimentaire au plus sophistiqué », afin de créer un milieu favorable d’apprentissage. Elle remarque également que chaque support didactique a ses propres caractéristiques, ses potentiels et ses limites. Son mode d’emploi varie en fonction du type et du contenu de l’activité.

Il existe plusieurs types de supports audiovisuels qui peuvent être utilisés dans l’enseignement/apprentissage d’une matière. Dans ce chapitre, nous citerons le plus répandu.

3.2.1. La vidéo en classe

Aujourd’hui, les enseignants utilisent de nombreuses méthodes et techniques pour enseigner les langues. Parmi ces méthodes, la vidéo joue un rôle positif dans le domaine de la didactique des langues. Grâce à la présence de ce média dans la vie quotidienne, l’apprenant peut travailler harmonieusement avec ce média dans les séquences de langue.

Dans un premier temps, il est nécessaire d’aborder l’aspect éducatif de la relation « élève-écran ». La plupart des jeunes entretiennent une relation forte avec des écrans dès leur enfance. Selon l’enquête réalisée par l’IFOP (Observatoire des réseaux sociaux 2013), les jeunes de 12-18 ans ont souvent accès à des vidéos, ils peuvent même produire et partager leurs propres vidéos sur

des réseaux sociaux, ils ont déjà l'habitude de les utiliser dans leur vie quotidienne. Selon Alava (2013, p.34-51), cet usage favorise leur créativité et le développement des compétences numériques qui entraînent des conséquences positives ou négatives pour l'école.

D'après Lalo (2015, p.15), le but de l'utilisation de la vidéo comme support pédagogique n'est pas de remplacer la présence de l'enseignant, mais de compléter le curriculum en développant les apprentissages et en favorisant divers types d'intelligences.

D'après Arguel & Jamet (2009, p.354), la vidéo est un outil pédagogique puissant qui peut faciliter certains types d'apprentissages. Dans le même sens, Lancien (1986, p.11) affirme que la vidéo prend une place de plus en plus importante dans les classes de F.L.E : « sur le plan d'apprentissage, le document vidéo est pour les élèves l'un des plus surs moyens d'approcher une langue actuelle, variée et en situation ». Les étudiants ont accès directement à la langue réelle par des situations authentiques dans la vidéo, ce qui leur permet de mieux comprendre et de mieux apprendre non seulement la langue, mais aussi la culture. De plus, l'image animée, le sous-titrage, l'intonation, le débit et le rythme, etc., sont des éléments qui facilitent l'apprentissage.

Blanc (2003, p.156) montre l'avantage de l'utilisation de la vidéo en classe. Elle affirme que « l'image remporte en général un vif succès auprès des enfants. En tant que support pédagogique pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangères, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et moralisation des dialogues) comme sur le plan visuel (compréhension des situations de communication et compréhension écrite par la présence de mots écrits dans les sous-titres s'ils sont présents) ». Compte (1986, p.11) insiste sur cette idée en ajoutant que la vidéo, qui provoque

l'interaction et la participation des apprenants, est un élément très important dans l'apprentissage de la langue.

Par ailleurs, Kharchi (2017, p.119) affirme que le recours à des vidéos en classe de F.L.E favorise non seulement la compréhension et la réalisation des activités pour les apprenants, mais facilite aussi la tâche d'enseignement : « Notamment par l'arrivée des micro-ordinateurs qui donnent naissance à un nouvel outil pédagogique : c'est le vidéodisque, [...] l'enseignant de langues ainsi que l'apprenant pourrait s'en servir pour travailler sur l'aptitude de compréhension orale à travers des questions à choix multiples qui suivent le visionnement des séquences ». Selon Rivero Vila (2014, p.142), grâce à une grande capacité de transmission des informations de manière dynamique, l'intégration des vidéos dans les séquences de F.L.E entraîne les apprenants à participer de façon positive aux activités en éveillant leur curiosité.

3.2.2. Les composants de la vidéo

- Le son

Selon le dictionnaire du Robert (2011, p 475), le son renvoie à ce qui est relatif à l'oreille : « la sensation auditive créée par une vibration dans l'air ». En effet, le travail sur l'écoute est très important, car pour comprendre le document d'apprentissage, l'apprenant doit bien entendre tous les sons et autres voix émis par les différents supports didactiques.

Au sujet du son, il est nécessaire d'aborder les trois sous-canaux, à savoir le canal verbal, la musique et les bruitages. En général, le canal verbal est représenté par une personne ou une voix off. Pasquier (2000, p.31) remarque que le premier cas favorise l'exploitation des faits prosodiques, gestuels et kinésiques : « Le film et la vidéo permettent de bénéficier d'informations articulatoires

importantes (...) directement visibles sur le visage du locuteur (ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres...). ». Au cas où l'enseignant utilise une vidéo en "voix off" (sans voix) ou voix hors champ de vision, il arrive que les étudiants rencontrent certaines difficultés de compréhension, car ils ne peuvent que déduire le sens à travers l'image. Pourtant, la voix off a un potentiel didactique très prometteur, car elle complète le contenu visuel. Quant à la voix de champs, bien qu'elle ne facilite pas nécessairement la compréhension, elle donne des éléments concernant la cohérence du document. D'autre part, des indices considérables de cohésion du document sont transmis à travers la musique et les bruitages. Le bruitage donne aux étudiants des indices, des informations sur une action hors champ ; la musique, elle, transmet divers messages en exprimant l'intention du concepteur, par l'émotion.

- L'image animée

Dans l'application des supports audiovisuels – en premier lieu la vidéo, l'image occupe une place très importante. Il existe une relation étroite entre réalité et image : elle représente la réalité en imitant ses apparences. Utilisée comme support accompagnant le document sonore, l'image animée facilite la compréhension des étudiants. En effet, l'apprenant comprend mieux s'il a accès au document par deux moyens simultanés : sensoriel et visuel.

Par rapport à l'image fixe (photos, dessins), l'image animée dans la vidéo présente une source beaucoup plus riche. Il s'agit du non verbal essentiel à l'apprentissage tel que les attitudes, les mimiques, les gestes, la voix, le rythme. Grâce à ces éléments, l'apprenant peut identifier la situation, les personnages et ainsi émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue. À travers l'image mobile, l'acquisition sera plus facile et accessible, car elle aide des enseignants à bien montrer les réalités aux apprenants. Selon Cuq et Gruca (1991, p.21), l'image animée permet

à l'apprenant d'arriver au sens en acquérant non seulement des signes verbaux, mais aussi des signes non verbaux : « Avec la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe. Ce nouvel auxiliaire pédagogique, outre l'attrait qu'il exerce et la possibilité qu'il permette d'introduire une langue variée et actuelle en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Il facilite la compréhension, car il permet une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et de vision du non verbal (mimique, gestuel, proxémique) : celui-ci apporte en lui-même folle d'information qui aident à la création du sens ».

Lancien (2004, p9) relève quatre fonctions de l'image animée à travers la relation entre l'image et le son :

- Redondance : il y a redondance entre les images et la bande sonore lorsque des objets, des actions qui sont nommés dans le canal sonore apparaissent à l'image en simultanée. [...]

- Complémentarité : on parlera de complémentarité lorsque l'un des messages apporte des informations complémentaires à l'autre. [...]

- Prédominance visuelle : nous parlerons de prédominance du message images lorsque celles-ci sont seules à apporter de l'information. [...]

- Prédominance sonore : le message sonore prédomine lorsqu'une personne tient des propos sans que l'image vienne aider à comprendre de quoi parle cette personne et pourquoi elle en parle. [...]

À la lumière de ce qui précède, on peut citer trois fonctions essentielles du document vidéo en classe de F.L.E :

- Fonction illustrative : les gestes, mimiques et le contexte de la situation sont montrés ;
- Fonction déclencheuse : l'analyse profonde et le développement d'autres activités sur le même thème sont favorisés ;
- Fonction acquisitive : la compréhension et la mémorisation par le rappel des informations du document sonore sont facilitées.

3.3. Caractéristiques du document audiovisuel

Le document audiovisuel a un lien direct avec la leçon que l'enseignant donne aux étudiants. Il la complète et l'enrichit. Ce qui distingue le support vidéo d'autres supports, c'est sa caractéristique animée qui combine l'image et le son. En s'appuyant sur le son et l'image présentés en même temps, des informations sont transmises de manière dynamique, comme le confirme Rivero Vila (2014, p.142) : « Il s'agit d'éveiller la curiosité de l'apprenant par les vidéos et les activités qui les accompagnent ».

Grâce à sa caractéristique animée, le document audiovisuel est considéré comme un support pédagogique efficace et actif dans le domaine didactique. Par ailleurs, il s'agit d'un outil préférable pour l'enseignant et même pour les élèves. L'utilisation de l'audiovisuel aide à faciliter la compréhension chez les apprenants, comme l'affirme Couedel (1979, p.94) : « si la compréhension était quelquefois entravée par des bruits de fond, ce qui nécessitait un travail d'interprétation [...], elle se trouvait en revanche facilitée par la présence de l'image du locuteur et ses mimiques ». D'autre part, le document audiovisuel est considéré comme un facteur de motivation qui favorise la curiosité des apprenants.

Ducrot (2005, p. 2) mentionne les types principaux de vidéo que les enseignants peuvent utiliser en classe de F.L.E:

- un documentaire, un reportage, une présentation de la météo ;
- un passage de journal télévisé enregistré ;
- un extrait d'une émission télévisée ;
- une série télévisée ou des extraits choisis ;
- un court-métrage ;
- une interview d'un personnage public ;
- des brèves (flash spécial, journal en bref....) ;
- des extraits de film, ou des films passés dans leur intégralité ;
- des clips vidéos ;
- des dessins animés ;
- des publicités ;
- un jeu télévisé....

3.4. L'importance des supports audiovisuels dans l'enseignement du F.L.E

Depuis toujours, les pédagogues et les enseignants sont préoccupés par la recherche des moyens et autres outils les plus efficaces pour faciliter la transmission des connaissances aux apprenants. Ardon (2002, p. 45) rappelle que, dès l'Antiquité, l'image trouve sa place au centre de la réflexion philosophique et didactique. D'après le dictionnaire actuel de l'éducation (1993), dès le XVIIe siècle, son utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues a été renforcée et recommandée. Dans l'aire technologique, le support audiovisuel prend une place de plus en plus

importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier dans le domaine de l'oral. Il offre de nombreux avantages aux enseignants tel que la facilitation de la mémorisation, le développement de diverses compétences, l'augmentation de la motivation ainsi que l'efficacité de l'apprentissage.

3.4.1. Facilitation de la mémorisation

En utilisant des documents audiovisuels dans la classe de F.L.E, on peut faire appel à l'apprenant pour qu'il utilise ses deux sens physiques de façon simultanée : la vue et l'ouïe. La combinaison entre le son et l'image dans ces documents permet à l'apprenant d'assimiler une grande quantité de données, car le son et l'image prennent une place essentielle dans la mémorisation de l'information. Selon le modèle d'apprentissage de Dale (1946, p. 39), l'individu retient 10 % de ce qu'il lit, 20% de ce qu'il entend et 50 % de ce qu'il voit et entend en même temps.

Par conséquent, l'utilisation des supports visuel et sonore en même temps s'avère nécessaire pour assurer l'efficacité maximum de l'apprentissage. L'image et le signal sonore se complètent l'un l'autre. L'image fonctionne comme une aide à l'apprentissage et devient plus utile quand elle permet d'évoquer le contexte de la situation qui illustre le signal sonore. Vice versa, le son donne des indications supplémentaires sur le contenu de la situation. Mais pour bien mémoriser des informations, il faut d'abord que l'apprenant soit capable de bien entendre et comprendre ce qu'il entend.

3.4.2. Développement de diverses compétences

Des compétences orales

L'accompagnement de l'image et du son dans des documents audiovisuels authentiques facilite la compréhension orale, comme l'affirme Pasquier (2000, p.13) : « Les documents audiovisuels authentiques (c'est-à-dire non créés pour la formation) sont particulièrement recherchés pour faciliter la compréhension de la langue parlée ». En déchiffrant les messages selon des indices tels que les gestes, les mimiques, la musique, les bruits, etc., les documents audiovisuels favorisent la compréhension et la réalisation de tâches pour atteindre les objectifs pédagogiques. Autrement dit, la compréhension devient plus facile, car des messages difficiles et des situations compliquées sont simplifiés et rendent accessible le sens à travers les détails visuels et sonores. Quant à l'enseignant, en utilisant l'audiovisuel, il peut transmettre plus efficacement des messages et informations aux apprenants. L'intégration des supports audiovisuels en classe peut également rendre plus facile le contact avec les apprenants. Dessus et Gentaz (2006, p.177) affirment que « le support informatique permet néanmoins de proposer des visualisations animées qui semblent idéales pour faciliter la compréhension ». Par conséquent, les supports audiovisuels sont un moyen d'accompagnement utile qui aide des enseignants à mieux expliquer le contenu d'activité.

Par ailleurs, l'audiovisuel développe non seulement la compréhension orale, mais aussi l'expression orale, à savoir la communication. À travers des indices visuels et sonores, le document audiovisuel permet à l'apprenant d'acquérir deux types de communication en même temps : le verbal et non verbal. Il favorise également la prononciation. L'écoute des documents authentiques émis par des natifs aide l'apprenant à acquérir une prononciation plus correcte. L'apprenant peut imiter les mimiques modèles pour bien énoncer des mots. Selon Besse et Porquier (1991, p.161),

ces supports ne sont pas des supports supplémentaires qui remplacent notre communication orale. Il faut en faire bon usage afin qu'ils renforcent notre communication et la mettent en valeur.

D'autre part, ces supports permettent à l'apprenant d'acquérir plusieurs éléments d'une vraie compétence de communication, car ils l'intègrent dans la situation réelle de la vie ainsi que dans le monde professionnel.

Lors d'une séance d'expression orale, l'enseignant peut employer des supports audiovisuels, comme diffuser des images ou projeter une vidéo, pour faciliter la compréhension du thème proposé chez l'étudiant. En se basant sur les détails expressifs, les apprenants réemploient plus facilement les structures, les énoncés, le lexique et même l'intonation et les gestes déjà enregistrés. Ce qui favorise beaucoup la maîtrise de la langue et le développement de l'esprit d'expression.

Autres compétences

À part des compétences orales, l'introduction de ces matériaux peut également développer d'autres capacités chez l'apprenant, comme par exemple la créativité. Le recours aux questions autour du contenu du document audiovisuel favorise les activités mentales de l'étudiant. Selon Nancy-Combe (2005, p. 105), pour déclencher la créativité des élèves, on peut intervenir sur certains détails comme : «qu'est-ce que tel détail faisait là ? Pourquoi ? [...] ». De plus, elle ajoute que le recours aux vidéos ou aux images en classe peut développer l'imagination de l'apprenant : «L'enseignant propose un gros plan image arrêtée sur un visage pour travailler l'expression (surprise, peur, joie, tristesse). Il propose aux élèves de répondre à la question pourquoi le personnage est-il joyeux ou triste? Par groupe de 4 ou 5, les imaginent une histoire pour expliquer l'expression sur le visage [...] »

Dans le même sens, Gagea (2015, p.298) affirme dans son étude que l'apprenant acquiert de nombreuses compétences à travers des cours qui utilisent des matériaux audiovisuels qui rapportent un évènement et différents points de vue sur une question. Cela permet de former le jugement et le sens critique de l'élève, qui peut analyser et exprimer son point de vue sur cet évènement, tout en respectant l'interlocuteur. L'élève est également en mesure de maîtriser un long discours pour rendre compte d'une lecture, d'une expérience vécue, de prendre des notes à des degrés variés de structuration et de découvrir l'actualité audiovisuelle, la complémentarité entre discours narratif et explicatif.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'audiovisuel pourrait former des enfants à bien employer ce moyen. À l'école, l'enfant n'apprend pas seulement des savoirs comme lire, écrire, etc., mais il apprend aussi des savoir-faire comme la façon d'utiliser les livres et de choisir ceux qui peuvent le rendre meilleur. Dans le même sens, à travers l'application des supports audiovisuels, l'école peut entraîner l'enfant progressivement à avoir une bonne expérience audiovisuelle et à les utiliser efficacement avec modération.

3.4.3. Augmenter la motivation et l'efficacité de l'apprentissage

L'application des supports audiovisuels en classe donne à l'apprenant une autre vision sur le monde par la découverte de la langue dans toute sa richesse. Comme les matériaux audiovisuels sont des outils distrayants et intéressants, ils chassent l'ennui et incitent les étudiants à participer activement aux activités scolaires en éveillant leurs curiosités. Compte (1993, p.110) appuie cette idée en expliquant que « la vidéo est un élément très important dans l'apprentissage de la langue. Elle provoque l'interaction et la participation des apprenants ». D'autre part, l'application de ces outils peut créer une motivation supplémentaire chez l'apprenant, car ils sont capables d'évoquer

des situations réelles de la vie quotidienne qui sont rares dans l'enseignement traditionnel. Dans le même sens, Knoerr (2005, p.62) affirme que l'intégration des supports audiovisuels crée une meilleure attitude chez les apprenants et une meilleure collaboration entre des acteurs ayant une grande influence sur l'apprentissage tels que l'école, la famille et le milieu.

Ces nouvelles technologies sollicitent plus de curiosité chez l'apprenant par rapport à d'autres types d'apprentissages. Ce qui améliore le sentiment d'accomplissement, la confiance en soi et l'autonomie chez les apprenants face aux tâches d'apprentissage.

En outre, l'efficacité de l'apprentissage connaît une nette amélioration avec ces nouvelles technologies. De nombreux types d'informations ainsi que des liens entre eux sont fournis à travers ces outils. Compton (1993, p. 07) indique que ce média permet aux étudiants d'apprendre non seulement des expressions verbales, mais aussi les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. Ce qui augmente l'efficacité de l'apprentissage et « l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage».

3.4.4. La place de document audiovisuel dans l'enseignement-l'apprentissage d'une langue

Actuellement, il existe de nombreuses façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes. Le Conseil de l'Europe encourage les enseignants à adopter des méthodes et des matériaux appropriés aux besoins des apprenants. D'après le cadre européen commun de référence (CERCL), les supports audiovisuels sont considérés comme des outils importants dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Selon cette référence (p.07), l'introduction de ces supports en classe de F.L.E sont nécessaires, mais pour réussir des activités pédagogiques avec ces outils,

il en faut une bonne maîtrise, afin de « savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage ».

Ces matériaux facilitent non seulement l'apprentissage des étudiants, mais aussi les tâches des enseignants en accompagnant une grande variété d'activités langagières (vocabulaire, grammaire, etc.). Selon cette ressource (p.59), des matériaux audiovisuels en classe fournissent à l'apprenant des informations auditives et visuelles en même temps.

« Parmi ces activités, on trouve :

- suivre des yeux un texte lu à haute voix
- regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré
- utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom, etc.). »

Dans les approches générales (p. 110), on propose de nombreuses modalités qui favorisent l'acquisition de la langue seconde, parmi lesquelles l'application des supports audiovisuels. L'apprenant peut écouter la radio, des enregistrements ; regarder la télévision, des vidéos, etc.

L'association du son et de l'image dans les documents audiovisuels est appréciée parce qu'elle facilite l'enseignement des langues étrangères. Leur intégration n'est plus une option, elle est devenue une nécessité. Ces technologies suscitent l'attention non seulement des didacticiens, mais aussi des enseignants et des apprenants. Quere (1991, p.38) mentionne le rôle essentiel des matériaux audiovisuels pour l'enseignement de la langue orale. Selon Ducrot (2005, p.01), les enseignants travaillent avec la vidéo dans les séquences pour plusieurs raisons :

« - Transversalité évidente de disciplines et de compétence.

- stimulation sonore et visuelle de la langue en contexte.
- rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété.
- fonction multilatrice claire.
- possibilité de travailler le langage non verbal qui fournit celui de l'enseignant.
- développement de la compréhension.
- grande proximité de la culture des apprenants.
- contextualisation de certains éléments linguistiques.
- apport de vie réelle francophone en classe, etc. »

Il est certain que cette technologie possède un grand intérêt dans l'enseignement, mais elle ne remplace pas l'enseignant et l'apprentissage. L'étudiant a toujours besoin des renseignements de l'enseignant dans leur processus d'apprentissage.

3.5. L'objectif de l'intégration du document audiovisuel en classe de F.L.E

Le but de l'enseignement et l'apprentissage des langues est non seulement de faire acquérir des connaissances grammaticales pour savoir lire et écrire correctement, mais aussi de former la capacité de communiquer dans des situations réelles. Pour atteindre ces objectifs, de nombreux supports didactiques sont utilisés par les enseignants ; le document audiovisuel en est un parmi d'autres.

Aslim-Yetis (2010, p.03) met en exergue les sept principaux objectifs de l'audiovisuel dans les séquences didactiques. Selon lui, ces nouvelles technologies sont utilisées pour compléter la leçon,

offrir du français véritable, motiver les étudiants et augmenter leur autonomie dans l'apprentissage. Ce moyen complète la leçon en présentant des situations de communication réelle et, à travers une vision verbale et ainsi non verbale, la compréhension et la mémorisation deviennent plus faciles. En général, avec les manuels de F.L.E, l'étudiant apprend une langue normée avec des règles linguistiques, syntaxiques et parfois voire même celles de la langue soutenue. En réalité, comme toutes les autres langues, le français est souvent utilisé de façon spontanée, non officielle dans la vie quotidienne. Les Francophones peuvent aussi parler en utilisant des mots familiers, l'argot ou en ayant recours à des pauses, des abréviations ou des répétitions. La variabilité de la langue peut être exposée par des documents authentiques tels que certains documents audiovisuels qui permettent aux étudiants d'accéder au langage informel, pas toujours disponible dans les manuels, mais utilisé par le natif. D'autre part, on peut développer l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage en l'habituant à réaliser des activités de décodage, de repérage, de compréhension à l'appui de documents hors encadrement de l'école.

Il ajoute également que les enseignants utilisent ces moyens pour développer chez l'apprenant une attitude positive envers la langue et les cultures étrangères ; en construisant une image authentique et riche du monde extérieur. De plus, ces supports permettent aux apprenants de comprendre les documents sous l'aspect pragmatique, autrement dit à identifier l'intention de l'auteur. Il indique un septième objectif en citant l'opinion de Delhaye (2003), selon lequel le but de l'exploitation des supports audiovisuels est de « ne pas limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur [enseignant] ».

D'après Ducrot (2005, p.02), les objectifs généraux du travail avec la vidéo en classe de F.L.E sont :

- « - Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés.
 - Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses
 - Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser
 - Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.»

Ainsi selon lui, les savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants sont : exercer son esprit critique, savoir lire des messages et des documents, savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux) et développer l'imaginaire à partir de la vidéo

3.6. Les critères de choix des supports audiovisuels

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, les techniques audiovisuels ne sont plus un sujet optionnel. Il s'agit d'une méthode indispensable en classe de F.L.E. De nombreux chercheurs ont donné différents critères pour choisir les matériels audiovisuels appropriés à l'enseignement des langues. Selon Chandler et Cypher (1948, p150) il faut, premièrement, que les matériaux audiovisuels utilisés dans les séquences ne soient pas seulement un moyen de divertissement. Ils doivent avoir une relation directe qui complète la leçon enseignée et enrichit les différents domaines du programme d'études. Deuxièmement, il faut sélectionner des matériels en fonction de l'objectif spécifique de l'apprentissage. Pour approfondir les connaissances grammaticales, et

pas seulement culturelles, on peut proposer à l'apprenant des activités centrées sur le vocabulaire et des phrases qui sont grammaticalement adéquates.

D'autres critères de sélection et de moyens d'emploi des matériaux audiovisuels sont mentionnés par Dieuzeide (1965, p.122) au sujet de la télévision. Il est nécessaire de choisir les émissions selon les besoins mais aussi les goûts du téléspectateur ; sélectionner des programmes télévisés qui se conforment aux tendances et à la valeur de la production télévisée courante ; choisir l'émission qui favorise l'esprit critique chez les apprenants ; faire découvrir à l'enfant le lien étroit entre la télévision et les autres moyens d'informations et de culture.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons ajouter également certains critères à respecter pour qu'une vidéo soit bien comprise par les élèves. À cet effet, il est nécessaire que l'enseignant examine bien ces moyens avant de les utiliser en classe. Les documents audiovisuels choisis doivent être accessibles et adaptés au public selon son niveau, son âge et ses besoins. Il est important de veiller au niveau de langage dans les documents ; le vocabulaire employé doit correspondre également au niveau de l'apprenant pour qu'il ne soit ni trop difficile ni trop facile. Le débit (la vitesse) est également un élément important, il faut s'assurer que le débit ne soit ni trop rapide ni trop lent. De plus, la longueur du document peut aussi nuire à la compréhension et démotiver l'apprenant ; là encore il faut prêter attention à la durée de l'enregistrement.

Il est enfin nécessaire de s'assurer de la bonne qualité des matériaux utilisés sur le plan de la clarté du son et de l'image, car la présence de bruits dans un document sonore peut gêner la compréhension de l'apprenant. Enfin, pour assurer l'efficacité d'une leçon particulière, on peut choisir et même combiner les moyens audiovisuels selon l'objectif de la leçon.

Conclusion partielle

Nous avons mentionné dans ce chapitre les notions clés concernant la définition l'audiovisuel et de l'enseignement audiovisuel, les types de matériaux audiovisuels en classe de langue, leurs caractéristiques et l'importance des supports audiovisuels dans l'enseignement du F.L.E. Nous avons vu dans ce troisième chapitre que les moyens audiovisuels jouent un rôle important dans la didactique de F.L.E du fait qu'ils facilitent non seulement la tâche de l'enseignant mais ils favorisent aussi la compréhension chez les apprenants grâce à l'association entre l'image animée, le son et le non-verbal. De plus, il s'agit d'un instrument utile et extrêmement motivant qui déclenche un désir d'apprendre chez les apprenants en leur permettant de découvrir un document à travers plusieurs sens.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé de donner quelques définitions aux concepts clés concernant la motivation, la compréhension et l'utilisation des supports audiovisuels dans la classe de F.L.E. Dans ce quatrième chapitre, il s'agit d'une étude empirique, nous allons décrire notre échantillon en présentant le déroulement de notre enquête, le lieu et les participants.

4.1. L'enquête

En tenant compte de l'incertitude d'un seul indicateur, Lazarfeld (1965) (cité par Temporal et Larmarange 2006) a proposé un principe de recherche : « la relation entre chaque indicateur et le concept fondamental étant définie en termes de probabilité et non de certitude, il est indispensable d'utiliser autant que possible un grand nombre d'indicateurs ». Il ajoute également que les indicateurs sont choisis sur la base de deux règles : l'imperfection de la mesure et l'imperfection de l'indicateur.

En suivant le principe de Lazarfeld, nous proposons une démarche descriptive analytique et de mener une étude quantitative et qualitative avec deux techniques de collecte de données: l'observation et le sondage. Dans le cadre de notre enquête, qu'elle soit quantitative (questionnaire) ou qualitative (observation), il est difficile d'assurer des résultats parfaits, car les participants peuvent exagérer, dissimuler consciemment ou non, répondre au hasard ou dans un sens socialement valorisé.

Le but primordial de cette étude est de montrer l'importance des moyens audiovisuels dans l'enseignement/ apprentissage du F.L.E en déterminant les effets de ces matériaux dans le cours de compréhension orale. Nous cherchons aussi à voir si l'audiovisuel permet d'augmenter la performance de compréhension orale des étudiants et leurs motivations dans l'apprentissage de la compréhension orale.

Nous avons mené cette enquête dans l'intention de collecter des informations pour confirmer nos hypothèses de départ, à savoir :

- les supports audiovisuels permettent de développer les compétences de compréhension orale des étudiants du F.L.E ;

- ces moyens peuvent augmenter la motivation et l'interaction des apprenants dans les séquences de compréhension orale.

Notre travail sera donc réparti en deux phases importantes.

La première phase sera consacrée à l'administration d'un questionnaire aux apprenants en première année de F.L.E. Le questionnaire vise à connaître leurs opinions sur l'application des SAV dans l'enseignement de compréhension orale et à savoir si des SAV augmentent leurs motivations dans l'apprentissage de la compréhension orale, ainsi qu'à identifier leurs difficultés en matière de compréhension orale. Il s'agit en quelque sorte d'un bilan de la situation initiale. Le questionnaire figure en annexe. L'analyse des tests et des résultats du questionnaire sera présentée dans le cinquième chapitre.

La deuxième phase vise à expérimenter l'utilisation des SAV afin de constater des améliorations en termes de motivation et de compréhension orale. Cette deuxième phase se déroule

d'abord grâce à l'observation de deux séances dans deux classes ayant la même leçon de compréhension orale. Nous avons décidé d'utiliser un support vidéo avec un seul groupe et de comparer les deux groupes d'étudiants...

Nous allons d'abord décrire le déroulement de la séance, ensuite observer et noter l'attitude des étudiants, leur motivation, leur participation et les difficultés qu'ils ont rencontrées durant ces deux séances.

Afin de s'assurer que les étudiants dans ces deux groupes ont le même niveau de français, avant le déroulement des séances, nous leur demandons de faire un petit test de compréhension orale sur les sujets qu'ils ont déjà appris. À la fin de chaque séquence, nous invitons les apprenants à faire un deuxième test pour mesurer la capacité de compréhension orale des élèves. En nous basant sur les résultats du test de ces 2 groupes, nous pouvons voir si l'application des SAV favorise la compétence de compréhension orale des élèves ou pas. Les tests sont présentés en annexe.

4.2. Description de lieu de l'expérimentation

Dans le but d'avoir une idée plus approfondie sur l'influence d'un support audiovisuel vidéo dans l'apprentissage de la compréhension orale, notre expérimentation a été effectuée au sein du département de français à l'université de Hanoi. Cette université a été fondée en 1959 sur une superficie de 636126 m² disposant de 26 départements. Il s'agit l'une des deux institutions de formation spécialisée et de recherche en langues étrangères aux niveaux universitaire et post-universitaire plus grandes au Vietnam. C'est le premier établissement d'enseignement public au Vietnam où toutes les matières principales sont enseignées entièrement en langues étrangères. L'année universitaire à l'université de Hanoi est composée de 2 semestres de 4 mois : le premier

semestre dure de mi-septembre à mi-janvier, le deuxième semestre dure de mi-février à mi-juin. Nous avons mené notre étude au département de langue française où nous étudions depuis plusieurs années.

Notre enquête a été menée à la fin de 2021. Malheureusement la situation de la pandémie de Covid 19 était encore compliquée au Vietnam. Tous les cours à l'université de Hanoi étaient en ligne. Nous n'avons pas pu rencontrer des étudiants et des enseignants en direct.

4.3. Public visé

Pour répondre aux questions posées au début de notre recherche, nous avons mené l'enquête auprès des étudiants de la première année du département de français à l'université de Hanoi. Notre public comprend 69 élèves qui proviennent de deux classes différentes 2P21 et 3P21. Le nombre d'étudiants de la première classe est de 34 (31 filles, 3 garçons) et la deuxième classe est composée de 35 étudiants (31 filles, 4 garçons).

Les étudiants qui composent notre échantillon partagent un certain nombre de caractéristiques communes que nous allons présenter successivement. Le point commun entre des étudiants est qu'ils ont tous 19 ans et ont réussi un concours d'entrée pour accéder à l'université. Un grand nombre d'étudiants provinciaux sont locuteurs anglophones et ils n'ont eu aucun contact avec le français avant leur entrée à l'université. Ces étudiants ont suivi une formation scolaire en apprenant l'anglais comme première langue étrangère. Par conséquent, ils ont un certain niveau en anglais et ils apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Comme ces étudiants n'ont pas tous commencé le français au secondaire, ils sont à égalité sur le plan des connaissances de base pour l'apprentissage du F.L.E.

Dans le département de français à l'université de Hanoi, les cours se limitent à 4 années universitaires équivalentes au niveau de la licence en France. Les étudiants vont suivre des cours pratiques du F.L.E pendant les deux premières années, puis en fonction de leurs souhaits, ils peuvent choisir de suivre, les deux dernières années, la formation de français spécialisé en tourisme ou celle de traduction-interprétation.

Ces deux classes ont été choisies parce que, d'après les enseignantes, le niveau de ces apprenants est homogène et qu'ils suivent les mêmes cours de F.L.E. De plus, comme ils sont débutants et suivent les cours de français depuis 2 mois, ils rencontrent de nombreuses difficultés de compréhension en français. Ce qui engendrerait certains sentiments négatifs comme le désintéressement au cours de F.L.E, en particulier lors de la compréhension orale. D'autre part, les enseignants nous ont conseillé de choisir les étudiants en première année, car ils sont plus dynamiques et actifs que les étudiants en dernière année. Ils acceptent de se soumettre volontairement à nos tests et questionnaires. Les résultats obtenus sont donc plus fiables.

La méthode utilisée pour enseigner le français aux étudiants de première année est *Alter Ego + 1* de Hachette F.L.E. Il s'agit d'une méthode de français destinée à des débutants adultes ou grands adolescents. Ce manuel vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), dans un parcours de 120 heures. *Alter ego +1* contient 9 dossiers. Chaque dossier se compose de 3 leçons. Il y a donc au total 27 leçons. En règle générale, chaque leçon mobilise les quatre activités langagières. Les compétences réceptives (à l'écrit, à l'oral) sont souvent travaillées à l'intérieur d'un scénario donné. Dans chaque leçon, la conceptualisation des formes linguistiques est particulièrement remarquée, en lien avec les objectifs pragmatiques. Au moment de l'enquête, les étudiants ont achevé les 3 premiers dossiers dans le manuel *Alter Ego +1*.

À part des leçons dans ce manuel, les enseignants donnent des cours de renforcement après chaque leçon et des cours de révision après chaque dossier afin de consolider les connaissances chez les étudiants. Les matériels audiovisuels utilisés pendant ces cours sont composés d'un CD-ROM audio qui contient des documents sonores de plus de 500 activités de notre manuel. Le CD audio fonctionne avec l'aide d'un lecteur DVD de l'ordinateur portable.

4.4. Les outils de recherche

❖ L'observation

Dans notre étude, pour connaître l'impact des supports audiovisuels sur la motivation des étudiants dans une séance de compréhension orale, il est important de prêter attention à leurs comportements et à leurs gestuelles. Pour cela, nous allons observer et comparer deux séances d'une même leçon de compréhension orale avec deux classes ayant le même niveau de français. Dans l'une des classes nous allons utiliser un support vidéo. Dans la deuxième classe, ce support ne sera pas utilisé. De cette manière nous allons connaître l'influence des supports audiovisuels sur la compréhension orale et la motivation des apprenants.

Nous avons décidé de choisir la méthode « observation ». Selon Ciccone (2012,p.60), il s'agit d'une technique fréquemment utilisée pour mener une étude qualitative permettant de recueillir des données verbales et surtout non verbales. Grâce à cette technique, nous pouvons éclairer notre problématique à travers la description de comportements, de situations et d'actions des étudiants. L'observation non participante est idéale pour notre étude. Nous assistons aux séances de compréhension orale et observons simplement ce que les étudiants font et ce qu'ils disent, sans intervenir. Ceci permet de ne pas influencer la situation observée, car elle reste fidèle à la réalité

du phénomène étudié, ce qui augmente la fiabilité des résultats. Comme les cours auxquels nous avons assisté étaient sur Microsoft Teams, la démarche d'observation est réalisée en ligne. On a demandé aux étudiants d'allumer leurs caméras tout au long du cours. Cependant, parfois à cause de la mauvaise connexion d'internet, les caméras de certains étudiants se sont éteintes pendant quelques minutes.

Pour pouvoir constater l'influence et l'efficacité d'utilisation des moyens audiovisuels sur la compréhension des apprenants du F.L.E nous avons opté pour deux séances de classes différentes avec la même leçon de compréhension orale : proposer une sortie. Pendant ces séances, nous avons pu observer la réaction des apprenants envers le support vidéo et l'impact de ce dernier sur la compréhension orale et la motivation des élèves.

Comme les séances auxquelles nous avons assisté sont en ligne, les enseignantes n'ont pas pu utiliser des matériaux traditionnels comme pour les cours en présentiel, à savoir le tableau, les feutres colorés, la règle, les objets physiques. Dans cette situation, nous avons mieux identifié l'importance des supports audiovisuels dans les cours de compréhension orale de F.L.E.

❖ Les tests

Pour déterminer l'efficacité des SAV sur l'enseignement de la compréhension orale, chaque séance est suivie d'un petit test. À cause de l'influence de la pandémie Covid 19, toutes les démarches du test ont été réalisées sur Microsoft Teams. Il s'agit une plateforme collaborative idéale pour donner des cours de F.L.E ou demander aux étudiants de travailler en équipe à distance. Nous avons téléchargé les tests dans la rubrique « devoirs » de chaque classe sur Teams et les étudiants ont pu y avoir accès facilement. Les tests avaient une durée de 15 minutes et ont été

administrés sous notre surveillance. Les étudiants ont pu utiliser des outils d'aide supplémentaires (une immense source de documents sur internet, dans les livres, les manuels, les dictionnaires et l'aide des autres étudiants).

Le premier test aborde des thèmes que les étudiants ont déjà appris dans les dossiers précédents. Dans ce test, nous avons proposé deux exercices correspondant à deux documents sonores. Chaque exercice est composé de 5 questions à choix multiples. Comme ce test est distribué sur Teams, pour contrôler le nombre des tests déposés et utiliser l'analyse automatique des notes de cette application, on a choisi de mettre ce test sous forme QCM. Chaque document a été écouté deux fois. Le deuxième test a porté sur le contenu des leçons testées « Proposer une sortie ». Les étudiants ont écouté un document 3 fois et fait deux exercices qui contenaient 10 questions à choix multiples.

❖ **Le questionnaire**

Selon Combessie (2010, p.35), après l'entretien et l'observation, le questionnaire représente la troisième grande méthode pour recueillir des données à utiliser dans des recherches quantitatives. Il s'agit d'une méthode de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre précis destinées à un échantillon représentatif. Cet instrument nous permet de collecter des données de façon plus organisée et systématique. Les résultats obtenus du questionnaire assurent l'objectivité et la fiabilité de notre recherche.

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire en ligne qui contient 11 questions majoritairement pré-formée. Notre questionnaire est constitué de questions deux types de questions :

- la question fermée à choix unique : le répondant choisit une réponse telle que « oui », « non » ;

- la question pré-formée, pré-codée ou « question cafétéria » : le répondant choisit une réponse parmi un choix de réponses imposées.

Notre questionnaire est réalisé afin d'atteindre les objectifs suivants :

- mettre au jour la problématique d'application des supports audiovisuels en classe de F.L.E ;

- connaître l'avis des étudiants concernant l'utilisation des SAV dans les séances de compréhension orale ;

- mettre l'accent sur l'aspect ludique des SAV ;

- connaître les difficultés rencontrées chez les étudiants dans l'apprentissage de la compréhension orale.

Les réponses des étudiants questionnées servent à confirmer ou infirmer les hypothèses émises au début de l'étude. Comme au moment où nous avons réalisé cette recherche, le gouvernement vietnamien ont posé des mesures strictes de distanciations sociales pour lutter contre la crise sanitaire liée à la propagation du coronavirus (COVID-19), nous avons dû terminer nos travaux à distance car le contact direct avec les étudiants était impossible. Dans notre cas, nous avons décidé d'administrer notre questionnaire à l'aide d'une plateforme numérique affiliée à Microsoft appelée Teams. Il s'agit d'une plateforme conçue pour faire des conversations en ligne et poster des documents sous forme des questionnaires où les interrogés peuvent y répondre. Aujourd'hui les questionnaires en ligne sont les plus utilisés car ils possèdent plusieurs avantages : ils prennent

moins de temps, ils sont moins chers et moins compliqués que les questionnaires en direct par téléphone ou l'interrogation en face à face. De plus, les questionnaires en ligne peuvent être envoyés simultanément à plusieurs personnes et la saisie des réponses est simplifiée par l'utilisation automatique de logiciels de traitement.

Conclusion partielle

Dans le cadre de ce chapitre nous avons vu comment s'est déroulée notre enquête. L'enquête est menée auprès des étudiants de la première année du département de français à l'université de Hanoï. Notre public comprend 69 élèves mixtes qui proviennent de deux classes différentes.

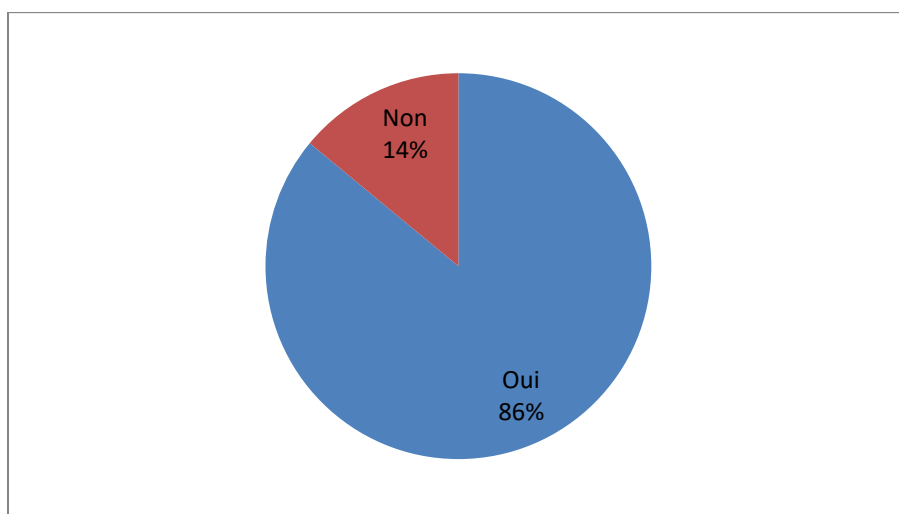
Notre enquête est donc répartie en deux phases importantes. La première phase est consacrée à l'administration d'un questionnaire aux apprenants pour connaître leurs opinions sur l'application des SAV dans l'enseignement de compréhension orale.

Quant à la deuxième phase, à travers l'observation de deux séances dans deux classes ayant la même leçon de compréhension, nous pouvons observer des améliorations en termes de motivation et de compréhension orale chez les étudiants. De plus, nous proposons aux étudiants de faire deux petits tests pour voir si les supports audiovisuels favorisent la compétence de compréhension orale des élèves ou pas.

CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

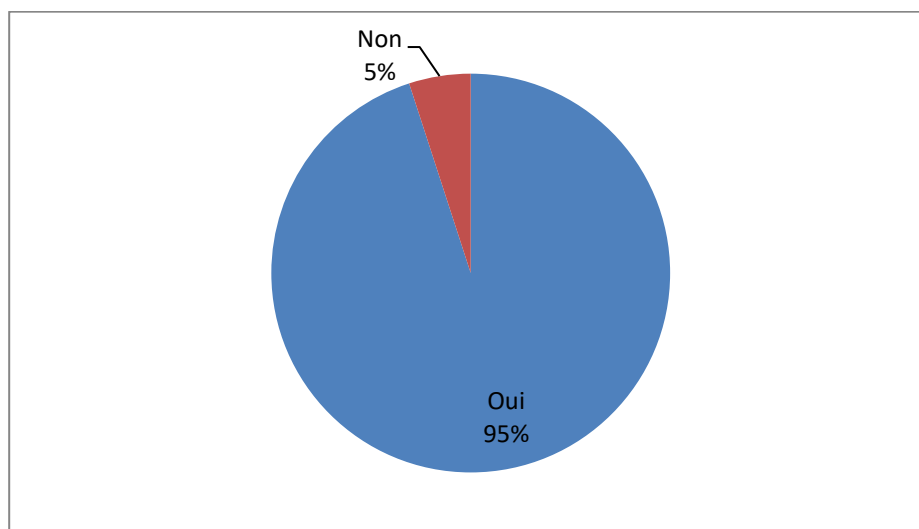
Nous avons présenté brièvement notre questionnaire dans la partie précédente. Dans cette partie nous allons passer à l'analyse des résultats et l'interprétation des réponses obtenues..

Tableau 01. Pourcentage d'étudiants qui désirent (oui) ou ne désirent pas (non) apprendre la compréhension orale.



Nous avons voulu savoir si les apprenants ont la volonté d'apprendre la compréhension orale en français. Parmi les soixante six données recueillies, cinquante sept des enquêtés qui représentent 86% aiment apprendre la compréhension orale. Il n'y a que neuf répondants qui ne trouvent aucun intérêt pour suivre les cours de compréhension orale. Il faut remarquer que les étudiants dans notre corpus sont des débutants et la compréhension est la première étape de l'apprentissage d'une langue. En réalité, la compréhension orale est une phase essentielle dans l'apprentissage du F.L.E, alors il est tout à fait normal que la majorité des étudiants aient envie d'acquérir cette compétence.

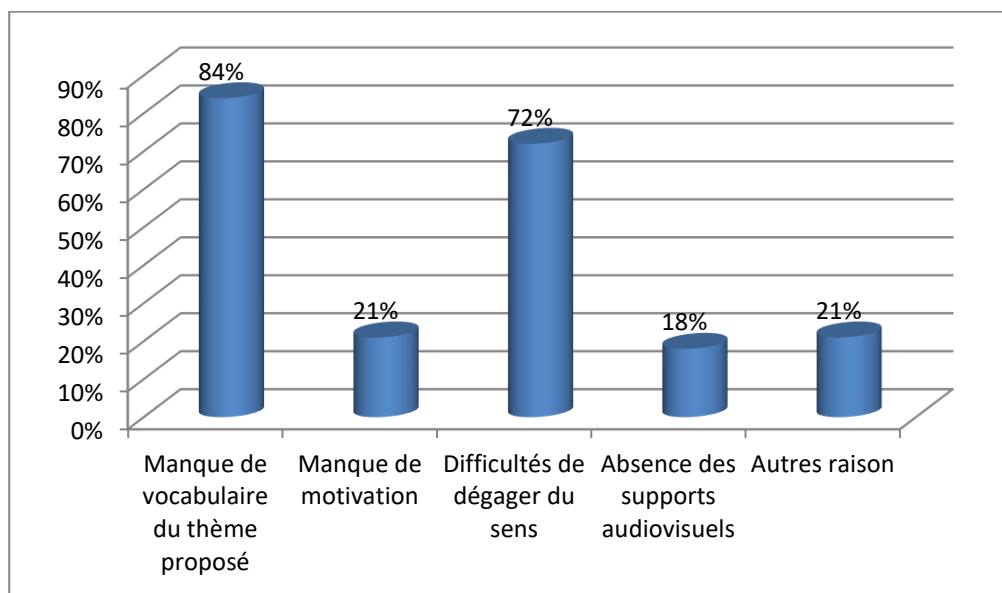
Tableau 02. Pourcentage d'étudiants qui disent rencontrer des difficultés dans les séances de compréhension orale.



Nous cherchons à savoir si les apprenants éprouvent des difficultés dans les séances de compréhension orale. Au vu des résultats obtenus, on note que 95% des étudiants affirment qu'ils éprouvent des difficultés dans les cours de compréhension orale. Comme la langue française est leur deuxième langue étrangère et ils n'ont au aucun accès à cette langue avant entrer à l'université, ce résultat est plutôt logique. Les difficultés peuvent être dues à plusieurs raisons. Nous avons demandé aux étudiants de les citer dans la question suivante.

Les étudiants ont ensuite précisés les difficultés qu'ils éprouvent pendant les séances de compréhension orale.

Tableau 03. Pourcentage des types de difficultés que les étudiants ont rencontrés dans les séances de compréhension orale.



D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la difficulté la plus mentionnée est le manque de vocabulaire du thème proposé. On a constaté que 84% d'apprenants affirment qu'ils rencontrent souvent des mots nouveaux qu'ils n'arrivent pas à pas comprendre dans les séances de compréhension orale. La deuxième source qui rend le document difficile selon les interrogés est la difficulté de dégager du sens. 72% d'apprenants s'accordent à dire que plusieurs éléments les empêchent de construire le sens principal du document.

Ceci est dû au temps d'apprentissage et de pratique la langue française qui reste encore limité. Par conséquent, les apprenants n'ont pas l'habitude d'entendre cette langue et leurs oreilles ne se sont pas encore familiarisés aux sons français. En effet, il faut encore nombreuses heures d'apprentissage pour acquérir le vocabulaire, les structures grammaticales françaises ainsi que les connaissances culturelles de base.

La troisième source de difficulté pour les étudiants est le manque de motivation, cité par 21% des étudiants, pour lesquels il n'y a pas d'intérêt à suivre des cours de compréhension orale.

Parmi les autres raisons citées par 21% des étudiants, nous trouvons le rythme du document, l'intonation, le ton et la façon dont les locuteurs prononcent les énoncés ou la mémorisation et la mobilisation des connaissances étudiées.

Enfin, la dernière source de difficultés ressenties par les apprenants est l'absence des SAV dans les séances de compréhension orale. C'est logique, car sans des indices non-verbaux, les étudiants rencontrent plus d'obstacles pour dégager le sens du document.

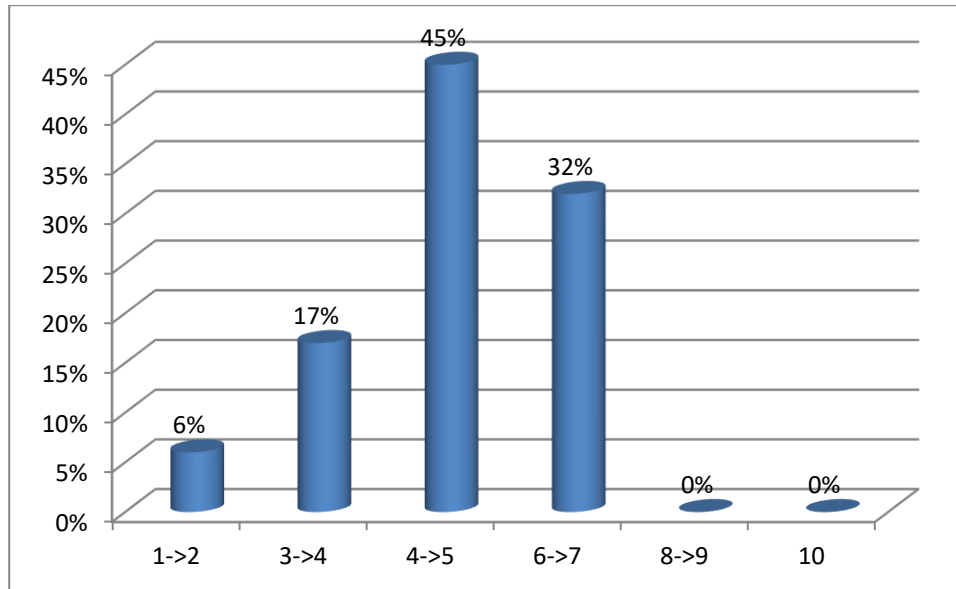
Tableau 04. L'avis des étudiants vers les activités dans les séances de compréhension orale.



Parmi les soixante six données recueillies, sept enquêtés (10%) trouvent les activités de compréhension orale en classe très intéressantes et trente répondants (45%) les trouvent intéressantes. Par contre, vingt huit d'entre eux (43%) répondent que les cours de compréhension

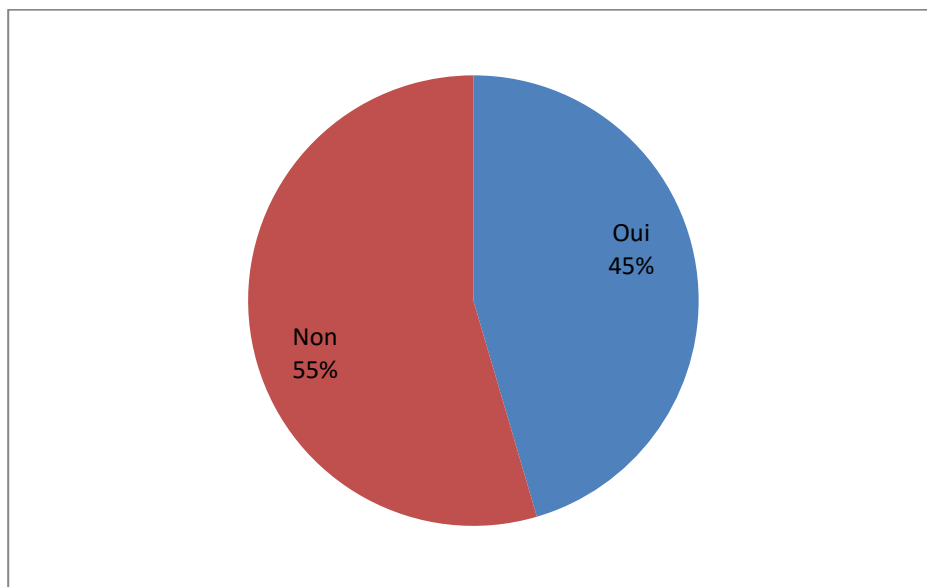
orale sont peu intéressants et le dernier répondant affirme que les cours de compréhension orale ne sont pas intéressants.

Tableau 05. L'auto-évaluation des étudiants de leurs performances de compréhension orale



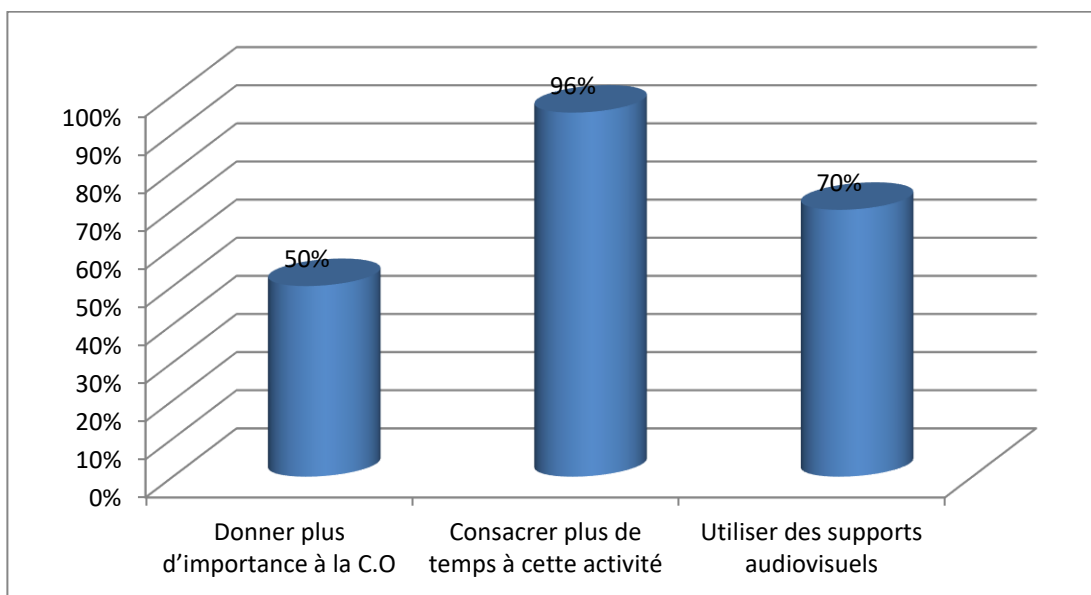
Nous voulons savoir comment les étudiants évaluent leurs compétences de compréhension orale. Nous avons posé 6 niveaux : Entre 1 et 2, entre 3 et 4, entre 4 et 5, entre 6 et 7, entre 8 et 9, 10. Concernant l'auto-évaluation des apprenants de leurs capacités de compréhension orale en F.L.E, parmi les soixante six répondants, vingt et un (32%) pensent que leur performance en compréhension orale en F.L.E est au-dessus de la moyenne. Trente autres (40%) disent qu'ils sont dans la moyenne ou presque dans la moyenne. Quinze répondants (23%) trouvent que leur performance est en-dessous de la moyenne. Personne parmi nos enquêtés ne pense que sa performance est parfaite. Cependant, à travers les résultats des deux tests, nous avons trouvé que plusieurs étudiants ont obtenu des notes de 18 à 20. Les étudiants ont peut-être sous-estimé leurs capacités de compréhension orale en F.L.E.

Tableau 06. Le pourcentage des étudiants qui sont satisfaits des supports proposés par le manuel pour développer leurs compétences de compréhension orale



D'après les résultats obtenus, nous remarquons que 45% des étudiants pensent que l'utilisation des supports proposés par le manuel est suffisante pour développer la compétence de la compréhension orale en F.L.E. Cependant, 55% des étudiants trouvent qu'ils ont besoin d'autres supports pour développer cette compétence en classe. Ces résultats montrent que plus de la moitié des enquêtés ne sont pas satisfaits des supports proposés par le manuel à savoir les supports visuels simples comme les images et les textes ou les supports audios simples comme les documents sonores dans le CD-Rom.

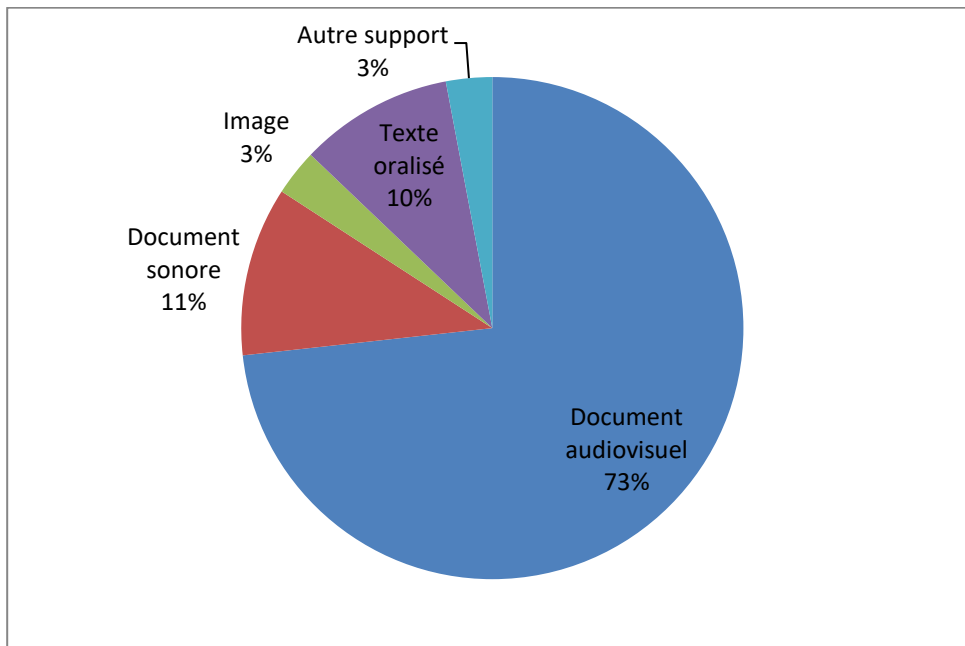
Tableau 07. L'avis des étudiants à propos de la meilleure façon pour valoriser l'enseignement de la compréhension orale



Nous cherchons à savoir le point de vue des enquêtés sur la façon de valoriser l'enseignement de la compréhension orale dans la classe de F.L.E. Sur nos soixante six répondants, soixante trois (96%) affirment que le temps consacré à la compréhension orale est insuffisant. Ainsi, à partir des résultats obtenus, on a remarqué que 46 enquêtés (70%) apprécient l'intégration des SAV dans les séances de compréhension orale. Trente trois d'entre eux (50%) disent qu'il faut donner plus d'importance à cette compétence. Les résultats montrent clairement qu'un grand nombre d'enquêteurs (70%) reconnaissent l'importance de l'application des SAV pour valoriser l'enseignement de la en classe de F.L.E.

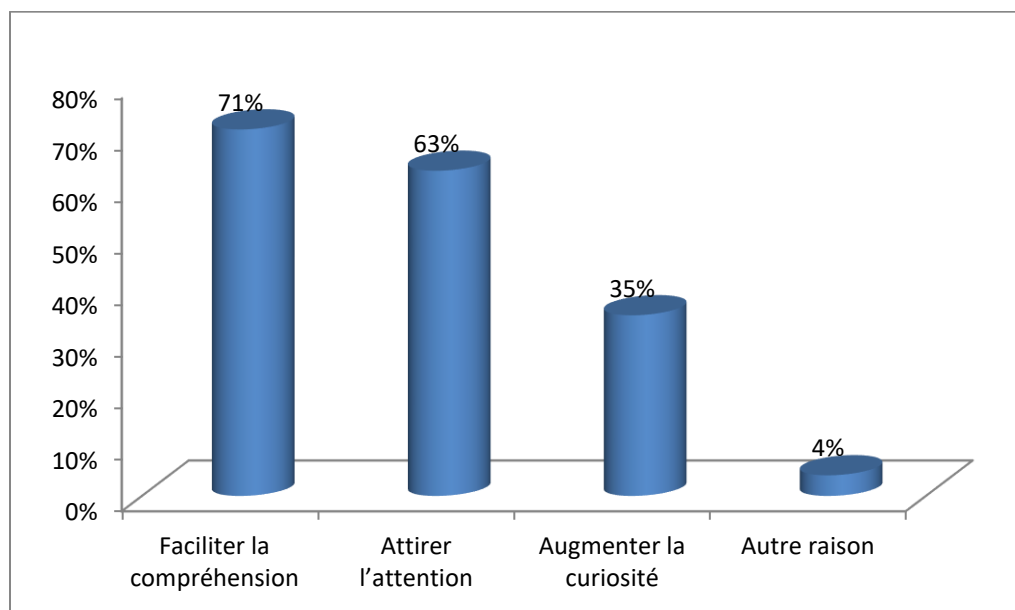
Tableau 08. L'avis des étudiants envers le type de support qui peut faciliter leurs compétences compréhension

orale le plus



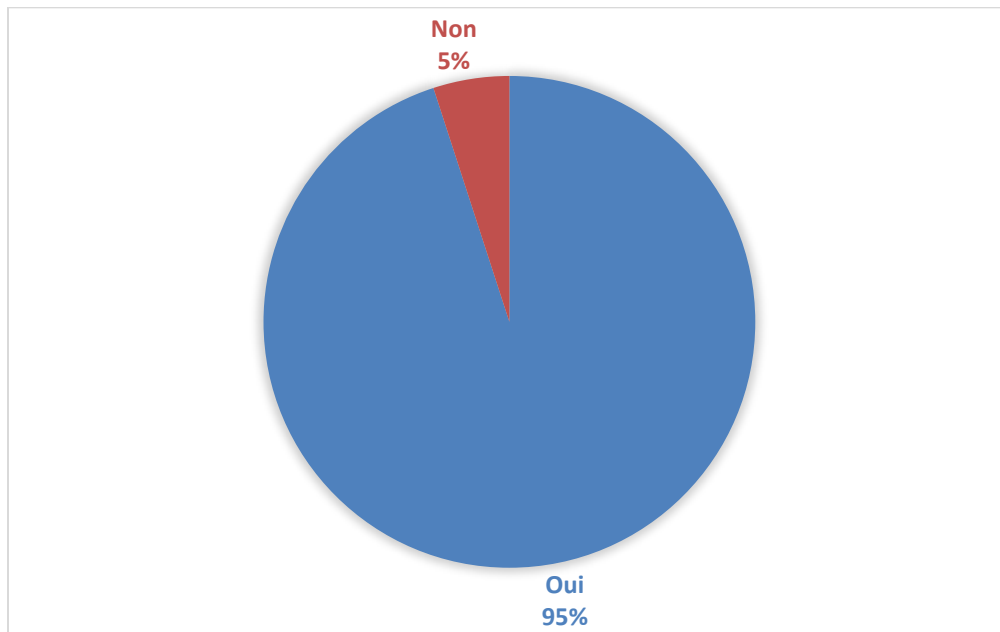
Quel support est apprécié le plus par nos enquêtés ? À travers les résultats obtenus, on constate que la plupart des interrogés (74%) déclarent que le document audiovisuel est la source d'aide la plus fréquente tandis que sept apprenants (11%) avouent qu'ils préfèrent le document sonore. Six autres (10%) apprécient l'utilisation du texte oralisé pour faciliter la compréhension orale. Enfin, deux des étudiants aiment l'image et deux autres étudiants aiment un autre support. Par conséquent, on peut conclure que la majorité des élèves trouvent que les supports audiovisuels sont des outils qui facilitent leur compréhension orale.

Tableau 09. L'avis des étudiants à propos de la manière que ce support peut faciliter la compréhension orale chez les étudiants



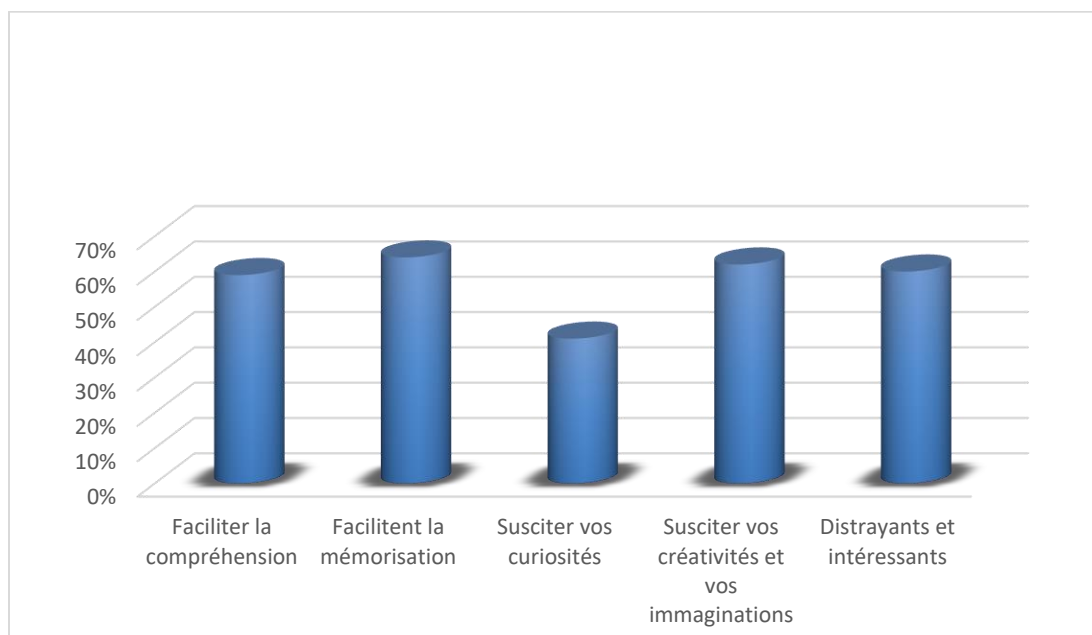
Nous visons à comprendre les raisons pour lesquelles les SAV peuvent faciliter la compréhension orale en F.L.E donc on ne cite que les résultats des questionnés qui ont choisi le document audiovisuel dans la question précédente. Parmi quarante neuf étudiants qui ont coché « le document audiovisuel » dans la question précédente, trente cinq étudiants partagent la même opinion que ce moyen facilite davantage la compréhension orale, car ce support les aide à mieux comprendre et trente et un apprenants trouvent que ce support attire leur attention. 17% des étudiants déclarent que ce support augmente leur curiosité. Enfin, 4% des apprenants disent que le support audiovisuel favorise la compréhension orale pour d'autres raisons. Ainsi dans le cours du groupe expérimental, quand l'enseignante a demandé l'impression des étudiants après avoir vu un document audiovisuel, ils ont déclaré que même s'ils ne comprennent pas le sens de quelques mots ils peuvent avoir une idée générale de ce que l'interlocuteur veut dire grâce à l'image animée dans les documents audiovisuels.

Tableau 10. L'avis des étudiants vers le caractère ludique des matériels audiovisuels



Nous cherchons à savoir si les enquêtés considèrent les supports audiovisuels comme motivants. D'après les résultats du tableau ci dessus, soixante trois interrogés (95%) qui s'accordent pour dire que les SAV sont motivants. Il n'y a que trois étudiants (5%) qui affirment le contraire. La majorité des apprenants considèrent donc que les supports audiovisuels constituent un élément extrêmement motivant pour l'apprentissage de la compréhension orale. En effet, ce moyen augmente le désir d'apprendre la compréhension orale chez les étudiants car, d'après les apprenants, l'intégration de ces supports change l'atmosphère monotone des cours qu'ils ont l'habitude d'avoir. Ces supports suscitent leur attention et les encouragent à participer activement au cours même chez les apprenants qui sont moyens et timides.

Tableau 11. Les raisons pour lesquelles les supports audiovisuels sont des moyens augmentent la motivation chez les étudiants



À travers cette question, nous cherchons à savoir à quels points de vue les moyens audiovisuels peuvent motiver les étudiants dans les séances de compréhension orale en F.L.E. Nous constatons que 64% des enquêteurs trouvent que ces moyens facilitent leurs mémorisations. En effet, l'intégration du document audiovisuel aide les étudiants à mieux se concentrer dans les séances de compréhension orale et, grâce à la répétition des enregistrements, ce dernier peut favoriser la mémorisation des informations et des structures grammaticales.

La deuxième source qui augmente la motivation selon les interrogés est le développement de la créativité et de l'imagination. D'autre part, 60% des étudiants déclarent que ces supports sont des éléments motivants parce qu'ils sont distrayants et intéressants.

Nous remarquons que 59% des interrogés affirme que ces matériaux facilitent la compréhension et 41% s'accordent pour dire que ces moyens suscitent leur curiosité. Grâce à la combinaison des sons et images animées de différentes couleurs, le document audiovisuel attire l'attention des

étudiants en leur donnant plus de motivation, de dynamisme et de volonté à apprendre la compréhension orale en F.L.E.

Conclusion partielle

Notre questionnaire a été établi dans le but de déceler l'importance des supports audiovisuels dans l'enseignement de la compréhension orale à travers les avis des étudiants et ainsi de tester nos hypothèses. Après l'analyse des réponses obtenues, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ont le désir d'apprendre la compréhension orale en F.L.E, mais que presque la moitié des interrogés trouve que les séances de compréhension orale en classe ne sont pas intéressantes. Ce qui peut l'expliquer par plusieurs raisons : un bon nombre d'étudiants n'est pas vraiment satisfaits des supports traditionnels proposés par le manuel et ils rencontrent des difficultés à dégager du sens à cause du manque de vocabulaire. Ainsi, selon eux, le manque de motivation dans les séances de compréhension orale est dû à l'absence d'exploitation des SAV.

Les données recueillies du corpus chez nos répondants confirment qu'il faut consacrer plus de temps et exploiter des SAV dans les séances de compréhension orale pour valoriser l'enseignement de cette compétence. Parmi les divers types de supports, la majorité des enquêtés trouvent que les SAV sont les moyens qui favorisent davantage l'apprentissage de la compréhension orale. Grâce à la combinaison entre le son et les images animées, les documents audiovisuels les aident à mieux comprendre et mémoriser les idées principales. De plus, ces moyens leur donnent le désir d'apprendre en suscitant leur curiosité, leur imagination et leurs créativité.

CHAPITRE 6 : DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Dans le chapitre 4, nous avons décrit notre échantillon concernant les étapes de notre enquête, le lieu d'expérimentation et le public visé. Dans le chapitre 5, nous avons dressé un bilan de la compréhension orale selon l'avis des étudiants. Dans ce sixième chapitre, nous présentons et analysons les deux séances auxquelles nous avons assisté et les résultats des tests.

5.1. Le déroulement de la séance et résultats de l'observation

Notre enquête commence par la participation à deux séances avec deux classes ayant la même leçon de compréhension orale. Pour atteindre les buts visés par notre étude, nous avons décidé d'utiliser le support vidéo avec la première classe, qu'on appelle le groupe expérimental. La deuxième classe, le groupe témoin, ne bénéficie pas de l'intégration du document audiovisuel dont bénéficie le groupe expérimental. Durant ces deux séances, les apprenants ont appris la leçon 2. Rendez-vous, dossier 4 à la page 84,85 du manuel L'alter Ego + 1. L'enseignante a préparé le groupe expérimental à l'écoute par la sensibilisation et l'anticipation en leur proposant un document audiovisuel tandis que, dans la séance du groupe témoin, l'enseignante ne l'utilise pas.

L'objectif de la séance pour les deux classes était de comprendre des textos et une conversation dans lesquels on propose une sortie ou on fixe un rendez-vous, l'objectif étant de savoir fixer un rendez-vous. À travers ces deux séances, nous cherchons à connaître l'impact du support audiovisuel sur l'interaction des élèves d'un côté et sur leur motivation d'un autre côté. De plus,

nous voulons ainsi vérifier si le document audiovisuel aide davantage les étudiants dans la compréhension de l'oral et si ce moyen permet aux étudiants d'acquérir un bon stockage d'informations pendant leur apprentissage. L'enseignante a présenté le même déroulement aux étudiants dans les deux séances : une première phase de pré-écoute (éveil de l'intérêt), puis une deuxième phase d'écoute (compréhension globale et compréhension détaillée). Enfin une dernière phase d'après-écoute (la phase de fixation). Dans la grille d'observation ci-dessous, nous avons décrit le déroulement de la séance, l'attitude des étudiants, leur motivation, leur participation et les difficultés qu'ils ont rencontrées durant ces deux séances ainsi nos commentaires.

Tableau 12. Déroulement des séances de compréhension orale du groupe expérimental et témoin

Étape	Groupe expérimental	Groupe de contrôle
Le pré-test	Afin d'économiser le temps de la séance observée, nous avons demandé aux étudiants de ce groupe de faire le pré-test à la fin du cours précédent du cours assisté (pré-test, en annexe).	Comme nous n'avons pas d'occasion de rencontrer ce groupe avant le cours à observer, nous avons demandé aux étudiants de ce groupe de réaliser le pré-test au début du cours auquel nous avons assisté (pré-test, en annexe).
1. La préécoute	<p>Travail sur le titre de la leçon et une vidéo du thème « Rendez-vous »</p> <p>L'enseignante a exposé le titre de la leçon, les objectifs et la visée de la séquence oralement.</p> <p>Ensuite, l'enseignante a fait découvrir le champ lexical du thème de la leçon et a fait réviser la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, devoir.</p> <p>Les étudiants ont lu à voix haute la conjugaison de ces trois verbes et font une phrase avec l'un de ces verbes.</p> <p>Avant le lancement du document audiovisuel, en projetant des images fixes sur le diaporama, l'enseignante a présenté des informations sur les noms des personnages principaux et le groupe de musique dont ces personnages parlent.</p> <p>Les étudiants ont décrit l'apparence physique de ces personnages et se sont préparés à répondre à sept questions (en annexe)</p>	<p>Travail sur le titre de la leçon</p> <p>L'enseignante a présenté le titre de la leçon, puis elle a expliqué aux apprenants la tâche qu'elle leur demande de réaliser. Il s'agit de répondre à cinq questions.</p> <p>Les étudiants ont lu silencieusement les questions et les ont préparées pour la première écoute.</p>

	<p>Première visionnement de la vidéo</p> <p>À la suite du lancement de la vidéo, l'enseignante a pris quelques minutes de pause pour que les étudiants complètent les réponses</p> <p>Deuxièmement visionnement de la vidéo</p> <p>Durant cette étape, l'enseignante a relancé la vidéo. Ensuite, l'enseignante l'a arrêtée pour voir le résultat de l'exercice. Ensuite elle a corrigé l'exercice et donné des remarques.</p> <p>Troisième visionnement de la vidéo</p> <p>Avant de regarder la vidéo une troisième fois, les étudiants avaient deux tâches d'écoute sélective très précises : retenir le plus d'informations possibles et ensuite citer au moins d'une information sur cette vidéo.</p> <p>Après avoir vu la vidéo, chaque élève a présenté une information en évitant de répéter ce dont l'étudiant précédent avait déjà parlé.</p> <p>Après la phase de découverte de la vidéo, l'enseignante a proposé aux élèves deux activités pour apprendre le vocabulaire. (Retenir des expressions étudiées et faire un petit exercice sur Word Wall, associer les activités de sortie avec les lieux et les significations adéquates).</p> <p>L'enseignante a demandé aux élèves de lire les six questions (en annexe) avant d'écouter le document sonore pour la première fois.</p>	
<p>Commentaire</p>	<p>Dès le début de la vidéo, nous avons tout de suite constaté que la majorité des étudiants étaient très concentrés et qu'ils étaient très curieux de découvrir le contenu de la vidéo. L'ensemble des apprenants avaient les yeux rivés sur la vidéo et les oreilles bien ouvertes. Le silence régnait et les apprenants suivaient des séquences contenues dans la vidéo avec une attention particulière.</p> <p>Après avoir analysé les regards et l'attitude des étudiants, nous sommes certaine qu'ils étaient impliqués dans le cours. Les étudiants avaient compris la vidéo et ils ont été capables de repérer plusieurs détails. Dans la phase de fixation, ils ont fait rapidement ces</p>	<p>Les étudiants se concentraient au début du cours mais ils ne montraient aucun signe d'enthousiasme ou de motivation.</p>

	exercices et ils n'ont pas eu de difficulté à remettre les énoncés dans les catégories appropriées ou à trouver leurs significations.	
2. L'écoute	<p>Première écoute.</p> <p>Après le premier lancement du document sonore, l'enseignante a pris quelques minutes de repos pour que les étudiants complètent les questions.</p> <p><i>Commentaire :</i></p> <p>Les étudiants étaient très concentrés sur l'activité. Leurs yeux sont fixés sur leurs écrans.</p> <p>Deuxième écoute</p> <p>Après le lancement du document sonore, l'enseignante a corrigé l'exercice. Les étudiants étaient très concentrés au cours et ils ont tous participé à l'activité.</p> <p>Ensuite, elle a projeté la transcription du document sonore sur le diaporama et elle a demandé aux étudiants de répéter derrière l'enregistrement en écoutant une troisième fois.</p> <p><i>Commentaire</i></p> <p>Nous avons remarqué que la plupart des étudiants sont arrivés à donner la réponse exacte à deux tiers questions de cet exercice. Ils ont rencontré des difficultés à trouver la bonne réponse seulement pour les deux dernières questions. Il s'agit d'un résultat positif qui montre que la plupart des étudiants étaient concentrés au cours et qu'ils ont pu saisir le contenu principal du document sonore.</p>	<p>Première écoute</p> <p>Suite du premier lancement du document sonore, l'enseignante a pris quelques minutes de pause pour que les étudiants complètent les réponses.</p> <p>L'enseignante a demandé aux étudiants la signification du mot « sortie » mais personne ne répondait. L'enseignante a donc désigné une étudiante mais elle n'a pas compris la question.</p> <p><i>Commentaire :</i></p> <p>On a constaté que les étudiants sont démotivés et inactifs même quand l'enseignante a posé la question.</p> <p>Deuxième écoute</p> <p>Après la deuxième écoute, l'enseignante a demandé aux étudiants de corriger l'exercice. Malgré les efforts d'encouragement des étudiants à prendre la parole de la part de l'enseignante, un silence total dominait la classe. Peu d'étudiants ont participé et la majorité regardait en bas.</p> <p>Ensuite, l'enseignante a demandé aux étudiants de résumer l'enregistrement en deux phrases. La plupart des étudiants restaient silencieux et il n'y avait que quelques étudiants qui voulaient s'exprimer.</p> <p><i>Commentaire</i></p> <p>Pendant la première écoute, presque tous les apprenants étaient attentifs, mais à partir de la deuxième écoute, on a vu quelques étudiants distraits. Ils regardaient ailleurs et ils bavardaient avec les autres.</p> <p>Troisième écoute</p> <p>L'enseignante a invité les apprenants à préparer des questions.</p> <p>Après la troisième écoute, l'enseignante a demandé aux étudiants de donner leurs</p>

	<p>réponses. Comme peu d'apprenants participaient, l'enseignant a commencé à désigner les étudiants qui n'avaient pas pris la parole.</p> <p>Commentaire :</p> <p>On a remarqué qu'il n'y avait que certaines étudiantes sérieuses qui participaient au cours tandis que tous les autres ne montraient aucun intérêt ou attitude positive ; c'est pourquoi la silence dominait la classe.</p> <p>Quatrième écoute</p> <p>Avant la quatrième écoute, l'enseignante a donné aux apprenants l'activité 2 dans le manuel Alter Ego + 1 à la page 84. Il s'agit de compléter des informations manquantes dans l'agenda de Lucie.</p> <p>Ensuite, l'enseignante a préparé les élèves en posant quelques questions orales.</p> <p>Personne n'a levé la main pour répondre aux questions sauf les bons éléments de la classe. Même les étudiants désignés par l'enseignante ont donné des mauvaises réponses.</p> <p>Après l'écoute, l'enseignante a pris quelques minutes de pause pour que les étudiants complètent les réponses.</p> <p>Commentaire :</p> <p>Les étudiants étaient distraits et ennuyés, la majorité des élèves ne voulaient pas participer lorsque l'enseignante a posé les questions.</p> <p>Cinquième écoute</p> <p>Après la cinquième écoute, l'enseignante a corrigé l'activité.</p> <p>Le silence dominait toujours la classe et l'enseignante devait encourager les étudiants plusieurs fois à s'exprimer mais il n'y avait que quelques étudiants qui voulaient participer.</p> <p>Et puis, l'enseignante a demandé la signification de la structure «Aller en boîte» mais personne n'a répondu.</p> <p>Commentaire :</p>
--	---

		<p>Nous avons remarqué que tout au long du cours, au lieu de se concentrer sur l'écran, plusieurs élèves fixent leurs yeux en bas pour se cacher. Parfois, à travers leurs comportements (rire et lire autre chose, parler avec les autres), nous savions que ces étudiants faisaient leurs affaires dans cette séquences.</p>
<p>3. Après- l'écoute</p>	<p>Les élèves se sont exprimés en rejouant ce dialogue ; l'un devait se glisser dans la peau de Lucille de et l'autre devait jouer le rôle de Malik.</p> <p>Ensuite, les élèves devaient réemployer le vocabulaire à bon escient pour jouer la scène à deux. Il s'agit de créer un nouveau dialogue dans lequel un étudiant propose à l'autre étudiant de sortir avec lui et ils fixent le jour, l'heure et le lieu de rendez-vous et ils ont du enregistrer et déposer leurs travaux sur Teams.</p> <p>Et puis, l'enseignante a demandé à une étudiante volontaire de jouer un jeu de rôle avec elle.</p> <p>Plusieurs étudiants ont levé la main rapidement mais, le temps étant limité, l'enseignante a choisi une seule étudiante.</p> <p>Commentaire :</p> <p>À travers la présentation des travaux des étudiants, nous avons remarqué que les étudiants n'ont pas de difficultés à construire des phrases complètes et à réemployer les structures étudiées.</p>	<p>L'enseignant a proposé aux élèves une activité. Il s'agit de faire le résumé du dialogue en se basant sur les réponses des exercices précédents.</p> <p>Ensuite, l'enseignante a demandé un étudiant de lire son travail. Seulement quelques apprenants ont levé la main.</p> <p>Commentaire :</p> <p>Nous avons constaté que quelques étudiants sérieux voulaient toujours s'exprimer tandis que les autres apprenants n'étaient pas intéressés à l'activité. À travers la présentation des travaux des étudiants, nous avons constaté que quelques étudiants ont pu réemployer seulement quelques structures étudiées.</p>
<p>Commentaire</p>	<p>En général, la séance s'est très bien déroulée et a suscité l'interaction de la majorité des apprenants dans la classe. Quand l'enseignante a demandé aux étudiants d'effectuer les exercices sur Teams, la totalité des élèves y ont participé.</p> <p>À travers l'attitude des étudiants durant cette séance, nous avons remarqué qu'ils étaient très attentifs et enthousiastes du début jusqu'à la fin du cours. Dans la phase de fixation, ils n'ont pas rencontré des difficultés à mobiliser les connaissances</p>	<p>Pendant le déroulement de cette séance, nous avons remarqué, par leurs réactions pendant le cours, que les élèves n'étaient pas très intéressés. La participation des élèves et les réponses obtenues sont un peu limitées. Ce sont toujours deux ou trois bons élèves qui répondent aux questions de l'enseignante. Quelques étudiants ne se concentrent pas et ils font leurs affaires personnelles. Pour quelques questions, aucun étudiant ne voulait prendre la parole pour répondre. Cela vient peut-être du</p>

	<p>déjà étudiées dans cette leçon. Ce qui montre que les étudiants se sont concentrés sur le contenu du cours et que l'utilisation du support vidéo accompagnée d'un document sonore facilite la mémorisation et la compréhension des énoncés oraux.</p> <p>Compte tenu de la participation nombreuse des étudiants et sur des résultats des exercices pendant le cours, nous pouvons conclure que les apprenants ont bien compris la leçon, que l'objectif de la leçon est atteint et que l'application du support audiovisuel a pu créer un climat favorable à l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en attirant l'attention des apprenants et en augmentant l'efficacité de la compréhension orale.</p>	<p>manque de concentration et de compréhension ou de l'absence de motivation chez les étudiants.</p> <p>De plus, si les apprenants éprouvent des difficultés à retenir des informations et des structures utilisées dans le document sonore, cela est dû, selon nous, d'une part au manque de concentration lors de l'écoute et, d'autre part, à la mauvaise utilisation des stratégies d'écoute. L'enseignante a dû relancer l'enregistrement plusieurs fois pour qu'ils puissent répondre aux questions. Donc, on peut dire que les étudiants n'ont pas bien compris la leçon parce qu'ils n'étaient pas intéressés à l'écouter. L'objectif du cours n'a pas été atteint.</p>
Le post-test	Nous avons demandé à ces deux groupes de faire le post-test à la fin de la séance à laquelle nous avons assisté (post-test, en annexe).	

Conclusion tirée de l'observation des classes

Il est clair que l'objectif de chaque séance de compréhension orale, c'est de faire travailler sérieusement les apprenants par des activités pour qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances en entraînant leur capacité de compréhension orale. Après avoir assisté à deux séances de compréhension orale, nous avons remarqué que l'objectif est atteint dans la première séance, où l'enseignante a utilisé le support vidéo. Cette séance s'est passée dans des conditions favorables et la plupart des apprenants ont eu une réaction positive tandis que dans l'autre séance, les étudiants montrent un manque de concentration et de mémorisation des informations.

Nous pouvons constater qu'il y a une grande différence concernant la participation des étudiants. Au cours de la deuxième séance, la plupart des étudiants restent silencieux et il y a des apprenants qui n'intéressent pas au contenu de l'activité, alors que lors de la première séance, grâce à

l'utilisation de support vidéo, les étudiants sont plus actifs et attentifs. À propos de la motivation des élèves, la première classe était plus motivée et active, les étudiants ont participé aux activités avec enthousiasme tandis que les élèves de la deuxième classe étaient distraits et n'ont pas eu envie de répondre aux questions de l'enseignante. Sur la base du résultat des exercices et des travaux des étudiants, nous avons remarqué que les étudiants du groupe expérimental ont mieux compris la leçon que ceux du groupe témoin.

À travers la comparaison entre les deux séances auxquelles nous avons assisté, nous pouvons dire que l'utilisation du support vidéo influe positivement sur la motivation et la compréhension des apprenants. À l'aide de ce moyen, les étudiants sont plus actifs, attentifs et ils participent vivement au cours. Nous allons examiner maintenant, dans la partie suivante, les résultats que les deux groupes d'étudiants ont obtenu aux tests.

5.2. Les résultats des tests

Nous allons effectuer trois comparaisons quantitatives.

Nous comparons tout d'abord les réponses aux 5 questions (Q1, Q2, etc.) prévues par les 2 exercices (Exercice 1 et Exercice 2) des groupes expérimental (GE) et témoin (GC) avant les séances, au temps 1 (T1). Le test statistique de Wilcoxon pour échantillons indépendants sera utilisé.

Nous comparons ensuite les réponses aux 5 questions (Q1, Q2, etc.) prévues par les 2 exercices (Exercice 1 et Exercice 2) des groupes expérimental (GE) et témoin (GC) après les séances, au temps 2 (T2). Le test statistique de Wilcoxon pour échantillons indépendants sera utilisé.

Nous comparons enfin les résultats globaux des deux groupes au temps 1 et au temps 2. Le test statistique de Wilcoxon pour échantillons appariés sera utilisé.

L'utilisation du test statistique nous permettra de vérifier si les résultats peuvent être considérés comme différents ou non. Lorsqu'il est non significatif (ns) les résultats doivent être considérés comme équivalents. Le test peut être significatif aux seuils 0,05 (petite différence), 0,01 (grande différence) ou 0,001 (très grande différence).

Tableau 13. Résultats au pré-test (T1) des groupes expérimental (GE) et témoin (GC).

		Groupe		Test statistique Wilcoxon	
		GC	GE		
T1 Exercice 1-T1 Q1	Moyenne	1,24	1,59		<u>ns</u>
	Écart-type	0,99	0,82		
T1 Exercice 1-T1 Q2	Moyenne	1,35	1,24		<u>ns</u>
	Écart-type	0,95	0,99		
T1 Exercice 1-T1 Q3	Moyenne	1,00	0,76		<u>ns</u>
	Écart-type	1,02	0,99		
T1 Exercice 1-T1 Q4	Moyenne	1,24	1,65		<u>ns</u>
	Écart-type	0,99	0,77		
T1 Exercice 1-T1 Q5	Moyenne	0,94	0,53		<u>ns</u>
	Écart-type	1,01	0,90		
T1 Exercice 2-T1 Q1	Moyenne	1,53	1,71		<u>ns</u>
	Écart-type	0,86	0,72		
T1 Exercice 2-T1 Q2	Moyenne	1,18	1,12		<u>ns</u>
	Écart-type	1,00	1,01		
T1 Exercice 2-T1 Q3	Moyenne	0,53	0,53		<u>ns</u>
	Écart-type	0,90	0,90		
T1 Exercice 2-T1 Q4	Moyenne	0,88	1,00		<u>ns</u>
	Écart-type	1,01	1,02		
T1 Exercice 2-T1 Q5	Moyenne	1,41	1,12		ns
	Écart-type	0,92	1,01		
T1 Note globale	Moyenne	11,24	11,24		ns
	Écart-type	3,97	3,34		
	Moyenne	1,76	1,82		ns

Le tableau 13 montre que le niveau de compréhension orale des groupes expérimental et témoin est homogène. Ces deux groupes ont une même note globale : 11,24/20. Les différences des

moyennes pour toutes les questions sont non significatives. Ceci concerne tant le premier exercice que le deuxième.

Nous pouvons conclure qu'il n'y a pas d'écart de niveau de compréhension orale en F.L.E entre les deux groupes. En réalité, les étudiants dans ces deux groupes n'ont pas eu accès au français avant l'entrée à l'université et ils ont suivi un même programme à l'université. Il était donc prévisible qu'ils aient un même niveau de français.

Tableau 14. Résultats au post-test (T2) du groupe expérimental (GE) et témoin (GC).

		Groupe		Test statistique
		GC	GE	Wilcoxon
T2 Exercice 1-T2 Q1	Écart-type	0,65	0,58	
T2 Exercice 1-T2 Q2	Moyenne	1,41	1,88	Chi carré=6,38 ; p<0,05*
	Écart-type	0,92	0,48	
T2 Exercice 1-T2 Q3	Moyenne	1,82	1,94	ns
	Écart-type	0,58	0,34	
T2 Exercice 1-T2 Q4	Moyenne	1,53	1,82	ns
	Écart-type	0,86	0,58	
T2 Exercice 1-T2 Q5	Moyenne	1,47	1,18	ns
	Écart-type	0,90	1,00	
T2 Exercice 2-T2 Q1	Moyenne	1,41	1,71	ns
	Écart-type	0,92	0,72	
T2 Exercice 2-T2 Q2	Moyenne	1,41	1,76	ns
	Écart-type	0,92	0,65	
T2 Exercice 2-T2 Q3	Moyenne	0,65	1,35	Chi carré=8,35 ; p<0,01**
	Écart-type	0,95	0,95	
T2 Exercice 2-T2 Q4	Moyenne	1,18	1,35	ns
	Écart-type	1,00	0,95	
T2 Exercice 2-T2 Q5	Moyenne	1,35	1,71	ns
	Écart-type	0,95	0,72	
T2 Note globale	Moyenne	14,00	16,53	Chi carré=10,43 ; p<0,01**
	Écart-type	2,87	3,24	

Le tableau 14 montre que le groupe expérimental ayant une séance de compréhension orale avec l'application du support audiovisuel a obtenu de meilleurs résultats que le groupe témoin. Concernant la note globale, il y a une différence de 2,5 points entre ces deux classes : la note moyenne du groupe expérimental est 16,53 par rapport la note de l'autre groupe qui est 14,00.

Outre la note globale, les résultats à deux questions montrent également une différence significative, le groupe expérimental ayant de meilleurs résultats que le groupe contrôle. Pour le premier exercice, à la question 2, le groupe expérimental obtient 1,88, alors que le groupe contrôle obtient 1,41. Pour cette question, nous avons demandé aux étudiants ce que Gilles fait ce jour-là et nous avons donné 3 choix : Il fait les courses le matin/ Il travaille en ville le matin/ Il ne travaille pas. On suppose que les étudiants du groupe contrôle ont rencontré plus de difficultés que ceux du groupe expérimental à trouver la bonne réponse parce que la plusieurs élèves du groupe contrôle sont distraits dans la séance précédente donc ils éprouvent des difficultés à retenir des structures étudiées et d'autre part, cela peut être du à la manque de concentration lors de l'écoute ou à la mauvaise utilisation des stratégies d'écoute car dès le début du dialogue, Gilles a dit clairement: « j'ai un travail en ville ce matin mais à partir de 11 heures, je n'ai rien ». À propos des étudiants du groupe expérimental, nous avons constaté qu'ils se sont très concentrés pendant le cours et pendant la phrase de fixation, il n'ont pas rencontré des difficultés à mobiliser des connaissances déjà étudiées.

Pour la troisième question du deuxième exercice, la différence de moyenne des deux groupes est statistiquement significative au seuil $< 0,01$ (1,35 pour le groupe expérimental contre 0,65 pour le groupe contrôle). C'est-à-dire le taux de réponses correctes du groupe expérimental est supérieur deux fois que celui du groupe contrôle. Dans cette question, les étudiants sont appelés à confirmer l'information « Camille reste avec ses camarades dimanche » en sélectionnant deux choix: Vrai

ou Faux. On a remarqué que plus de deux tiers des étudiants du groupe contrôle n'arrivent pas à trouver la bonne réponse. Ils affirment que Camille reste avec ses camarades dimanche tandis que, dans l'enregistrement, Gilles a dit que « Camille est à Lille avec sa fille dimanche ». Donc, on peut dire que les étudiants du groupe contrôle n'ont pas bien compris cette phrase parce qu'ils n'étaient pas très attentifs, et cela est montré par leurs réactions dès le début du cours, les élèves n'étant pas très intéressés par la séance de compréhension orale. Quant aux élèves du groupe expérimental, la plupart d'entre eux ont coché la bonne réponse. En fait, nous avons remarqué qu'ils étaient très attentifs et enthousiastes au début jusqu'à la fin du cours. Ce qui pourrait expliquer leurs meilleurs résultats.

Nous terminons enfin avec la comparaison entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes, qui nous indique l'évolution des étudiants concernant leur niveau de compréhension orale.

Tableau 15. Évolution des moyennes et des écarts-types du groupe expérimental et du groupe contrôle pour les notes globales ; test statistique non paramétrique Wilcoxon portant sur la différence de groupes appariés (significatif au seuil 0,001 ; significatif au seuil 0,0001).

Groupe	T1 Note globale		T2 Note globale		Test statistique
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Wilcoxon
GC	11,24	3,97	14,00	2,87	S=170 ; p<0,001***
GE	11,24	3,34	16,53	3,24	S=262,5 ; p<0,0001***

À travers le tableau 15, on constate que la moyenne du pré-test et du post-test des deux groupes évolue beaucoup. Le groupe expérimental évolue cependant davantage. Les deux groupes ont une même note moyenne (11,24) pour le pré-test. Pour le post-test, le groupe contrôle présente une moyenne de 14,00, l'écart étant donc de 2,76, tandis que le groupe expérimental a une moyenne de 16,53 et s'améliore donc de 5,29 points.

Conclusion partielle

Après avoir assisté à deux séances de compréhension orale, nous avons constaté que les étudiants sont plus motivés et actifs et que l'objectif pédagogique est atteint dans la première séance, où l'enseignante a utilisé le support vidéo, tandis que dans l'autre séance, sans l'application des supports audiovisuels, les étudiants montrent un manque de concentration et de mémorisation des informations. D'après résultats du pré-test, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas d'écart de niveau de compréhension orale en F.L.E entre les groupes.

Selon les résultats du post-test dans les tableaux 13 et 14, nous remarquons que les élèves du groupe expérimental ont de meilleurs résultats par rapport à l'autre groupe. En réalité, la note globale est supérieure dans le groupe expérimental et leurs résultats à la question 2 dans l'exercice 1 et à la question 3 dans l'exercice 2 sont supérieurs à ceux des étudiants du groupe contrôle. Alors à travers l'observation de deux séances et les résultats de deux tests, nous pouvons conclure que les étudiants du groupe expérimental ont mieux compris la leçon et ont plus de motivation que ceux du groupe témoin. De plus, d'après l'étude comparative des résultats des tests deux classes, nous arrivons à conclure que l'intégration d'un document audiovisuel au cours de compréhension orale influence positivement l'apprentissage de la compréhension orale en classe de F.L.E.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail de recherche porte sur « L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de compréhension orale des étudiants du département de Français à l'université de Hanoi » chez les apprenants de la première année du département de français à l'université de Hanoi. Nous avons mené cette recherche afin de montrer le rôle du document audiovisuel dans l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension orale en F.L.E et voir si l'audiovisuel est un support utile et intéressant qui permet d'améliorer la performance de compréhension orale des étudiants et les motiver pendant des cours de compréhension orale.

Afin de parvenir à notre objectif majeur de recherche, nous avons divisé notre recherche en six chapitre. Les trois premiers chapitres abordent le cadre conceptuel qui contient l'ensemble des notions de base. Nous avons mis d'abord en évidence les concepts de la définition de la motivation et les types de motivation chez les étudiants. Ensuite, nous nous sommes intéressés à la définition du processus de compréhension orale et sa mise en pratique en classe de F.L.E. Enfin, nous avons défini les supports audiovisuels et les types de supports audiovisuels. Une méthodologie de recherche qui présente le contexte et la démarche de notre enquête est mentionnée dans le quatrième chapitre et les deux derniers chapitres consacrés à l'analyse des résultats obtenus et le déroulement des cours observés.

Le problème de recherche présenté dans notre mémoire est déterminé en grande partie par la situation d'apprentissage du F.L.E des étudiants vietnamiens du niveau débutant. Ils sont confrontés à multiples problèmes dans les cours de compréhension orale. Nous avons formulé deux questions de recherche à savoir : L'utilisation des moyens audiovisuels a-t-elle une influence

positive sur la CO des étudiants du F.L.E du département de français de l'université de Hanoi? Peut-on motiver les apprenants par l'utilisation des SAV dans les séquences de compréhension orale? Afin de répondre à ces questions, nous avons assisté à deux cours de compréhension orale de deux groupes différents donc l'un introduit l'application des supports audiovisuels et l'autre non. L'observation nous a permis de décrire le déroulement de ces séances et les attitudes des étudiants. De plus, pour savoir les opinions des étudiants sur l'intégration des moyens audiovisuels, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire.

Après avoir réalisé notre expérimentation, nous pouvons dire que l'intégration du document audiovisuel dans les cours de compréhension orale crée des effets positifs sur le processus de l'enseignement/ l'apprentissage du F.L.E. Cela nous permet de répondre à notre problématique et de confirmer nos hypothèses: Les supports audiovisuels permettent de développer les compétences de compréhension orale des étudiants du F.L.E et qu'ils peuvent augmenter la motivation et l'interaction des apprenants dans les séquences de compréhension orale.

Les résultats de notre étude comparative et notre questionnaire montrent par ailleurs que l'utilisation des supports audiovisuels apporte plusieurs avantages à l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale du fait que ces supports facilitent la compréhension, la mémorisation des informations et l'application des règles grammaticales. Ce dernier avantage représente une véritable soutien pédagogique car il permet aux étudiants d'accéder au sens du message grâce à l'image animée. De plus, ces moyens augmentent la motivation et la concentration chez les étudiants en captant leurs attentions par la combinaison entre le son et des images colorées. À travers la comparaison entre les deux séances auxquelles nous avons assisté, nous voyons bien la différences entre les cours avec l'applications des supports audiovisuels et sans ces moyens. À l'aide de ce moyen, les étudiants sont plus actifs, attentifs et ils participent vivement au cours.

Après l'analyse des réponses obtenues du questionnaire, nous avons remarqué que la majorité des enquêtés trouvent que les supports audiovisuels sont les moyens qui favorisent davantage l'apprentissage de la compréhension orale en facilitant leurs compréhensions, suscitant leurs curiosités et leurs imaginations. La plupart d'entre eux désirent que leurs enseignants consacrent plus de temps pour exploiter des documents audiovisuels dans les séances de compréhension orale pour valoriser l'enseignement de cette compétence.

Notre recherche peut contenir certaines limitations. À cause des problèmes de temps et de la crise sanitaire du covid 19, nous avons rencontré des difficultés d'approfondir cette recherche . Nous nous limitons alors à l'usage de la vidéo au bénéfice des apprenants de deux classes en première année du département de français à l'université de Hanoi. En réalité, l'intégration des supports audiovisuels dans les cours de compréhension orale n'est pas le seul élément de l'influence sur l'apprentissage de la compréhension orale en classe mais il existe d'autres éléments qui sont aussi à l'origine de cette influence: l'insuffisance de l'acquisition de la langue maternelle, le manque de motivation pour apprendre le français, la peur de faire des erreurs, l'adaptation et l'inattention, les causes individuelles et psychologiques comme le milieu social des étudiants et leurs familles, la condition d'étude et des matières de l'école, la qualité des enseignants et du programme d'enseignement. Pour une étude comparative et analytique, nous nous limitons à l'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de compréhension orale des étudiants.

Comme le sujet de recherche est assez large, nous ne pouvons pas d'aborder les problèmes phonétiques. L'étude a été seulement auprès des étudiants de la première année du département de français à l'université de Hanoi et le corpus du travail se compose de 69 questionnaires et 69 tests en ligne. Il était difficile d'atteindre un public plus vaste. Par conséquent, il ne paraît pas possible

de généraliser les résultats à tous les étudiants apprenant du F.L.E au Vietnam ou on peut dire que cela est limité aux étudiants au niveau débutant qui étudient le français à l'université de Hanoï.

Dans l'intention de contribuer à l'enseignement et l'apprentissage du F.L.E, nous recommandons les professeurs de l'université de Hanoï d'utiliser des supports audiovisuels non seulement pour les cours de compréhension orale, mais aussi pour des autres cours de en raison de leurs avantages sur l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. D'autre part, la formation les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies est indispensable pour qu'ils soient capables d'exploiter les supports audiovisuels et de travailler les étudiants efficacement dans les cours de F.L.E.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles en français

1. Arguel, A., & Jamet, E. (2009). Using video and static pictures to improve learning of procedural contents. *Computers in human behavior*, 25(2), pp. 354-359.
2. Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2).
3. Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
4. Battut, E., & Bensimon, D. (2001). *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris : Retz.
5. Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, (51), pp. 105-118.
6. Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
7. Besse, H. (2007). Collaboration for electronic preservation. *Library Trends*, 56 (1), pp. 216-229.
8. Blanc, N. (2004). *L'image support de médiation pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans*. Thèse de doctorat de l'Université de Stendhal, Grenoble 3.
9. Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80.
10. Brassart, D. G. (2007). Dessus, P., & Gentaz, E. (dir.). Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation. *Revue française de pédagogie*. Paris: Dunod.

11. Chandler, A. C., & Cypher, I. (1948). *Audio-visual techniques for enrichment of the curriculum*. New York : Nobel and Nobel Publishers.
12. Chantal., R & all. (2011). *Travailler les outils de la langue : pourquoi ? comment ?*. Madagascar : INFP, Agence universitaire de la francophonie.
13. Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Vanves : Hachette FLE.
14. Couëdel, A. (1979). Langue et vidéo, création collective. *Littérature*, n°34, pp. 92-97.
15. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international, pp. 214-216.
16. Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
17. Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Editions Didier.
18. Dale, E. (1946). *Visual and auditory materials in teaching Audio-visual methods in teaching*. New York : Dryden Press, chap. 4.
19. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
20. Dieuzeide, H. (1965). *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
21. Doron, J. (1991). *Chaos psychique: esquisse d'une cartographie de la psyché*. Centurion.
22. Ducrot, J. M. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches*. Didactique de l'oral, du discours en FLE.
23. Ducrot, J. M. (2005). *Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère*. Synergies FLE.

24. Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*. Paris. En ligne, http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf, consulté le 06 mai 2022.
25. Fenouillet, F. & Lieury, A. (2012). *Donner l'envie d'apprendre*. Cerveau & Psycho.
26. Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, pp. 273-280.
27. Foucher, A. L., & Pothier, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), pp. 145-157.
28. French, L., Beaulieu, S., & Huot, D. (2007). Introduction au numéro spécial : Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), I-XXIII.
29. Gagea, M. (2015). L'audiovisuel comme support pédagogique. *Language and literature-European Landmarks of Identity* 17, *Universitatea din Pitești*, pp.297-302.
30. Gagnon, C., & Brunel, M. L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie (Montréal)*, 10(1-2), pp. 305-330.
31. Galisson, R. (2003). *Didactique des langues étrangères : d'hier à aujourd'hui de la structuration au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
32. Gereveau, L. (1976). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : éd. La découverte.
33. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson longman.
34. Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège*, (7-8), pp. 221-240.
35. Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12(3), pp. 29-36.
36. Humbley, J. (1974). *L'influence anglo-saxonne dans la presse française*. Thèse de doctorat, Université Paris 3, Paris.

37. Kadzro, E. M. (2016). *L'utilisation des supports audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : Le cas de quelques écoles secondaires des régions Brong Ahafo et Ashanti*. Mémoire de master. Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Department of Modern Languages, Ghana.
38. Kharchi, L. (2017). *Didactique des langues étrangères et TIC : apport pédagogique des didacticiels*. Office des Publications Universitaires.
39. Lagache, D. (2005). *La psychanalyse. Collection : Que sais-je*. Paris : PUF.
40. Lancien, L. (1986). *Le document vidéo : dans la classe de langue, Techniques de classe*. CLE International.
41. Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
42. Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
43. Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire-3ème édition*. Dunod.
44. Marie, F., & Narcie, C. (2005). *Précis de didactique, devenir professeur de langue*. Paris : Elliose Edition-Marketing SA.
45. Meirieu, P. (2015). *L'ennui à l'école : un véritable tabou ?*. Le Café pédagogique. En ligne, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/05/15052015article635672736219441954.aspx>, consulté le 06 mai 2022.
46. Mustapha, M. (2014). *Le moteur des activités humaines*. France : Lulu.
47. Narcy-Combes, M. F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Ellipses.
48. Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. 2e édition remaniée et augmentée. Paris : Presses universitaires de France.
49. Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
50. Pasquier, F. (2000). *Le vidéo à la demande : pour l'apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan.

51. Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
52. Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès!*. Paris : L'Harmattan
53. Quéré, M. (1991). *Systèmes-experts et Enseignement Assisté par Ordinateur* (Coordination). Ophrys, AEM.
54. Raby, F. (2008). Introduction-Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Langues modernes*, (3), pp. 9-16.
55. Rivero Vilá, I. L. (2011). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. Thèse de doctorat de l'université de Salamanca.
56. Russe, G. (1996). *Système de normes sur l'information, la bibliothéconomie et l'édition. Documents audiovisuels. Termes de base et définitions*. Moscou : éd., maison Moscou des normes IPK.
57. Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1.
58. Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*. Larousse.
59. Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
60. Viau, R. (2001). La motivation des élèves : pourquoi s'en préoccuper? et comment. *Présenté à : Colloque du Conseil Provincial de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Nouveau-Brunswick*.
61. Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Correspondance.
62. Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Études vivantes.
63. Williams, M. & Burden, R. (1997). *Motivation in language learning : A social constructivist perspective*. Les Cahiers de l'APLIUT.

64. Weinberg, A., & Knoerr, H. (2003). Learning French pronunciation: Audiocassettes or multimedia. *Calico Journal*, pp. 315-336.
65. Wolfs, J. L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
66. Zaki, A. L. (2018). Les Avantages de l'Utilisation des Supports Audiovisuels en Classe de FLE. *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, (19), pp. 37-48.
67. Zay, D. (1983). L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des maitres. *Revue française de pédagogie*, vol. 63, pp. 13-31.

Dictionnaires en français

1. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international, pp. 214-216.
2. Larousse, P.L. (1968). *Dictionnaire encyclopédique pour tous en couleurs*. Librairie Larousse, Paris VI.
3. Larousse, P.L. (1980). *Le plus petit dictionnaire, pour l'édition originale*. Paris.
4. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
5. Le Robert, (2008). *Le nouveau petit dictionnaire de Français*. Robert.
6. Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux étudiants : « L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels dans les séances de compréhension orale »

1. Aimez-vous apprendre la compréhension orale?
 - Oui

 - Non

2. Rencontrez-vous des difficultés pendant les séances de compréhension orale à l'université?
 - Oui

 - Non

3. Si oui, quelles sont vos difficultés pendant une séance de compréhension orale?
 - Manque de vocabulaire du thème proposé

 - Manque de motivation

 - Difficultés de dégager du sens

 - L'absence des supports audiovisuels

 - Autre raison

4. Comment trouvez-vous les activités de compréhension orale en classe?
 - Très intéressant

 - Intéressant

 - Peu intéressant

 - Pas intéressant

5. Donnez une auto évaluation de votre performance de compréhension orale? (Maximum 10/10)

1-2	3-4	4-5	6-7	8-9	10

6. Pour développer la compétence de la compréhension orale, contentez-vous des supports proposés par le manuel?

Oui

Non

7. D'après vous, quelle est la meilleure façon de valoriser la compréhension orale dans la classe de FLE?

Donner plus d'importance à la compréhension orale

Consacrer plus de temps à cette activité

Utiliser des supports audiovisuels

8. Selon vous, quel support peut faciliter la compréhension orale le plus?

Document audiovisuel

Document sonore

Image

Texte oralisé

Autre support

9. À quel point ce support peut-elle faciliter la compréhension orale?

Faciliter la compréhension

Attirer l'attention

Augmenter la curiosité

Autre raison

10. Pensez-vous que des matériels audiovisuels vous motivent dans les séances de compréhension orale?

Oui

Non

11. Si oui, expliquez pourquoi?

Ces matériels facilitent la compréhension

Ces matériels facilitent la mémorisation

Ces matériels suscitent vos curiosités

Ces matériels suscitent vos créativité et vos imaginations

Ces matériels sont des moyens distrayants et intéressants