

Documents authentiques oraux dans l'enseignement du FLE débutant

À quel niveau, pour quel usage ?

Ylva Sørli



UNIVERSITETET I OSLO

2013

Documents authentiques oraux dans l'enseignement du FLE débutant

À quel niveau, pour quel usage ?

Ylva Sørli

ILOS, HF, UiO

FRA4191 (60 ECTS)

Directrice de mémoire : Chantal Lyche

Oslo, 2013

Copyright Ylva Sørlie

2013

Documents authentiques oraux dans l'enseignement du FLE débutant. À quel niveau, pour quel usage ?

Ylva Sørlie

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne oppgaven ser på forståelse av muntlig fransk blant elever på nybegynnernivå. For å undersøke hvordan elevene oppfatter forskjellene mellom tilpasset og autentisk tale, har det blitt gjennomført et klasseromsforsøk i fire franskklasser på ungdomsskolenivå. Oppgaven befinner seg i et kryssningspunkt mellom fremmedspråksdidaktikk og lingvistikk, idet den tar for seg bruk av autentiske muntlige tekster i fremmedspråksopplæringen. Utgangspunktet er det læringssynet man finner i *Kunnskapsløftet 2006* og det Europeiske rammeverket, hvor det uttalte målet er å gjøre eleven i stand til å kommunisere i autentiske situasjoner.

Klasseromsforsøket er gjennomført i fire nybegynnergrupper (*Fransk I*) på ulike tidspunkt i opplæringsløpet. Formålet med forsøket er på den ene siden å undersøke hva slags forståelse elevene har av autentiske kontra tilpassede muntlige tekster, og på den andre siden å observere elevenes holdninger ovenfor tekster av såpass ulik karakter. Resultatene diskuteres i forhold til hvor tidlig i opplæringen eleven kan nyttiggjøre seg av autentiske tekster, samt hvilken didaktisk tilnærming som best legger til rette for at den nødvendige forståelsen utvikles.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Chantal Lyche, qui m'a aidée à mener ce projet à bien. Elle a fait preuve d'un grand engagement, ainsi qu'une grande flexibilité pendant le travail, et ses conseils et critiques constructives m'ont beaucoup aidée.

Je voudrais remercier les enseignantes Hilde Karin Justdal à Haugen skole et Ellen Marie Ystad à Midstuen skole, qui m'ont autorisée avec enthousiasme à venir dans leurs cours pour effectuer l'étude en classe.

J'exprime également ma sincère gratitude à Tone Faret, mon ancienne collègue à Hartvig Nissens vgs, qui a accepté de mener l'étude pilote dans sa classe et a contribué avec des remarques pertinentes.

J'aimerais remercier Marie-Hélène Côté, Jacques Durand, Bernard Laks et Chantal Lyche du projet PFC pour leur travail de créer une base de données orales authentiques accessible en ligne.

J'exprime également ma reconnaissance à Gro Lokøy et la rédaction à Gyldendal Undervisning qui m'ont laissée utiliser un des documents adaptés de leur manuel dans l'étude en classe

Je remercie Mette-Lise Mikalsen et Inger Dagrund Langseth, pour leurs remarques pertinentes au sujet de l'apprentissage des langues étrangères en Norvège.

Je voudrais exprimer ma gratitude envers Jordane Cabrol, pour ses conseils par rapport au français. Un grand merci aussi à Alex Cabrol, pour ses commentaires concernant la méthode de recherche.

Je tiens également à remercier Vilde Hernes pour son aide dans le traitement des statistiques et pour ses encouragements.

J'aimerais remercier Ivan Munoz Letelier qui a bien voulu corriger mon français.

Je veux aussi exprimer ma reconnaissance à tous les élèves qui ont participé à l'étude en classe.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien continu.

Table de matières

1	Introduction	1
2	Développement de la compréhension orale en FLE débutant	3
2.1	Prise en compte de la demande institutionnelle	4
2.1.1	Cadre de l'apprentissage : organisation et matériel dans l'enseignement.....	4
2.1.2	Les objectifs d'apprentissage	5
2.2	Compréhension et reconnaissance des mots	10
2.2.1	Perception : accès au lexique	11
2.2.2	L'influence de la L1 sur la perception de la L2	13
2.2.3	Compréhension du français oral authentique par des apprenants débutants.....	14
2.3	Hypothèses à tester	16
2.3.1	La compréhension des documents par des apprenants débutants	17
2.3.2	Attitudes des apprenants vis-à-vis des documents oraux	17
2.4	Résumé	18
3	Présentation du corpus	19
3.1	Présentation des deux documents oraux	19
3.1.1	Choix de documents	19
3.1.2	Mode de production et oralité	21
3.2	Comparaison de l'oralité des documents	23
3.2.1	Phonétique et variation.....	24
3.2.2	La syntaxe de l'oral.....	28
3.2.3	Éléments caractéristiques de l'oral spontané	37
3.3	Degré de difficulté des documents	39
3.3.1	Critères de forme.....	39
3.3.2	Critères de contenu.....	41
3.4	Résumé	43
4	Étude en classe : Compréhension de l'oral et perception des variations dans l'oralité par des apprenants débutants	45
4.1	Choix méthodologiques	45
4.1.1	Questions de recherche	45
4.1.2	Matériaux	46
4.1.3	Sujets	46
4.1.4	Approche didactique	48
4.1.5	Méthode de recherche	49
4.1.6	Traitement des données.....	51
4.2	Autoévaluation de la compréhension des documents	53
4.2.1	Compréhension du contenu.....	54
4.2.2	Facteurs empêchant la perception	59
4.3	Attitudes des apprenants débutants vis-à-vis des documents	69
4.3.1	Évaluation de l'utilité des documents dans l'apprentissage de FLE débutant	69
4.3.2	Réactions concernant la méthode de travail de l'exercice	77
4.4	Résumé et discussion	82
5	Bilan	85
5.1	Synthèse de l'étude	85
5.2	Perspectives pour la didactique du FLE débutant	86
	Bibliographie	90

Annexe A : Document adapté	1
Annexe B : Document authentique.....	1
Annexe C : Document authentique (transcription pédagogique).....	1
Annexe D : Questionnaire	1
Annexe E : Exercice d'écoute.....	1

1 Introduction

En apprenant une langue étrangère, l'objectif général est d'acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir communiquer dans des contextes authentiques. Une des *compétences langagières* à développer est la compréhension orale, sans laquelle la communication spontanée devient impossible. La compréhension de l'oral est un processus complexe, dépendant de la capacité de l'auditeur à reconnaître des mots dans la parole continue. Ce processus est d'autant plus difficile dans une langue étrangère, en raison des différences de sonorité entre la nouvelle langue et la langue maternelle de l'apprenant. Pour permettre à l'apprenant de s'habituer aux particularités de la langue cible, on introduit dans l'enseignement des documents oraux de genres divers. En choisissant les documents à introduire, la question se pose quant au moment propice d'introduire des documents authentiques.

La discussion concernant l'introduction des documents authentiques dans l'apprentissage des langues étrangères divise les pédagogues : D'un côté, certains revendiquent une approche aussi authentique que possible, avec pour objectif le développement d'un savoir-faire nécessaire pour communiquer dans un contexte authentique, et ce, dès le début de l'apprentissage. De l'autre côté, se trouvent les partisans d'une approche graduée, ce qui permet à l'apprenant de se servir des documents plus simples en ce qui concerne la complexité linguistique, en allant graduellement vers l'utilisation des documents authentiques (Gallien 2001).

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de nos réflexions et notre travail en tant que professeur de français langue étrangère (FLE) à l'école secondaire en Norvège. Avant de commencer ce mémoire, nous avons passé une année à enseigner le FLE débutant dans un lycée, à Oslo. Pendant cette année, nous avons pu observer une pratique qui semblait mettre en évidence une divergence quant aux objectifs du plan d'études concernant l'aménagement des documents authentiques dans l'enseignement et leurs mises en pratique : contrairement à ce qu'indique le plan d'études, les documents authentiques semblaient occuper une place secondaire dans l'apprentissage. Cette tendance nous paraissait encore plus marquée en ce qui concernait les documents authentiques oraux.

En adoptant la définition d'un document authentique oral comme *tout document sonore créé dans un autre but que l'enseignement des langues* (Debaisieux 2009 : 37), les possibilités sont nombreuses quant au type de document à utiliser (émissions de radio, enregistrements des conversations spontanées, chansons, etc.), ainsi qu'aux caractéristiques de la langue orale du document (accent, débit, vocabulaire, etc.). En ce qui concerne l'enseignement du FLE

débutant, les apprenants ont besoin d'une compréhension orale suffisante pour participer à des contextes de communication simples et spontanés. Avec cet objectif, la discussion à propos de l'aménagement des documents authentiques dans l'enseignement concerne à la fois le type de langue orale à introduire, ainsi que le moment convenable d'introduire une telle langue dans l'apprentissage.

C'est dans cette interaction entre la didactique et la linguistique que se positionne ce travail, en cherchant à comprendre les difficultés de perception que vont rencontrer les apprenants débutants en travaillant avec des documents authentiques oraux, et les conséquences que cela doit avoir sur la manière de travailler. Notre mémoire se place ainsi dans le champ de la linguistique appliquée, en combinant des éléments de la linguistique théorique, de la psycholinguistique et de la didactique.

Nous avons effectué une étude en classe, dans le but d'observer la perception d'un document authentique par des apprenants débutants. Pour assurer un point de référence, nous avons décidé de choisir deux documents oraux comparables, dont un document adapté à l'enseignement du FLE débutant et l'autre un document authentique. L'objectif était d'examiner des différences dans la compréhension des textes, ainsi que la capacité que peuvent avoir les élèves à percevoir les différences entre les documents. Nous voulions également voir comment l'attitude des apprenants pourrait varier selon la difficulté perçue du document.

Dans le chapitre 2, nous proposons de fixer un cadre théorique pour la question de la perception orale, en retraçant les objectifs de l'apprentissage du FLE, ainsi que quelques théories pertinentes au sujet de la compréhension orale. À la fin de ce chapitre, nous précisons également les hypothèses à tester dans l'étude en classe. Dans le chapitre 3, nous présenterons les deux documents oraux choisis pour l'étude en classe. En comparant les documents, nous tenterons de désigner les différences les plus importantes en ce qui concerne l'oral spontané et l'oral d'un document adapté, pour ensuite aborder certains aspects relatifs au degré de difficulté des documents. Le chapitre 4 contient une présentation de l'étude en classe, avec une analyse des données recueillies sur le terrain. Enfin, dans le chapitre 5, nous ferons le bilan du mémoire et proposerons quelques réflexions concernant l'aménagement des documents oraux authentiques dans l'apprentissage du FLE débutant.

2 Développement de la compréhension orale en FLE débutant

Dans l'apprentissage de toute langue, le développement des compétences langagières se fait progressivement. Ainsi, la compréhension et la capacité à s'exprimer se développent petit à petit, avec l'expérience. L'acquisition de la langue maternelle commence dès la naissance, lorsque le nourrisson apprend à percevoir les différents sons de la langue. La perception des sons et des nuances phonologiques est primordiale pour, plus tard, pouvoir distinguer les mots dans un énoncé et comprendre ce qui est dit. L'apprentissage de la langue maternelle (L1) s'élabore pendant plusieurs années et s'effectue sans méthode didactique. L'enfant développe ses compétences langagières, tout en développant ses connaissances vis-à-vis du monde qui l'entoure.

En apprenant une deuxième langue (L2), on peut s'appuyer sur les connaissances déjà acquises avec la L1. La maîtrise de la L1 peut aider à structurer les informations données dans la nouvelle langue, ce qui permet une acquisition plus rapide de la L2. Pourtant, des différences entre L1 et L2 peuvent également conduire à des malentendus. Pour éviter cela, l'approche didactique doit prendre en considération le processus de perception et viser à aider l'apprenant à développer des stratégies de compréhension efficaces.

Quant à l'apprentissage de la L1, les compétences orales se développent toujours avant les compétences écrites. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le plus souvent ces deux domaines se développent simultanément, normalement en s'appuyant sur l'écrit. Lorsque cette étude se concentre uniquement sur la compréhension orale chez des apprenants débutants, c'est en raison de la complexité considérable de cette compétence langagière. Le fait de *comprendre* précède toujours la capacité à *exprimer*, et la communication orale dépend d'avantage d'une automatisation du processus de décodage des énoncés.

Le chapitre présent sert à délimiter le contexte et le cadre théorique dans lesquels ce mémoire s'inscrit. En premier lieu, nous proposerons une description du cadre institutionnel de l'enseignement du FLE débutant en Norvège, prenant en compte l'organisation de l'enseignement, les objectifs de l'apprentissage et les tendances didactiques actuelles. En deuxième lieu, nous tenterons de délimiter le cadre théorique de notre travail en ce qui concerne les théories sur la perception orale. Nous aurons d'abord une approche plus globale, en donnant une brève description de l'acquisition des langues et des mécanismes de perception qui permettent la segmentation lexicale. Ensuite, nous exposerons les théories

principales au sujet de l'influence de la L1 sur l'acquisition d'une L2, ainsi que les conséquences que cette influence peut avoir pour la compréhension orale par des apprenants débutants. En troisième lieu, nous reviendrons sur les hypothèses à tester dans l'étude en classe.

2.1 Prise en compte de la demande institutionnelle

Notre problématique provient des observations faites sur le terrain, et nous souhaitons garder un lien direct avec l'expérience pratique. Pour cela, nous proposons une brève description de l'organisation et des objectifs d'apprentissage en FLE en Norvège, afin d'identifier le contexte dans lequel ce travail s'inscrit. D'abord, nous définirons brièvement l'organisation de l'apprentissage, pour comprendre les limites de temps et ressources de l'enseignement. Ensuite, nous délimiterons les objectifs d'apprentissage et les tendances politiques derrière ces objectifs. La prise en compte de la demande institutionnelle servira d'arrière-plan pour les discussions qui suivront.

2.1.1 Cadre de l'apprentissage : organisation et matériel dans l'enseignement

En Norvège, les élèves choisissent normalement une langue étrangère dès l'enseignement secondaire (le norvégien, l'anglais, et éventuellement une autre langue maternelle n'y sont pas comptés). Pour l'enseignement du FLE, il existe deux niveaux d'apprentissage ; le *Fransk I* (niveau débutant) et le *Fransk II* (niveau intermédiaire). Certains lycées offrent également la possibilité de passer un troisième niveau de FLE, *Fransk III* (niveau avancé), pour des élèves particulièrement intéressés par l'apprentissage de la langue et la culture françaises. Quant à cette partie, elle se limitera à la description de l'organisation et au contenu des cours de *Fransk I*.

Le niveau *Fransk I* peut être acquis soit au collège ou au lycée, selon plusieurs facteurs dont nous ne ferons pas le bilan ici. Le nombre d'heures d'enseignement est équivalent au collège et au lycée (respectivement 222 ou 225 heures de cours au total), mais l'organisation de l'enseignement se fait différemment selon le niveau scolaire : au collège, les heures de cours sont réparties sur trois années, tandis que les élèves au lycée n'ont que deux années pour compléter le niveau (www.udir.no).¹ Cette différence implique une répartition horaire

¹ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Fag--og-timefordeling/>, 22.03.13, 18h00

hebdomadaire plus importante au lycée qu'au collège. Chaque école a une certaine liberté en ce qui concerne la répartition des heures d'enseignement par semaine/année (par exemple, certaines écoles choisissent d'utiliser un certain pourcentage des heures pour faire des cours en bloc avant les examens etc.). Toutefois, il est coutume de faire cours de FLE deux fois par semaine. Il n'y a pas de limites concernant le nombre d'élèves dans un groupe, mais normalement on organise des groupes d'entre 15 et 30 élèves.

Les équipes pédagogiques de chaque école choisissent le manuel et le matériel qui sera utilisé pour l'enseignement, en s'adaptant au programme d'études. De manière générale, les élèves doivent avoir accès à l'Internet à l'école, mais l'organisation diffère dans les différentes régions et municipalités, les solutions vont d'un ordinateur stationnaire dans chaque salle aux ordinateurs portables avec connexion wifi pour tous les élèves. Malgré des différences logistiques, cela implique la possibilité d'un accès direct à des documents authentiques.

2.1.2 Les objectifs d'apprentissage

Il existe trois sources qui, vues ensemble, donnent une image claire des attentes de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE. Il y a d'abord le programme d'études national, qui établit les objectifs d'apprentissage. Le programme d'études est accompagné d'un guide sous forme de conseils ou propositions pour l'enseignement, établi par le ministère de l'Éducation. Le troisième document de pertinence est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui représente une influence politique importante sur le contenu de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui. Nous ferons ici le bilan de ces trois documents quant à la compréhension de l'oral et l'aménagement de documents oraux authentiques dans l'apprentissage.

Le programme d'études et le guide d'enseignement

Le programme d'études national est la plate-forme politique qui définit les objectifs d'apprentissage à appliquer. Le programme d'études actuel, *Kunnskapsløftet 2006* (K06), contient un programme commun pour l'enseignement de toutes les langues étrangères (sauf l'anglais, qui a son propre programme). Le programme d'études de langues étrangères établit trois types de compétences, ou domaines d'objectifs d'apprentissage, à acquérir avant la fin de l'apprentissage :

1. des compétences concernant l'apprentissage d'une langue étrangère en elle-même (le *savoir-apprendre*),
2. des compétences communicatives (le *savoir-faire*), et
3. des compétences culturelles.

En ce qui concerne la compréhension orale, qui fait partie des compétences communicatives, le K06 établit que

[l]e but de l'apprentissage est que l'élève puisse [...] trouver les informations pertinentes et comprendre le sens général des données adaptées et authentiques, orales et écrites, de genres divers. (Notre traduction²)

Læreplan i fremmedspråk, nivå I (K06)

Cet objectif contient deux éléments à noter : D'abord, on remarque qu'aucune spécification n'est donnée en ce qui concerne le type de document à utiliser/comprendre, autre qu'il doit s'agir de documents « *de genres divers* ». Cette formulation peut être interprétée comme une liberté de choix, mais aussi comme une incitation à proposer une grande variété de documents. Ensuite, on note qu'il y a deux niveaux de compréhension à obtenir, c'est-à-dire

- a) une compréhension globale, et
- b) une compréhension des détails spécifiés.

Ces deux niveaux de compréhension impliquent que l'apprenant doit pouvoir comprendre certains éléments ou parties du document, sans pour autant devoir comprendre tous les mots d'un texte. La nature générale des objectifs d'apprentissage de K06 laisse la place à une adaptation locale. L'interprétation des objectifs est laissée à la fois aux auteurs de manuels et aux enseignants.

Pour aider les enseignants dans l'interprétation et l'adaptation des objectifs d'apprentissage, le ministère de l'Éducation a issu un guide à l'enseignement des langues étrangères (*Veiledning for læreplan i fremmedspråk*) qui offre des conseils quant à l'interprétation et l'application du programme d'études (www.udir.no).³ Le guide a été mis en place par un groupe composé de trois enseignants (dont deux de collège et un de lycée) et deux professeurs au niveau universitaire, tous avec de l'expérience dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Selon Mette-Lise Mikalsen (c.p.), la responsable du groupe, les auteurs ont mis l'accent sur la place de l'évaluation dans l'apprentissage en développant le guide. L'approche didactique du CECRL était un des fils conducteurs dans

² Le ministère d'Éducation a issu une nouvelle édition du programme d'études le 01.08.13. Bien que notre traduction se base sur l'édition précédente, l'objectif d'apprentissage en question reste le même dans la nouvelle version.

³ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/>, 22.03.13, 18h00

leur travail. Le groupe définit un document authentique comme tout document créé dans un but autre que l'enseignement adapté de la langue cible. Mikalsen souligne que l'approche du groupe était d'encourager les enseignants à chercher des documents autres que les manuels, ainsi que d'illustrer l'importance d'une variation de méthode.

Bien que les documents authentiques – oraux et écrits – sont accordés une place importante dans K06 et le guide, on laisse aux enseignants le soin de choisir les documents spécifiques à utiliser. À aucun moment, on ne donne d'instruction, ni conseil, concernant le moment d'introduction des données authentiques dans l'apprentissage.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

En quelque sorte, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) constitue l'arrière-plan politique de l'enseignement des langues étrangères en Europe. Il a été conçu dans l'objectif d'établir une base commune pour les programmes, les curricula, le matériel d'enseignement et l'évaluation des compétences acquises (CECRL 2000 : 9). En ce qui concerne le point de vue pédagogique, le CECRL prône une approche didactique à l'apprentissage des langues vivantes où les enseignants (ainsi que les apprenants) sont conscients non seulement de ce que l'on apprend, mais aussi du *processus d'acquisition* de la langue étrangère. Cette approche influence les activités langagières de l'apprentissage ainsi que les tâches, stratégies et textes utilisés dans l'enseignement. Un autre élément de l'apprentissage, mis en valeur, est l'importance de l'évaluation. Le besoin d'une corrélation entre l'enseignement et la façon d'évaluer est souligné. Ainsi, le CECRL contient une échelle décrivant des niveaux de maîtrise à obtenir, créée pour être utilisée par l'apprenant ainsi que par l'enseignant (Lallement & Pierret 2007).

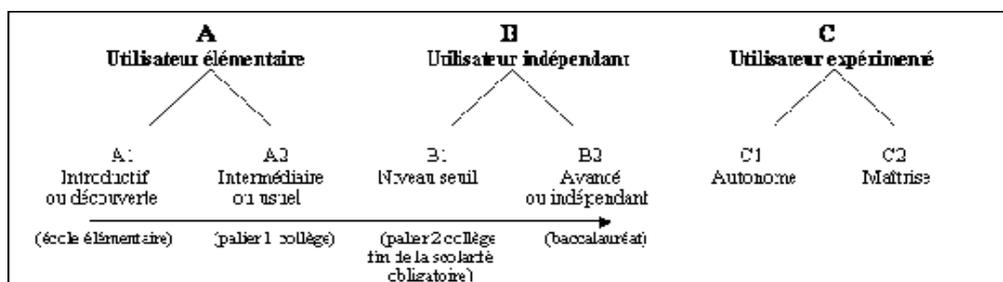


Fig. A : Ce tableau indique les trois niveaux généraux de l'échelle de compétences langagières de CECRL, et leurs subdivisions. Il indique également à quel moment le niveau doit être obtenu dans la scolarité normale (source: <http://eduscol.education.fr>⁴)

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>, 10.05.13, 11h30

L'échelle de compétences décrite dans le CECRL est divisée en trois niveaux généraux (A-C), dont chacun est subdivisé en deux. Le niveau A décrit l'utilisateur élémentaire, le niveau B l'utilisateur indépendant et le niveau C l'utilisateur expérimenté (voir fig. A). Il existe des descripteurs détaillés de chaque niveau qui donnent une image claire des compétences à acquérir.

Le CECRL utilise le mot « authentique » pour qualifier le matériel ainsi que les tâches (une tâche authentique est définie comme une simulation des situations de la « *vie réelle* »), des situations et de la communication. La définition d'un document (oral ou écrit) authentique est proche de celle que nous utilisons ici, et il s'agit de textes produits « *dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue* » (CECRL 2000 : 30, 110-112). Le CECRL ne prend aucune position quant à la méthode didactique à appliquer en ce qui concerne l'aménagement de données authentiques dans l'enseignement des langues étrangères, et ce choix est laissé aux autorités, aux enseignants et aux auteurs de manuels etc.

Compréhension générale de l'oral	
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, l'information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi)

Fig. B : Ce tableau montre les descripteurs de la compréhension générale de l'oral pour les niveaux A1-B1 du CECRL (CECRL 2000 : 55).

DESCRIPTEURS	Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	
	A1	Pas de descripteur disponible.
	A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
	B1	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.

Fig. C : Ce tableau montre les descripteurs de la compréhension d'une interaction entre locuteurs natifs pour les niveaux A1-B1 du CECRL (CECRL 2000 : 55).

DESCRIPTEURS	Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	
	A1	Pas de descripteur disponible.
	A2	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
	B1	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée. Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.

Fig. D : Ce tableau montre les descripteurs de la compréhension des émissions de radio et des enregistrements pour les niveaux A1-B1 du CECRL (CECRL 2000 : 55).

En ce qui concerne la compréhension des documents oraux authentiques, il y a trois compétences citées dans le CECRL :

1. Compréhension générale de l'oral,
2. Comprendre une interaction entre locuteurs natifs, et
3. Comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

Pour les utilisateurs débutants ou *élémentaires* (A1-A2), les descripteurs des compétences en question mettent surtout en valeur le débit. La compréhension décrite se fait toujours sous condition d'un débit lent et une diction claire de la parole (voir fig. B, C, et D), ce qui indique que le CECRL considère ces éléments primordiaux pour que l'apprenant débutant comprenne.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, le CECRL a eu une forte influence sur le contenu du programme pour les langues étrangères du K06. Inger Dagrund Langseth, professeur agrégé de l'enseignement des langues étrangères au NTNU, a été impliquée dans l'élaboration du programme d'études en langues étrangères de K06. Elle a notamment travaillé avec le développement du *Portfolio européen des langues* (PEL) et l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège. Elle compare les objectifs d'apprentissage de K06 et les descripteurs de niveaux du CECRL. Selon Langseth (c.p.), les objectifs de *Fransk I* correspondent au niveau de maîtrise décrit dans les niveaux A2/B1 du CECRL. On reviendra sur les descripteurs des niveaux en 3.3. *Degré de difficulté des documents*, en discutant le corpus.

2.2 Compréhension et reconnaissance des mots

La perception de l'oral dépend de la capacité à appliquer simultanément les bonnes stratégies d'écoute et les compétences langagières nécessaires pour donner du sens à un énoncé. Dès la naissance, cette capacité de compréhension complexe se développe, pour devenir un mécanisme inconscient et flexible. Ainsi, le locuteur natif est capable de reconnaître les mots dans la parole continue sans difficulté, et il peut comprendre une grande variété de registres, dialectes et variations personnelles. C'est seulement en faisant face à une nouvelle langue que devient explicite le travail du cerveau face au discours d'un interlocuteur.

Spinelli & Ferrand (2005 : 35) ont remarqué que le processus de reconnaissance de mots est plus complexe à l'oral qu'à l'écrit : À l'écrit, les frontières entre les mots sont explicites, tandis que l'oral est marqué par une grande variabilité de sons, ainsi que de marques parfois subtiles entre les mots. La reconnaissance des mots à l'oral devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère, puisque les sons et les marques indiquant le début d'un mot ne sont pas les mêmes dans toutes les langues.

Dans cette partie, nous proposerons un bilan de quelques théories centrales sur la perception de l'oral et la reconnaissance des mots. D'abord, nous tenterons de fournir un bref aperçu de la perception de la parole en général, en mettant l'accent sur le processus de reconnaissance des mots. Ensuite, nous aborderons la question de l'influence des stratégies d'écoute inconscientes développées dans la L1 sur la perception de la L2. Ce qui nous intéresse le plus est de cerner les aspects des théories qui pourraient aider à définir des éléments susceptibles d'empêcher la compréhension des apprenants débutants. Dans le chapitre suivant, cette

délimitation servira pour déterminer le degré de difficulté des documents à utiliser dans l'étude en classe.

2.2.1 Perception : accès au lexique

La compréhension de l'oral dépend d'un processus de perception complexe qui rend l'auditeur capable de reconnaître les mots dans la parole continue. La perception de la parole est soumise à la capacité d'appréhension et gestion de diverses sources de variabilité inter- et intra-individuelles dans la production des énoncés. Deux locuteurs ne vont pas prononcer le même énoncé de la même manière, et on peut également observer une variabilité pour un même locuteur (Spinelli & Ferrand 2005). Comment l'interlocuteur arrive-t-il à percevoir tous ces sons, ces différences parfois subtiles, et comment y donne-t-il du sens ?

En essayant de comprendre comment un auditeur parvient à reconnaître les mots dans un énoncé, on débouche sur le terrain d'étude de la psycholinguistique. Parmi les études menées dans ce domaine, il est généralement admis que tout individu possède un lexique mental où sont stockés et organisés tous les mots que connaît cette personne. La reconnaissance de mots, également appelée *l'accès au lexique*, est obtenue par l'auditeur grâce à une mise en relation entre la suite de sons qu'il perçoit et les représentations lexicales stockées dans son lexique mental (Stridfeldt 2005 : 17). Ici, nous ne pouvons pas entrer dans les détails des théories sur l'accès au lexique,⁵ et nous nous contenterons de proposer un bref résumé des théories concernant deux problématiques pertinentes :

1. Quelle est l'unité de perception de base ? et
2. Comment l'interlocuteur accède-t-il au lexique à partir de cette unité ?

Pour comprendre la segmentation lexicale, il s'agit d'abord de savoir quelle est l'unité de perception de base dont l'auditeur se sert pour accéder à son lexique mental. Il existe deux approches principales, partant soit du phonème, soit de la syllabe. Les arguments accordant ce rôle au phonème concernent avant tout sa place dans l'énoncé : le phonème est l'unité linguistique la plus petite à partir de laquelle un énoncé peut être décomposé séquentiellement. Il représente ainsi le signal primaire de parole qui entre en contact avec le lexique mental de l'auditeur. En revanche, certains chercheurs argumentent que les phonèmes sont réalisés différemment selon leur place dans la syllabe, ce qui indique que c'est la syllabe, et non le phonème, qui doit être considérée comme l'unité de base (Stridfeldt 2005).

⁵ Pour un bilan plus détaillé à ce sujet, voir entre autres Spinelli & Ferrand (2005) et Stridfeldt (2005).

La question de l'unité de base est essentielle puisqu'elle permet de déterminer à partir de quelle unité perçue l'analyse de la perception de l'oral peut se faire. La définition de l'unité de base est pertinente pour la façon dont on analyse le développement de la perception de l'oral chez l'enfant, ainsi que la compréhension qui s'est installée chez l'adulte. Comme on va le voir, elle peut également avoir des conséquences quant à la compréhension du développement de la perception de l'oral dans une L2.

En effet, plusieurs études indiquent que l'unité de base – et le rôle que cette unité joue dans la segmentation lexicale – dépend de la structure syllabique de la langue. Par exemple, la syllabe semble jouer un rôle important dans la segmentation des mots en français mais pas en anglais (Stridfeldt 2005). Cela peut être lié au fait que l'anglais est une langue à accent de mot, tandis que le français est une langue à accent démarcatif. Avec les langues à accent contrastif (comme l'anglais, ainsi que le norvégien), il y a d'autres signes sonores qui rentrent en jeu. Considérons par exemple les mots anglais *sin* (ex. : *it's a sin*) et *scene* (ex. : *it's a scene*), où l'allongement du voyelle permet de distinguer les mots. Avec le mot *increase*, l'accentuation seule détermine si le mot est interprété comme un verbe ou un nom. En français, où l'accent marque toujours la fin d'un *groupe rythmique* et où l'allongement de voyelle ne peut arriver qu'avec des syllabes finales fermées, ces signaux n'ont aucune importance pour déterminer le sens du mot.

Puisque le processus de segmentation varie selon les particularités de la langue, les stratégies à appliquer ne sont pas les mêmes : D'un côté, l'auditeur peut se servir d'indices acoustiques tels que la durée des phonèmes lors de la segmentation. De l'autre côté, il peut employer une stratégie de segmentation qui se rapporte aux régularités prosodiques de la langue, c'est-à-dire l'accentuation des mots (Spinelli & Ferrand 2005). Il faut souligner que le terme *stratégie* décrit ici un processus inconscient de la part de l'auditeur, lui permettant d'accéder au lexique mental à partir du signal acoustique, pour ensuite donner du sens à l'énoncé.

Le processus de reconnaissance des mots peut être interprété de plusieurs manières. Une première interprétation possible implique que, d'abord, le signal acoustique déclenche tous les candidats lexicaux correspondant à sa prononciation. Parmi les candidats, seul ceux qui donnent plus de sens à l'énoncé seront sélectionnés. Ainsi, dans la séquence *chat potelé*, les candidats comme *chape*, *chapeau*, *poteau*, etc. seront activés, mais ils ne seront pas sélectionnés, comme ils ne donnent pas de sens à l'énoncé (Spinelli & Ferrand 2005 : 57). Une deuxième interprétation possible accorde plus d'importance aux informations contextuelles : Selon cette théorie, l'accès au lexique se fait avant tout en activant les candidats lexicaux appartenant au contexte. Cela explique par exemple comment un auditeur

est capable de séparer des homophones tels que *mer / maire* lors du discours (Spinelli & Ferrand 2005 : 89).

Au lieu de maintenir une division catégorique quant au rôle du signal acoustique ou des informations contextuelles, la plupart des modèles récents accordent une importance aux deux éléments. Ainsi, l'accès au lexique est vu comme un processus où l'auditeur se sert de ses connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques pour choisir entre les mots-candidats activés (Stridfeldt 2005). Cela implique que l'auditeur possède un grand registre de stratégies (inconscientes) lors de la segmentation lexicale.

Tandis que le locuteur natif dispose de nombreuses années pour développer les stratégies pour accéder au lexique, l'apprentissage d'une langue étrangère est effectué dans un temps plus limité. Comme on a vu dans cette partie, le processus de reconnaissance des mots dépend de la capacité du locuteur à interpréter correctement le signal acoustique et se servir de ses connaissances contextuelles pour donner du sens à l'énoncé. Dans la partie suivante, nous aborderons la question de l'influence des stratégies développées pour la segmentation lexicale de la L1 sur la perception de la L2.

2.2.2 L'influence de la L1 sur la perception de la L2

En écoutant une langue étrangère, les stratégies d'interprétation du signal sonore de la L1 peut conduire à de fausses interprétations lors de la rencontre avec la L2. Comme le font remarquer Spinelli & Ferrand (2005), le signal de parole a une forme essentiellement continue. En écoutant une langue étrangère, la sensation de continuité devient frappante, surtout pour un apprenant débutant. Les difficultés de reconnaître les mots lors du flux continu de la parole sont avant tout liées aux différences éventuelles concernant les phonèmes et la structure syllabique des langues ainsi qu'au stock lexical limité dont l'apprenant débutant dispose.

En ce qui concerne les difficultés à percevoir correctement les sons d'une langue étrangère, l'interprétation du rôle du *transfert* de la L1 à la L2 a varié. Il est généralement admis que l'adaptation du processus de perception aux spécificités de la L1 peut causer des problèmes de perception des contrastes phonologiques dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Un des modèles plus récents englobant l'aspect d'acquisition des sons de la L2, Le *Speech Language Model* (SML), décrit l'influence des catégories phonétiques de la L1 sur la mise en place des catégories pour les phonèmes de la L2. L'idée est que les phonèmes non-existants en L1 vont être facilement perçus, tandis que les phonèmes similaires sont susceptibles d'être

assimilés à une catégorie phonologique de la langue maternelle. Cette *assimilation de sonorité* peut causer des problèmes de perception quand une ou plusieurs catégories non-natives sont assimilées à une catégorie native, conduisant ainsi à de fausses interprétations de l'énoncé (Stridfeldt 2005 : 24-28).

La portée de ce mémoire ne nous permet pas de faire une comparaison détaillée des systèmes vocaliques et consonantiques du français et du norvégien, et nous allons nous contenter de remarquer qu'il existe des phonèmes français susceptibles d'être assimilés à une autre catégorie phonétique par un apprenant norvégien.⁶ Un tel exemple est retrouvé avec les phonèmes français /s/ et /z/, qui sont souvent assimilés à une seule catégorie /s/ par des apprenants norvégiens. Cette assimilation peut poser un problème quand à la distinction entre certains mots.

Un deuxième élément à prendre en compte quant à la reconnaissance des mots dans la L2 concerne la structure syllabique des langues. Les théories sur la segmentation lexicale citées plus haut suggèrent que les signaux acoustiques déclenchant une recherche au lexique dépendent de la structure syllabique de la langue. Ainsi, il est probable que la perception de la L2 va être plus difficile si la structure syllabique diffère de celle de la L1. Les différences de syllabation entre une langue à accent fixe et une langue à accent libre, comme le français et le norvégien, peuvent poser des problèmes quant à la segmentation lexicale de la L2, car les signaux indiquant le début et la fin d'un mot ne seront pas les mêmes. En écoutant un document oral en français, l'apprenant débutant norvégien ne va probablement pas appliquer les bonnes stratégies lors de la segmentation lexicale.

Le dernier élément qui pose problème pour la reconnaissance des mots par l'apprenant débutant concerne ses connaissances limitées de la L2. Nous avons déjà indiqué que le locuteur se sert des informations contextuelles afin d'activer des candidats lexicaux. Puisque l'apprenant débutant possède d'un stock lexique limité dans la L2, sa capacité à se servir des informations contextuelles devient limitée.

2.2.3 Compréhension du français oral authentique par des apprenants débutants

Pour un apprenant débutant du FLE, la reconnaissance des mots dans la parole continue est une tâche compliquée. À notre connaissance, il n'existe aucune étude à ce sujet avec des

⁶ Stridfeldt (2005) propose une comparaison détaillée entre le français et le suédois qui indique clairement les différences entre ces deux langues quant aux phonèmes utilisés et leurs réalisations.

apprenants norvégiens. Cependant, il existe des études effectuées à l'étranger qui peuvent donner des indications quant aux difficultés que les apprenants norvégiens peuvent rencontrer en travaillant avec des documents oraux authentiques.

Premièrement, Stridfeldt (2005) a effectué une étude sur la perception du français oral par des apprenants suédois. Son étude tente de décrire les difficultés de perception du français oral par des apprenants suédois. Bien que cette étude soit effectuée dans un autre contexte que la nôtre (les participants étant des étudiants au niveau universitaire, avec entre trois et six ans d'enseignement de FLE avant d'entrer à l'université), elle nous permet de situer la compréhension du FLE dans un contexte scandinave. Stridfeldt s'intéresse surtout à la difficulté qu'éprouvent les apprenants à identifier des mots dans la parole continue, même quand il s'agit de mots qu'ils connaissent bien. L'hypothèse de l'étude était que la perception est compliquée par des différences phonétiques entre les deux langues, ainsi que des traits phonologiques spécifiques au français, tel que l'effacement du schwa et l'enchaînement.

Les tests effectués dans l'étude montraient que les sujets avaient du mal à percevoir correctement ce que disaient les locuteurs français et qu'une grande partie des mots mal perçus étaient des mots courants qui faisaient sûrement partie du répertoire des apprenants. Les résultats indiquent que la reconnaissance des mots est compliquée par des processus phonologiques tels que l'effacement du schwa, la liaison, l'enchaînement et l'assimilation de sonorité. Ces résultats permettent de déterminer des éléments susceptibles d'influencer la capacité des apprenants débutants norvégiens à comprendre le contenu des documents oraux. En ce qui concerne le degré de difficulté des deux documents à utiliser dans l'étude en classe, on peut supposer que les mots inconnus ainsi que les structures syntaxiques complexes vont entraver la compréhension du français oral chez l'apprenant débutant. En rajoutant les processus phonologiques cités ci-dessus et l'assimilation de sonorité à la liste d'éléments compliquant la reconnaissance des mots, on cernerait facilement les parties des documents susceptibles de poser un problème quant à la compréhension.

Deuxièmement, Gallien (2001) a effectué une étude auprès d'un groupe d'apprenants de FLE débutant, dans une université écossaise. Le but de l'étude était d'observer à la fois les attitudes des apprenants vis-à-vis des supports oraux de types différents, ainsi que l'impact d'une telle exposition sur le processus d'apprentissage. L'étude suivait deux groupes d'apprenants débutants pendant un semestre, dont l'un était exposé à des documents adaptés, et l'autre à des documents authentiques.

En ce qui concerne la compréhension des documents, l'hypothèse de travail était qu'il allait y avoir une grande différence concernant la perception du débit et la difficulté du texte entre les

deux groupes. Pourtant, les résultats ne montraient pas de différence significative, ce qui indique que les apprenants ont trouvé les documents lents/simples aussi difficiles que les documents rapides/difficiles sur ce point (Gallien 2001 : 99). Bien que l'étude de Gallien soit effectuée dans d'autres conditions que celles de l'enseignement du FLE débutant en Norvège, nous considérons qu'il est possible de retrouver les mêmes tendances à un certain degré. Pourtant, les participants de l'étude de Gallien étaient exposés à des documents authentiques pendant tout un semestre, ce qui n'est pas le cas dans notre étude en classe. Cette différence pourrait mener à des résultats différents quant à la manière dont les apprenants évaluent les documents de genres différents ; il reste donc à vérifier si la même tendance se reproduira ou pas.

2.3 Hypothèses à tester

Les théories sur la perception de l'oral semblent indiquer que l'apprentissage d'une langue étrangère devrait prendre en considération les stratégies appliquées pour accéder au lexique dans la L1, ainsi que les différences phonétiques entre les deux langues, dès le début de l'apprentissage. Pourtant, il existe peu de recherche sur le développement de la compréhension orale chez l'apprenant débutant qui englobe cet aspect. La difficulté de percevoir correctement les sons de la L2 nous semble surtout pertinente en ce qui concerne des documents authentiques, puisque ces documents sont plus susceptibles de contenir des éléments compliquant la compréhension des apprenants débutants. En faisant un lien avec les théories mentionnées plus haut, nous voudrions observer les différences réelles entre la réception d'un document authentique et d'un document adapté. Le type de langue qui nous intéresse le plus est l'oral spontané, puisque c'est probablement cette oralité que les apprenants vont rencontrer d'abord, par exemple en voyage.

Dans l'étude en classe, les élèves participant vont faire le même exercice d'écoute avec deux documents comparables, dont un adapté et un autre authentique. Avant de passer à la présentation des documents choisis pour l'étude, nous ferons le bilan des hypothèses de travail concernant la compréhension que les apprenants débutants vont avoir de deux documents de ce genre, ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des documents.

2.3.1 La compréhension des documents par des apprenants débutants

Les évaluations de la compréhension sont intéressantes puisqu'elles nous permettent de faire des observations concrètes concernant la compréhension que les apprenants ont des deux documents, en même temps qu'elles mènent à une discussion autour de la méthode à appliquer en travaillant avec des documents oraux. Le K06 a adopté une approche cognitive à l'apprentissage des langues étrangères, ce qui en gros implique que l'on accorde une place importante au développement des compétences d'apprentissage,⁷ qui permettent à l'apprenant d'évaluer son progression et appliquer des bonnes stratégies pour faire évoluer sa compétence communicative. Dans le cadre de l'approche cognitive à l'apprentissage, la capacité des apprenants à cerner plus ou moins correctement les aspects empêchant la compréhension est importante, car elle permet à l'apprenant d'appliquer la bonne stratégie d'écoute. Les résultats de l'étude en classe pourraient fournir des indications quant à cette capacité chez des apprenants débutants, ce qui à son tour mènerait à une discussion autour des méthodes de travail à appliquer pour développer cette compétence.

Étant donné que les deux documents en question sont comparables en ce qui concerne le style, la durée et le thème, nous supposons que les apprenants débutants vont avoir l'impression de mieux comprendre un document adapté qu'un document authentique contenant une langue spontanée. En revanche, il est probable qu'une approche didactique appropriée au niveau et au document puisse diminuer l'impact des difficultés rencontrées à l'oral spontané.

En ce qui concerne la compréhension que les apprenants ont des documents, l'hypothèse de travail est qu'ils vont évaluer le document authentique comme plus difficile que le document adapté. Par contre, il est possible que les apprenants aient du mal à cerner les aspects qui compliquent la perception, car ils n'ont pas encore les connaissances nécessaires. Nous attendrons de faire une présentation du corpus pour déterminer des hypothèses plus précises sur la perception des deux documents.

2.3.2 Attitudes des apprenants vis-à-vis des documents oraux

Le deuxième objectif de l'étude en classe est d'observer les attitudes des apprenants vis-à-vis des documents oraux. À ce sujet, nous estimons que les possibilités sont trop nombreuses pour formuler une hypothèse de travail concrète. Par exemple, si les apprenants trouvent la structure syntaxique du document authentique trop complexe, vont-ils considérer le document

⁷ Dans le K06, cette domaine d'objectifs d'apprentissage s'appelle "Språklæring".

comme non approprié à l'enseignement du FLE débutant ? Ensuite, quels sont les aspects considérés comme importants par les apprenants débutants, en évaluant l'utilité des documents ? Également, quelle est l'influence du niveau de maîtrise de l'apprenant sur le regard qu'il porte sur les documents ? Quelle importance va être attribuée à la méthode de travail ?

Les observations concernant les attitudes des apprenants vis-à-vis des documents seront intéressantes d'un point de vue didactique : l'efficacité de l'apprentissage est en grande partie déterminée par la motivation des apprenants. L'objectif de cette partie de l'étude sera donc d'examiner le regard que les apprenants portent sur l'introduction des documents oraux authentiques et adaptés, pour ensuite discuter l'impact que cela peut avoir sur la motivation des élèves. Ainsi, les observations de l'étude en classe pourraient permettre une discussion sur une plus grande échelle à propos de l'aménagement des documents oraux authentiques dans l'enseignement du FLE débutant.

2.4 Résumé

Dans la première partie de ce chapitre, on a vu que l'utilisation de documents oraux authentiques est exigée par les demandes institutionnelles de l'enseignement du FLE débutant. Le programme d'études reste vague en ce qui concerne le moment et la manière d'effectuer cette introduction, mais la compréhension des documents oraux authentiques est exigée dès le niveau débutant.

Quant aux théories de la perception de l'oral, elles semblent indiquer que les différences phonétiques entre la L1 et la L2 jouent un rôle important. Dans le processus de reconnaissance des mots, les stratégies appliquées sont liées à des particularités de la L1, telles que la structure syllabique et le système phonémique de cette langue. Des différences entre la L1 et la L2 en ce qui concerne ces aspects peuvent poser un problème pour la compréhension de la L2.

Dans l'étude en classe, nous proposerons deux documents à des apprenants débutants, afin d'observer des différences dans la compréhension d'un document authentique et un document adapté, ainsi que les attitudes des apprenants vis-à-vis de ces documents. Les réflexions du chapitre présent serviront comme arrière-plan théorique lorsque nous passerons à la présentation des deux documents choisis dans le chapitre suivant.

3 Présentation du corpus

Dans l'objectif d'observer la compréhension et les attitudes des apprenants débutants vis-à-vis des documents adaptés et authentiques, nous avons choisi deux documents oraux à comparer ; un document adapté, créé pour l'enseignement du FLE débutant, et un document authentique. Afin d'assurer la comparabilité des résultats de l'étude en classe, nous avons cherché à trouver deux documents qui se ressemblaient autant que possible. Dans ce chapitre, nous proposerons une description des documents,⁸ dans le but de déterminer les différences principales. Cette présentation servira ensuite pour développer les hypothèses de l'étude en classe et délimiter les éléments susceptibles de nuire à la compréhension.

Dans un premier temps, nous présenterons les deux documents oraux que nous avons choisis, en indiquant pourquoi ces documents ont été sélectionnés. Dans un deuxième temps, nous proposerons une comparaison entre les deux documents pour cerner les différences principales concernant l'oralité. La comparaison se focalisera sur des traits phonétiques, la syntaxe et des éléments caractéristiques de l'oral spontané. Dans un dernier temps, nous discuterons la forme et le contenu des deux documents pour tenter de déterminer s'ils sont comparables en ce qui concerne le degré de difficulté.

3.1 Présentation des deux documents oraux

3.1.1 Choix de documents

En choisissant les documents, notre point de départ a été que l'exemple authentique allait être tiré des données orales recueillies par le projet international *Phonologie du Français Contemporain* (PFC). Le projet PFC met à disposition une base de données accessible en ligne (www.projet-pfc.net/), avec des enregistrements de plusieurs centaines de locuteurs francophones. Ce projet, lancé en 2000, ambitionne de construire une grande base de données sur le français parlé en vue de :

- a. fournir une meilleure image du français parlé dans son unité et sa diversité ;
- b. mettre à l'épreuve les modèles phonologiques sur le plan synchronique et diachronique ;
- c. constituer une base de données importante sur le français oral à partir d'une méthodologie commune ;

⁸ Pour les transcriptions des documents, voir annexe A et B. Pour les documents sonores, consulter le CD dans l'annexe.

- d. favoriser les échanges entre les connaissances phonologiques et les outils de traitement automatique de la parole ;
- e. élargir et renouveler les données pour l'enseignement du français et de la linguistique française.

(Detey et al. 2010 : 31-32)

Les données du projet PFC sont des enregistrements (accompagnés des transcriptions) des locuteurs francophones. Il y a quatre enregistrements par locuteur, où l'on entend

1. la lecture à haute voix d'une liste de mots,
2. la lecture d'un passage (une page),
3. une conversation soutenue (consistant d'un entretien guidé entre le chercheur et l'enquêté, avec quelques directives pour la conversation concernant les questions posées), ou
4. une conversation libre.

Nous avons limité notre recherche aux conversations soutenues, car la langue utilisée et les thèmes abordés dans ces conversations semblaient nous donner plus de chance à trouver des documents adaptés comparables.

Ayant déterminé quel genre de document authentique utiliser, nous avons pu procéder à la recherche d'un document adapté. Il nous semblait important que le thème et la forme des deux documents correspondent autant que possible, pour que les résultats de l'étude en classe soient comparables. Ainsi, la recherche s'est restreinte à des documents adaptés comprenant un entretien, avec un thème correspondant à ce que l'on pourrait trouver parmi les conversations soutenues du projet PFC.

L'exemple adapté que nous avons choisi (E^{ad}) est tiré du manuel *Contact*, qui est réalisé pour des apprenants en FLE débutant suivant les cours de *Fransk I* au lycée (Lokøy & Ankerheim 2009). Nous avons utilisé ce manuel dans l'enseignement de FLE, et connaissions donc bien les documents oraux qui l'accompagnent.

L'E^{ad} est tiré du deuxième chapitre du manuel (le manuel propose trois chapitres à étudier avant Noël le premier semestre de l'apprentissage du français), et il consiste en un entretien avec des lycéens Français concernant leur passe-temps. Nous avons jugé le thème (*loisirs*) et le style (*entretien*) du document appropriés à nos besoins, car il serait possible de trouver un document authentique correspondant parmi les données du projet PFC.

L'exemple authentique que nous avons choisi (E^{aut}) consiste en deux extraits d'un des entretiens de la base des données du projet PFC. Nous avons choisi l'entretien et les extraits selon la liste de critères suivante :

- a. la qualité sonore de l'enregistrement devrait être bonne
- b. l'enquêté devrait avoir environ le même âge qu'un lycéen
- c. les locuteurs devraient parler avec une prononciation claire et bien articulée, de préférence avec une variété septentrionale
- d. le thème devrait correspondre autant que possible à celui de l'E^{ad}
- e. l'extrait devrait avoir un niveau de difficulté comparable à celui de l'E^{ad}

En ce qui concerne la qualité sonore, cet enregistrement est d'une bonne qualité, surtout comparé à d'autres documents du même genre. Concernant les critères b. et c., nous avons limité notre recherche à des locuteurs nés après 1990 en France. Parmi les documents correspondant à ces critères, nous avons trouvé une entrevue avec un enquêté de 19 ans, où les locuteurs parlaient avec une prononciation claire, d'une variété du nord de la France, plus précisément une variété normande. La prononciation des deux locuteurs reste proche de la prononciation « standardisée » que l'on apprend en FLE débutant.

L'entretien intégral a une durée d'environ 10 minutes et nous avons choisi deux extraits qui, mis ensemble, donnent 70 secondes de conversation. La sélection de ces deux extraits a été effectuée en prenant en considération le thème de la conversation. La difficulté des documents a également été prise en considération, et nous y reviendrons dans la dernière partie de ce chapitre. Au premier regard, nous avons trouvé que les deux documents choisis étaient aussi comparables que possible, considérant que le mode de production des documents diffère autant. En effet, la langue orale est influencée par le contexte dans lequel elle est produite. Puisque l'E^{ad} et l'E^{aut} sont produites dans des contextes très différentes, on s'arrêtera d'abord quelques instants sur l'influence du mode de production sur l'oralité d'un locuteur, avant de passer à la comparaison de l'oralité des documents.

3.1.2 Mode de production et oralité

La langue d'un locuteur est influencée par le contexte de production et par l'intention avec laquelle elle est produite. Ainsi, le style d'un texte informatif va se distinguer de celui d'un récit, un dialogue va se distinguer d'un monologue, une conversation face à face va se produire d'une autre manière qu'une conversation à distance etc. (Blanche-Benveniste 2000). En ce qui concerne l'oral, les contextes de communication dont l'apprenant de FLE débutant se prépare sont avant tout des contextes simples de communication spontanée, tels qu'une

première rencontre (se présenter à quelqu'un), un dîner au restaurant (demander une table, passer la commande, etc.) ou des contextes touristiques (demander la route, etc.). Dans un premier temps, c'est ce genre de situations que l'apprenant risque de rencontrer et auxquelles il devrait logiquement se préparer.

Dans le contexte d'une communication spontanée, la réalisation des énoncés va être influencée par le fait qu'ils se construisent en temps réel. Cela implique l'existence d'hésitations, de phrases inachevées etc. Bien que ces éléments fassent naturellement partie de la communication spontanée, ils sont souvent considérés comme dérangent pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, on note une tendance à utiliser des documents oraux où ces éléments sont supprimés ou enlevés, pour éviter que les apprenants adoptent des façons « fautives » de s'exprimer. En faisant cela, on peut faciliter la compréhension au début de l'apprentissage, mais en même temps, on prend le risque que l'apprenant ait du mal à comprendre plus tard un discours où ces éléments sont présents.

Certains des éléments typiques à l'oral spontané sont décrits comme « fautifs ». Cette interprétation peut venir du fait que de nos jours, la compréhension de la langue se base sur l'écrit. La métalangue pour décrire l'oral vient de l'écrit, et la compréhension des mots et des structures est fondée sur une connaissance de l'écriture. Cela donne des expressions comme «*Je mets ça entre guillemets*» ou «*C'était un homme avec un H majuscule*». On a également une tendance à décrire la langue parlée avec les mêmes termes que l'écrit. Ainsi, quelqu'un peut dire qu'il estime ne pas bien parler le français, parce qu'il parle avec *des fautes d'orthographe* (Gadet 2007 : 45-46, Blanche-Benveniste 2000 : 7-11). Ainsi, le regard que l'on porte sur la langue est influencé par l'importance, ou la supériorité, attribuée à l'écrit, mais aussi par le fait que la compréhension se base sur les structures et les normes de l'écrit.

Cette vue sur l'oral s'appuie en quelque sorte sur une compréhension de l'écrit et de l'oral comme deux représentations de la langue bien distinctes, sans caractéristiques qui se superposent. En réalité, il ne s'agit pas d'une opposition de deux pôles, mais d'un « *continuum de pratiques différentes de la langue, tant par l'écrit que par l'oral* » (Blanche-Benveniste 2000 : 35). Dans ce continuum, on trouve des conversations spontanées, des récitations au théâtre, des présentations préparées, des listes de mots-clés, des SMS, des articles etc. Toutes ces façons de s'exprimer sont séparables non seulement par leur mode de présentation, qui peut être soit oral ou écrit, mais aussi par le contexte de création et de production.

Les deux documents choisis pour cette étude se présentent comme des conversations spontanées, bien que leur mode de production diffère. L'E^{ad} est en réalité un texte écrit

oralisé. Cela implique que, normalement, le texte a été créé soigneusement, en respectant la syntaxe de l'écrit et en se limitant au vocabulaire souhaité au moment de son introduction dans l'enseignement. Les locuteurs ont été enregistrés avec la possibilité de répéter ou de refaire chaque énoncé si nécessaire, pour que le résultat soit conforme aux attentes. L'adaptation du document a probablement été effectuée en prenant en considération des aspects tels que le débit, la réalisation des phonèmes, l'accentuation, etc., et ce, pour faciliter la perception des sons et permettre aux apprenants débutant de mieux comprendre les locuteurs.

Pour les conversations soutenues du projet PFC, il y a des informations précises que l'enquêteur doit obtenir au sujet des enquêtés, concernant entre autres leur famille, des longs séjours éventuels à l'étranger, etc., qui déterminent la thématique des conversations (Durand et al. 2009). L'objectif de ces conversations est d'enregistrer la prononciation authentique de chaque locuteur, tout en créant un contexte légèrement plus soutenu que celui des conversations libres. L'enquêteur pose les questions comme il le veut, laissant ainsi la conversation se dérouler aussi librement que possible. De ce fait, on peut qualifier ces dialogues de « spontanés », encadrés et structurés par l'enquêteur.

La spontanéité des conversations du projet PFC va produire une autre oralité que celle de l'E^{ad}. Dans la partie suivante, nous proposerons une comparaison de l'oralité des deux documents. La plupart des différences trouvées peuvent être liées au mode de production.

3.2 Comparaison de l'oralité des documents

Dans cette partie, nous proposerons une brève analyse de la langue des deux documents. Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur quelques phénomènes phonologiques qui peuvent varier selon le registre et le débit. Ensuite, nous discuterons de la structure de la phrase orale, ou *la syntaxe de l'oral*, pour voir les différences principales entre l'oral et l'écrit. En effet, ces différences nous semblent d'autant plus importantes à comprendre, étant donné que, traditionnellement, l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur l'écrit. Finalement, nous présenterons quelques caractéristiques de l'oral spontané de l'E^{aut} que l'on ne trouve que rarement avec d'autres modes de production.

3.2.1 Phonétique et variation

En français, la réalisation de certains phonèmes peut varier selon le registre et le débit de la parole. Ici, nous allons nous concentrer sur les assimilations, l'élision du schwa – ou le *e caduc* – et la liaison, pour voir comment ces trois phénomènes se présentent dans les deux documents de cette étude.

Élision et assimilations

L'élision (ici l'effacement de la voyelle finale d'un mot devant un autre mot commençant par une voyelle) est un phénomène courant dans la langue française. En étudiant la langue parlée, on observe fréquemment comment certaines phonèmes ou groupes de phonèmes (surtout des voyelles inaccentuées) sont supprimés lors de la communication. L'élision concerne surtout le phonème /ə/, appelé le *schwa* ou le « *e caduc* », mais aussi d'autres voyelles comme le /i/ dans la conjonction *si* (*si + il = s'il*). La réalisation de l'élision de ces phonèmes dépend du registre et du contexte.

Une élision fréquente à l'oral spontané, et surtout dans un contexte familier, est l'élision des pronoms personnels inaccentués (Mougeon 1995). Dans l'E^{aut}, nous observons ce type de contraction avec le pronom personnel *tu* placé devant une voyelle. Il existe deux exemples de ce type dans le document :

- 1a. *Bon sinon ta / ta jeunesse à Brécey tu / pendant ta jeunesse à Brécey t(u) as fait du sport je suppose non ? (E^{aut}, 11)*
- 1b. *T(u) aimerais bien ? (E^{aut}, 111-12)*

Contrairement à l'E^{aut}, l'E^{ad} ne contient aucun exemple de ce genre, ce qui correspond à la langue attendue dans un texte écrit oralisé.

En français, l'élision la plus fréquente est le *schwa*, et on en trouve plusieurs occurrences dans les deux documents étudiés ici. L'effacement du schwa est obligatoire en fin de mot devant une voyelle. Il existe aussi un grand nombre de schwas facultatifs. Normalement, l'effacement du schwa est facultatif s'il se trouve dans une syllabe finale d'un mot. Dans l'E^{ad}, on trouve cet exemple :

- 2a. *Je regarde la télévision (E^{ad}, 114)*

Dans cet énoncé, tous les schwas sont réalisés, en donnant la syllabisation [ʒə-ʁə-gaʁ-də-la-te-le-vi-sjɔ̃]. Cette prononciation respecte la structure de la syllabe ouverte, structure préférée en français oral, et rend évidents tous les phonèmes pour l'auditeur. Ici, on note que le même énoncé pourrait se réaliser différemment, dépendant de l'accent et du registre. Par exemple,

on pourrait observer une réduction des trois premières syllabes en deux ; donnant soit la réalisation [ʒəʁ-gaʁd], soit la réalisation [ʒɛʁ-gaʁd]. Une telle réduction serait commune à l'oral spontané. Pourtant, il faut considérer que l'E^{ad} est adapté à l'enseignement du FLE débutant, ce qui influence la réalisation des schwas. Si le schwa de la dernière syllabe du mot *regarde* n'était pas réalisé, il y aurait un indice acoustique très faible pour le phonème [d]. Par conséquent, on risque que l'apprenant débutant ne perçoive pas ce phonème, ce qui, dans son tour, pourrait empêcher la compréhension. Il est impossible de savoir si les schwas facultatifs sont réalisés pour assurer la perception de cet énoncé, ou si la prononciation employée est simplement liée au mode de production du document.

En ce qui concerne le schwa facultatif, son effacement ou non dépend du contexte de communication, mais aussi du registre et du débit. Dans l'E^{ad}, le schwa facultatif est prononcé dans la plupart des cas, ce qui correspond au style d'un texte oralisé : la lecture provoque normalement une prononciation plus proche des registres soutenus. En outre, les locuteurs savent qu'il s'agit d'un document adapté à l'enseignement du FLE et font probablement plus attention à bien prononcer les mots. Ainsi, on observe seulement quatre cas où le schwa facultatif n'est pas prononcé :

- 3a.** *Tu passes combien d'heures à faire du sport pendant la s(e)maine ?* (E^{ad}, 16)
- 3b.** *Parfois, je dessine, je joue du piano et de la guitare et je fais un peu d(e) sport pour garder la forme* (E^{ad}, 15-16)
- 3c.** *Mais j'aime aussi ne rien faire du tout, ou prom(e)ner mon chien* (E^{ad}, 17-18)
- 3d.** *Alors tu n(e) fais pas de sport ?* (E^{ad}, 124)

Dans le premier exemple, l'élision du schwa est permise puisque la syllabe où elle se trouve est précédée par une syllabe ouverte. Cette élision est courante en français oral et normalement, le schwa du mot *semaine* ne serait prononcé que si le mot est précédé par une syllabe fermée, tel que dans l'énoncé *une semaine*.

Dans les exemples **3b.-d.**, la variabilité du schwa est clairement illustrée en observant la réalisation ou non de tous les schwas facultatifs des trois énoncés. Par exemple, dans la phrase **3b.**, on observe une réduction du segment *peu de sport* en [pød - spøʁ], tandis que le segment *pas de sport* de l'exemple **3d.** est prononcé [pa - dø - spøʁ]. Lorsque ces deux segments phonétiquement semblables sont réalisés de manière différente, il y a plusieurs facteurs qui peuvent intervenir. En considérant que l'E^{ad} soit adapté au niveau des apprenants novices, il est possible que les auteurs aient permis un certain nombre de chutes du schwa, tout en gardant une prononciation claire pour assurer la perception des sons par les apprenants. Effectivement, les trois exemples en question contiennent plusieurs réductions de

schwa possibles, dont seulement une se réalise dans chaque énoncé. Il est impossible de dire si la réduction d'un nombre limité des schwas est un choix conscient de la part des auteurs du manuel, effectué pour garder une certaine authenticité de parole, ou si les chutes se produisent sans que les locuteurs ne s'en rendent compte. De toute manière, il est évident que l'E^{ad} favorise la prononciation des schwas facultatifs.

Dans l'E^{aut}, le schwa facultatif est prononcé moins souvent que dans l'E^{ad} en ce qui concerne les clitiques :

- 4a. *j'ai fait deux ans d(e) tennis* (E^{aut}, 13)
- 4b. *Pas d(e) foot* (E^{aut}, 16)
- 4c. *Ah sur Brécey j(e) fais rien du tout* (E^{aut}, 116)
- 4d. *j'aime bien écouter d(e) la musique d(e) la lecture aussi* (E^{aut}, 116-17)

On observe que c'est surtout l'enquêté qui a tendance à faire tomber le schwa facultatif.⁹ On observe aussi une tendance à prononcer des attaques doubles au début de groupe rythmique, produites par la chute du schwa dans le pronom *je* : ainsi, *je fais* devient [ʃfe] dans exemple 4c.

Dans l'E^{aut}, on peut aussi observer un autre phénomène lié à la chute du schwa facultatif. Dans les énoncés :

- 5a. *J(e) suppose* (E^{aut}, 11)
- 5b. *j(e) suis pas* (E^{aut}, 13)

la réduction du schwa donne l'attaque double [ʒs], difficilement prononçable, qui provoque une *assimilation consonantique*. Ainsi, la consonne initiale est assimilée en [ʃ], avec une chute de la deuxième consonne : *je suppose* devient [ʃupɔz] et *je suis* devient [ʃi]. L'assimilation est un phénomène phonétique courant à l'oral spontané, surtout dans un registre familier.

Les exemples cités ici montrent que, comparé à l'E^{ad}, l'E^{aut} contient plus de variation en ce qui concerne l'élision et l'assimilation. Avant tout, cette variation semble concerner la première syllabe de la phrase et les mots monosyllabiques.

La liaison

La liaison (ici l'insertion entre deux mots d'une consonne qui ne se prononce pas quand les deux mots se prononcent isolément) est un phénomène oral propre au français. La liaison est catégorique entre le déterminant et son nom (ex. : *les élèves, mon ami*), entre le pronom

⁹ Cette tendance peut être liée à plusieurs facteurs, par exemple l'âge de l'enquêté, le débit, etc.

personnel et verbe (ex. : *vous avez, ont-ils*) et dans certaines locutions fixes (ex. : *de moins en moins, petit à petit*, etc.). Il existe aussi des liaisons variables qui ne se réalisent pas toujours, comme celle entre l’auxiliaire *être* et le participe passé (ex. : *je me suis endormi*).

Tandis que les liaisons catégoriques sont réalisées dans tout contexte oral, la catégorie des liaisons variables représente une variable sociolinguiste. Des recherches ont montré que la réalisation ou non de la liaison variable peut être indicateur de style (soutenu, familier etc.), années de scolarisation et l’appartenance socioéconomique du locuteur (Mougeon 1995). La durée des documents ne permet pas de faire une analyse précise de l’appartenance socioéconomique des locuteurs, et en considérant les différentes modes de production des documents, cet aspect semble moins important ici. En ce qui concerne les liaisons retrouvées dans les deux exemples, nous maintenons que c’est leur contexte de production qui crée les différences : L’E^{ad} est un texte écrit oralisé, ce qui donne un contexte plus formel que celui d’une conversation spontanée. Dans la plupart des cas, ce contexte va provoquer une tendance à prononcer plus souvent la liaison variable.

Dans E^{aut}, il n’y a pas d’exemples de liaison catégorique, mais on en trouve plusieurs dans l’E^{ad}. On trouve quatre occurrences où la liaison s’effectue entre déterminant et nom :

- 6a. *j’aime aussi jouer aux échecs* (E^{ad}, 14-5)
- 6b. *au moins dix heures par semaine* (E^{ad}, 112)
- 6c. *avec mes amis je joue aux cartes* (E^{ad}, 21-22)
- 6d. *je joue au basket-ball avec mes amis.* (E^{ad}, 126)

et une occurrence où la liaison s’effectue entre sujet et verbe :

- 6e. *nous allons au restaurant* (E^{ad}, 122)

Il y a peu d’occurrences de liaisons facultatives présentes dans les deux documents, et il serait difficile d’en tirer des conclusions définitives. Dans l’E^{ad}, nous trouvons une liaison facultative qui se réalise :

- 7a. *C’est important de travailler dur* (E^{ad}, 117)

alors que la seule liaison facultative existante dans E^{aut} ne se réalise pas :

- 7b. *Faut avoir le dictionnaire à côté* (E^{aut}, 120)

Bien que ces deux occurrences ne nous donnent pas assez d’information pour faire une analyse définitive de l’emploi de la liaison facultative dans ces données, les exemples 7a. et 7b. corroborent avec les résultats des analyses faites sur la réalisation des liaisons dans le projet PFC. Les chercheurs du projet ont comparé la réalisation de la liaison dans des conversations avec celle des textes lus, et ces analyses ont montré que la liaison s’effectue plus souvent en lecture à haute voix qu’à l’oral spontané. Une conclusion possible est que la

présence graphique y joue un rôle déterminant, provoquant la réalisation des liaisons facultatives (Lyche 2010 : 157-158). Selon ces observations, il est probable de trouver plus de liaisons facultatives réalisées dans des documents adaptés que dans des documents authentiques.

Comme les exemples cités ci-dessus le montrent, l'E^{aut} contient plus de variabilité en ce qui concerne l'assimilation et l'élision, alors que l'E^{ad} contient plus de variation en ce qui concerne la liaison. Dans le chapitre précédent, on a vu que ces éléments sont susceptibles d'entraver la compréhension par l'apprenant débutant ; ainsi, on peut estimer que l'E^{aut} pose plus de difficultés quant à la perception des énoncés contenant des élisions ou des assimilation, alors que la réalisation des élisions peut influencer la compréhension que les apprenants ont de l'E^{ad}.

3.2.2 La syntaxe de l'oral

D'un point de vue linguistique, le terme « *syntaxe de l'oral* » peut être problématique. Blanche-Benveniste (2000) montre comment l'utilisation de ce terme peut conduire à de fausses conclusions, puisqu'il reflète la réalité de l'écrit et n'arrive pas, dans la compréhension actuelle du mot, à cerner toutes les spécificités de la langue parlée dans tous ses genres et situations de parole. Dans les mots de Blanche-Benveniste,

« les « bribes », hésitations, répétitions amorces ou corrections, si caractéristiques de la mise en place des discours, ne sont pas la syntaxe de la langue. Ce sont des propriétés (...) des modes de production de la langue parlée. »

Blanche-Benveniste (2000 : 87)

Ainsi, le terme « *syntaxe de l'oral* » doit être appliqué avec précaution, pour éviter de catégoriser des propriétés de la langue tout à fait acceptables à l'oral comme des erreurs ou « fautes ». Tout de même, ce terme convient pour décrire des différences pertinentes entre l'écrit et l'oral, retrouvables dans les deux documents oraux. Le terme permet également de définir des points d'analyse concernant la structure de la langue des documents. Ici, nous commenterons les documents en ce qui concerne les phrases inachevées et bribes, les autocorrections, les temps du verbe, la modalité de la phrase et la fonction du sujet.

Phrases inachevées et bribes

Avant de commenter les occurrences des phrases inachevées dans les deux documents, il nous semble important de nous arrêter quelques instants sur ce qu'est une phrase inachevée. Une définition possible est que toute phrase dépourvue de verbe représente un inachèvement. Pourtant, cette définition reste trop simple, car dans le contexte d'une conversation, le verbe est souvent « sous-entendu », tiré de la phrase précédente (comme dans des réponses à une question où le verbe n'est pas répété, des répétitions d'un énoncé dans la conversation etc.). Blanche-Benveniste (2000 : 46) maintient qu'il faut analyser les réponses sans verbe comme des « énoncés à part entière, dépourvus de verbe ». Suivant cette logique, seul les phrases où l'idée de l'énoncé n'a pas été communiquée jusqu'au bout et qui, par conséquent, manquent (du moins en partie) de sens, qui peuvent être classées comme des phrases inachevées.

En s'appuyant sur cette compréhension des inachèvements, on constate que l'E^{ad} ne contient aucune phrase inachevée, ce qui n'est pas étonnant, étant donné la nature du texte écrit oralisé, où le texte serait travaillé avant d'être enregistré. Par contre, on observe plusieurs occurrences d'inachèvements dans l'E^{aut}, par exemple :

8a. *Ah sur Brécey je fais rien du tout de /. Non.* (E^{aut}, 116)

8b. *C'est /* (E^{aut}, 122)

Selon Blanche-Benveniste (2000 : 46), un inachèvement peut être soit involontaire, considéré comme un « vrai » inachèvement, représentant des échecs de parole qui obligent le locuteur à changer de construction, soit volontaire. Lorsque le locuteur fait exprès de laisser une phrase inachevée, c'est souvent pour créer un certain effet, comme un effet de sous-entendu ou de suspense. C'est le contexte et l'intonation du locuteur qui laisse deviner si l'inachèvement est volontaire ou non. Dans les exemples **8a.** et **8b.**, il s'agit des vrais inachèvements, où le locuteur ne termine jamais la phrase.

Certaines phrases semblent être inachevées, mais ne le sont pas en réalité, car le locuteur reprend le terme ou la phrase plus loin dans le discours. Ce type de constructions s'appelle des *bribes*, et elles sont répandues à l'oral (Blanche-Benveniste 2000). Entre les deux documents, c'est seulement dans l'E^{aut} que l'on trouve des occurrences de répétitions d'un seul mot

9a. *Bon sinon ta/ ta jeunesse* (E^{aut}, 11)

9b. *Bon bon.* (E^{aut}, 111)

9c. *Ah non non.* (E^{aut}, 19)

On y observe également des bribes où le locuteur reprend un terme plus loin dans l'énoncé

10a. *Bon sinon ta/ ta jeunesse à Brécey tu/ pendant ta jeunesse à Brécey tu as fait du sport je suppose non ?* (E^{aut}, 11)

Dans ce dernier exemple, la phrase est laissée inachevée la première fois, puis le locuteur se reprend et recommence la phrase dès le début, avec la préposition *pendant* rajoutée devant le fragment repris.

Blanche-Benveniste (2000 : 47) décrit les bribes comme un résultat du mode de production de la langue parlée : puisque le locuteur n'a pas la possibilité d'effacer ses énoncés tel qu'il le peut à l'écrit, les bribes doivent être interprétées comme le processus de « *rédaction de l'énoncé oral* ». Blanche-Benveniste propose une transcription non linéaire pour mieux comprendre la structure syntaxique de ces constructions, et suivant cette interprétation, le dernier exemple cité plus haut doit être transcrit ainsi :

Bon sinon ta/ ta jeunesse à Brécey tu/ pendant ta jeunesse à Brécey tu as fait du sport je suppose non ?

Avec cette transcription, il devient évident que la reprise du terme est liée à un besoin de reformuler la phrase pour mieux exprimer ce que veut dire le locuteur. Par conséquent, la reformulation donne à la phrase une syntaxe plus « correcte » par rapport à l'écrit. En effet, les bribes ne sont pas forcément perçues comme fautives par l'interlocuteur, et on peut les observer aussi bien dans un registre soutenu que dans le contexte familial et aussi bien chez un locuteur qui parle avec éloquence qu'un locuteur qui s'exprime de façon simple.

Les autocorrections

Une autre tendance que l'on observe souvent à l'oral spontané concerne *les autocorrections*. Une autocorrection est une modification de l'énoncé où le locuteur se reprend pour corriger soit un terme ou la structure de la phrase. Ce phénomène témoigne du contrôle du locuteur sur la langue au cours de sa production de parole (Blanche-Benveniste 2000). On en trouve une occurrence dans l'E^{aut} :

11a. *Et comme activités comme loisirs qu'est-ce que tu trouves à Brécey* (E^{aut}, 115)

Dans cet exemple le syntagme est repris dès le début, avec la conjonction *comme*, ce qui est la structure la plus commune quand un locuteur s'autocorrige (Blanche-Benveniste 2000). Le locuteur reprend le terme *activités* et le remplace avec le terme *loisirs*, terme plus précis dans

ce contexte. Cet exemple illustre comment les autocorrections servent à rendre la phrase plus précise par rapport à ce que veut dire le locuteur. Bien que les autocorrections soient signe d'une maîtrise de sa propre langue, ce phénomène est également un trait qui appartient uniquement à l'oral spontané. C'est pour cette raison que l'on n'en trouve pas dans l'E^{ad}.

Les temps du verbe

Les analyses du projet PFC sur l'emploi des temps verbaux à l'oral ont relevé une grande variation quant à l'utilisation des temps verbaux. En comparant les temps appliqués à l'écrit, on remarque qu'il y a plus de variations dans les conjugaisons permises à l'oral. Par exemple, on peut observer des constructions telles que « *Ja l'ai eu connu* » à l'oral, mais jamais à l'écrit. Cette conjugaison en particulier est une forme du passé surcomposée, essentiellement retrouvée dans les régions occitane et franco-provençale. Bien que l'oral permette ce genre de variations, on constate également une diminution du nombre de temps verbaux utilisés par rapport à ce qui est normal à l'écrit. Les temps qui s'utilisent le plus souvent à l'oral sont les temps verbaux simples du *présent*, du *futur simple* et de *l'imparfait*, et les temps composés du *passé composé*, du *futur proche* et du *plus-que-parfait*. Avec moins de temps verbaux utilisés, chaque temps peut être interprété d'un sens plus large qu'à l'écrit (Rossi-Gensane 2010 : 86-87).

Bien que l'oral spontané contienne un nombre réduit de temps verbaux par rapport à l'écrit, on trouve normalement plus de variation dans un document authentique que dans un document adapté, puisque le document authentique s'est créé sans restrictions concernant cet aspect. Dans les deux exemples étudiés ici, on trouve une grande différence en ce qui concerne l'emploi de temps verbaux. Dans l'E^{aut}, les locuteurs emploient un grand nombre de temps verbaux, dont le *présent* :

12a. *Mais je suis pas très sportif* (E^{aut}, 13)

deux temps du passé ; le *passé composé* et *l'imparfait* :

12b. *tu as fait du sport* (E^{aut}, 11)

12c. *je croyais* (E^{aut}, 18)

l'infinitif :

12d. *Pour financer en tant qu'étudiant ouais voilà.* (E^{aut}, 113-14)

ainsi que le *présent* et le *passé du conditionnel* :

12e. *j'aimerais bien* (E^{aut}, 113)

12f. *j'aurais cru* (E^{aut}, 18)

On y trouve aussi une occurrence du *futur exprimé par le présent* :

12g. *Et pendant les grandes vacances tu fais un voyage en Espagne peut-être non ou ? tu aimerais bien ?* (E^{aut}, 111-12)

Contrairement à l'E^{aut}, l'E^{ad} contient un nombre de temps verbaux très réduit. Ici les verbes ne sont conjugués qu'au *présent*

12h. *J'adore le tennis, mais j'aime aussi le football et le vélo tout terrain* (E^{ad}, 19)

ou à l'*infinitif*. Il y a une occurrence de conjugaison à l'infinitif, avec la structure *Présentatif + adj. + de + Vinf* :

12i. *C'est important de travailler.* (E^{ad}, 117)

ainsi que quelques occurrences de l'infinitif en combinaison avec un autre verbe d'action, tel que dans les énoncés :

12j. *je fais un peu de sport pour garder la forme* (E^{ad}, 115-16)

12k. *j'aime aussi jouer aux échecs* (E^{ad}, 14)

La différence en variation des temps verbaux entre les deux documents est logique, prenant en compte leur mode de production. D'abord, l'E^{ad} se conforme à ce que les apprenants sont censés avoir appris au moment de l'introduction du document dans l'apprentissage. À ce stade, les élèves sont seulement supposés avoir étudié la conjugaison des verbes réguliers au présent et au futur proche, avec quelques verbes irréguliers (Lokøy & Ankerheim 2009). Ensuite, l'adaptation didactique du document a pour but, d'une part, d'entraîner à la compréhension des questions et des réponses, et d'autre part, d'enrichir le vocabulaire. Ce texte n'introduira donc que les temps verbaux familiers aux apprenants. Par contre, les locuteurs de l'E^{aut} se parlent librement, sans restriction en ce qui concerne les temps verbaux ou des instructions visant à adapter leur langue à un public de faible connaissance de la langue française. Ainsi ils vont employer les temps verbaux usuels de l'oral spontané.

Modalité de la phrase : l'exemple de l'interrogation

Dans le contexte d'une interaction orale, la phrase est le plus souvent trouvée sous sa forme déclarative, ce qui donne une modalité affirmative à la phrase, mais les énoncés impératifs et interrogatifs sont aussi favorisés (Rossi-Gensane 2010). Ici, nous discuterons quelques exemples de la *modalité interrogative* tirés des deux documents, pour brièvement souligner les différences retrouvées entre l'oralité dans l'E^{ad} et l'E^{aut}.

Dans le manuel *Contact*, l'E^{ad} accompagne un chapitre où les élèves apprennent à poser des questions, et les auteurs ont fait attention à ce que le texte contienne beaucoup de questions

posées de manières différentes. Ainsi, on y trouve deux interrogations totales et six interrogations partielles.

En ce qui concerne les interrogations totales, c'est-à-dire des questions où la réponse attendue est de type *oui* ou *non*, il existe trois formes principales, caractérisées soit par l'inversion de verbe et sujet, par la présence de *est-ce que*, ou par une intonation montante vers la fin de l'énoncé. La forme la plus utilisée à l'oral est l'interrogation marquée par l'intonation montante (Rossi-Gensane 2010), et l'E^{ad} s'y est conformé en posant les deux questions « fermées » de cette manière :

13a. *Et tu passes beaucoup d'heures à faire du sport ?* (E^{ad}, 111)

13b. *Alors tu ne fais pas de sport ?* (E^{ad}, 124)

L' E^{ad} contient aussi six interrogations totales, ou des questions « ouvertes » :

13c. *tu t'appelles comment ?* (E^{ad}, 11)

13d. *Que fais-tu pendant les loisirs ?* (E^{ad}, 13)

13e. *Tu passes combien d'heures à faire du sport pendant la semaine ?* (E^{ad}, 16)

13f. *quel est ton passe-temps préféré ?* (E^{ad}, 18)

13g. *Qu'est-ce que tu aimes faire ?* (E^{ad}, 113)

13h. *que fais-tu ?* (E^{ad}, 120)

Chacune de ces questions se pose avec soit une variation des mots interrogatoires, la présence de *est-ce que* ou avec l'inversion de verbe et sujet. Bien que toutes ces manières de poser des questions soient acceptées à l'oral spontané, nous maintenons que certaines des interrogations ci-dessus appartiennent à un registre soutenu. L'emploi d'un tel registre donne des constructions interrogatives qui sont moins fréquentes dans la langue des jeunes français. Les interrogations ci-dessus qui nous semblent s'éloigner le plus de la langue courante des jeunes français sont les interrogations totales employant l'inversion. L'oral spontané favorise la structure canonique de la phrase, où le syntagme sujet précède le syntagme verbal. Ainsi, les questions **13d.** et **13h.** seraient souvent observées dans des constructions employant *est-ce que* ou avec la formule *Tu fais quoi ?*

Quant aux autres interrogations totales de l'E^{ad}, ces constructions représentent moins une rupture avec la langue courante, bien que d'autres constructions soient fréquentes. Par exemple, au lieu de la construction de **13c.**, avec le mot interrogatoire à la fin, on observerait souvent la construction *Comment tu t'appelles ?* La langue courante des jeunes a tendance à simplifier l'emploi des mots interrogatoires par rapport aux coutumes de l'écrit. Par conséquence, la question de **13f.** serait plus probablement posé avec la construction *C'est quoi ton passe-temps préféré ?*

Quand les auteurs du manuel ont choisi de formuler les questions de cette façon, c'est sûrement pour se conformer à la manière de poser des questions que les débutants apprennent. Ainsi, l'E^{ad} sert à entraîner la compréhension des formules déjà apprises.

Pour les interrogations de l'E^{aut}, il n'existe aucune restriction de ce genre et les locuteurs posent les questions tel qu'ils trouvent naturel. Il existe seulement une interrogation partielle dans l'E^{aut} :

- 13i.** *Et comme activités comme loisirs qu'est-ce que tu trouves à Brécey à ta portée, à ta / ? (E^{aut}, 115)*

Une seule occurrence de ce genre donne peu de matériau pour faire une comparaison entre les deux documents. On note simplement que cette interrogation se fait par *qu'est-ce que* et non par inversion, comme on a pu observer dans l'E^{ad}.

Avant tout, c'est en regardant les interrogations totales que l'on voit la différence entre l'E^{aut} et l'E^{ad}. Dans l'E^{aut}, les questions « fermées » sont toutes posées avec l'intonation, tout comme dans l'E^{ad}. Il y en a quatre occurrences :

- 13j.** *pendant ta jeunesse à Brecey tu as fait du sport je suppose non ? (E^{aut}, 11)*
13k. *Et pendant les grandes vacances tu fais un voyage en Espagne peut-être non ou ? (E^{aut}, 111)*
13l. *tu aimerais bien ? (E^{aut}, 111-12)*
13m. *Ah bon et du foot non ? (E^{aut}, 14)*

Pourtant, en regardant de plus près ces exemples, on note plusieurs éléments appartenant à l'oral spontané. Dans les exemples **13j.** et **13k.**, on observe le mot *non* qui se rajoute à la fin de l'interrogation. Ce *non* peut avoir une fonction de « mot d'interrogation » à l'oral, cherchant l'affirmation de l'énoncé. L'exemple **13j.** demande confirmation à une présomption (*je suppose*), tandis que l'exemple **13k.** propose une possibilité (*peut-être*). On retrouve le *non* interrogatif dans l'exemple **13m.**, où sa fonction devient encore plus évidente. Ici, la question se pose sans verbe ou mot d'interrogation, seulement avec l'intonation et la présence du mot *non*. Un autre élément à noter est la présence du mot *ou* dans l'exemple **13k.** En quelque sorte, ce mot laisse une ouverture à d'autres possibilités que celle proposée dans l'interrogation. Le *ou* sert aussi à encourager l'interlocuteur à répondre par plus qu'un simple *oui* ou *non*. Ces façons de construire une interrogation sont particulières à l'oral spontané, et représentent une divergence de l'oralité retrouvée dans l'E^{ad}.

La fonction du sujet

La forme de la conversation dans les deux documents laisse peu de matériaux pour analyser la fonction du sujet, comme le plupart des phrases se font avec les pronoms sujet *je* ou *tu*. Il y a tout de même trois remarques à faire, par rapport à l'oral spontané : une première observation concerne l'E^{ad}, où on constate la présence d'une dislocation à gauche du sujet :

14a. *Mais la danse, c'est quand même assez dur* (E^{ad}, 125),

Ce genre de construction existe bien à l'oral spontané, mais des études du PFC et d'autres ont montré que la dislocation du sujet reste un phénomène minoritaire en français parlé (Rossi-Gensane 2010 : 92).

Une deuxième observation concerne l'utilisation des tournures dites « à présentatif » (exemples : *il y a, c'est, c'était*, etc.), qui sont très fréquentes à l'oral (Rossi-Gensane 2010 : 93). Dans l'E^{ad}, on n'en trouve qu'une seule occurrence de ce genre (voir l'exemple de dislocation cité ci-dessus), alors que l'E^{aut} en contient plusieurs :

15a. *c'est / c'est mieux pour moi mais c'est pas évident* (E^{aut}, 117-18)

Ces occurrences, bien que peu nombreuses, correspondent à ce que l'on pourrait attendre dans ces deux documents, créés dans deux contextes différents.

Une troisième et dernière observation concerne la construction verbale sans sujet que l'on trouve dans l'E^{aut} :

16a. *Faut avoir le dictionnaire à côté* (E^{aut}, 120)

Ce genre de phrase ne serait jamais accepté à l'écrit et on ne le retrouve qu'à l'oral spontané. Dans des documents tels que l'E^{ad}, on ne va pas trouver une construction verbale sans sujet (les constructions à l'impératif mises à part), car ils se basent sur un texte écrit, où ce type de phénomène serait considéré comme fautif.

Structures spécifiques appartenant à l'oral

Comme nous l'avons indiqué, l'appellation « syntaxe de l'oral » est problématique, car elle peut conduire à une classification de toute structure non conforme à l'écrit comme des « fautes ». Blanche-Benveniste (2000 : 37) souligne que la tendance à mettre un parallèle entre *fautif* et *oral* est en elle-même une erreur, et elle met en question l'existence des fautes de l'oral. Par cette mise-en-question, Blanche-Benveniste souhaite soulever le besoin de comprendre l'oral non pas selon des critères de l'écrit, mais par ses propres propriétés ; ainsi, la syntaxe de l'oral ne peut pas être analysée suivant les mêmes principes que l'écrit. Pour notre analyse des deux documents, nous trouvons ce point de vue intéressant, d'autant plus

comme ces structures orales pourraient facilement dérouter un apprenant débutant qui est encore en train de construire une maîtrise de la grammaire en s'appuyant sur l'écrit. Certaines structures, pourtant très communes à l'oral, peuvent passer inaperçues à l'oreille peu expérimentée du français oral, d'autres peuvent être mal comprises ou interprétées comme des « fautes » par le débutant.

Un exemple d'une telle rupture avec la syntaxe de l'écrit est la réduction de la négation (Blanche-Benveniste 2000). Les analyses du projet PFC montrent que cette réduction est effectuée si souvent à l'oral spontané qu'elle forme la norme plus que l'exception : des analyses conduites sur les conversations dans la base de données PFC montrent que le taux d'omission du *ne* est d'environ 95% (Rossi-Gensane 2010 : 89). Comme on pouvait s'y attendre, l'E^{ad} ne se conforme pas à cette tendance. En conservant le *ne* dans toutes les occurrences de la négation, le document respecte la norme de l'écrit plus que la norme de l'oral.

16a. *Je n'aime pas regarder la télé.* (E^{ad}, 19-10)

Par contre, l'exemple authentique ne contient que des négations réduites :

16b. *je fais rien du tout* (E^{aut}, 116)

16c. *c'est pas évident* (E^{aut}, 118)

Des analyses des données du projet PFC ont montré que le *ne* est plus souvent absent en combinaison avec *pas* qu'avec les négations moins utilisés, comme *(ne) jamais* ou *(ne) plus* (Rossi-Gensane : 90). La réduction de la négation est une tendance tellement commune en français oral que l'on peut la considérer non pas comme une faute, mais plutôt comme une des caractéristiques de l'oral spontané. Par rapport aux normes de l'écrit, ceci est évidemment une rupture syntaxique. Cependant, le phénomène ne représente pas une déviation de la norme de l'oral.

En revanche, il y a des structures dans l'E^{aut} qui représentent une véritable rupture avec la syntaxe de l'écrit :

17a. *Je regarde à la rigueur à la télé mais /* (E^{aut}, 17)

Dans cet énoncé, le COD manque (*Je le regarde à la télé*) et il peut seulement être sous-entendu par rapport au contexte antérieur. À l'oral, cette rupture syntaxique passera inaperçue – probablement du fait que le clitique est inaccentué – et n'empêchera pas forcément la compréhension. Par contre, la rupture devient plus apparente en étudiant la transcription du texte. Il est probable qu'un apprenant débutant ne possède pas la compétence syntaxique nécessaire pour s'apercevoir de cette rupture, mais dans les cas où le texte va être étudié en détail, elle peut causer confusion.

Dans les exemples authentiques où les locuteurs parlent spontanément, on peut également trouver des occurrences de phrases qui sont loin de la structure canonique de la phrase. Dans l'E^{aut}, on trouve deux occurrences de ce genre. D'abord, le document contient une question posée sans verbe, seulement compris par l'intonation et le contexte :

18a. *Ah bon et du foot non ?* (E^{aut}, 14)

Ensuite, on y trouve un exemple d'un complément détaché de sa phrase :

18b. *Ben j'aimerais bien mais non je / je préfère travailler pour l'instant. **Pour financer en tant qu'étudiant ouais voilà.*** (E^{aut}, 13-14)

Ici, on observe de nouveau comment fonctionne la rédaction de l'oral dont parle Blanche-Benveniste : l'intonation du premier énoncé indique que le locuteur a terminé la phrase, puis il se reprend en rajoutant une information supplémentaire à la phrase.

3.2.3 Éléments caractéristiques de l'oral spontané

L'oral spontané n'est pas seulement caractérisé par une structure syntaxique parfois différente à celle de l'écrit. On y trouve également certains éléments qui n'existent pas à l'écrit et qui sont plus ou moins rares dans des autres styles de l'oral. Une grande partie de ces éléments sont liés au mode de production de la parole, qui s'effectue en temps réel. Parmi les éléments caractéristiques sont les hésitations, la présence du mot *eah* et les allongements de voyelle qui servent à donner du temps au locuteur pour construire sa phrase, en remplissant les « vides » :

19a. *Ben pourtant oui mon père mon frère **eah** sont très footeux mais non j'ai pas suivi la voie.* (E^{aut}, 19-10)

19b. *Oui ben j'ai fait **du**: basket.* (E^{aut}, 12)

19c. *Et pendant les grandes vacances **tu**: fais un voyage en Espagne peut-être non ou ?* (E^{aut}, 111)

Ces marqueurs de l'oral ne sont pas dépendants du registre et ils peuvent être présents dans tout style de l'oral. Cependant, l'occurrence de ces marqueurs va être plus importante à l'oral spontané que dans des autres styles de l'oral. On retrouve cette tendance dans nos deux documents oraux, où la conversation spontanée du document authentique contient plusieurs occurrences de ce type, alors que le document adapté n'en contient aucune.¹⁰

¹⁰ L'E^{ad} contient certaines « pauses » dans les énoncés qui pourraient être interprétées comme des hésitations. Nous maintenons pourtant que ces pauses font partie de l'adaptation du document : en faisant ces petites pauses entre les groupes rythmiques, le locuteur essaye de rendre plus facile la distinction des mots pour l'oreille non habituée.

L'oral spontané contient aussi des mots sans sens explicite, comme *hein, quoi, ben* etc. Ces mots sont des *discursifs*, qui servent à remplir les vides dans l'énoncé :

20a. *Bon sinon ta/ ta jeunesse* (E^{aut}, 1 1), *Ah bon et du foot non ?* (E^{aut}, 1 4)

20b. *Oui ben j'ai fait du basket* (E^{aut}, 1 2), *Ben j'aimerais bien* (E^{aut}, 1 13)

20c. *Ah bon et du foot non ?* (E^{aut}, 1 4), *Ah non pas du tout* (E^{aut}, 1 5).

Ces mots sont normalement inexistantes dans un style de l'oral autre que la parole spontanée, sauf dans les cas où on souhaite donner une impression de spontanéité. Dans l'E^{ad}, on trouve un seul exemple de ce genre :

20d. *Ah oui, au moins dix heures par semaine.* (E^{ad}, 1 12)

Finalement, l'oral est marqué par une plus grande flexibilité lexicale. L'argot ou la langue des jeunes donnent accès à un nombre presque infini de mots nouveaux, souvent éphémères. On y trouve également des mots ou des abréviations qui sont acceptés à l'oral, mais que l'on considère incorrects ou de mauvaise pratique à l'écrit. Dans l'E^{aut}, on en trouve quelques exemples, notamment :

21a. *J'ai commencé par le basket ouais* (E^{aut}, 1 2)

21b. *Ah bon et du foot non ?* (E^{aut}, 1 4)

21c. *Ben pourtant oui mon père mon frère euh sont très footeux* (E^{aut}, 1 9)

Dans l'exemple **21a.**, il s'agit d'une forme orale du mot « oui ». Cette forme est largement répandue à l'oral, sauf dans des cas où le locuteur utilise un registre soutenu contrôlé. Dans **21b.**, on observe une abréviation du mot *football*, accepté par tout en français courant. L'exemple **21c.** montre une variation moins commune. Il peut s'agir d'une régionalisme ou une nouvelle création dans la langue des jeunes. Une simple recherche sur Google montre que cet expression s'utilise, mais avec une répartition moins importante que la racine du construction lexicale : une recherche de *footeux* donne 894.000 résultats, tandis que le mot *foot* en donne 129.000.000.¹¹ Ce type de particularité lexicale est plutôt lié à une communication spontanée avec un registre familier, et n'appartient pas exclusivement à l'oral (on retrouve par exemple cette caractéristique dans des SMS, les blogs personnels etc.). Le fait que l'on trouve plus d'occurrences de ce genre dans l'E^{aut} que dans l'E^{ad} est donc lié au registre spontané des locuteurs. Dans un oral « contrôlé » où le locuteur se sert d'un registre plus soutenu, on observera peu de ces traits lexicaux.

Les éléments caractéristiques de l'oral spontané ne sont pas tous susceptibles d'empêcher la compréhension. En ce qui concerne les hésitations et les discursifs, la plupart passeront inaperçus par le locuteur natif. Il reste à vérifier si ces éléments influencent la compréhension

¹¹ Recherche Google effectué 20.07.13, 12h30.

des apprenants débutants de notre étude ou pas. Quant au lexique oral, nous considérons que cet élément peut poser un problème pour des débutants, puisque tout mot nouveau représente un défi pour la compréhension.

3.3 Degré de difficulté des documents

Jusqu'ici, on a vu que les deux documents oraux de notre corpus contiennent de nombreuses différences en ce qui concerne la langue des locuteurs. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, une question importante à se poser est comment ce genre de différences peut influencer la capacité que les débutants ont à comprendre les documents. En d'autres termes : les deux documents oraux, sont-ils comparables en ce qui concerne le degré de difficulté, vu leur différences ?

Comme il a été mentionné en 2.1.2. *Objectifs d'apprentissage*, on retrouve à peu près les mêmes compétences orales à acquérir dans le CECRL que dans le programme d'études norvégien. Quant à la compréhension des enregistrements, le CECRL (2000 : 55) dit qu'un apprenant débutant peut « *comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible* » (niveau A2) ; également, en comprenant une langue « *standard clairement articulée* », le niveau B2 indique la capacité à comprendre l'information donnée dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés. Selon le CECRL, la compréhension orale du débutant se fait donc à condition d'un débit lent et d'une diction claire. En partant des descripteurs du CECRL, nous proposerons maintenant une comparaison du degré de difficulté des deux documents. Nous avons choisi de distinguer deux types de critères à considérer en évaluant le degré de difficulté d'un document : des critères de forme et des critères de contenu.

3.3.1 Critères de forme

Le terme *critère de forme* signale ici tout ce qui concerne la représentation extérieure d'un texte, ou ce que l'on peut appeler le format du document. Les critères de forme qui vont être considérés ici sont

- a) le type de document,
- b) la durée,
- c) le nombre de mots du texte et
- d) le débit.

Au sujet du type de document, il s'agit dans les deux cas d'un document oral sous la représentation d'un enregistrement sonore. Chaque document contient un interview ou un entretien avec des jeunes français. Les documents se distinguent en ce qui concerne le nombre d'enquêtés : dans l'E^{ad}, il y a 4 enquêtés, alors que l'E^{aut} n'en compte qu'un seul. Le nombre d'enquêtés pourrait éventuellement influencer la compréhension, puisque l'on ne voit pas les locuteurs. Ainsi, l'E^{ad} contient un élément de difficulté supérieure lorsqu'il s'agit de déterminer quel locuteur dit quoi.

Une des premières choses à considérer en déterminant la difficulté d'un document est la durée. L'E^{aut} a une durée de 71 secondes, alors que les entretiens de l'E^{ad} durent 109 secondes (la version originale du document a une durée totale de 129 secondes, avec une introduction de l'entretien ; cependant, cette analyse se concentrera uniquement sur le contenu de l'entretien, puisque l'introduction a été supprimée lors de l'étude en classe). Bien que l'E^{ad} dure plus longtemps que l'E^{aut}, nous supposons que cette différence ne représente pas une vraie différence de difficulté, car les deux exemples sont relativement courts et leur durée ne devrait pas poser un problème trop important dans aucun des cas.

Un autre critère de forme important est celui du nombre de mots dans le document. Pour l'apprenant, chaque mot représente un élément qu'il faut analyser et comprendre. En conséquence, le nombre des mots doit être à peu près semblable pour que les documents soient comparables. Les deux exemples étudiés ici contiennent pratiquement le même nombre de mots : l'E^{aut} contient 248 mots et l'E^{ad} contient 252 mots. Selon ce critère, les documents sont donc comparables.

	Durée	Mots (total)	Mots/seconde
Exemple adapté	71 sec	252	2,3
Exemple authentique	109 sec	248	3,5
Différence E ^{aut} - E ^{ad}	38 sec	- 4	1,2

Fig. E : Ce tableau montre la durée, le nombre de mots total et la moyenne de mots prononcés par seconde (mesure de débit moyenne) dans les deux documents. La rangée du bas indique la différence entre les deux documents, en soustrayant la valeur de l'exemple adapté de celle de l'exemple authentique.

Un autre critère qui nous aidera à déterminer si deux exemples sont comparables est le débit. En considérant la moyenne de mots prononcés par seconde, on constate que les documents se distinguent nettement sur ce point : l'E^{aut} a une moyenne de 3,5 mots par seconde, alors que l'E^{ad} a une moyenne de 2,3 mots par seconde (voir fig. E). Cette différence devient encore

plus importante si l'on considère que l'E^{aut} contient plus de variation de débit, avec des énoncés prononcés très rapidement et d'autres avec un débit distinctement plus lent. Prenons comme exemple les énoncés

22a. *pendant ta jeunesse à Brécey tu as fait du sport je suppose non ?* (E^{aut}, 11)

22b. *Oui ben j'ai fait du basket* (E^{aut}, 12)

qui durent tous les deux à peu près 2 secondes, mais dont le premier représente un débit très rapide qui serait difficilement compréhensible pour un débutant de FLE. Avec ces différences en ce qui concerne le débit, on peut classer l'E^{aut} comme plus difficile que l'E^{ad}. L'impact du débit a été commenté en 2.2.3. *Compréhension du français oral authentique par des apprenants débutants*, où l'on a vu que l'étude de Gallien (2001) indique que les évaluations de la difficulté d'un document ne seront pas forcément influencées par les différences en débit entre l'oral adapté et l'oral authentique. Il reste à vérifier si la même tendance se reproduit dans notre étude en classe.

En ce qui concerne les critères de forme, les deux documents contiennent donc des différences en ce qui concerne le nombre de locuteurs, la durée et le débit. Ces différences pourraient influencer la perception du contenu des documents, mais globalement on peut prétendre que les deux documents sont comparables en ce qui concerne les critères de forme. Le seul élément qui pourrait provoquer une différence dans les résultats de l'étude en classe est le débit. Ce point est mis en valeur dans les descriptions de niveaux dans le CECRL, où un débit varié et/ou rapide est considéré trop difficile au niveau débutant. Il reste à vérifier l'impact que la différence de débit aura sur les évaluations des documents dans l'étude en classe.

3.3.2 Critères de contenu

Par *critères de contenu*, on entend ici tout ce qui se trouve à l'intérieur du texte, c'est-à-dire

- a) le thème,
- b) le vocabulaire,
- c) la prononciation et
- d) la complexité syntaxique.

Lorsque l'on considère ces éléments, la différence entre les deux documents devient plus évidente.

Le thème des entretiens correspond dans les deux cas (le thème des conversations est *les loisirs* ou *le passe-temps* des jeunes locuteurs en question), mais le vocabulaire appliqué est

différent. Comme on l'a vu, les deux documents contiennent à peu près le même nombre de mots, mais ces chiffres seuls ne sont pas suffisants pour dire si la difficulté est identique en ce qui concerne le vocabulaire. Pour déterminer cela, il faudrait savoir combien de ces mots sont nouveaux pour les apprenants. Un document contenant un grand nombre de mots inconnus ou nouveaux représentera forcément un plus grand défi qu'un document où les mots inconnus sont peu nombreux. Le cadre de ce mémoire ne nous permettra pas de rentrer dans les détails du vocabulaire, bien que cela pourrait amener des aspects intéressants concernant la perception. Ici, nous devons nous contenter de remarquer que les différences entre l'E^{aut} et l'E^{ad} que nous avons montrées en 3.2.3. *Éléments caractéristiques de la parole spontanée*, ainsi que la présence de mots du langage des jeunes (exemple : *foot* au lieu de *football*) et des régionalismes (*footeux*), semblent amener à catégoriser l'E^{aut} comme plus difficile pour les débutants en ce qui concerne le vocabulaire. Bien entendu, un document adapté peut également contenir des éléments de vocabulaire que le débutant n'a pas encore appris. Souvent, ces éléments sont introduits pour que l'apprenant les découvre. Dans l'E^{ad}, plusieurs mots dans le texte (tel que *dessiner*, *échecs*, *parfois*, etc.) sont introduits pour la première fois (Lokøy & Ankerheim 2009), avec l'intention d'agrandir le vocabulaire des élèves.

En analysant la prononciation, les deux exemples se ressemblent du fait que les locuteurs parlent tous avec une variété septentrionale sans de grands écarts phonologiques. Les occurrences de liaisons, qui sont plus nombreuses dans l'E^{ad}, représentent des éléments qui pourraient entraver la compréhension du texte pour un débutant de FLE. En 2.2.2. *L'influence de L1 sur la perception de L2*, nous avons discuté comment la liaison pourraient constituer un élément incohérent pour l'apprenant et gêner la perception des mots du texte. L'E^{aut} contient d'autres éléments de prononciation inexistant dans l'E^{ad} : les élisions de ce document ne suivent pas les normes de prononciation qu'apprennent les élèves et peuvent entraver la perception.

Le dernier critère de contenu à prendre en compte concerne la complexité syntaxique du document. Cet élément est encore plus important à considérer dans l'enseignement du FLE débutant. À ce stade, les apprenants sont encore en train d'établir une compréhension des structures basiques de la langue. Par conséquent, les structures orales non conformes aux règles de l'écrit représenteraient rapidement un élément de confusion. Ici, il faut considérer

que l'E^{ad} est un document qui s'adapte aux connaissances que sont censées avoir apprises les élèves.¹² Cela affecte forcément leur compréhension du document.

Normalement, les documents adaptés se conforment parfaitement aux normes de l'écrit. Les textes ont été travaillés avant l'enregistrement, et on s'attendrait donc à les trouver sans fautes. Pourtant, il arrive d'y observer des structures qui seraient considérées fautives à l'écrit. Dans l'E^{ad}, on trouve un tel exemple avec la phrase

23a. *Je suis Rachid* (E^{ad}, 12)

Bien que cette manière de se présenter pourrait s'utiliser dans certains contextes, c'est une façon inhabituelle de s'exprimer en réponse à la question *Tu t'appelles comment ?* Il est difficile de déterminer s'il s'agit bien d'une formulation voulue, produite pour donner au document un caractère oral, ou s'il s'agit d'une erreur de la part des auteurs du document.

En ce qui concerne la complexité syntaxique, nous avons montré comment les deux documents se distinguent sur ce point en 3.2.2. *La syntaxe de l'oral*. Comme déjà indiqué, l'E^{aut} contient un grand nombre de temps verbaux inconnus aux apprenants, des autocorrections, des phrases inachevées et des structures non acceptables à l'écrit. L'E^{ad} ne contient aucun élément d'une telle nature, en se limitant à des structures et un vocabulaire plus simples. Nous maintenons que les points où les deux documents se distinguent le plus sont la complexité syntaxique et lexicale. En combinaison avec les propriétés particulières à l'oral, nous supposons que ce sont les éléments le plus susceptibles de gêner la compréhension pour les apprenants débutants.

3.4 Résumé

La présentation des deux documents oraux à utiliser dans l'étude en classe a démontré les différences principales entre les deux en ce qui concerne l'oralité employée. Une grande partie de ces différences est liée au mode de production des documents : la lecture d'un texte écrit, tel que l'on retrouve dans l'E^{ad}, va provoquer une autre oralité que celle de la communication spontanée de l'E^{aut}. La différence devient surtout évidente en ce qui concerne la variation phonétique, la syntaxe, et des éléments caractéristiques de l'oral spontané que l'on ne retrouve que dans l'E^{aut}.

¹² Nous ne comptons pas les interrogations parmi les structures susceptibles d'empêcher la compréhension, puisque le document a été créé dans l'objectif d'enseigner la modalité interrogative de la phrase.

En ce qui concerne la variation phonétique, il y a plus de variation quant aux assimilations et élisions dans l'E^{aut}, tandis que l'E^{ad} contient plus d'occurrences où la liaison facultative est réalisée. Du côté de la syntaxe, les deux documents se distinguent par le fait que l'E^{ad} suit la structure de l'écrit, alors que l'E^{aut} contient plus de variations syntaxique, liée à la spontanéité de la langue des locuteurs. Finalement, la présence des éléments caractéristiques de l'oral spontané dans l'E^{aut} implique l'existence d'hésitations, de discoursifs et d'une plus grande flexibilité lexicale dans ce document. Il reste à vérifier l'influence de ces différences entre les deux documents sur la compréhension des apprenants débutants dans l'étude en classe.

4 Étude en classe : Compréhension de l'oral et perception des variations dans l'oralité par des apprenants débutants

Pour mettre à l'épreuve les hypothèses vues précédemment, une étude en classe a été effectuée. Nous avons proposé un exercice d'écoute avec les deux documents présentés dans le chapitre précédent. Cette étude a été effectuée en février 2013, au sein de quatre groupes de *Fransk I* au collège. Dans ce chapitre, nous décrirons d'abord nos choix méthodologiques pour l'étude. Ensuite, nous présenterons un bilan des résultats concernant la compréhension qu'ont les apprenants débutants des documents. Enfin, nous proposerons une analyse des observations concernant les attitudes des apprenants vis-à-vis des documents.

4.1 Choix méthodologiques

4.1.1 Questions de recherche

Le but de cette étude était *a priori* de mieux cerner la compréhension que les débutants ont des différences entre les documents authentiques et adaptées à un niveau débutant de FLE. L'intérêt était de discuter quand et comment l'introduction des documents oraux authentiques peut se faire dans l'apprentissage du FLE débutant. Les hypothèses à tester ont été formulées dans la partie 2.3., et nous les invoquons ici, en regroupant les questions de recherche en deux rubriques selon :

- a. la compréhension du texte
- b. les attitudes des apprenants vis-à-vis des deux documents d'une apparence si différente

Nous avons décidé de mettre l'accent sur la représentation que les élèves ont de leur propre compréhension, et de ne pas aborder la question de la compréhension en détail. D'autres études ont utilisé la dictée comme dispositif d'évaluation de la compréhension, mais nous avons jugé le niveau des élèves participant à l'étude comme trop faible pour appliquer cette méthode. D'une part, les élèves possèdent un lexique limité qui ne leur permet pas de comprendre tous les mots dans un document authentique, et à ce stade dans l'apprentissage, on vise une compréhension plus globale, sans entrer dans tous les détails du texte. D'autre part, on souhaite mesurer la compréhension des élèves, compréhension qui n'est pas

équivalente à leur capacité à s'exprimer à l'écrit. En appliquant la dictée comme moyen de contrôle, on risquerait d'en tirer des conclusions faussées, notamment par le fait que l'élève ne sait pas transcrire ce qu'il a compris.

Pour assurer la validité de l'étude, nous la concentrons donc sur la compréhension globale et la représentation que les sujets ont de leur propre capacité à comprendre le contenu des documents. En ce qui concerne les attitudes vis-à-vis des documents, les questions de recherche s'orientent sur des éléments concernant le degré de difficulté comparé au niveau de maîtrise. L'intérêt est d'apprécier la motivation des élèves, dans le but de comprendre l'étendue de l'utilité des documents authentiques contenant une langue spontanée dans l'enseignement du FLE débutant. Ce qui nous intéresse est donc les différences éventuelles dans l'évaluation du document authentique par rapport au document adapté.

4.1.2 Matériaux

Les documents utilisés dans l'exercice d'écoute ont été présentés dans le chapitre précédent. À un certain stade de l'exercice, les sujets ont également reçu une version écrite du texte. Pour le document authentique, nous avons créé une transcription plus adaptée à l'enseignement, sans les marques de traits phonologiques etc. (voir annexe C). Les sujets ont également reçu un questionnaire qu'il fallait remplir pendant le déroulement de l'exercice (annexe D).

4.1.3 Sujets

Nous avons effectué l'étude dans quatre groupes de *Fransk I*, dans deux collèges à Oslo, les collèges de Haugen et de Midtstuen. Dans tous les groupes, les élèves avaient un niveau débutant, avec une compétence générale entre les niveaux A1 et A2, selon la classification des compétences langagières de CECR.

Le premier groupe à Haugen (H1) englobait des élèves en première année de collège, ayant suivi des cours de FLE depuis environ 6 mois au moment de l'étude. Nous avons également mené l'exercice dans deux groupes en deuxième année de collège, avec un an et demi d'enseignement de FLE ; le premier de ces groupes était de Haugen (H2) et l'autre de Midtstuen (M1). Le quatrième groupe était en dernière année de collège à Midtstuen (M2), ayant suivi des cours de FLE pendant environ deux ans et demi.

Les quatre groupes représentaient un total de 61 sujets participant au premier exercice évaluant l'E^{ad}, et 64 sujets participant à l'exercice évaluant l'E^{aut} (voir fig. 1). Parmi les sujets

participant au second exercice, 12 n'avaient pas été présents pour l'exercice avec l'E^{ad}. Les sujets sont restés anonymes, et nous avons décidé de ne pas faire un lien entre les deux exercices en donnant un identifiant à chaque élève, considérant que la participation ou non au premier exercice allait avoir peu d'influence sur l'évaluation du second exercice. Nous admettons que la connaissance de la méthode didactique pourrait influencer la facilité à suivre l'exercice, mais sur le plan linguistique, nous estimons que la participation aux deux exercices n'a pas de réelle incidence quant à la capacité de compréhension. Les élèves ont déjà travaillé une partie du vocabulaire des documents, le sujet « loisir » ayant fait partie de leur enseignement. En plus, ils n'ont pas retravaillé le vocabulaire ou autre élément vu dans l'E^{ad} avant de faire l'exercice avec l'E^{aut}. Par conséquent, le fait d'avoir écouté l'E^{ad} ne devrait pas influencer les résultats au sujet de l'E^{aut} d'un degré significatif.

Groupe	Gr. H1 Haugen	Gr. H2 Haugen	Gr. M1 Midtstuen	Gr. M2 Midtstuen
Année de FLE	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Nombre d'élèves	17	17	26	18
Présents E ^{ad}	13	14	20	14
Présents E ^{aut}	13	13	21	17
Note moyenne	3,35	3,59	4,42	4,11

Fig. 1 : Ce tableau présente les quatre groupes de l'étude par collège et par année. Le tableau indique également le nombre total d'élèves dans chaque groupe, ainsi que le nombre de participants aux exercices d'écoute avec les deux documents. La note moyenne est donnée sur une échelle de 1 à 6 (6 indiquant le meilleur résultat possible).

Les quatre groupes ont été choisis pour deux raisons en particulier : d'abord, nous avons cherché des groupes où l'oralité était mise en valeur par l'enseignant, pour que les sujets aient déjà l'habitude d'entendre parler le français. L'enseignante de Haugen utilisait un manuel accompagné d'un CD contenant de nombreux documents oraux adaptés à écouter. Elle n'utilisait pas de documents oraux authentiques dans l'enseignement, mais les élèves avaient l'habitude de faire de courts exercices d'écoute du CD, ainsi que de recevoir des instructions simples en français de la part de l'enseignante. L'enseignante de Midtstuen réalisait des exercices d'écoute seulement quelques fois par semestre, mettant encore plus d'attention à parler français en cours elle-même. Elle donnait des instructions, tenait des dialogues avec les élèves et racontait des histoires en français. Elle disait aussi avoir utilisé quelques données authentiques (orales et écrites), trouvées sur Internet.

La deuxième raison à l'origine du choix des groupes concernait leur composition. Le nombre d'écoles disponibles à la participation dans l'étude était limité, et nous avons voulu choisir deux collèges différents en ce qui concernait leur appartenance socioculturelle. À Haugen, un collège situé à l'extrême est d'Oslo, la masse des élèves est multiculturelle, avec une grande partie des élèves ayant le norvégien comme deuxième langue. En contrepartie, la masse d'élèves à Midtstuen est plutôt homogène, avec des élèves venant de familles favorisées. Avec un nombre de sujets limité, cette variation de la composition des groupes permettrait d'assurer une transférabilité minimum et d'éviter que les résultats ne soient représentatifs que pour un certain type d'élèves.

4.1.4 Approche didactique

Il existe de nombreuses manières d'effectuer un exercice d'écoute : Entre autres, il faut décider combien de fois l'enregistrement va être écouté, les instructions à donner aux apprenants, si l'enregistrement va être écouté dans son intégralité ou découpé en morceaux etc. En décidant comment mener l'exercice d'écoute de cette étude, nous avons regardé les conseils du guide de l'enseignement qui accompagne K06. Le guide contient une proposition générale d'application d'exercice d'écoute,¹³ indiquant des stratégies d'écoute à appliquer et des manières de faire travailler un document oral. Nous avons utilisé cet exemple comme point de départ, en façonnant une méthode de travail plus détaillée (pour une description détaillée du déroulement de l'exercice, voir annexe E).

L'approche didactique adoptée dans cette étude s'inscrit dans la même tradition que K06, avec un regard à la fois socioculturel et constructiviste sur l'apprentissage. L'approche constructiviste exige que l'élève participe activement dans l'enseignement, pour intégrer les informations nouvelles dans ses savoirs déjà existants. L'approche socioculturelle à l'apprentissage met en valeur la participation des élèves et l'interaction à l'intérieur du groupe (Engelsen 2006). Avec ce point de départ, l'exercice d'écoute a été façonné pour encourager un travail d'écoute actif chez les participants, avec de nouvelles « missions » à chaque écoute. Les observations des élèves sont discutées dans le groupe, et les élèves sont encouragés à proposer des hypothèses quant aux segments qu'ils n'ont compris qu'à moitié. Les hypothèses postulées sont ensuite testées en écoutant le document à nouveau, et les élèves discutent entre eux pour déterminer le bon sens.

¹³ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Undervisningsopplegg/Undervisningsopplegg-Lytte-til-tekst/>

En nous référant aux théories de Lev Vygotsky concernant la *zone proximale de développement* (ZPD), nous avons tenté de donner des instructions spécifiques à chaque écoute pour faciliter le travail de compréhension. Le concept de ZPD implique qu'un développement des connaissances de l'apprenant n'a lieu qu'en introduisant des éléments nouveaux en permanence. Avec de nouveaux défis, l'apprenant continue à faire évoluer ses capacités, pourvu que chaque nouveau défi soit atteignable par rapport à la compétence déjà acquise (Engelsen 2006). Pour amener les deux documents dans la ZPD des élèves, nous avons décidé de passer chaque document cinq fois. Nous considérons que les élèves allaient avoir plus de temps pour traiter et déchiffrer l'input et obtenir une compréhension suffisante du texte en écoutant les documents plusieurs fois. Nous avons également décidé de fournir un soutien écrit à la quatrième écoute, pour aider les élèves à percevoir les mots dans la parole continue : voir le texte écrit pourrait aider à distinguer les mots en écoutant le texte oral, et ainsi augmenter la compréhension orale. La dernière écoute (sans texte) a été effectuée pour que les apprenants tentent d'utiliser les observations faites avec le soutien écrit. Nous avons estimé que la question de la ZPD allait surtout se poser en ce qui concerne l'E^{aut}, mais l'exercice a été effectué de la même manière pour les deux documents pour assurer une comparabilité.

L'exercice a été effectué de la même manière dans les quatre groupes participant, avec une certaine variation liée aux questions posées par les élèves. Pour l'exécution de l'exercice, nous avons décidé de passer l'E^{ad} avant l'E^{aut} à chaque fois. Il est possible que ce choix ait une influence sur les évaluations des documents, et avec plus de temps sur le terrain on aurait pu faire le même exercice dans d'autres groupes en faisant passer les documents dans l'ordre inverse. Entre temps, nous avons décidé de proposer les documents dans cet ordre, puisque l'E^{ad} ressemble plus aux documents d'écoute dont les élèves ont l'habitude. Ainsi, les élèves commencent par le défi le plus modeste. L'influence que cela pourrait avoir sur les résultats doit pourtant être prise en compte.

4.1.5 Méthode de recherche

Nous avons choisi de faire une étude participante, accompagnée d'un questionnaire. Le questionnaire contient à la fois des questions amenant une analyse quantitative et des questions « ouvertes » demandant une analyse plutôt qualitative. Avec une approche inductive, nous avons essayé de formuler les questions de sorte qu'elles permettent une discussion plus globale.

La crédibilité d'une recherche est surtout assurée par une quantité et une qualité suffisantes des observations effectuées (Pourtois et Desmet 1988). Petite étude en classe qui ne se vante pas d'être autre chose, nos données sont accumulées lors d'une présence courte sur le terrain et sont peu nombreuses. La portée du mémoire et les limitations temporelles pour conclure le travail ont imposé certains choix par rapport au nombre de sujets et le moment de la passation des tests.

Pour assurer une crédibilité minimum, nous avons effectué une étude pilote dans une autre classe quelques mois auparavant.¹⁴ Cette étude pilote nous a permis de faire une évaluation des méthodes de recherche, ainsi que la manière d'effectuer l'exercice d'écoute. Nous avons ensuite discuté les deux documents oraux, la méthode didactique de l'exercice de perception et les questions du questionnaire avec l'enseignante du groupe pilote. Finalement, nous avons fait quelques améliorations qui semblaient nécessaires.

Tout d'abord, nous avons légèrement modifié le questionnaire, où certaines questions communiquaient mal avec les élèves dans le groupe pilote. Les questions ont été reformulées pour assurer la validité des réponses. Ensuite, nous avons vu la nécessité de formuler une description détaillée de l'exercice d'écoute, avec des instructions et des questions précises à utiliser avant et après chaque écoute de l'enregistrement. Dans l'étude pilote, nous avons jugé que l'approche de l'enseignante différait trop entre l'exercice avec l'E^{ad} et l'E^{aut}. Pour assurer la comparabilité des résultats, il nous a donc paru nécessaire de préciser d'avantage le déroulement de l'exercice.

Finalement, nous avons décidé d'effectuer les exercices nous-mêmes, en adoptant une approche dialectique, pour assurer que l'exercice soit exécuté d'une manière aussi similaire que possible à chaque fois, sans l'influence du style personnel de l'enseignant. L'approche dialectique suggère une relation dynamique entre le sujet et l'objet où on reconnaît à la fois la valeur du fait observé et l'impact de l'observateur (et des témoins individuels) sur les résultats (Pourtois et Desmet, 1988), et selon cette argumentation, il nous semblait essentiel que les exercices soient exécutés par la même personne à chaque fois, pour assurer une instruction aussi identique que possible. L'observation des individus a été effectuée en interaction et dans leur contexte de vie (pas un examen en laboratoire), ce qui rend le contexte plus complexe, avec plusieurs éléments influençant les résultats, mais aussi plus

¹⁴ Le groupe pilote était une classe de première année de Fransk I au lycée *Hartvig Nissen*, et les élèves avaient suivi des cours de FLE pendant quelques mois seulement. Ce groupe utilisait le manuel d'où le document adapté a été tiré et l'étude pilote a été effectuée au moment où les élèves travaillaient le thème "Loisirs". Les conditions étaient donc bien en place pour que cet exercice corresponde à leur niveau.

réaliste. Dans ce contexte, il est évidemment impossible d'assurer une instruction identique à chaque fois, et cela doit être pris en considération en analysant les résultats.

Dans chaque groupe visité, les élèves ont été mis au courant du but de l'étude (donc de comparer la compréhension et l'utilité des deux documents dans l'enseignement du FLE débutant). Les deux documents ont également été présentés comme différents (voir « *Introduction des documents* » dans l'annexe E), et les élèves savaient que les locuteurs de l'E^{aut} parlaient avec une langue spontanée, contrairement aux locuteurs de l'E^{ad}, avant d'écouter l'enregistrement. Ces choix ont été effectués, sachant que cela pourrait influencer les attitudes des sujets vis-à-vis de la tâche présentée. Pourtant, une approche socioculturelle à l'apprentissage exige que l'apprenant soit mis au courant de l'objectif et de la nature de chaque tâche à accomplir, pour lui permettre d'y adapter sa participation. Nous avons donc choisi de respecter cet aspect de l'approche didactique, bien que cela pourrait influencer les résultats d'un certain degré.

Avec si peu de sujets, il est difficile d'assurer une transférabilité à une échelle plus grande, mais le choix d'inclure deux collèges avec une masse d'élèves différente nous semblait la meilleure façon d'assurer un minimum de transférabilité pour l'enseignement du FLE débutant. Puisque chaque groupe n'a effectué qu'un exercice d'écoute avec chaque type de document, les résultats de l'étude ont une validité limitée par rapport au développement de la compréhension orale. Ça aurait été intéressant de suivre un groupe d'apprenants débutants pendant une période plus longue, pour voir comment la compréhension et la perception des documents se développent avec le temps. Dans une telle étude, le plus intéressant aurait été de comparer deux groupes en appliquant des approches didactiques différentes. La portée de ce mémoire ne permet pas une telle étude, et les résultats doivent être interprétés selon les limites de ce travail.

4.1.6 Traitement des données

Il y a deux types de données recueillies dans cette étude :

- a) les réponses aux questionnaires, et
- b) des observations faites sur le terrain.

En ce qui concerne les réponses aux questionnaires, les sujets sont restés anonymes. Nous avons donné à chaque questionnaire un numéro qui a suivi toutes les réponses du sujet. Cette numérotation permet de retracer les données à un questionnaire spécifique. Le choix a été pris de ne pas faire un lien direct entre les deux exercices, en donnant à chaque sujet un identifiant

à utiliser avec les deux documents. Bien qu'une telle numérotation des sujets aurait permis de faire des comparaisons entre les réponses d'un seul participant, nous avons jugé la portée de ce mémoire trop limitée pour un tel suivi. Nous avons donc décidé de voir les deux exercices dans chaque groupe à part, en considérant chaque groupe comme une unité.

Tous les questionnaires remplis ont été acceptés, à deux exceptions près : Dans le groupe M1, il y avait deux élèves qui sont arrivés en retard pour l'exercice avec l'E^{ad} et qui n'ont pas participé à la première écoute. Ils ont pu participer au reste de l'exercice, mais leurs réponses n'ont pas été comptées puisque leur participation n'était pas soumise aux mêmes conditions que pour les autres élèves.

Les données quantitatives ont été schématisées avant de passer à l'analyse. Le questionnaire contenait également quelques questions ouvertes (questions 2d, 3a et 3b), où les sujets pourraient s'exprimer librement. En examinant les résultats, nous nous sommes rendu compte de deux problématiques qui imposaient un choix pour le traitement des données : d'abord, certains élèves avaient choisi de répondre '*Oui/Non*' à question 2c, bien que cette possibilité n'existait pas (il y avait seulement les options '*Oui*' ou '*Non*'). Nous avons choisi de compter ces résultats tels qu'ils étaient, malgré l'influence que cela pourrait avoir sur la validité des analyses.

La deuxième problématique rencontrée lors de l'analyse des questionnaires concernait les questions ouvertes. En examinant les réponses, nous avons vu qu'elles reprenaient les mêmes éléments pour 3a et 3b que pour 2d. Les questions 3a et 3b donnaient donc peu d'information supplémentaire. En plus, il y avait environ un tiers des élèves qui n'avaient pas fourni de réponse à ces deux questions, ce qui rendait plus faible la validité de ces résultats. Pour ces raisons, nous avons décidé de ne pas traiter les réponses aux questions 3a et 3b. L'analyse des réponses à la question 2d a été permise en classant les réponses selon leur thématique, pour pouvoir distinguer des tendances éventuelles. Ici, il faut noter que la réponse d'un seul répondant peut être classée dans plusieurs catégories, puisque certaines réponses reprennent plusieurs éléments à la fois.

En ce qui concerne les observations faites sur le terrain, nous avons noté nos impressions directement après la passation de chaque test. En notant les observations après les faits, nous craignons qu'elles ne soient déformées par la mémoire, mais cette méthode a été imposée par notre participation directe dans la réalisation de l'exercice. Les notes concernaient nos observations autour des réactions des élèves, les questions posées par les élèves, le dynamisme dans le groupe pendant l'exercice et des changements éventuels produits au cours de l'exercice. Nous avons également discuté ces points avec l'enseignante du groupe, qui

avait observé le groupe sans participer à l'exercice. Pendant l'analyse des données des questionnaires, les observations ont servi pour compléter les résultats que l'on y trouve. Cependant, ces données doivent être regardées avec précaution, comme elles manquent d'objectivité.

Dans l'analyse des données, nous avons trouvé plusieurs pistes intéressantes à développer. Pourtant, les commentaires dans les deux parties suivantes vont se limiter aux problématiques traitées dans les deux chapitres précédents.

4.2 Autoévaluation de la compréhension des documents

La compréhension de l'oral exige la capacité à reconnaître des mots dans le flux continu de la parole. L'apprenant a besoin d'un grand registre de stratégies d'écoute pour arriver à comprendre un document oral. Le K06 envisage une approche cognitive à l'apprentissage, ce qui implique que le développement de ces stratégies est considéré aussi important que l'acquisition de la langue en soi. Avant chaque exercice d'écoute, il faut donc préciser s'il s'agit de comprendre le sens global du texte, ou si l'objectif de la tâche est de trouver des informations précises. Cela permet à l'apprenant d'appliquer les stratégies de compréhension nécessaires. L'exercice d'écoute de cette étude a été façonné pour permettre aux apprenants d'entraîner la perception des mots dans une parole continue. Les instructions données aux élèves les incitaient à chercher soit une compréhension globale (1^{ère}, 4^{ème} et 5^{ème} écoute), soit des détails précis (2^{ème} et 3^{ème} écoute).

Dans le questionnaire, les élèves ont dû évaluer l'impression qu'ils avaient de leur propre compréhension à trois stades de l'exercice (1^{ère}, 4^{ème} et 5^{ème} écoute). Ils ont également été priés de nommer les facteurs qui, selon eux, entravaient la perception du contenu. Dans cette partie, nous présenterons les résultats des autoévaluations de compréhension, en comparant les paramètres qui nous semblent le plus intéressants à discuter. La discussion se limitera aux éléments liés aux hypothèses formulées dans les chapitres précédents, en proposant une division en deux des résultats des autoévaluations : D'abord, nous proposerons une analyse des résultats concernant l'impression que les élèves ont de leur propre compréhension du contenu. Ici, on cherche à examiner les différences dans les évaluations des deux documents, ainsi que le développement tout au long de l'exercice. Ensuite, nous tenterons d'expliquer quelques tendances détectables parmi les résultats concernant les facteurs compliquant la perception. Ce qui nous intéresse le plus ici est d'examiner à quel degré les élèves sont capables de cerner les aspects susceptibles d'entraver la compréhension.

4.2.1 Compréhension du contenu

Etant donné la différence de complexité syntaxique et lexicale entre les deux documents, nous nous attendions à trouver une nette différence entre les deux documents dans les autoévaluations de la compréhension. Notre hypothèse de travail était divisée en deux : En premier lieu, nous supposions que les élèves participant à l'exercice allaient avoir l'impression de comprendre plus de l'E^{ad} que de l'E^{aut}. En deuxième lieu, nous nous attendions à ce que l'approche didactique puisse diminuer cette différence à un certain degré. Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve, nous avons demandé aux élèves d'estimer quel pourcentage du texte ils avaient l'impression de comprendre, à trois stades de l'exercice (pour une description détaillée de l'exercice d'écoute, ainsi que des moments d'évaluation, voir annexe E). Conformément à notre hypothèse, les résultats de l'étude en classe montrent une différence importante dans les évaluations de la compréhension entre deux documents. Les évaluations restent plus basses pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad} dans tous les groupes (voir fig. 2). La compréhension augmente à chaque stade d'évaluation, mais une différence entre les deux documents persiste tout au long de l'exercice.

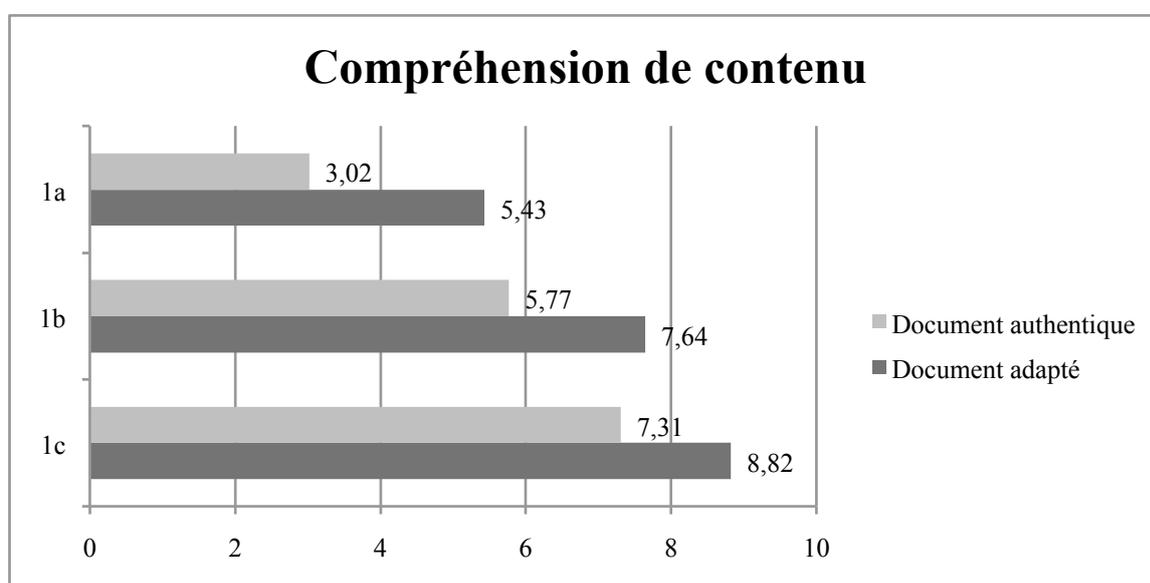


Fig.2 : Ce tableau montre la moyenne de l'évaluation qu'ont les sujets de leur compréhension du contenu des documents. L'axe horizontal montre la moyenne des évaluations de compréhension sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie une compréhension non existante et 10 une compréhension totale du contenu du document. L'axe vertical montre les différentes étapes d'évaluation, où 1a représente l'évaluation après la première écoute, 1b représente l'évaluation après d'avoir écouté l'enregistrement pour la quatrième fois, en accompagnement du texte écrit, et 1c représente l'évaluation après la cinquième et dernière écoute (sans texte écrit).

Avant de continuer l'analyse des résultats concernant la compréhension de contenu, il nous semble nécessaire d'avancer une critique possible quant à la façon dont le questionnaire a été élaboré : La disposition visuelle des trois stades d'évaluation de la compréhension pourrait inciter les élèves à mettre un score plus élevé à chaque étape, pour donner une suite « logique » à leurs réponses. C'est donc possible que cette disposition a influencé les réponses, conduisant à des évaluations plus élevées que la compréhension réelle à la fin de l'exercice. Néanmoins, nous avons observé plusieurs questionnaires où l'évaluation finale était identique, ou bien plus basse, que l'évaluation de la quatrième écoute. Cela permet de supposer que l'influence du lay-out du questionnaire est relativement limitée.

Pendant la passation, les autoévaluations ont été effectuées à trois stades de l'exercice, afin de nous permettre d'étudier l'influence de l'approche didactique sur le développement de la compréhension. En effet, l' E^{aut} représente un grand défi pour les élèves débutants, et l'exercice d'écoute a, en grande partie, été façonné pour les aider à comprendre ce document. En regardant les évaluations de compréhension, on remarque que la différence entre l' E^{ad} et l' E^{aut} diminue durant l'exercice (voir fig. 2). Cette réduction devient encore plus évidente en examinant les résultats des groupes H1 et M2 (voir fig. 3). À la première écoute, la moyenne de l' E^{aut} est presque la moitié de celle de l' E^{ad} pour les deux groupes. Cela implique qu'à ce stade de l'exercice, les élèves ont l'impression de comprendre environ deux fois plus en écoutant l' E^{ad} qu'en écoutant l' E^{aut} . En revanche, cet écart diminue à la dernière écoute, donnant une différence inférieure à 20%. Ces chiffres pourraient indiquer que l'approche didactique parvient à diminuer l'importance de la différence entre les deux documents. Une autre interprétation possible est que la manière d'effectuer un exercice d'écoute appliquée dans cette étude est le plus profitable quand le document a un degré de difficulté élevé, tel qu'est le cas de l' E^{aut} .

Compréhension du contenu, première et dernière écoute				
Type de document	H1 première écoute	H1 dernière écoute	M2 première écoute	M2 dernière écoute
Document adapté	3,54	7,77	7,21	9,43
Document authentique	1,85	6,31	4,12	7,94
<i>Différence $E^{aut} - E^{ad}$ %</i>	<i>52,3 %</i>	<i>81,2 %</i>	<i>57,1 %</i>	<i>84,2 %</i>

Fig. 3 : Ce tableau montre la moyenne des évaluations du groupe H1 et M2 de leur perception du contenu des deux documents lors de la première et de la dernière écoute. Le tableau montre également la différence de compréhension entre les deux documents, mesurée en pourcentage.

La comparaison entre les deux groupes H1 et M2 relève également une autre tendance dans les résultats : À la première écoute, le groupe H1 a une moyenne de compréhension

nettement plus basse que celle du groupe M2, alors que les moyennes de la dernière écoute se rapprochent (voir fig. 3). Pour l'exercice avec l'E^{aut} dans le groupe H1, la moyenne de la première écoute est très basse, alors que la moyenne de la dernière écoute s'approche de celle du groupe M2. On voit la même tendance pour l'E^{ad}, bien qu'elle soit moins apparente. Cette tendance pourrait être expliquée par la maîtrise de base qu'ont les élèves de la langue française : H1 est le groupe le plus novice, tandis que M2 est le groupe le plus expérimenté. Avec une faible connaissance de la langue française, les élèves du groupe H1 ont besoin de travailler les documents à plusieurs reprises pour percevoir les mots et comprendre le contenu du document. L'impact d'une telle manière de travailler sera moins important lorsque le niveau de compréhension actuel de l'apprenant est plus avancé.

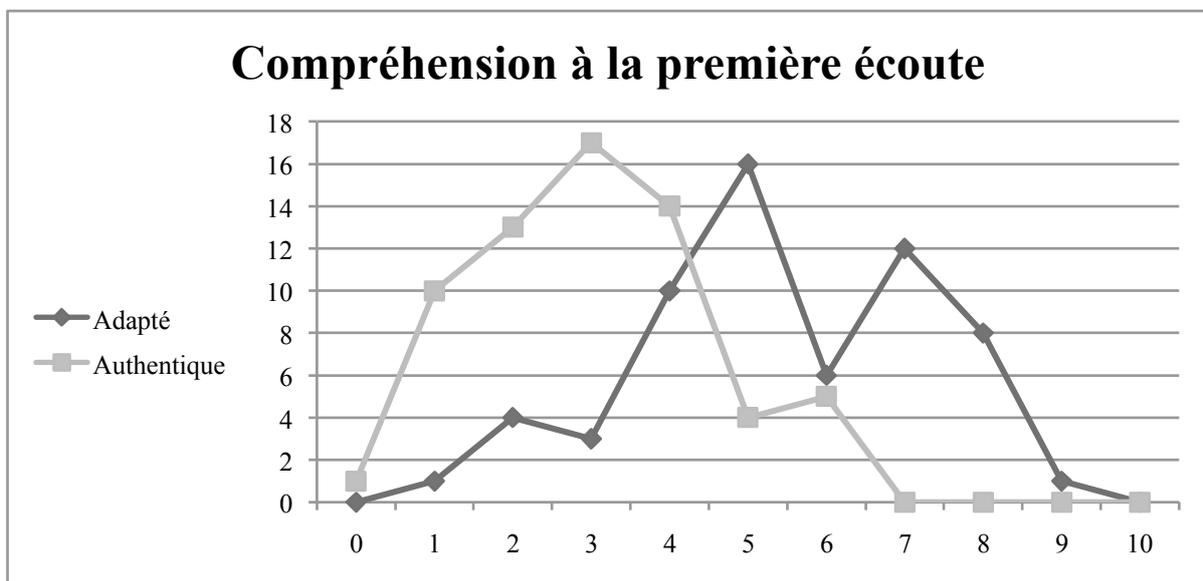


Fig. 4 : Ce tableau montre les autoévaluations de compréhension (sur une échelle de 0 à 10) la première fois que les élèves ont écouté l'enregistrement, catégorisées par type de document. L'axe horizontal montre les évaluations des élèves et l'axe vertical montre le nombre d'élèves ayant donné cette réponse.

En regardant la distribution des réponses à chaque point d'évaluation, on s'aperçoit que la répartition des réponses est plus concentrée quand la moyenne de compréhension est basse. Par exemple, en examinant la compréhension à la première écoute (voir fig. 4), on observe que les réponses pour le document authentique sont concentrées autour de 3, avec une distribution entre 0 et 6. Pour l'E^{ad}, la distribution est plus étalée (entre 1 et 9), et le pic est moins évident. Ces résultats indiquent que la différence de niveau de maîtrise des élèves devient moins importante dans le cas des autoévaluations de l'E^{aut}. Avec si peu de matériaux, il est difficile de savoir pourquoi cette tendance se produit. Il est possible que les défis présents dans l'E^{aut} soient tellement nouveaux pour tous les participants qu'ils atténuent la

différence de niveau de maîtrise parmi les élèves. En conséquence, les évaluations vont avoir tendance à varier plus quand les élèves écoutent un document contenant un type d'oralité dont ils ont l'habitude. Avec plus de temps sur le terrain, on aurait pu observer si les différences dans les évaluations des documents adaptés et des documents authentiques continuaient à se développer parallèlement, ou si elle diminuait lorsque les élèves prennent l'habitude d'écouter des documents authentiques.

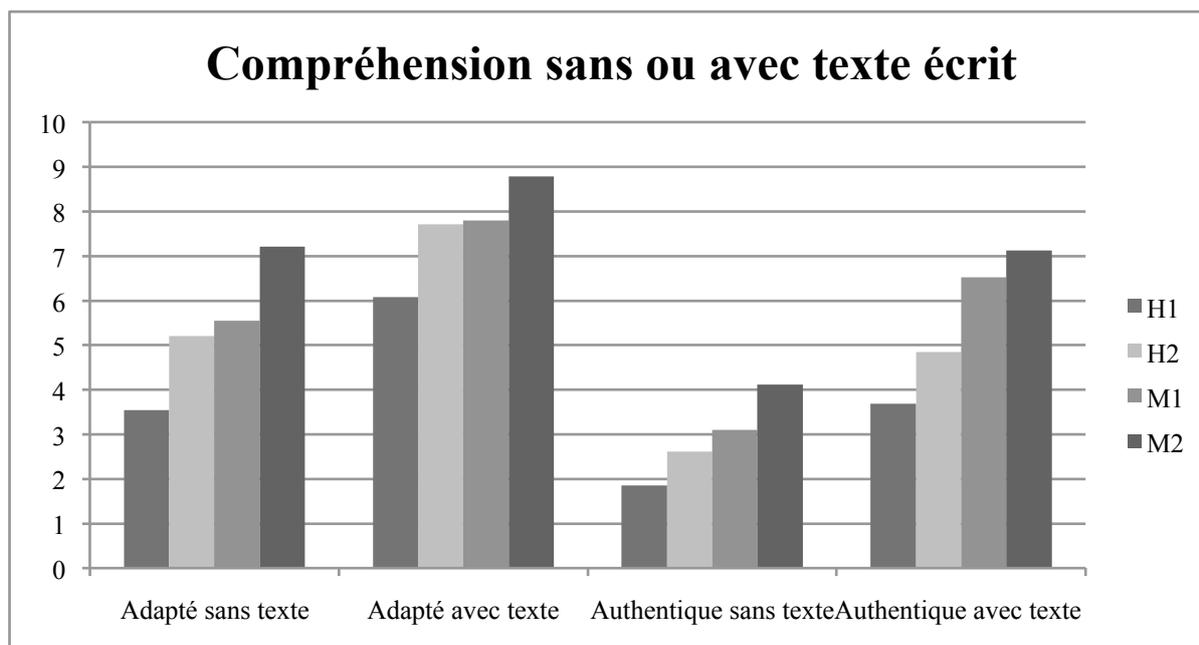


Fig. 5 : Ce tableau montre la moyenne des évaluations de compréhension du contenu pour la première écoute (sans texte écrit) et quatrième écoute (avec texte écrit). L'axe horizontal montre le type de document sans ou avec texte écrit, et l'axe vertical montre la moyenne des évaluations données par les élèves de leur perception du contenu, sur une échelle de 0 à 10.

Au cours de l'exercice, les élèves ont d'abord écouté les documents plusieurs fois sans avoir accès au texte écrit. Lors de la quatrième écoute, les élèves ont reçu un document écrit pour accompagner l'enregistrement sonore. En comparant les évaluations de la compréhension des deux documents avant et après l'introduction de la transcription du texte (voir fig. 5), on peut observer un développement intéressant entre les groupes.¹⁵ Pour les deux documents, on observe une augmentation dans les autoévaluations de la compréhension entre ces deux stades d'évaluation. Cette augmentation paraît logique, comme les élèves ont écouté le document à plusieurs reprises, en plus d'avoir pu lire le texte. Plus étonnantes sont les différences dans les évaluations des groupes H2 et M1. Ces deux groupes sont comparables par le fait qu'ils sont en même année d'apprentissage. Cependant, les élèves des deux

¹⁵ Dans la partie 4.1.4. *Approche didactique*, nous avons commenté le choix de fournir un soutien écrit pendant l'exercice. Ici, nous nous intéresserons uniquement aux différences dans les évaluations.

groupes semblent répondre différemment au soutien écrit pour les deux documents : pour l'E^{ad}, les évaluations restent à peu près semblables pour ces deux groupes, avec une légère diminution de l'écart entre ces groupes de la première à la quatrième écoute. Par contre, la différence entre les groupes augmente entre la première et la quatrième écoute de l'E^{aut}.¹⁶ Un tel développement demande à être discuté.

D'un côté, la différence entre ces deux groupes pourrait être expliquée par le simple fait que les élèves du groupe M1 ont une meilleure compréhension orale que ceux du groupe H2. Le fait que ce groupe a une note moyenne plus élevée que celle du groupe H2 semble soutenir cette hypothèse. Pourtant, cela n'explique qu'en partie la différence dans les évaluations de la compréhension, car elle ne parvient pas à expliquer pourquoi l'écart entre les groupes diminue dans le cas de l'E^{ad}. Si la différence entre les deux groupes dépendait uniquement d'une différence dans la compréhension orale, on aurait observé le même écart pour les deux documents.

De l'autre côté, il est possible que ces deux tendances contradictoires soient liées au niveau de compréhension écrite des élèves. Normalement, la note moyenne du groupe M1 indique que les élèves de ce groupe ont une compréhension écrite supérieure à celle du groupe H2. Ils auront donc plus de capacité à pouvoir suivre le texte écrit pendant l'écoute de l'enregistrement, ce qui peut augmenter l'impression de comprendre ce qui est dit. Pour pouvoir déterminer plus précisément la différence des compétences entre ces deux groupes, il aurait été nécessaire de faire un test de maîtrise plus détaillé. Sans un tel test, il est difficile de déterminer pourquoi l'écart entre les groupes se développe différemment pour les deux documents. Les résultats indiquent que le fait d'introduire un soutien écrit produit des effets différents dépendant de la complexité du texte ainsi que le niveau des élèves, mais il faudrait faire plus de tests avant d'établir un lien concret.

Pour résumer, le premier aspect de la compréhension étudié dans l'étude en classe était l'impression qu'avaient les élèves de leur compréhension des documents. Conformément à nos hypothèses, les apprenants débutants avaient l'impression de comprendre moins en écoutant l'E^{aut} que l'E^{ad}. Généralement, nous avons retrouvé les mêmes tendances dans tous les groupes, bien que les autoévaluations de la compréhension reflètent les différences de niveau de maîtrise entre les groupes. En ce qui concerne les autoévaluations de la compréhension, la différence entre les groupes diminue avec chaque écoute. En plus, l'écart entre les deux documents semble également diminuer. Ce développement indique que

¹⁶ La même tendance est détectable entre les autres groupes H1 et M2 aussi, dans le sens où l'écart entre les groupes diminue pour l'E^{ad} et augmente pour l'E^{aut} (voir fig. 5).

l'approche didactique appliquée parvient à faciliter quelque peu la compréhension, même dans les cas où elle est très faible au début. Pourtant, la manière de mener l'exercice d'écoute a produit des résultats différents par rapport au niveau de maîtrise des élèves, surtout en ce qui concerne l'effet produit par le nombre d'écoutes et l'introduction du soutien écrit.

4.2.2 Facteurs empêchant la perception

Les résultats des autoévaluations ont confirmé que les élèves avaient plus de difficulté à comprendre l'E^{aut} que l'E^{ad}. Dans notre hypothèse de travail, nous avons également supposé que les apprenants débutants n'allaient pas parvenir à cerner tous les aspects qui compliquent leur perception. Puisque les compétences langagières des apprenants débutants sont assez faibles, nous avons jugé possible qu'ils allaient avoir du mal à préciser les aspects susceptibles d'empêcher la perception du contenu. Dans la présentation des deux documents dans le chapitre 3, nous avons décrit des éléments qui pourraient influencer la compréhension pas des apprenants débutants. Nous avons voulu vérifier si les élèves participant à l'étude allaient cibler les mêmes aspects, en leur demandant de nommer les facteurs qui compliquaient la compréhension. Pour l'élaboration du questionnaire, nous avons distingué neuf facteurs qui nous semblaient les plus importants :

1. L'accent/la prononciation des locuteurs
2. Qualité sonore de l'enregistrement
3. Le débit
4. La durée de l'enregistrement
5. Vocabulaire (mots neufs ou compliqués)
6. La construction des phrases ou des éléments concernant la grammaire
7. La quantité d'informations donnée dans le document
8. Le nombre de personnes parlant (pour E^{ad})/Des chevauchements (pour E^{aut})¹⁷
9. Un contenu pas encore appris/inconnu

Il y avait également la possibilité de mettre un facteur « autre ». Les élèves pouvaient nommer un ou plusieurs facteurs au choix (5 au maximum). Les facteurs reprennent des éléments observés dans la comparaison des deux documents, mais certains d'entre eux ont été rebaptisés pour mieux communiquer avec les élèves.

¹⁷ Nous avons choisi de changer le questionnaire pour les deux documents sur ces deux facteurs, comme nous considérons que chacun de ces facteurs n'est présent que dans un des deux documents ; éventuellement, le fait de laisser les deux facteurs dans le questionnaire pourrait perturber les élèves participant à l'étude.

Dans cette partie, nous présenterons les résultats concernant les facteurs empêchant la perception en trois parties. D'abord, nous proposerons une synthèse du regard global que les élèves portent sur les documents. Ensuite, nous discuterons ce que les résultats révèlent quant aux différences perçues dans les caractéristiques des documents par les participants. Finalement, nous tenterons d'analyser la capacité qu'ont les élèves de percevoir les différences de l'oralité entre les deux documents.

Regard global sur les documents

Globalement, nous avons supposé que la quantité de facteurs cités allait augmenter parallèlement avec la difficulté rencontrée dans l'exercice. Cela implique que le nombre total des facteurs cités devrait être plus élevé pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad}, puisque ce document a été évalué comme plus difficile. Nous nous attendions également à voir plus de facteurs nommés pour les apprenants novices (groupe H1), que pour les groupes d'un niveau de maîtrise plus élevé.

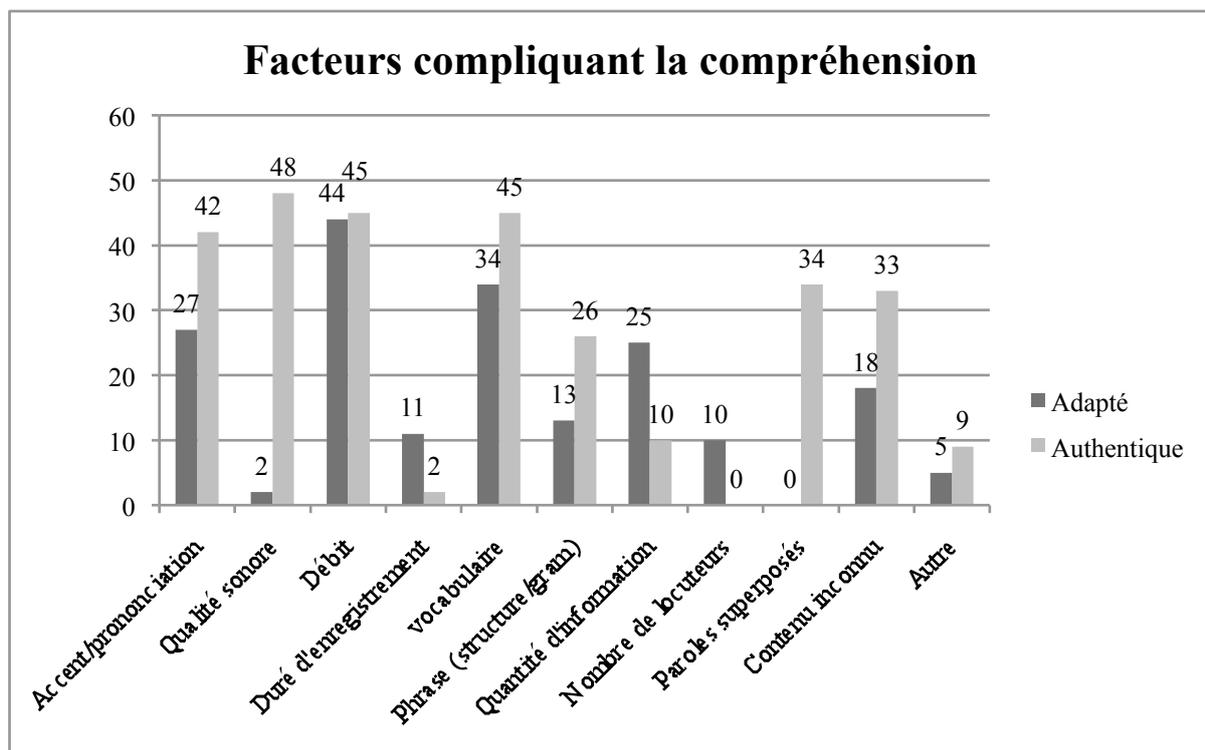


Fig. 6 : Ce tableau montre le nombre d'occurrence de chaque facteur compliquant la compréhension du contenu, réparti selon le type de document (adapté ou authentique).

En regardant toutes les réponses dans leur ensemble, on constate que le total est plus élevé pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad} dans le plupart des cas (voir fig. 6), conformément à notre

hypothèse. Le seul facteur où l'E^{ad} surpasse l'E^{aut} est celui de 'quantité d'information' (nous y revenons plus bas). En comparant le nombre de facteurs pour chaque document, on arrive à un total de 294 facteurs cités pour l'E^{aut}, contre 189 pour l'E^{ad}. Cela pourrait indiquer que le nombre de facteurs cités augmente parallèlement avec le degré de difficulté rencontré dans l'exercice.

Si la relation directe entre la difficulté rencontrée dans un exercice et le nombre de facteurs cités était vraie, on devrait logiquement trouver plus de facteurs cités pour le groupe H1 que pour les autres groupes. Les élèves de ce groupe ont une connaissance de la langue française plus basse que ceux des autres groupes, et ils vont donc rencontrer plus de difficulté à percevoir et comprendre ce qui est dit dans les deux documents. Une analyse plus précise du nombre de facteurs cités par élève dans chaque groupe montre une autre réalité : entre les groupes H1 et H2 le nombre de facteurs par élève descend légèrement pour les deux documents, comme attendu (voir fig. 7). En revanche, le nombre de facteurs remonte pour le groupe M1, avec un total plus élevé que les deux groupes du lycée de Haugen.

Groupe	Document adapté	Document authentique
H1	3,23 facteurs par élève <i>(13 élèves en total)</i>	4,23 facteurs par élève <i>(13 élèves en total)</i>
H2	3 facteurs par élève <i>(14 élèves en total)</i>	4,15 facteurs par élève <i>(13 élèves en total)</i>
M1	3,45 facteurs par élève <i>(20 élèves en total)</i>	4,67 facteurs par élève <i>(21 élèves en total)</i>
M2	2,57 facteurs par élève <i>(14 élèves en total)</i>	5,12 facteurs par élève <i>(17 élèves en total)</i>

Fig. 7 : Ce tableau montre le nombre de facteurs cités par élève en moyenne, réparti par groupe et selon le type de document.

Plus surprenant encore est la moyenne de facteurs pour le groupe M2. Ce groupe a le plus grand écart entre les deux documents de tous les groupes, et ces résultats semblent indiquer une autre tendance que les résultats pour les groupes H1 et H2. Une explication possible réside dans la différence de niveau entre les groupes : Les élèves avec la plus grande maîtrise de la langue française de cette étude se trouvent dans le groupe M2. Selon nos attentes, ce groupe aurait dû avoir un nombre de facteurs par élève moins important que les autres groupes pour les deux documents, et pas seulement pour le document adapté. Cependant, les résultats indiquent que les élèves du groupe M2 ont acquis une maîtrise de la langue française suffisante pour cerner plus correctement le degré de difficulté des documents. L'E^{ad} est adapté à un niveau de maîtrise très bas, et ici, le résultat du groupe M2 pourrait indiquer que ses élèves reconnaissent qu'il y a très peu d'éléments qui empêchent leur compréhension

dans ce document. Par contre, les résultats pour l'E^{aut} pourraient indiquer que ce groupe est capable de mieux cerner la complexité du texte ; lorsque l'E^{aut} représente plus de défi pour la compréhension, il est logique que ce groupe cite plus de facteurs pour ce document. Il faudrait effectuer une étude plus grande pour vérifier la validité de cette hypothèse.

Différences perçues dans les caractéristiques des documents

En 3.3. *Degré de difficulté des documents*, nous avons formulé des hypothèses concernant les aspects susceptibles d'entraver la compréhension pour les apprenants débutant, notamment des aspects concernant la forme et le contenu du document. Pour les critères de forme, on a pu constater que les deux documents se ressemblent en surface, bien qu'il y ait certaines différences en ce qui concerne le nombre de locuteurs, la durée et le débit. Ces différences ont été jugées sans trop d'importance pour la différence du degré de difficulté entre les documents, sauf peut-être les différences de débit. Les résultats de l'étude confirment en partie cette hypothèse, avec quelques modérations.

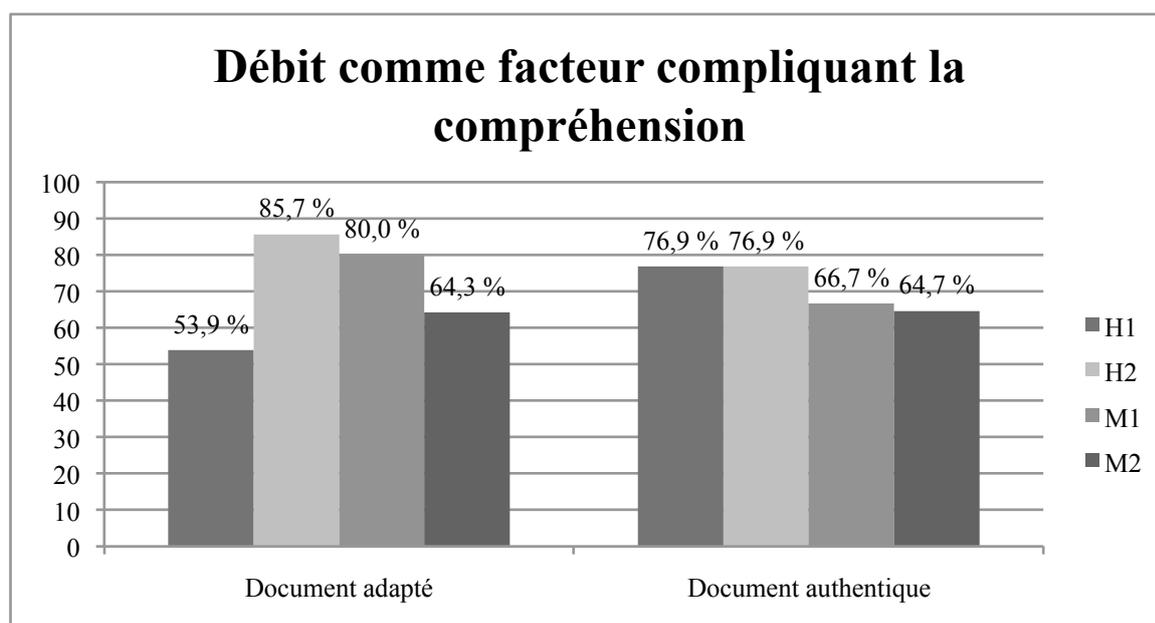


Fig. 8 : Ce tableau montre le pourcentage des élèves de chaque groupe ayant cité le facteur 'Débit' parmi les facteurs compliquant la compréhension. L'axe horizontal indique le document et le groupe, tandis que l'axe vertical indique le pourcentage.

En ce qui concerne le débit, on remarque que ce facteur est le facteur le plus cité de tous (voir fig. 6). En 2.2.2. *L'influence de la L1 sur la perception de la L2*, on a vu que les nouveaux systèmes phonologiques et syntaxiques d'une langue étrangère renforcent la sensation de continuité de la parole. Ainsi, l'apprenant débutant va avoir l'impression que le locuteur parle

rapidement, bien que le débit reste normal. Ce phénomène peut expliquer pourquoi ce facteur a été cité si souvent pour les deux documents. Malgré cela, nous avons estimé possible de détecter plus de différences entre les documents, puisque l'E^{aut} est marqué par un débit nettement plus varié et plus rapide que l'E^{ad}. En regardant les résultats de cette étude, il semble que la différence de débit entre les documents a été sans importance pour les évaluations des élèves. Cependant, il faut noter que la divergence entre les groupes pourrait indiquer autre chose : en examinant les occurrences de ce facteur chez chaque groupe, on constate que la fréquence reste quasiment semblable entre les groupes en ce qui concerne l'E^{aut}, tandis que les réponses pour l'E^{ad} sont plus diversifiées (voir fig. 8). Il est difficile d'expliquer ces différences entre les groupes avec si peu de matériel. Néanmoins, le fait qu'il existe une telle variabilité entre les groupes en ce qui concerne les deux documents indique que le débit peut influencer la compréhension différemment selon le niveau du groupe.

Le deuxième critère de forme où les deux documents se distinguent concerne le nombre de locuteurs. Ce facteur n'existe pas dans le questionnaire utilisé avec l'E^{aut}, comme ce document n'avait que deux locuteurs. Pour l'E^{ad}, ce facteur a une fréquence assez faible (voir fig. 6), ce qui pourrait indiquer que le nombre de locuteurs a une influence faible sur la compréhension des élèves, conformément à nos estimations du degré de difficulté. Cependant, il est possible que l'on retrouve cet élément dans le facteur concernant la quantité d'informations. En effet, on peut dire que l'E^{ad} contient plus d'informations, dans le sens où il y a quatre locuteurs qui donnent des informations sur leur temps libre. Ce texte contient également moins de répétitions que l'E^{aut}, ce qui oblige l'auditeur d'essayer de comprendre les informations données pour chaque locuteur. Effectivement, le facteur '*Quantité d'information*' revient beaucoup plus souvent pour l'E^{ad}, et il représente le seul facteur où l'E^{ad} surpasse l'E^{aut}. Ici, il est possible que le nombre de locuteurs a influencé la capacité de compréhension dans le sens où cela implique une quantité d'information plus ou moins importante.

Le dernier critère de forme où nous avons trouvé une différence entre les deux documents concerne la durée. L'hypothèse de travail était que cette différence ne constituait pas une vraie différence de difficulté, comme la durée reste relativement courte pour les deux documents. Contrairement à nos attentes, on peut observer une nette différence dans les évaluations des deux documents (voir fig. 6). Bien que ce facteur soit cité assez rarement pour les deux documents, il revient presque six fois plus souvent pour l'E^{ad} que pour l'E^{aut}. Le fait que la différence de durée entre les deux documents provoque une telle différence

indique que la durée peut avoir plus d'impact sur la compréhension que prévu dans notre estimation du degré de difficulté des documents.

Différences perçues dans la langue utilisée

En estimant le degré de difficulté des deux documents dans le chapitre précédent, nous avons également défini des critères de contenu. Les éléments discutés étaient le thème, le vocabulaire, la prononciation et la complexité syntaxique des documents. Nous avons considéré que le thème restait le même pour les deux documents, et aucun facteur n'a été créé dans le questionnaire pour refléter cet élément. Les trois éléments restant à examiner dans l'étude étaient donc les caractéristiques concernant la langue utilisée dans les documents.

En ce qui concerne le vocabulaire, il y a deux facteurs qui peuvent donner des indications quant au regard que les élèves portent sur les différences entre les documents : D'abord, il y a le facteur nommé '*Vocabulaire*', ensuite il y a le facteur du '*Contenu inconnu*'.¹⁸ Ce dernier facteur a été créé pour permettre aux apprenants d'indiquer s'il y avait quelque chose qu'ils n'avaient pas compris, sans pour autant préciser de quel type d'élément il s'agissait.

Quant à l'influence des différences de vocabulaire sur la difficulté des documents, aucune hypothèse précise n'a été formulée. Puisque nous ne connaissions pas le stock lexical de chaque élève, nous ne pouvions pas stipuler à quel point cet élément allait représenter un problème pour la compréhension. Bien que le vocabulaire est cité plus souvent comme un facteur empêchant la compréhension pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad} (voir fig. 6), cette différence aurait pu être plus importante, considérant la différence de mode de production des deux documents. Le vocabulaire de l'E^{ad} a été limité pour s'adapter aux connaissances des apprenants débutants, tandis que les locuteurs de l'E^{aut} appliquent le vocabulaire qui leur semble naturel, sans considérer s'il est convenable pour un contexte d'enseignement de FLE. Ainsi, le vocabulaire de l'E^{aut} contient plus de mots représentant un défi pour la compréhension des élèves (par exemple le mot « footeux »).

Quoique les résultats de l'étude indiquent que les documents soient perçus différemment quant au vocabulaire, la plus grande différence à ce sujet a été observée pendant la passation. Dans tous les groupes, nous avons observé que les élèves ont posé nettement plus des questions concernant le vocabulaire pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad}. Cela indique que le document authentique contenait plus de mots difficiles pour les élèves. Quand cette différence se

¹⁸ Dans le questionnaire ce facteur a été décrit ainsi : "Lytteeksempelet inneholder ting jeg ikke føler at vi har lært enda (setningsstruktur, ord mm)"

montre moins évidente dans les résultats du questionnaire, il est possible que la manière de travailler les documents ait diminué l'importance de la complexité du vocabulaire pour les élèves dans les évaluations. Il est également possible que la différence de complexité du vocabulaire se montre dans le facteur '*Contenu inconnu*', qui est cité presque deux fois plus souvent pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad}. Pourtant, on ne peut pas déterminer si les occurrences de ce facteur doivent être attribuées aux différences de vocabulaire, ou plutôt les différences de complexité syntaxique. Malgré l'incertitude concernant la signification du facteur '*Contenu inconnu*', il est clair que les différences dans le vocabulaire appliqué des deux documents influençaient la compréhension qu'avaient les élèves pendant l'exercice d'écoute.

Le deuxième élément de la langue utilisée dans les documents concernait les différences de prononciation et les différences phonétiques. En comparant les deux documents, nous les avons trouvés comparables en ce qui concerne l'accent des locuteurs (voir 3.3.2 *Critères de contenu*). En revanche, notre comparaison de l'oralité des documents a défini plusieurs aspects où les documents diffèrent, notamment les assimilations, l'élision et la liaison. Nous avons considéré que l'E^{aut} contenait plus d'éléments susceptibles d'entraver la perception sur ce point que l'E^{ad}, comme ce document contient plus de variabilité en ce qui concerne les processus phonologiques.

En 2.2.2. *L'influence de la L1 sur la perception de la L2*, on a vu que la compréhension orale est compliquée par des processus phonologiques, comme par exemple l'effacement du schwa et les assimilations. Pour tester l'importance des différences entre les documents sur ce point, la catégorie principale du questionnaire était celle de '*Accent/prononciation*'. Bien que le nom de ce facteur reste général, nous avons considéré que ce terme serait facilement compris par les apprenants débutants, n'ayant pas encore acquis des connaissances des termes plus précis. En examinant les réponses, on constate que ce facteur est nettement plus cité pour l'E^{aut} que pour l'E^{ad} (voir fig. 6). Bien que le facteur '*Accent/prononciation*' soit le facteur qui donne plus d'informations sur l'impact des différences phonétiques sur la compréhension des élèves, il existe également un autre facteur qui peut être interprété dans ce sens : En regardant les réponses, on constate que le facteur '*Qualité sonore*' revient souvent pour l'E^{aut}, lorsqu'il n'est cité que deux fois pour l'E^{ad} (voir fig. 6). En examinant la distribution de ce facteur parmi les quatre groupes (voir fig. 9), on observe également qu'il revient plus souvent chez les groupes les plus forts (avec 100% des élèves du groupe M2 ayant donné cette réponse) que chez les groupes les plus faibles. Ce facteur est aussi retrouvé dans les réponses '*Autres*' pour l'E^{aut}, avec des commentaires comme :

« *Hørte nesten ikke han som stilte spørsmål* » (R53, E^{aut}, H2)

ainsi que dans les commentaires sur l'utilité du document ; En effet, plusieurs élèves commentent que cet élément rend la perception du dialogue trop difficile pour que le document soit utile dans l'enseignement.

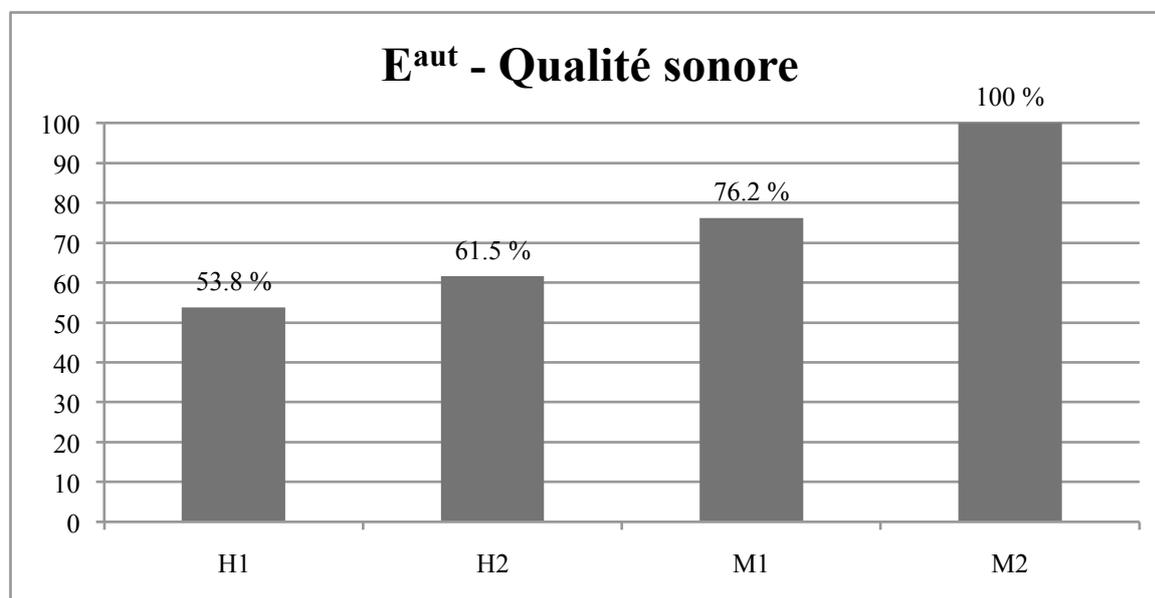


Fig. 9 : Ce tableau montre le pourcentage des élèves de chaque groupe ayant cité le facteur 'Qualité sonore' parmi les facteurs empêchant la compréhension pour l'E^{aut}. L'axe horizontal indique le groupe, tandis que l'axe vertical indique le pourcentage.

La fréquence de cet élément parmi les facteurs, ainsi que dans les commentaires des élèves, nous a surprise, car nous avons considéré que la qualité sonore de l'E^{aut} était bonne. En effet, l'apparence des deux documents est différente par leur mode de production, mais la qualité sonore de l'E^{aut} nous paraissait assez bonne pour que l'on entende ce qui est dit dans. À moins que cette impression soit incorrecte, il faut examiner d'autres explications pour la fréquence de ce facteur dans les évaluations. L'explication qui nous semble le plus probable est que la reconnaissance des mots du texte a été empêchée par la prononciation et des particularités de l'oral spontané, mais que les élèves ont confondu ces éléments avec une mauvaise qualité sonore. En effet, l'E^{aut} contient un nombre d'éléments susceptibles d'entraver la perception pour les apprenants débutants, tels que des chevauchements, des phrases inachevées, l'élision du schwa, etc. La présence de ces éléments empêche probablement les élèves de reconnaître les mots lors du flux continu de la parole, ce qui pourrait expliquer la fréquence du facteur 'Qualité sonore'. Si cette hypothèse est juste, cela pourrait également expliquer la distribution de ce facteur parmi les groupes (voir fig. 9) : Quant à la fréquence de cette réponse chez le groupe M2, il est possible qu'elle témoigne simplement que ces élèves se rendent compte qu'ils ont plus du mal à reconnaître les mots

que d'habitude, tandis que la différence soit moins importante pour les élèves en première année de FLE.

Le troisième élément de la langue utilisée dans les documents dont nous voulions vérifier l'impact sur la compréhension des élèves était la complexité syntaxique. Dans le questionnaire, nous avons créé un facteur nommé '*Phrase (construction des phrases, grammaire)*'¹⁹ pour cet élément. Nous avons décidé de ne pas utiliser le terme *syntaxe*, car nous considérons ce terme étranger aux élèves participant à l'étude. Dans l'évaluation du degré de difficulté des deux documents dans le chapitre 3, la complexité syntaxique était considérée comme l'élément où les deux documents se distinguaient le plus. Pour l'E^{aut}, la syntaxe a une complexité qui dépasse largement les compétences langagières des élèves, et cela en fait un des facteurs les plus susceptibles d'empêcher la compréhension. Cependant, les élèves ont accordé moins d'importance à ce facteur qu'à d'autres facteurs, tels que le vocabulaire, le débit, etc. (voir fig. 6).

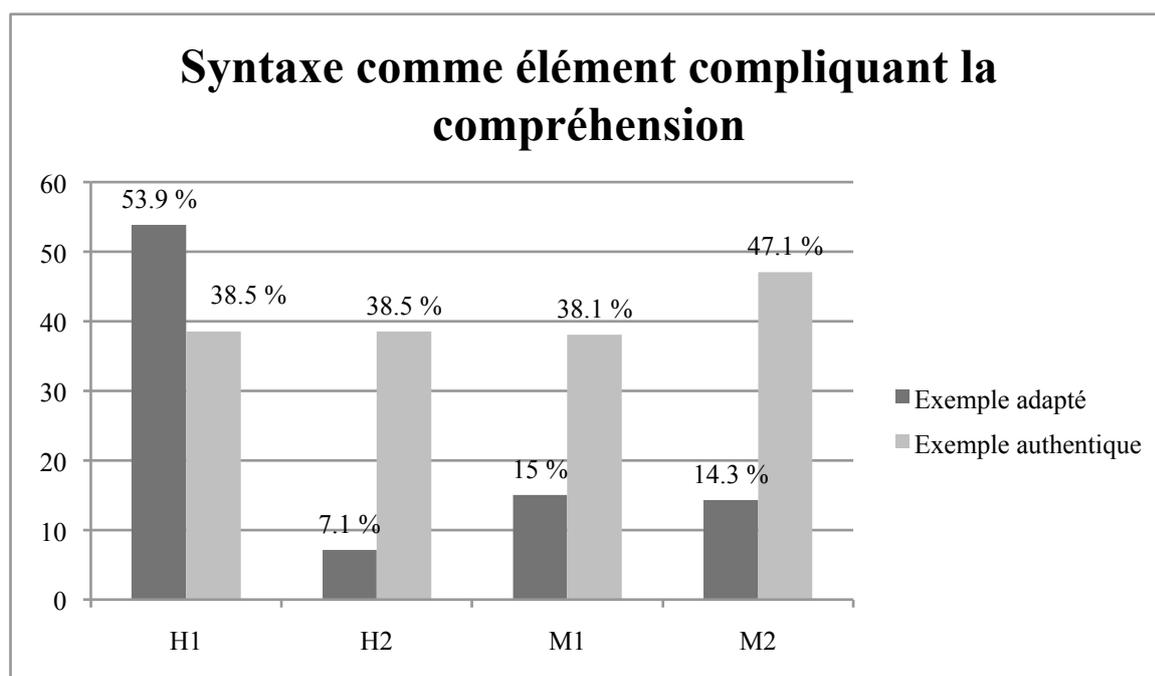


Fig. 10 : Ce tableau montre le pourcentage des élèves de chaque groupe ayant cité le facteur 'Phrases (construction des phrases, grammaire, etc.)' parmi les facteurs compliquant la compréhension pour les deux documents. L'axe horizontal indique le groupe et le document, tandis que l'axe vertical indique le pourcentage.

Lorsque l'on regarde les occurrences de ce facteur divisées par groupe (voir fig. 10), on note deux tendances intéressantes : Premièrement, on observe que ce facteur revient avec à peu

¹⁹ Dans le questionnaire, ce facteur se nommait "*Setninger (setningsoppbygging, grammatikk osv.)*."

près la même fréquence dans tous les groupes en ce qui concerne l'E^{aut}, tandis que l'E^{ad} semble être sujet de plus de variation entre les groupes. Deuxièmement, le groupe H1 semble se distinguer des autres groupes par l'écart observable entre les évaluations des deux documents. En effet, ce groupe est le seul à avoir une plus forte fréquence pour l'E^{ad} que pour l'E^{aut}.

Quant aux évaluations de l'influence de la complexité syntaxique pour l'E^{aut}, les résultats semblent indiquer que tous les groupes estiment que cet élément est relativement important pour la compréhension. Le fait que le groupe M2 dépasse légèrement les autres groupes pourrait être lié au fait que les élèves de ce groupe ont une meilleure maîtrise de la langue française que les autres élèves. De ce fait, ils seraient d'autant plus capables de cerner cet aspect comme un des éléments empêchant le plus leur compréhension. En ce qui concerne le groupe H1, il est difficile de savoir si les résultats relèvent d'une tendance liée au niveau des élèves, ou s'il s'agit d'une exception. Puisque les autres groupes semblent suivre une toute autre tendance, l'interprétation de ces données doit se faire avec prudence. Pour vérifier la validité de cette tendance, il aurait fallu faire une étude à plus grande échelle.

Résumé des facteurs perçus comme empêchant la compréhension

Regardés dans leur ensemble, les résultats de l'étude semblent confirmer l'hypothèse que les apprenants débutants ne sont pas capables de cerner correctement les aspects susceptibles d'empêcher leur compréhension. Globalement, les élèves s'aperçoivent de la différence de difficulté entre les deux documents, mais les facteurs cités ne correspondent pas toujours aux éléments qui ont été révélés dans notre comparaison des documents. Les résultats du groupe M2 semblent indiquer que ce groupe s'approche d'un niveau où ils sont capables de faire une telle évaluation. Supposant que notre analyse de la difficulté des deux documents soit correcte, on peut en tirer la conclusion que la capacité à évaluer correctement les éléments empêchant leur compréhension dépend du niveau de maîtrise de l'apprenant, ce qui à son tour influencera la capacité à appliquer les bonnes stratégies d'écoute.

4.3 Attitudes des apprenants débutants vis-à-vis des documents

À la fin de l'exercice d'écoute, nous avons demandé aux élèves d'estimer s'ils trouvaient le document approprié à l'enseignement à leur niveau ou pas.²⁰ Ils ont également été priés de justifier leur réponse. Cette question était censée permettre aux élèves de parler de leur motivation pour travailler avec ces documents, ainsi que leur estimation de l'utilité de l'exercice. Aucune hypothèse de travail n'a été formulée sur ce point, car nous avons jugé trop nombreux les résultats possibles.

Dans cette partie, nous présenterons les aspects des commentaires qui nous semblent intéressants par rapport à la problématique traitée dans ce mémoire. En analysant les réponses, nous avons décidé de séparer les commentaires sur l'approche didactique des commentaires directement liés aux deux documents, bien que ces deux aspects sont liés l'un à l'autre. En premier lieu, nous nous arrêterons sur les évaluations de l'utilité des documents dans l'apprentissage du FLE débutant. En deuxième lieu, nous discuterons brièvement les commentaires concernant la manière dont l'exercice a été effectué, dans l'objectif de voir comment l'approche didactique influence l'impression qu'ont les apprenants des documents.

4.3.1 Évaluation de l'utilité des documents dans l'apprentissage de FLE débutant

En ce qui concerne le regard que portaient les élèves sur l'utilité des deux documents, aucune hypothèse précise n'a été formulée, car nous y voyions plusieurs réactions possibles. Néanmoins, nous nous attendions à voir des différences dans les évaluations de l'utilité des deux documents, comme l'E^{ad} pose plus de difficultés pour la compréhension que l'E^{aut}. Cette supposition a été confirmée par les résultats de l'étude : Quant à l'E^{ad}, la quasi-totalité des élèves ont répondu qu'ils trouvent le document approprié à l'enseignement à leur niveau. En ce qui concerne l'E^{aut}, les avis sont plus partagés, avec un tiers des élèves estimant le document non approprié à leur niveau (voir fig. 11). Au premier regard, le fait qu'autant d'élèves considèrent l'E^{ad} approprié à l'enseignement semble logique, puisque ce document a été adapté à l'enseignement du FLE débutant. Pourtant, nous maintenons que l'on aurait pu observer plus de 'Non' pour ce document, surtout parmi les réponses des élèves d'un niveau

²⁰ En norvégien, la question posée était : 'Synes du at dette lytteeksempelet egner seg til undervisning på deres nivå ?'

plus expérimenté : Ce document est relativement facile par rapport aux compétences visées de la troisième année de FLE débutant. Ainsi, les élèves du groupe M2 auraient pu trouver ce document trop facile, et donc pas approprié à l'enseignement à leur niveau.

Pour l'E^{aut}, 36 élèves ont répondu qu'ils trouvaient le document approprié à l'enseignement à leur niveau, ce qui représente plus de la moitié des témoins. 8 élèves ont également fourni la réponse 'Oui/Non' (voir fig. 11). Les élèves ayant répondu ainsi ont surtout argumenté que le document ne pourrait être considéré approprié à leur niveau que si l'approche didactique permettait de le travailler suffisamment (avec un temps de préparation prolongé, la possibilité d'écouter le document plusieurs fois, un soutien suffisant de la part de l'enseignant etc.). Les deux groupes les plus positifs étaient M1, avec 15 sur 17 élèves répondant 'Oui' à cette question, et H1, avec 8 sur 13 élèves répondant 'Oui'.

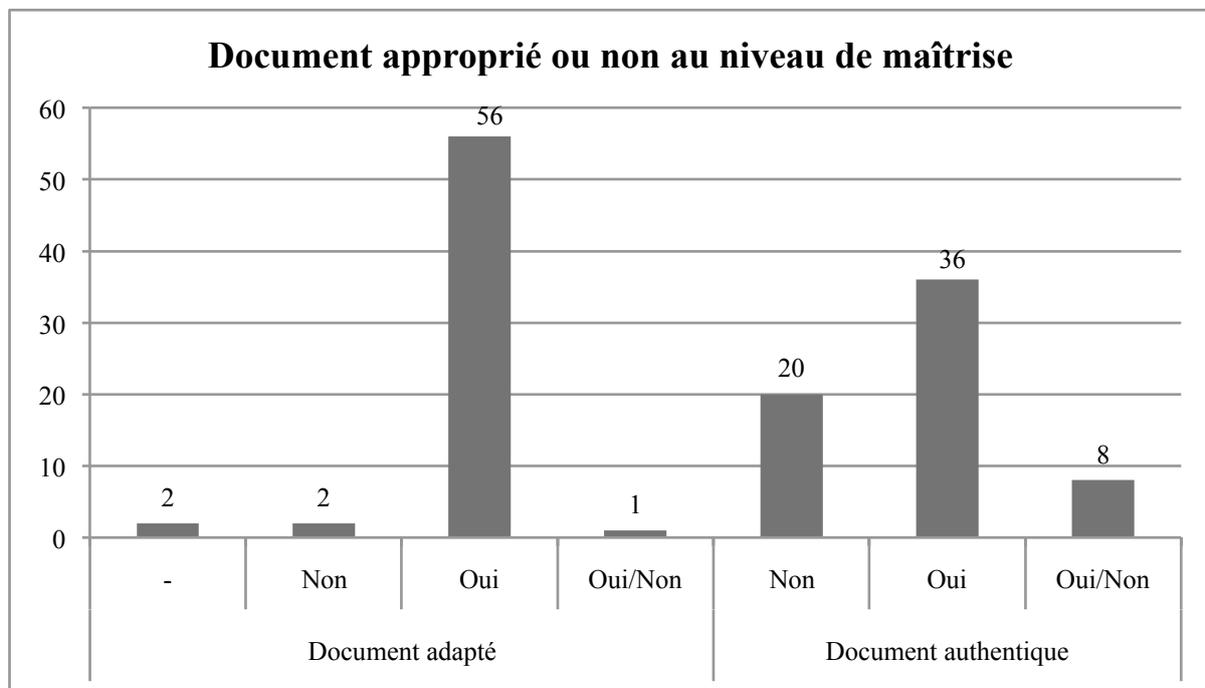


Fig. 11 : Ce tableau montre les réponses à la question 2c, où on demandait aux sujets de dire s'ils estimaient le document approprié ou non à l'enseignement à leur niveau. L'axe horizontal montre les réponses possibles, par document, et l'axe vertical montre le nombre de réponses. Il y avait un total de 61 répondants pour l'E^{ad} et 64 répondants pour l'E^{aut} (pour l'E^{ad}, 2 répondants n'ont pas fourni une réponse à cette question).

Les chiffres seuls ne peuvent pas procurer une compréhension suffisante de l'impression qu'ont les élèves des deux documents. Pour une compréhension plus approfondie, il est nécessaire de regarder ce qui se trouve derrière ces réponses. Les élèves, pourquoi ont-ils défini l'E^{ad} comme approprié à l'enseignement, tandis que les évaluations de l'E^{aut} sont partagées ? Est-ce lié à la capacité des élèves à comprendre le document à présent, ou plutôt à la possibilité d'apprendre quelque chose par le document ? Quelle est l'influence de la

méthode de travail sur le regard que les élèves portent sur les documents ? Pour en savoir plus, il faut examiner les tendances observables parmi les explications des élèves.

En justifiant leur évaluation de l'utilité des documents, les élèves ont fourni des interprétations diverses. La majorité des commentaires concerne le processus d'acquisition.

Trois thématiques étaient redondantes :

1. l'affirmation des compétences déjà acquises,
2. résultats d'apprentissage, et
3. l'adaptabilité du document par rapport au niveau actuel.

Nous allons traiter chacune de ces thématiques ci-dessous, pour voir ce qu'elles pourraient indiquer par rapport à la manière dont les deux documents sont perçus par les élèves.

Affirmation des compétences déjà acquises

Plusieurs élèves mentionnent que leurs compétences déjà acquises ont été affirmées au cours de l'exercice. Cet aspect revient beaucoup plus souvent pour l'E^{ad} que pour l'E^{aut} : on observe que presque un tiers des répondants parlent de cet aspect en évaluant l'E^{ad}, tandis que seulement 5 élèves en parlent pour l'E^{aut}. Ces résultats ne sont pas surprenants, puisque l'E^{ad} contient plus d'éléments connus aux élèves que l'E^{aut}, par son adaptation à l'enseignement du FLE à leur niveau. Les réponses sont distribuées parmi les groupes, sans aucune tendance détectable.

L'affirmation des compétences déjà acquises revient toujours comme un aspect positif des commentaires :

« Fordi vi har lært mye fra før, og da ser hvor mye vi forstår » (E^{ad}, H1, R1)

Certains commentaires mentionnent des éléments spécifiques, tels que des mots, ou, dans certains cas le thème du texte :

« Fordi vi lærte ganske mye og kan de fleste ordene. » (E^{aut}, H1, R14)

« Fordi dette lytteeksempelet hadde mange ord som vi har lært fra før av, og at denne testen var veldig forståelig. Vi har også jobbet mye med dette temaet "hobby". Jeg gjenkjente mange ord i teksten [...]. » (E^{ad}, M1, R72)

De manière générale, cet aspect n'est mentionné que dans les cas où l'utilité du document en question est évaluée positivement. Puisque cet aspect revient si fréquemment pour l'E^{ad}, et ce, dans tous les groupes, on peut supposer que cet effet se reproduira avec tout groupe d'apprenants débutants. Bien que l'affirmation des compétences déjà acquises n'indique rien sur ce que les élèves ont appris en travaillant avec ce document, cet aspect reste une influence importante quant à la motivation qu'ont les élèves.

Connaissances acquises

Un deuxième aspect très positif concerne les résultats de l'exercice, c'est-à-dire les connaissances acquises. Une grande partie des élèves indiquent avoir profité de l'exercice et/ou du document pour apprendre quelque chose :

« Ja, jeg lærte mye nytt. » (E^{ad}, H1, R10)

« [...] Vi lærte nye måter å bygge opp setninger på [...]. » (E^{aut}, M1, R91)

L'élément qui revient le plus souvent pour les deux documents est l'impression d'avoir appris des mots nouveaux :

« Fordi da får man lære mer og få mange nye ord. » (E^{ad}, H1, R6)

« Man lærer mange nye ord og uttrykk. » (E^{ad}, H2, R37)

« Fordi jeg fikk lære meg nye ord, men noen kunne jeg fra før av! » (E^{aut}, H1, R16)

« Fordi du lærer nye ord som du ikke kan fra før, men den er ikke for vanskelig slik at du forstår helheten. » (E^{aut}, M1, R81)

Cet élément revient dans presque la moitié de tous les commentaires concernant les connaissances acquises (voir fig. 12). Cette fréquence peut être interprétée de diverses manières : Par exemple, elle pourrait indiquer que la méthode d'enseignement appliquée favorise l'apprentissage de mots. En revanche, elle pourrait également être liée à l'importance qu'accordent les élèves à l'enrichissement de leur vocabulaire.

Groupe	E ^{ad}		E ^{aut}	
	Impression d'avoir appris qqch		Impression d'avoir appris qqch	
H1	7	<i>3 (mots)</i>	7	<i>3 (mots)</i>
H2	5	<i>4 (mots)</i>	3	<i>1 (mot)</i>
M1	9	<i>4 (mots)</i>	12	<i>5 (mots)</i>
M2	1	<i>0 (mot)</i>	7	<i>4 (mots)</i>
Total	22	<i>11 (mots)</i>	29	<i>13 (mots)</i>

Fig. 12 : Ce tableau montre le nombre d'élèves dans chaque groupe disant avoir appris quelque chose pour chaque document. Le tableau indique d'abord le total d'élèves du groupe ayant fourni cette réponse, et ensuite, le nombre de ces élèves ayant mentionné avoir appris des mots nouveaux (indiqué en italiques).²¹

Les commentaires concernant les connaissances acquises ne sont pas aussi nombreux dans tous les groupes (voir fig. 12). De manière générale, c'est parmi les réponses du groupe M1 que l'on en trouve le plus d'occurrences, avec une fréquence légèrement plus élevée pour l'E^{aut}. Les trois autres groupes suivent des tendances différentes : Le groupe H2 a une légère décroissance dans la fréquence de cet aspect entre l'E^{ad} et l'E^{aut}, tandis que les évaluations du

²¹ On note que la différence entre les groupes H2 et M1 n'est pas aussi importante qu'elle peut sembler d'être en regardant le fig. 12 ; en effet, la représentation des occurrences de cet aspect aurait donné une autre image si l'on prenait en compte qu'il y a moins d'élèves dans le groupe H2 que dans le groupe M1.

groupe H1 restent identiques pour les deux documents. La différence la plus radicale entre les deux documents se trouve dans les réponses du groupe M2 : pour l'E^{ad}, cet aspect n'est mentionné qu'une seule fois, alors qu'il ne revient que 7 fois dans les commentaires concernant l'utilité de l'E^{aut}. Ces variations dans les commentaires indiquent que les apprenants les plus expérimentés voient plus d'utilité pour enrichir leurs compétences langagières dans l'introduction des documents tels que l'E^{aut}, alors qu'ils tirent moins de profit de l'E^{ad}.

Un autre point intéressant à remarquer concerne la différence entre les deux documents dans les évaluations. Bien qu'une partie considérable des élèves ait considéré l'E^{aut} comme non approprié à l'enseignement à leur niveau, il y a plus d'élèves qui mentionnent avoir tiré plus de profit de ce document pour apprendre quelque chose que pour l'E^{ad}. En effet, cet aspect est mentionné dans un tiers des commentaires pour l'E^{ad}, contre presque la moitié des commentaires pour l'E^{aut} (voir fig. 12). Pourtant, cette différence ne veut pas forcément dire que les élèves ont appris plus d'un des documents que de l'autre. Nous maintenons qu'il y a au moins trois explications possibles : D'abord, il est possible que cet aspect gagne légèrement plus d'importance pour l'E^{aut}, comme l'impact des autres aspects récurrents semble être moins important pour ce document. Ensuite, il est possible que le degré de difficulté de l'E^{aut} incite les élèves à se concentrer plus sur les détails compris que sur la compréhension globale. L'E^{ad} étant d'un degré de difficulté plus bas, les élèves pourraient se concentrer sur des aspects plus globaux dans leurs commentaires. Finalement, il est possible que la complexité syntaxique et lexicale de l'E^{aut} influence les commentaires, par la simple raison que l'on a dû passer plus de temps à expliquer des détails de ce document. Les observations faites sur le terrain confirment que les élèves ont posé nettement plus de questions concernant le vocabulaire et la syntaxe de l'E^{aut} que de l'E^{ad}, et nous avons dû traduire ce document plus en détail. Ceci pourrait en partie expliquer pourquoi les élèves mettent plus d'accent sur les détails qu'ils ont appris pour ce document.

Adaptabilité du document par rapport au niveau actuel des élèves

L'aspect qui revient le plus souvent concerne l'adaptabilité du document en fonction du niveau de l'élève et, en quelque sorte, ces commentaires discutent le degré de difficulté du document par rapport à *la zone proximale de développement (ZPD)* de l'élève. Ces commentaires se distinguent des commentaires parlant d'une affirmation de compétences par l'importance accordée à la possibilité de développer ces compétences. Cet aspect revient dans

plus de la moitié des réponses pour chaque document. Pour l'E^{ad}, les commentaires sont généralement positifs, à deux exceptions près. Pour l'E^{aut}, seul un tiers des occurrences parlent du document comme approprié à leur niveau, les deux autres tiers décrivent l'E^{aut} comme trop difficile pour pouvoir en tirer profit.

En cherchant à comprendre d'où vient cette différence entre les documents, nous avons d'abord comparé les éléments revenant dans les évaluations positives. Dans le cas de l'E^{ad}, la majorité des commentaires positifs décrivent les difficultés comme ni trop nombreuses, ni trop grandes pour permettre à l'élève de compléter la tâche :

« *Fordi det er litt vanskelig, men samtidig mulig å forstå hvis man jobber litt* ». (E^{ad}, M1, R73)

« *Det er passe vanskelig til at vi får utfordring nok, men ikke så vanskelig at vi ikke får med oss hovedinnholdet [...]* ». (E^{ad}, M1, R62)

« *Ca på det nivået vi er, men allikevel nye ord og litt utfordrende* ». (E^{ad}, M2, R104)

Ces commentaires laissent supposer que le texte représente un défi qu'il est possible de surmonter en faisant un effort abordable. Cette manière d'évaluer le document est également retrouvée parmi les commentaires positifs concernant l'E^{aut} :

« *[...] den er ikke for vanskelig slik at du forstår helheten* ». (R81, E^{aut}, M1)

« *Fordi det er utfordrende, men vi skjønner store deler av det. [...]* ». (R116, E^{aut}, M2)

En comparant les commentaires positifs, on s'aperçoit qu'ils contiennent à peu près les mêmes éléments, et que la différence principale concerne la quantité de commentaires positifs par document. Nous avons donc continué la poursuite des commentaires négatifs. Bien que l'E^{ad} soit adapté au niveau débutant, il y avait 2 élèves dans le groupe H1 qui évaluait ce document comme non approprié à leur niveau d'enseignement :

« *Synes det var veldig vanskelig å følge med når de snakker så fort. Det var også noen ord jeg ikke forsto* ». (E^{ad}, H1, R9)

« *[Passer ikke] siden det var noe vi ikke hadde lært* ». (E^{ad}, H1, R7)

Ces deux élèves sont les seuls à avoir évalué l'E^{ad} comme non approprié à l'enseignement à leur niveau. Le premier élève (R9), trouve les défis présents dans ce document comme trop imposants pour être surpassés, plaçant l'E^{ad} en dehors de sa ZPD. Le second élève (R7) base son évaluation sur le fait que ce document représente quelque chose qu'il n'avait pas appris. Par cela, on peut encore deviner que l'E^{ad} constitue d'un défi trop imposant pour cet élève. Ces deux réactions pourraient être liées à un niveau très faible chez les élèves, ou à un manque d'habitude avec ce genre d'exercice. Il aurait été intéressant de suivre ce groupe plus longtemps afin d'observer la progression de ces deux élèves.

En ce qui concerne l'E^{aut}, une grande partie des élèves ont évalué ce document comme non approprié à l'enseignement à leur niveau. La plupart de ces commentaires mentionnent des

éléments précis, ce qui donne des indications quant aux éléments empêchant la compréhension. Les éléments mentionnés sont surtout liés à la langue des locuteurs, ainsi qu'à la quantité de contenu inconnu :

« *Siden de brukte ord og setninger som vi ikke har lært enda, og de snakket for fort i forhold til det vi er vant til.* » (E^{aut}, H1, R19)

« *Det var veldig vanskelig å forstå noen ord. I og med at det var mye slang så ble det vanskeligere.* » (E^{aut}, H2, R44)

« *Det var litt for vanskelig. Det var mange ord vi ikke har lært.* » (E^{aut}, M1, R76)

« *Fordi det var ganske vanskelige setninger i teksten. Mange nye ord, veldig mye grammatikk. Uttalen/aksenten var ganske annerledes enn det vi er vant til å høre.* » (E^{aut}, M1, R94)

« *Det passer kanskje ikke helt inn fordi vi lærer grunnleggende fransk og dette lydeksempelen har mange slangord og vanskelig oppbygging som vi ikke forstår mye av, men litt [...].* » (E^{aut}, M2, R115)

On remarque que ces éléments récurrents correspondent à l'analyse de la partie 2.3. *Degré de difficulté des documents ?* : Nous avons supposé que la complexité syntaxique et lexicale, ainsi que les propriétés particulières à l'oral spontané, pourrait être les réelles difficultés rencontrées à l'oral authentique. En effet, ces éléments réapparaissent lors de l'évaluation de l'utilité du document. La gravité et la quantité de ce genre de commentaires indiquent qu'une partie considérable d'élèves estime ne pas avoir un niveau suffisant par rapport au degré de difficulté de l'E^{aut}. En plus, on observe certains élèves qui se sentent complètement dépassés par les défis présents dans ce document :

« *Man lærer mye av det, men jeg føler at jeg ikke skjønner noe.* » (E^{aut}, H1, R17)

Ce genre de réflexion met en question l'introduction de l'authentique à ce niveau de l'apprentissage, car une telle impression peut engendrer un fort impact sur la motivation de l'apprenant. En appliquant la même logique aux évaluations positives de l'E^{ad}, leur fréquence indique que ce document pourrait influencer positivement la motivation des élèves. Néanmoins, cette image semble plus nuancée si on regarde la distribution des commentaires parmi les groupes : D'un côté, on observe que les évaluations négatives de l'E^{aut} sont réparties également sur les quatre groupes. Ceci semble exclure une conclusion catégorique concernant le lien entre le niveau de l'élève et le degré de difficulté du document. De l'autre côté, on observe également que la fréquence des commentaires positifs est plus forte parmi les groupes les plus forts que parmi les groupes au niveau plus faible. En effet, les groupes M1 et M2 sont responsables pour ¾ des évaluations positives concernant l'adaptabilité des documents. Si on enlevait les évaluations de ces deux groupes, on se retrouverait avec une autre image de l'impact des différences du degré de difficulté entre les deux documents. La grande quantité d'évaluations positives dans les groupes M1 et M2 est intéressante,

puisqu'elle nous amène à nous demander pourquoi ces élèves ont fourni autant de commentaires positifs. Est-ce lié au niveau des élèves, dans le sens où les élèves les plus forts sont plus disposés à profiter de l'exercice pour apprendre ? Ou est-ce plutôt lié à une culture d'apprentissage propre à ces groupes ? Faute de temps sur le terrain, nous ne pouvons pas conclure cette discussion.

Autres commentaires concernant l'utilité des documents

Parmi les commentaires concernant l'E^{aut}, il y avait quelques évaluations qui commentaient d'autres aspects que ceux vus antérieurement. On y trouve par exemple des commentaires sur le thème du document :

« Jeg svarte "ja" fordi mye av det vi har om nå i fransk var med i lytteeksempelen. Vi har jo mye om fritid og tidsfor driv, derfor synes jeg at lytteeksempelen var perfekt til det vi lærer om nå. » (E^{aut}, H2, R46)

Le thème étant le même pour les deux documents, cet aspect fournit peu d'information sur la différence perçue entre les documents. Un autre élève commentait que le document contenait une syntaxe qui ne correspondait pas à ce qui avait été enseigné en cours :

« Det var litt for utydelig og så var ikke alt grammatisk riktig. » (E^{aut}, M2, R123)

Cette observation demande un certain niveau de la part de l'élève, et le commentaire touche à une discussion importante pour l'aménagement des documents authentiques dans l'enseignement de FLE débutant : Comme nous l'avons mentionné dans la partie 3.1.2. *Mode de production et oralité*, l'oral spontané contient de nombreux éléments rompant avec les règles de l'écrit, ce qui peut causer confusion pour un apprenant débutant. En effet, nous avons surtout observé ce genre de réaction lors de l'introduction du document écrit pendant la passation ; En étudiant de plus près le texte, certains élèves se sont rendus compte des ruptures par rapport aux règles de l'écrit. Les éléments de l'E^{aut} qui ont été commentés le plus sont la réduction de la négation, des discoursifs

Bien que les caractéristiques de l'oral spontané puissent être gênantes pendant le stade débutant de l'apprentissage, ces éléments font partie de l'oralité que rencontreraient les apprenants, s'ils allaient dans un pays francophone. L'authenticité de la langue des locuteurs est mise en valeur par quelques élèves, en soulignant l'utilité que cela peut avoir pour l'acquisition de la compréhension orale :

« Fordi det gjør at vi lærer oss fortere hvordan man snakker flytende fransk i hverdagen [...]. » (E^{aut}, H2, R53)

Nous maintenons que la totalité des évaluations concernant l'utilité des documents n'est pas suffisante pour déterminer *quand* et *comment* l'introduction des documents tels que l'E^{aut} doit se faire. Un autre aspect primordial à discuter concerne la passation de l'exercice, car la méthode de travail influence inévitablement le regard que portent les apprenants sur un exercice. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilité d'un document ne peut jamais être évaluée sans prendre en compte la manière dont il est utilisé.

4.3.2 Réactions concernant la méthode de travail de l'exercice

Bien que la question 2d ne demandait aucune précision concernant l'approche didactique, une grande partie des élèves ont mentionné explicitement cet aspect. En effet, plusieurs élèves précisent que la manière dont l'exercice est effectué contribue à l'utilité du document. Pour les deux documents, entre 15% et 20% des commentaires touchent à ce sujet. Des observations faites sur le terrain nous permettent de compléter l'image dessinée par ces commentaires. Nous nous arrêterons brièvement sur trois thématiques :

1. le type de documents oraux à introduire dans l'enseignement,
2. la faculté d'amener le document dans la ZPD, et
3. la motivation des élèves.

Le type de documents oraux à introduire dans l'enseignement

Les commentaires concernant le type de documents oraux à introduire dans l'enseignement se rapportent au contexte d'apprentissage des élèves. Par exemple, il y a des commentaires qui évaluent l'utilité de ce type de document par rapport au contexte où il va être utilisé :

« [...] *For å lære var den bra, men til en prøve hadde det nok vært litt for mye vi ikke har lært.* » (E^{aut}, M1, R93)

Ce commentaire indique que l'élève considère l'E^{aut} comme un type de document approprié au travail de la compréhension orale, mais que son niveau est trop élevé pour être utilisé dans un contexte d'évaluation.

Certains commentaires reflètent le fait que l'E^{aut} n'est pas adapté à l'enseignement du FLE :

« *Fordi det var dårlig lyd kvalitet, snakking samtidig og ikke et opptak som var ment til undervisning.* » (E^{aut}, M2, R118)

Dans ce commentaire, l'élève argumente que l'authenticité de l'enregistrement est un des éléments qui rend ce document non approprié à l'enseignement. Cependant, nous estimons que ce genre de commentaires reflète plus le sentiment de ne pas maîtriser la tâche de la part

de l'élève qu'autre chose. Parfois, l'authenticité de l'E^{aut} est mentionnée comme quelque chose de plus positive :

« *Vi burde lære å forstå noe som ikke er "laget for forståelse", men det var vanskelig å forstå.* » (E^{aut}, M2, R119)

« [...] *Vi lærte hvordan gode venner i Frankrike snakker til hverandre til hverdags.* » (E^{aut}, M1, R91)

Bien que le premier élève exprime avoir rencontré des difficultés en travaillant avec l'E^{aut}, tous ces élèves reconnaissent l'utilité d'un tel type de document pour faire évoluer leur compréhension orale. Quant à la question de l'utilité de l'E^{aut} dans l'enseignement, le premier de ces élèves a répondu 'Oui/Non', ce qui indique qu'il voit une utilité à utiliser ce type de document, malgré le degré de difficulté. Quand la méthode de travail ne parvient pas à rendre évidente l'utilité de ce genre de document aux élèves, il faudrait demander si c'est à cause de l'approche didactique adoptée, ou si c'est lié au degré de difficulté du document.

D'autres commentaires concernent le type d'oralité que l'on trouve dans les documents. Un élément qui revient à plusieurs reprises concerne la variation du type de documents utilisés :

« Det er bra å høre andre snakke fransk, ikke bare læreren.²² [...] » (E^{ad}, M1, R70)

De manière générale, ces commentaires concernent plus le souhait d'avoir accès à plusieurs sources de la langue que la différence entre les documents, et nous ne pouvons pas discuter cet aspect en détail. Néanmoins, c'est un élément important à considérer pour l'enseignant en planifiant ses cours. Dans le dernier commentaire, l'élève (R53) exprime également un besoin de plus d'adaptation pour pouvoir profiter pleinement de l'exercice avec E^{aut}. Cet aspect nous mène à la deuxième thématique récurrente dans les commentaires, c'est-à-dire si la méthode appliquée dans cette étude parvient à amener les documents dans la ZPD des élèves.

La faculté d'amener le document dans la ZPD

En 4.3.1. *Évaluation de l'utilité des documents dans l'apprentissage de FLE débutant*, nous avons vu des commentaires plaçant les documents soit *dans*, soit *en-dehors* la ZPD de l'élève. Ici, il s'agit d'une autre catégorie de commentaires qui, au lieu de discuter si le document est approprié ou non, parlent de la méthode appliquée et sa faculté d'amener le document dans la ZPD. Ces commentaires ont surtout lieu là où l'élève a trouvé le document

²² Nous prétendons que la parole de l'enseignant peut être considéré comme un document oral le temps que l'enseignant utilise la langue cible.

trop difficile à la première écoute, pour ensuite voir sa compréhension monter jusqu'à un niveau satisfaisant grâce à la manière de travailler :

« *Man kan lære mye av å høre en tekst man ikke helt skjønner, og så gå gjennom den.* » (E^{aut}, M1, R88)

Il y a à peu près autant d'occurrences de ce genre de commentaires pour l'E^{ad} que pour l'E^{aut}, ce qui indique une forte conscience de cet aspect dans l'apprentissage. Certains éléments reviennent plus souvent, tels que l'utilisation de soutien écrit, le temps passé à travailler le document et le soutien de l'enseignante :

« [...] *Det er litt vanskelig, men jeg ligger ikke på et så høyt nivå. Når vi fikk utdelt teksten hjalp det mye.* » (E^{ad}, M1, R59)

« *Fordi dette er ting vi har om nå i 9. og om vi gjennomgår den grundig sånn som nå lærer vi oss alle ord i tillegg så lærer vi oss og lytte.* » (E^{ad}, H2, R35)

« *Jeg tror at hvis vi jobber med det ordentlig, så hadde det vært noe som ville passet til undervisningen på vårt nivå.* » (E^{aut}, H2, R43)

« *Fordi [...] jeg forsto mye mer når du begynte å forklare.* » (E^{ad}, H1, R5)

Ces commentaires indiquent que le soutien fourni pendant l'exercice a une forte influence sur la capacité des élèves à obtenir une compréhension suffisante.

Certains des commentaires concernant la méthode de travail se produisent dans les cas où l'évaluation de l'utilité du document n'est ni positive, ni négative (quand l'élève a fourni la réponse 'Oui/Non' à la question 2c).

« *Egentlig ikke men om vi får oversatt noen ord blir det bedre så både JA/NEI.* » (E^{aut}, H1, R15)

Ce commentaire implique que l'élève trouve le document trop difficile par rapport à son niveau de maîtrise, mais qu'il reconnaît que la manière dont il a travaillé le document a contribué à augmenter sa compréhension. Ainsi, il est disposé à accorder une utilité au document, pourvu que la méthode permette de faciliter le travail.

La plupart des commentaires sur la méthode appliquée concerne des éléments qui ont facilité la compréhension. Toutefois, il y a aussi quelques commentaires sur des éléments qui manquaient pour permettre une compréhension suffisante, notamment la préparation avant l'exercice :

« *Hvis vi hadde hatt de vanskelige ordene som gloser, så hadde ikke teksten vært så vanskelig. Men det var vanskelig å bare lytte [...].* » (E^{ad}, H1, R2)

Cet élément revient plus vaguement dans d'autres commentaires, et reprend un élément important dans le contexte habituel de l'enseignement : il est à la fois routinier et bénéfique d'avoir un travail de préparation avant d'aborder une tâche plus grande.

Il est important de comprendre l'influence de la méthode appliquée sur la capacité que les élèves ont à participer à l'exercice d'écoute en discutant l'utilité d'un document. Comme les

commentaires cités plus haut impliquent, l'adaptation de la méthode de travail peut rendre le document plus utile au regard des élèves.

La motivation des élèves

Le dernier aspect que nous voulions discuter ici concerne la motivation des élèves. La motivation est un aspect avec une forte importance pour l'apprentissage, mais sa complexité ne nous permet pas de discuter tous les éléments inclus dans cette notion. Dans *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*, le ministère d'Éducation décrit des éléments centraux pour la motivation des apprenants. Ici, nous allons nous contenter de faire quelques commentaires en lien avec trois aspects mentionnés par le ministère d'Éducation :

D'abord, le ministère d'Éducation soulève l'importance de la pertinence de ce qui est appris, c'est à dire que l'élève a l'impression que l'apprentissage a une pertinence par rapport à sa réalité (Meld. St. 22, 2011). On a déjà vu que certains élèves qualifient de pertinent le thème des documents. Également, l'authenticité de la langue de l'E^{aut} est parfois soulevée comme quelque chose qui donne une pertinence à ce document :

« *Ja, det er **mer realistisk** å høre hvordan de snakker i Frankrike til vanlig.* » (E^{aut}, M1, R93)

On observe aussi quelques commentaires qui reprennent des éléments spécifiques, considérés comme importants à apprendre :

« *Fordi vi kan lære mange nye ord/uttrykk **som vi kan bruke når vi selv skriver** [...]* » (E^{aut}, M2, R122)

« *Fordi at det er **viktig at vi lærer dialog.*** » (E^{aut}, M2, R120)

Dans les cas où l'élève exprime l'impression d'avoir appris quelque chose de pertinent par l'exercice, l'évaluation de l'utilité du document est toujours positive. On peut donc estimer que ces élèves ont été motivés par le travail, grâce à la pertinence perçue du document ou de la tâche.

Ensuite, le ministère d'Éducation souligne l'importance d'un sentiment de maîtrise chez l'élève (Meld. St. 22, 2011). Cet élément touche à la théorie de la ZPD, que nous avons déjà discutée plus haut. Pendant la passation du test, nous avons trouvé les élèves faciles à motiver dans tous les groupes. Dans les deux cas où nous avons observé une chute de motivation, il y avait un lien possible avec la maîtrise ressentie des élèves : La première difficulté que nous avons rencontrée était dans le groupe H1, avec l'E^{aut}. Certains élèves se pensaient incapables de comprendre ce qui était dit dans ce document. Un élève a exprimé sa frustration à haute voix, et a complètement renoncé de chercher à comprendre. Le lien entre le sentiment de

maîtrise et un manque de motivation revient dans quelques commentaires pour les autres groupes aussi :

« *Fordi det er vanskelig og jeg forsto nesten ingenting.* » (E^{aut}, M1, R75)

« *Det er for vanskelig, jeg hadde ikke fått noe ut av dette og ville bare sittet og følt meg dom !* » (E^{aut}, M2, R124)

D'autres commentaires soulèvent le sentiment de maîtrise d'une manière positive :

« *Fordi da lærer vi mer og det gjør timen morsom.* » (E^{aut}, H1, R25)

« *Det er ting som er på vårt nivå. Jeg tror jeg klarte meg veldig bra. Dette var ikke for vanskelig og heller ikke for lett. Jeg synes dette passer perfekt for oss.* » (E^{ad}, H2, R32)

Ces commentaires illustrent clairement l'importance d'un accord entre le niveau de l'apprenant d'un côté, et la méthode didactique, ainsi que le degré de difficulté du document, de l'autre côté. S'il existe un désaccord imposant entre ces éléments, l'apprenant perdra sans doute sa motivation, et le document perdra de son utilité.

La seconde fois que nous avons trouvé difficile de motiver les élèves pendant l'exercice était dans le groupe M2, en écoutant l'E^{ad}. Nos observations indiquaient que le degré de difficulté de ce document n'était pas assez important pour que ce groupe ait besoin de l'écouter autant de fois : Les élèves ont très vite compris le contenu du document, et certains d'entre eux ont vite perdu leur concentration. Nous avons dû demander aux élèves de continuer à se concentrer à plusieurs reprises. Cela indique que l'approche didactique n'était pas adaptée au niveau de maîtrise des élèves de ce groupe.

Finalement, le ministère d'Éducation parle de l'importance d'une variation dans l'enseignement pour motiver les apprenants (Meld. St. 22, 2011). La variation de méthode concerne plusieurs éléments, tels que le type de document utilisé, le type de tâches, etc., et on observe quelques occurrences où cet élément ressort :

« *Fordi jeg ligger på det nivået at dette hjelper meg ! Vi har ikke så mye lytteprøver, mest lærer som snakker og da er det lettere å falle ut av samtalen !* » (E^{ad}, M2, R103)

Cet élève voit la variation de méthode comme quelque chose de positif, et on peut supposer que cela contribue à sa motivation. Ce commentaire contient aussi un élément de nouveauté par rapport à l'enseignement normal. Il est vrai que le fait d'introduire une autre enseignante pour la passation du test peut influencer la motivation des élèves, par le simple fait que cela représente un changement. Le fait de participer à une étude peut aussi influencer la motivation, en donnant aux élèves l'impression de faire quelque chose d'important.

4.4 Résumé et discussion

Dans ce chapitre, nous avons comparé les évaluations des deux documents de l'étude en classe. Premièrement, nous avons regardé la compréhension que les élèves ont des documents oraux. Selon l'hypothèse de travail, les élèves allaient avoir l'impression de comprendre moins bien l'E^{aut} que l'E^{ad}, et cette hypothèse a été confirmée par les résultats de l'étude. Pourtant, les résultats indiquent que l'approche didactique peut diminuer l'écart entre les documents, en adaptant la méthode de travail au niveau de l'élève.

Ensuite, nous avons voulu tester la capacité des élèves à cerner les aspects susceptibles d'empêcher la compréhension du contenu. D'un côté, les résultats de l'étude indiquent que les élèves arrivent à s'apercevoir de la différence de difficulté entre les documents. De l'autre côté, leurs évaluations des facteurs entravant la compréhension ne correspondent pas toujours aux appréciations des chapitres précédents. On observe la plus grande rupture par rapport à notre comparaison de l'oralité des documents parmi les évaluations de l'impact de la prononciation et les traits phonétiques ; à ce sujet, les élèves semblent attribuer plus d'importance à la qualité sonore qu'aux particularités de l'oral spontané, contrairement à nos hypothèses. De manière générale, les élèves ayant un niveau plus avancé cernent plus correctement les aspects entravant la perception du contenu.

Dernièrement, nous nous sommes intéressée aux attitudes des élèves vis-à-vis des documents oraux. Quant aux évaluations de l'utilité des documents, les attitudes sont généralement plus positives en ce qui concerne l'E^{ad} que l'E^{aut}, et ainsi, tous les groupes ont évalué l'E^{ad} comme plus approprié à l'enseignement à leur niveau. La majorité des élèves disent avoir l'impression de bien maîtriser la tâche en travaillant avec ce document, ce qui semble avoir une influence positive sur leur motivation. En revanche, beaucoup d'élèves disent avoir appris quelque chose en travaillant avec l'E^{aut}, malgré le fait qu'ils le considèrent moins approprié à l'enseignement du FLE débutant. Finalement, les évaluations donnent une indication quant à l'influence de la méthode de travail sur l'impression que les élèves ont de l'utilité des deux documents. Lorsque la méthode de travail correspond avec le niveau de maîtrise de l'élève, les évaluations sont plus positives, ce qui semble ensuite influencer la motivation.

Regardés dans leur ensemble, les résultats de cette étude semblent indiquer que le degré de difficulté de l'E^{aut} pose des problèmes quant à la reconnaissance des mots par les élèves de tous les groupes. Ceci met en question l'adaptabilité d'un tel document à l'enseignement du FLE débutant. Bien que la plupart des élèves disent avoir tiré profit de l'exercice, ce

document semble représenter un défi disproportionné par rapport à leur niveau de maîtrise. Pourtant, il est possible que les difficultés de compréhension que rencontrent les élèves en écoutant l'E^{aut} soient liées à un manque d'habitude d'entendre de l'oral spontané. Le fait que l'écart entre les évaluations de compréhension de l'E^{ad} et l'E^{aut} diminue au cours de l'exercice pourrait soutenir cet argument, indiquant que la compréhension augmente lorsque l'élève s'habitue à la langue des locuteurs. En même temps, ce développement peut aussi bien être liée au temps passé à travailler le document, permettant aux élèves d'accroître une compréhension plus détaillée du document.

Les résultats de l'étude confirment que les élèves n'ont pas encore développé les stratégies d'écoute nécessaires pour assurer une compréhension orale optimale, et ainsi, ils ne sont pas encore capables de cerner les éléments susceptibles d'entraver la compréhension. Le temps que cette compétence d'écoute ne soit pas acquise, le processus de reconnaissance des mots sera moins efficace lors de l'écoute d'un document oral. L'E^{aut} semble poser beaucoup plus de problèmes à ce sujet, probablement à cause des particularités de l'oral spontané dont les élèves n'ont pas l'habitude. Avec ces résultats, on peut se demander si ces éléments sont trop nombreux dans l'E^{aut} pour que son introduction dans l'enseignement du FLE débutant soit utile. Les évaluations des élèves semblent amener vers une telle conclusion, étant donné que les avis divergent quant à l'utilité de ce document dans l'enseignement. En revanche, les résultats relèvent un potentiel d'enrichissement des connaissances des débutants par l'introduction de ce document. La question est comment la méthode de travail pourrait être adaptée pour permettre aux apprenants débutants d'exploiter ce potentiel, tout en évitant que le défi devienne trop imposant pour la compréhension.

Une première adaptation possible concerne le débit, élément mis en valeur par le CECRL. En effet, une adaptation du débit peut donner plus de chance à l'apprenant de percevoir les nuances de la langue, en facilitant la reconnaissance des mots. Pourtant, n'est-il pas illusoire de souhaiter travailler avec de l'authentique à débit lent ? Une des premières caractéristiques de l'authentique est justement que le débit est varié, et normalement plus rapide qu'à l'oral adapté. Si la compréhension du débutant se fait à condition d'un débit lent, cela semble exclure les documents authentiques de l'enseignement au niveau débutant, du moins pendant les premiers stades de l'apprentissage. Contrairement à une telle approche, les résultats de notre étude semblent mettre en question l'importance d'un débit lent : Ce facteur est cité aussi souvent pour l'E^{ad} que pour l'E^{aut}, ce qui indique que les élèves ont trouvé les deux documents aussi difficiles sur ce point, malgré leur différence apparente à l'oreille expérimentée. La même tendance était confirmée par l'étude de Gallien (2001), mentionnée

antérieurement, où les sujets ont trouvé des documents lents/simples aussi difficiles que des documents rapides/difficiles.

Une deuxième adaptation possible concerne les caractéristiques de la langue orale. Les théories sur la perception mentionnées dans le chapitre 2 semblent indiquer que le débit joue un rôle beaucoup moins important que des caractéristiques telles que la syllabation, la sonorité, ainsi que des processus phonétiques comme le schwa. Ces éléments reviennent dans les résultats de l'étude en classe, où des facteurs concernant des particularités phonétiques semblaient avoir une influence plus importante quant à la capacité de comprendre le contenu des textes. Nous maintenons que c'est la quantité de ces éléments dans l'E^{aut} qui met en question l'utilité de ce document dans l'enseignement du FLE débutant. Un tel document ne pourrait jamais être introduit sans une adaptation considérable de la méthode de travail. Par exemple, certains élèves ont évoqué la nécessité d'un travail de préparation avant d'écouter un tel document, ce qui pourrait faciliter le processus de reconnaissance des mots. Une telle adaptation de la méthode, serait-elle suffisante ?

Comme nous avons déjà indiqué, l'introduction d'un document dans l'enseignement ne peut jamais être discutée sans prendre en compte la méthode. Ces deux aspects s'influencent simultanément, et en analysant les résultats de l'exercice d'écoute, il est impossible de savoir à quel point la méthode de travail a influencé les évaluations des élèves. La portée de cette étude ne nous permet ni d'observer les mêmes types de documents oraux en adoptant des approches didactiques différentes, ni de suivre la progression dans un groupe affronté au même type de documents oraux pendant une période prolongée. La méthode de travail appliquée dans l'étude en classe demande beaucoup de temps, et avec un temps de cours limité, il faudrait examiner son impact sur le développement des compétences langagières pendant une période prolongée avant de tirer des conclusions quant à son influence sur les résultats.

5 Bilan

5.1 Synthèse de l'étude

Le présent mémoire a eu pour but d'explorer la compréhension que les apprenants débutants ont des documents oraux authentiques. L'étude en classe a été effectuée dans l'objectif de comparer des différences dans la compréhension des documents oraux authentiques ou adaptés, ainsi que les attitudes des apprenants vis-à-vis des supports de ce type. Ce travail s'inscrit dans la discussion concernant le moment et la manière d'introduire des documents oraux authentiques dans l'enseignement du FLE débutant. Nous avons présenté notre travail en trois parties :

Dans la première partie, nous avons déterminé la compréhension orale souhaitée dans l'enseignement secondaire en Norvège, pour ensuite voir ce que les théories de la perception ont à dire à-propos du développement des compétences nécessaires. Dans cette partie, on a constaté que le cadre d'enseignement en Norvège exige l'introduction des documents authentiques relativement tôt dans l'apprentissage, pour permettre à l'apprenant de développer les compétences définies par le programme d'études. Quant à la compréhension de l'oral dans une langue étrangère, on a vu que le processus de reconnaissance des mots est compliqué par des différences de syllabation entre la L1 et la L2, ainsi que par des variations dans les phonèmes utilisés. Ces différences entre les langues impliquent que l'apprenant a besoin de développer de nouvelles stratégies d'écoute pour pouvoir percevoir les nuances dans la nouvelle langue, ce qui est également mis en valeur par le K06 et le CECRL.

Dans la deuxième partie, nous avons présenté les deux documents choisis pour l'étude en classe, en faisant une comparaison de la langue des locuteurs. Le document adapté étant un document écrit oralisé, les locuteurs de ce document ont adopté une prononciation soutenue pour faciliter la perception des mots par des apprenants débutants. L'adaptation de ce document a également influencé la syntaxe et le vocabulaire, en se conformant aux règles écrites que les apprenants ont apprises. En revanche, le document authentique contenait un grand nombre de particularités liées à l'oral spontané, comme par exemple des discoursifs et une plus grande flexibilité lexicale, ainsi que des traits caractéristiques de l'authentique, comme par exemple une plus grande variation phonétique, ainsi qu'une plus grande liberté syntaxique. Nous avons supposé que ces différences allaient influencer négativement la compréhension du document authentique par des apprenants débutants.

Dans la troisième partie, nous avons présenté les résultats de l'étude en classe. En ce qui concerne la compréhension des documents, les résultats indiquent une plus faible compréhension pour le document authentique que pour le document adapté, confirmant notre hypothèse de départ. Pourtant, l'approche didactique arrive dans une certaine mesure à diminuer l'écart entre les documents, dépendant du niveau de maîtrise de l'élève. Les résultats indiquent également que les participants ne sont en mesure de cerner les facteurs empêchant la compréhension qu'à un certain degré. Quant aux attitudes des élèves vis-à-vis des documents, les évaluations globales du document adapté restent plus positives que celles du document authentique, bien qu'une grande partie des participants indiquent avoir profité du document authentique pour apprendre quelque chose. La réception est meilleure lorsque le degré de difficulté du document en combinaison avec la méthode de travail correspondent au niveau de l'élève, représentant ainsi un défi surmontable.

5.2 Perspectives pour la didactique du FLE débutant

En revenant à la question du moment propice à l'introduction des documents authentiques, on peut se demander si les résultats de l'étude doivent être interprétés comme un argument pour introduire des documents oraux authentiques plus tard dans l'apprentissage ? La comparaison de l'oralité des deux documents utilisés dans l'étude en classe a révélé de nombreux aspects où la langue adaptée diverge de l'authentique spontanée. Au niveau débutant, la reconnaissance des mots est suffisamment difficile en écoutant un document adapté aux connaissances de l'apprenant ; ainsi, il faut s'interroger sur l'utilité de l'introduction de l'authentique à ce stade de l'apprentissage.

En même temps, l'apprentissage vise à une compétence communicative suffisante pour participer dans des contextes de communication spontanés authentiques. Ceci implique que l'apprenant doit développer les stratégies d'écoute nécessaires pour comprendre une langue orale contenant un grand nombre des éléments empêchant la compréhension. La question est donc de savoir quelle est l'approche idéale pour développer ces stratégies. Peut-on y arriver en appliquant une approche graduée, ou est-ce que l'acquisition de cette compétence nécessite l'exposition à l'oral authentique ? Et finalement, dans le cas où cette dernière hypothèse soit correcte : existe-t-il une approche didactique qui parvient à diminuer suffisamment l'impact des difficultés rencontrées à l'oral spontané pour que les documents oraux authentiques puissent être introduits dès le début de l'apprentissage du FLE ?

Quant au moment d'introduire des documents authentiques dans l'apprentissage, l'étude de Gallien, mentionnée dans le chapitre 2, nous permet de faire quelques réflexions à ce sujet. Gallien (2001 : 101-102) a suivi deux groupes d'étudiants en FLE débutant, dont l'un exposé à des documents adaptés et l'autre à des documents authentiques, pendant tout un semestre. À la fin du semestre, elle a comparé les résultats des contrôles, où la compréhension orale et écrite a été testée, ainsi que l'expression orale et écrite. La seule différence observable dans les performances des étudiants concernait la performance des apprenants en compréhension orale, où les sujets exposés à des supports authentiques avaient une meilleure compréhension de l'oral que ceux exposés à des supports adaptés. Ces résultats semblent encourager l'introduction des documents dès le début de l'apprentissage, car ils indiquent que ce type de support peut renforcer la compréhension orale. En plus, ils réfutent l'argument que la complexité des documents authentiques peut confondre l'apprenant débutant et ainsi affaiblir son expression écrite et orale. Pourtant, il faut souligner que les conditions de l'apprentissage à l'université ne sont pas les mêmes que ceux des élèves à l'enseignement secondaire en ce qui concerne la motivation personnelle de l'apprenant, le temps consacré aux études du FLE, les techniques d'étude développées, etc. Il n'y a donc pas de garantie que l'introduction des documents authentiques dans l'enseignement secondaire va produire le même effet.

En comparant les résultats de notre étude avec celle de Gallien, il nous semble que la question la plus importante est comment les documents oraux authentiques doivent être utilisés. Alors que l'étude de Gallien indique que l'introduction de ce genre de support peut s'effectuer dès le début de l'apprentissage, les résultats de l'étude en classe illustrent l'importance de la méthode de travail : Bien que l'oral authentique contienne plus d'éléments susceptibles d'empêcher la compréhension par des apprenants débutants, l'authentique contient également un potentiel quant au développement des compétences langagières de l'apprenant. Pourtant, il est possible que leur usage doive différer de celui des documents adaptés.

Lorsque les documents adaptés permettent à l'apprenant de travailler des aspects globaux de ses compétences langagières, par exemple le vocabulaire ou la maîtrise de la syntaxe, les documents authentiques pourraient servir pour développer la perception de l'oral dès le début de l'apprentissage. Cependant, une telle introduction ne doit s'effectuer qu'à condition d'une adaptation de la méthode de travail, en considérant également la durée du document et le travail de préparation avant la passation. Effectivement, il reste à vérifier l'impact d'une telle approche sur la reconnaissance des mots par des apprenants débutants, comparée à une approche plus graduée. Pourtant, nous maintenons que les documents authentiques peuvent

avoir une utilité quant au développement des stratégies d'écoute, ainsi permettant aux débutants d'acquérir la compréhension nécessaire pour participer à une interaction authentique. Pour que ce développement ait lieu, l'adaptation de la méthode de travail est primordiale.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. 2000, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris
- Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg
- Debaisieux, J.-M., 2009, « Des documents authentiques oraux aux corpus : Un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges CRAPEL*, n° 31, pp. 35-56
- Detey, S. & Durand, J. & Laks, B. & Lyche, C., 2010, *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Ophrys, Paris
- Durand, J. & Lyche, C. & Laks, B., 2009, « Bulletin PFC », n°1, Projet PFC, source : http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc/919-bulletin-pfc-nd1.html (10.01.13, 12h00)
- Engelsen, B. U. 2006, *Kan læring planlegges ? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor ?* Gyldendal Akademisk, Oslo
- Gadet, F., 2007, *La variation sociale en français. Nouvelle édition revue et augmentée*. Ophrys, Paris
- Gallien, C., 2001, « Documents d'écoute et débutants : Compte rendu d'une étude empirique », *Mélanges CRAPEL*, n° 26, pp. 91-110
- Kunnskapsløftet 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet, Oslo
- Lallement, B. & Pierret, N., 2007, *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues. École, collège, lycée*. Hachette Éducation, Paris
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. 2009, *Contact – nouvelle édition. Fransk I*. Gyldendal, Oslo
- Lyche, C. 2010, « Ch.1. Le français de référence : Éléments de synthèse », dans Detey et.pl. (Eds), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Ophrys, Paris, pp. 29-44
- Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Source : <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> (01.06.13, 13h00)
- Mougeon, F., 1995, *Quel français parlé? : initiation au français parlé au Canada et en France*. Édition Gref, Toronto
- Rossi-Gensane, N., 2010, « Ch. 4. Oralité, syntaxe et discours », dans Detey et.pl. (Eds), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Ophrys, Paris, pp. 83-106

Spinelli, E. & Ferrand L., 2005, *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Armand Collin, Paris

Stridfeldt, M., 2005, *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Institutionen för moderna språk, Umeå Universitet

Pourtois, J.-P. & Desmet, H., 1988, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga, Bruxelles

Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg

Pages web consultés (voir notes dans le texte) :

<http://eduscol.education.fr>

www.projet-pfc.net

www.udir.no

Annexe A : Document adapté

Contact, Chapitre 2 : Mon passe-temps

Document : Interview

Source : <http://web2.gyldendal.no/contact/Flash/chap2/ecoute2.html> (05.09.12, 15h00)

Yvette : Bonjour, tu t'appelles comment?

Rachid : Je suis Rachid.

Yvette: Que fais-tu pendant les loisirs?

Rachid: Je fais du patinage et du hockey sur glace, mais j'aime aussi jouer aux échecs avec un copain.

Yvette : Tu passes combien d'heures à faire du sport pendant la semaine ?

Rachid : Environ cinq heures, je pense.

Yvette : Et toi, quel est ton passe-temps préféré ?

Paul : J'adore le tennis, mais j'aime aussi le football et le vélo tout terrain. Je n'aime pas regarder la télé, mais parfois je vais au cinéma.

Yvette : Et tu passes beaucoup d'heures à faire du sport ?

Paul : Ah oui, au moins dix heures par semaine.

Yvette : Voici une jeune fille. Qu'est-ce que tu aimes faire ?

Marie : Je regarde la télévision, surtout les films, et j'écoute souvent la radio. Parfois, je dessine, je joue du piano et de la guitare et je fais un peu de sport pour garder la forme, surtout le basket. En plus je fais mes devoirs. C'est important de travailler dur pour avoir des bonnes notes. Mais j'aime aussi ne rien faire du tout, ou promener mon chien qui s'appelle Nadja.

Yvette : Et toi, que fais-tu ?

Sandra : Je chante dans une chorale, je vais danser une fois par semaine, et avec mes amis je joue aux cartes. Parfois, nous allons au restaurant, et le week-end nous faisons la fête.

Yvette : Alors tu ne fais pas de sport ?

Sandra : Non, presque jamais. Mais la danse, c'est quand même assez dur, et parfois je joue au basket-ball avec mes amies.

Annexe B : Document authentique

PFC locuteur code : 50ajp1

Sexe : M

Age : 19

Enquête : Brécey

Source : <http://www.projet-pfc.net/locdet.html> (05.09.12, 15h00)

(03:35)

E : Bon sinon ta/ ta jeunesse à Brecey tu/ pendant ta jeunesse à Brecey tu as fait du sport je suppose non ?

JP : Oui ben j'ai fait du basket. J'ai commencé par le basket ouais j'en ai fait quatre ou cinq ans. Et après j'ai fait deux ans de tennis. Mais je suis pas très sportif donc j'ai arrêté

E : Ah bon et du foot non ?

JP : Ah non pas du tout

E : Pas de foot.

JP : Je regarde à la rigueur à la télé mais/ c'est tout/ ça s'arrête là.

E : Ah j'aurais cru je croyais.

JP : Ah non non. Ben pourtant oui mon père mon frère euh sont très footeux mais non j'ai pas suivi la voie.

E : Non. Bon bon. Et pendant les grandes vacances tu fais un voyage en Espagne peut-être non ou ? tu aimerais bien ?

JP : Ben j'aimerais bien mais non je/ je préfère travailler pour l'instant. Pour financer en tant qu'étudiant ouais voilà.

(04:22)

(05:35)

E : D'accord. Et comme activités comme loisirs qu'est-ce que tu trouves à Brécey à ta portée à ta / ?

JP : Ah sur Brécey je fais rien du tout de / . Non. Sinon ben chez moi en dehors ben j'aime bien écouter de la musique et de la lecture aussi. Ben j'essaye de lire des livres espagnols c'est/ c'est mieux pour moi mais c'est pas évident.

E : Pas évident

JP : Faut avoir le dictionnaire à côté (rires).

E : Donc c'est tout.

JP : Donc ouais voilà. C'est /

(05:57)

Annexe C : Document authentique

(transcription pédagogique)

Eric : Bon sinon ta jeunesse à Brécey tu... pendant ta jeunesse à Brécey, tu as fait du sport, je suppose, non ?

Jean : Oui ben, j'ai fait du basket. J'ai commencé par le basket, ouais. J'en ai fait quatre ou cinq ans. Et après, j'ai fait deux ans de tennis. Mais je suis pas très sportif, donc j'ai arrêté.

Eric : Ah bon, et du foot, non ?

Jean : Ah non, pas du tout

Eric : Pas de foot.

Jean : Je regarde à la rigueur à la télé mais... c'est tout. Ça s'arrête là.

Eric : Ah j'aurais cru. Je croyais.

Jean : Ah non, non. Ben pourtant, oui mon père et mon frère sont très footeux, mais non, j'ai pas suivi la voie.

Eric : Non. Bon, bon. Et pendant les grandes vacances, tu fais un voyage en Espagne peut-être, non ou... ? Tu aimerais bien ?

Jean : Ben, j'aimerais bien, mais non je... je préfère travailler pour l'instant. Pour financer en tant qu'étudiant, ouais voilà.

Eric : D'accord. Et comme activités, comme loisirs, qu'est-ce que tu trouves à Brécey à ta portée à ta... ?

Jean : Ah sur Brécey, je fais rien du tout de... Non. Sinon ben, chez moi, en dehors, ben, j'aime bien écouter de la musique et de la lecture aussi. Ben, j'essaye de lire des livres espagnols. C'est... c'est mieux pour moi, mais c'est pas évident.

Eric : Pas évident

Jean : Faut avoir le dictionnaire à côté.

Eric : Donc c'est bon.

Jean : Donc ouais voilà. C'est...

Annexe D : Questionnaire

Spørreskjema til øvelse i lytteforståelse, del 1

Alder: _____

Klassetrinn: _____

Kjønn (*sett ring rundt svaret ditt*): mann / kvinne

Første lytteeksempel:

1 VURDERING AV EGEN FORSTÅELSE I DENNE ØVELSEN (eksempel nr 1)

- a. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt i lytteeksempelet etter første gjennomlytting (uten tekst)? (*sett ring rundt svaret ditt , velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- b. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt etter første gjennomlytting med tekst? (*sett ring rundt svaret ditt, velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- c. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt når hele lytteøvelsen var fullført? (*sett ring rundt svaret ditt, velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- d. På en skala fra 1 til 5, hvor mye synes du selv at du forsto av dette lytteeksempelet i forhold til det nivået du er på nå? (*sett et kryss i ruten for det svaret som passer best med din opplevelse, velg kun ett tall*)

1 2 3 4 5
Lite Mye

2 VURDERING AV LYTTEEKSEMPELET (eksempel nr 1)

- a. På en skala fra 0 til 10, der 0 betyr *ikke i det hele tatt*, og 10 betyr *veldig mye*, hvor vanskelig synes du lytteeksempelet var? (*sett ring rundt svaret, velg kun ett tall*)

(ikke vanskelig) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (veldig vanskelig)

- b. Hva mener du er de viktigste faktorene som gjorde det vanskeligere å forstå lytteeksempelet? (*sett 1 til 5 kryss*)

- Aksent/uttale
- Lydkvalitet på opptaket
- Talehastighet (hvor fort de snakket)
- Lengden på lytteeksempelet
- Vokabular (nye/vanskelige ord)
- Setninger (setningsoppbygging, grammatikk osv)
- Mengden med informasjon i lytteeksempelet
- Antall personer som snakket
- Lytteeksempelet inneholdt ting jeg ikke føler at vi har lært enda (setningsstruktur, ord mm)
- Annet:

- c. Synes du at dette lytteeksempelet egner seg til undervisning på deres nivå (*sett ring*):
JA / NEI

- d. Hvorfor/ Hvorfor ikke? Forklar.

Spørreskjema til øvelse i lytteforståelse, del 2

Alder: _____

Klassetrinn: _____

Kjønn (*sett ring rundt svaret ditt*): mann / kvinne

Deltok du på forrige lytteøvelse? JA / NEI

Andre lytteeksempler:

1 VURDERING AV EGEN FORSTÅELSE I DENNE ØVELSEN (eksempel nr 2)

- a. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt i lytteeksempelet etter første gjennomlytting (uten tekst)? (*sett ring rundt svaret ditt, velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- b. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt etter første gjennomlytting med tekst? (*sett ring rundt svaret ditt, velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- c. På en skala fra 0 til 10, omtrent hvor mye forsto du av det som ble sagt når hele lytteøvelsen var fullført? (*sett ring rundt svaret ditt, velg kun ett tall*)

(ingenting) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (alt)

- e. På en skala fra 1 til 5, hvor mye synes du selv at du forsto av dette lytteeksempelet i forhold til det nivået du er på nå? (*sett et kryss i ruten for det svaret som passer best med din opplevelse, velg kun ett tall*)

	1	2	3	4	5	
Lite	<input type="checkbox"/>	Mye				

2 VURDERING AV LYTTEEKSEMPELET (eksempel nr 2)

- a. På en skala fra 0 til 10, der 0 betyr *ikke i det hele tatt*, og 10 betyr *veldig mye*, hvor vanskelig synes du lytteeksempelet var? (*sett ring rundt svaret, kun ett svar*)

(ikke vanskelig) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 (veldig vanskelig)

- b. Hva mener du er de viktigste faktorene som gjorde det vanskeligere å forstå lytteeksempelet? (*sett 1 til 5 kryss*)

- Aksent/uttale
- Lydkvalitet på opptaket
- Talehastighet (hvor fort de snakket)
- Lengden på lytteeksempelet
- Vokabular (nye/vanskelige ord)
- Setninger (setningsoppbygging, grammatikk osv)
- Mengden med informasjon i lytteeksempelet
- Personene i lytteeksempelet snakket samtidig
- Lytteeksempelet inneholdt ting jeg ikke føler at vi har lært enda (setningsstruktur, ord mm)
- Annet:

- c. Synes du at dette lytteeksempelet egner seg til undervisning på deres nivå (*sett ring*):
JA / NEI

- d. Hvorfor/ Hvorfor ikke?

3 ÅPENT SPØRSMÅL (gjelder begge lytteeksemlene. Dersom du kun deltok på lytteøvelsen i dag, skal du bare svare på spm 3b)

a) Dersom du fikk bestemme, ville du hatt flere lytteøvelser av samme type som eksempel nr 1 i undervisningen? Hvorfor/ Hvorfor ikke? Begrunn.

b) Dersom du fikk bestemme, ville du hatt flere lytteøvelser av samme type som eksempel nr 2 i undervisningen? Hvorfor/ Hvorfor ikke? Begrunn

Annexe E : Exercice d'écoute

Introduction des documents:

Document adapté : L'enregistrement est tiré d'un manuel de français, et on y entend des entretiens avec plusieurs personnes. La durée de l'enregistrement est d'environ deux minutes.

Document authentique : L'enregistrement est tiré de la base de données d'un projet de recherche où l'on cherche à savoir comment les Français parlent dans un contexte familial, et on y entend un entretien entre deux personnes. L'extrait dure un peu plus d'une minute.

Déroulement de l'exercice et les questions à poser aux élèves

Les élèves vont écouter un enregistrement en français pour entraîner la perception. D'abord, ils vont l'écouter trois fois sans texte écrit, ensuite les élèves vont recevoir la version écrite du texte pour les aider à identifier les mots qu'ils n'ont pas compris. Ils vont écouter l'enregistrement cinq fois au total et le professeur donne des instructions précises à chaque fois. Avant de commencer, le professeur divise le tableau en deux, dont une partie est réservée pour noter des informations trouvées par les élèves, et l'autre partie est pour noter des mots/expressions qu'il faut traduire.

1. Écouter **sans** le texte écrit.
 - a. Instruction avant d'écouter: les élèves doivent seulement écouter pour essayer de comprendre le nombre de locuteurs et le thème de conversation du document.
 - b. Instruction après avoir écouté: Les élèves remplissent le questionnaire, question 1a. Ensuite le professeur encourage les élèves à discuter en séance plénière pour voir s'ils ont trouvé la réponse aux deux questions de l'instruction. Le professeur note sur le tableau.
2. Écouter **sans** le texte écrit.
 - a. Instruction avant d'écouter: les élèves doivent noter des mots/expressions qu'ils croient avoir compris. Ils peuvent noter en français ou en norvégien.
 - b. Instruction après avoir écouté: Les élèves donnent les mots/expressions qu'ils ont compris en séance plénière. Le professeur note des mots-clés sur le tableau.

3. Écouter **sans** le texte écrit.
 - a. Instruction avant d'écouter: les élèves doivent essayer de placer qui dit quoi dans la conversation. Qui sont les locuteurs et quelles sont les informations que nous recevons à-propos de chaque locuteur ?
 - b. Instruction après avoir écouté: Le professeur note en colonne sur le tableau les mots-clés de chaque locuteur. Toute proposition est notée, indépendamment si elle est vraie ou fausse.

4. Écouter **avec** le texte écrit.
 - a. Instruction avant d'écouter: les élèves doivent suivre le texte écrit pendant qu'ils écoutent pour voir s'ils comprennent plus lorsqu'ils ont le texte.
 - b. Instruction après avoir écouté: Les élèves remplissent le questionnaire, question 1b. D'abord lire individuellement le texte écrit pendant 5 minutes en essayant de comprendre le sens global de la conversation. Souligner les mots/expressions qui perturbent leur compréhension. Ensuite, se mettre deux par deux et choisir 4 mots/expressions dont ils souhaitent avoir la traduction/explication. Finalement, chaque pair donne ses 4 mots/expressions qui sont notés et traduits sur le tableau par le professeur. Faut-il corriger quelque chose par rapport à ce qui a noté sur le tableau avant ?

5. Écouter **sans** le texte écrit.
 - a. Instruction avant d'écouter: les élèves doivent seulement écouter pour voir combien ils comprennent maintenant.
 - b. Instruction après avoir écouté: Les élèves remplissent le reste du questionnaire.

