

ENSEIGNER LA COMPREHENSION ORALE SELON LE MODELE INTERACTIF: EXEMPLE EN FLE

Veda ASLIM-YETİŞ¹

Özet: Yabancı dil öğretim yöntemlerine bakıldığında, dinleme çalışmaları çok uzun bir süre ihmal edilmiş, konuşma, yazma ve okuma öğretimi/öğrenimi daima dinleme öğretimi/öğrenimin önüne geçmiştir. Oysa sözlü bilgiyi işlemeyi, dilsel bilgilerle dünya bilgisinin etkileşimini gerektiren dinleme becerisi, öğretilmesi ve edinilmesi zor bir beceridir. Söz konusu etkileşimi gerçekleştirmek ve de sözlü bilgiyi işlemek için dinleyicilerin uyguladıkları zihinsel faaliyetler özellikle iki model/süreç aracıyla anlatılmıştır: tabandan yukarı modeli ve tepeden aşağıya modeli. Tabandan yukarı modeli, dilsel yapıyla ilgilidir ve dinleyici dilsel yapılardan yola çıkarak bir anlam oluşturmaya çalışır: sesleri, sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını kullanır. Tepeden aşağı model ise dinleyiciyle ilgilidir. Dinleyici anlama ulaşmak için art alan bilgisi aracıyla duyduklarını yorumlar, art alan bilgisiyle dinlediği metnin içeriği arasında bağlantı kurar. Bir başka deyişle, bu modelde dinleyicinin bildikleri (art alan bilgisi) ve duydukları önemlidir (bağlam bilgisi). Ancak, araştırmacılar yabancı dilde etkili dinleme öğretimi gerçekleştirmek için bu iki modelin birlikte kullanılması gerektiğini savunmuştur: iki modelin birlikte kullanılmasına ise etkileşimli model adı verilmektedir. Bu çalışmada amacımız tabandan yukarı ve tepeden aşağıya modellerini tanıtmak ve bu iki model doğrultusunda, bir başka deyişle, etkileşimli model doğrultusunda yabancı dilde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir ders örneği sunmaktır. Hazırlanan dinleme dersi dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası aşamalarından oluşup, A2 düzeyindeki Fransızca öğrenen Türk öğrencilere yöneliktir.

Anahtar Sözcükler: dinleme, yabancı dil, tabandan yukarı modeli, tepeden aşağıya modeli, etkileşimli model

Introduction

Bien que la compréhension orale soit une aptitude langagière importante, elle a été longtemps négligée en didactique des langues. Son enseignement a pris la seconde place et, bien plus encore, a souvent été écarté du fait que cette compétence était perçue comme une activité passive, loin d'être cognitive, où l'apprenant se contentait d'écouter. Les autres habiletés langagières semblaient

¹ Yrd. Doç. Dr., Anadolu üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 26470 Eskişehir, vaslim@anadolu.edu.tr

impliquer beaucoup plus les apprenants qui parlaient, écrivaient, lisaient à haute voix pour se faire écouter.

A travers l'histoire de la didactique des langues, la négligence de la compréhension orale s'est tout d'abord montrée par la place instable et peu imposante qu'elle a occupée jusqu'à l'approche communicative (Cornaire, 1998: 15) : la méthodologie traditionnelle se focalisait davantage sur l'enseignement de la grammaire et les activités de traduction; les méthodologies directe, audio-orale et structuro-globale audio-visuelle se concentraient certes sur l'oral mais alors que la production orale était l'objectif essentiel, la compréhension orale consistait à faire des activités de répétition en vue d'améliorer la prononciation : les apprenants répétaient ce qu'ils entendaient ; mais avec l'approche communicative ont surgi « des changements dans le domaine de la compréhension orale où l'apprenant devient un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. » (ibid.: 21).

Par ailleurs, comme le soutient également Nunan (2002: 238) la négligence de la compréhension orale s'est également présentée à travers les attitudes des personnes qui apprennent une langue étrangère pour qui parler, s'exprimer à l'oral est le parangon de la connaissance d'une langue étrangère. Or, c'est en écoutant qu'on apprend à mieux parler puisque, tout comme le phénomène naturel de l'acquisition du langage (un enfant apprend à parler parce qu'il entend parler autour de lui), la phase de compréhension orale précède celle de production orale (Robert, 2002: 131). De plus que la compréhension est une habileté nécessaire pour entrer en communication puisque ce n'est qu'en comprenant et en associant un sens au message entendu que peut se poursuivre l'échange.

Ainsi, l'enseignement de cette habileté en langue étrangère est en réalité primordial pour « apprendre à entendre et à percevoir l'oral » (Cuq et Gruca, 2003: 155) et de cette façon poursuivre la communication. Outre cela, les études d'Asher, Postovsky, Winitz, Krashen (cités par Vandergrift, 2002) dans les années 70 avaient déjà démontrés que la compréhension orale était un facteur clé facilitant l'apprentissage des langues et celles de Dunkel (1991), Rost (2002) (cités par Vandergrift, 2007: 191) que « le développement des habiletés d'écoute en langue 2 a un impact bénéfique sur le développement des autres compétences ». Enfin, son enseignement est aussi important tout simplement parce que la compréhension orale n'est pas une activité facile, mais au contraire bien complexe nécessitant de la part des apprenants de langue étrangère non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi des connaissances antérieures, une connaissance du monde: lors de l'écoute l'apprenant, loin d'être passif, tente de construire du sens en mobilisant ces connaissances, en mettant en œuvre des processus de compréhension où il est parfois question d'interaction entre ces connaissances. Aujourd'hui ces processus sont essentiellement décrits à travers deux modèles: le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique.

Dans cette étude notre premier objectif est de présenter ces deux modèles «qui ont permis de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information» (Cuq et Gruca, 2003: 154) à l'oral et de donner lieu à un véritable enseignement et entraînement de la compréhension orale. Notre second objectif est de proposer une fiche pédagogique de compréhension orale préparée en fonction de ces deux modèles.

1. Le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique

Le modèle sémasiologique (de la forme au sens) : selon ce modèle, appelé également modèle ascendant (du bas vers le haut) et, dans la littérature anglo-américaine «bottom-up process», le processus d'écoute se réalise en allant des formes linguistiques vers le sens. Les apprenants en situation d'écoute (les auditeurs) construisent un sens en reliant graduellement des unités de sens plus larges aux éléments du discours: «ils segmentent le flux de la parole selon les sons, les relient ensemble pour former des mots, enchaînent les mots entre eux pour former des propositions et des phrases et ainsi de suite.» (Nunan, 1998:17). En d'autres termes, ils passent petit à petit du son au mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte et déduisent le sens grâce aux éléments qu'ils comprennent: les auditeurs interprètent donc l'information à partir de signes sonores. Brown (1994: 246), de la même façon, explique que le modèle sémasiologique est un passage «des sons aux mots, des relations grammaticales aux sens lexicaux, etc., pour atteindre un message final».

Gremmo et Holec (1990: 31) relatent très clairement en 4 étapes le processus de compréhension décrit à travers le modèle sémasiologique:

- Phase de discrimination: «d'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les « sons » qui constituent cette chaîne»;
- Phase de segmentation: «puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons»;
- Phase d'interprétation: «ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases». Il associe en quelque sorte un sens à partir des phrases précédentes;
- Phase de synthèse: «enfin, il construit la signification globale du message en « additionnant » les sens des mots, groupes de mots et phrases.»

Ainsi ce modèle se focalise davantage sur les sons, leurs discriminations, le rythme, l'intonation, les mots, les structures grammaticales: il est question d'une accumulation et d'une catégorisation d'informations acoustiques par les auditeurs qui les analysent, reconnaissent les formes connues et attribuent un sens à ces formes en utilisant les savoirs linguistiques acquis pour accéder finalement à un message.

En somme «selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur [et] ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation [=un stockage] d'information.» (Gremmo et Holec, 1990: 31)

Le modèle onomasiologique (du sens à la forme) : nommé aussi modèle descendant (du haut vers le bas) et «top-down process» dans la littérature anglo-américaine, avec ce modèle les auditeurs vont du sens vers les formes

linguistiques pour comprendre le message oral. Gremmo et Holec (ibid.:32) expliquent qu'avec le modèle onomasiologique la signification du message oral «se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte». C'est-à-dire que pour accéder au sens, les auditeurs utilisent leurs connaissances antérieures (ou référentielles) et les connaissances contextuelles: ils relient ce qu'ils connaissent avec ce qu'ils entendent. Par l'intermédiaire de leurs connaissances antérieures (celles concernant le thème du texte écouté et stockées dans la mémoire à long terme) et les connaissances contextuelles (telles le titre, le genre, l'auteur, etc., du texte oral) pour donner un sens à ce qu'ils écoutent ou ce qu'ils vont écouter, les auditeurs font des hypothèses qu'ils valideront ou invalideront au fur et à mesure de l'écoute. Ainsi, lors de l'usage du modèle onomasiologique, une activation des connaissances antérieures est sollicitée et dans ce but Vandergrift (2007: 198) propose différentes formes de travail: montrer des dessins, des clips vidéo, présenter un vocabulaire clé, faire des discussions avec la classe concernant le thème du texte, donner des informations culturelles toujours à propos du thème, poser des questions se rapportant au contenu du texte. Mais aussi, si les apprenants ne savent rien sur le thème à traiter, demander de faire une recherche sur le thème avant la leçon ou lire en classe des documents apportés par l'enseignant. A l'aide de ces activités, les apprenants feront des hypothèses sur le contenu, tenteront, avant d'écouter (pré-écoute) mais aussi lors de l'écoute du texte, de deviner le contenu, de commencer ainsi à accéder au sens.

Gremmo et Holec (1990: 32) retracent en 3 étapes le modèle onomasiologique utilisé lors de la compréhension d'un message:

- premièrement, «l'auditeur établit des hypothèses, à la fois sémantiques et formelles en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générale et spécifique sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient; connaissances des structures des signifiants de la langue de codage du message) et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement.»;
- deuxièmement, en cours d'écoute, l'auditeur vérifie ses hypothèses qui vont soit être confirmées, soit infirmées ou ni l'un ni l'autre;
- troisièmement, en fonction de la vérification de ses hypothèses, l'auditeur va soit continuer à construire le sens du message si ses hypothèses sont confirmées, soit stocker les informations recueillies et attendre de nouveaux indices pour confirmer ou infirmer ses hypothèses si ces dernières ne sont encore validées, soit va les abandonner ou en reformuler d'autres si celles-ci sont infirmées.

En définitive, lorsque les apprenants utilisent leurs connaissances linguistiques pour décoder et comprendre un message oral, ils font usage du modèle sémasiologique mais lorsqu'ils utilisent aussi des connaissances extralinguistiques et qu'ils sont en constante vérification d'hypothèses, ils font usage du modèle onomasiologique. Bien que le second modèle soit généralement qualifié de plus performant pour comprendre un message oral,

beaucoup de chercheurs (Brown, 1994: 246 ; Hédiard, 1997:2; Vandergrift, 2007:198) s'accordent sur le fait que les deux modèles devraient être utilisés de façon intégrée (appelée modèle interactif dans ce cas) car comprendre un message implique l'usage des connaissances linguistiques et antérieures. A ce propos Chaudron et Richards (1986:114-115, cités par Morley, 2001:74) affirment que durant la mise en œuvre du modèle onomasiologique, il est impossible à l'apprenant/auditeur «d'ignorer certains aspects du modèle sémasiologique» et Brown (1994:246) dit qu'«Il est important pour les apprenants d'opérer dans les deux directions puisque les deux offrent des indices pour déterminer la signification du discours oral.» mais ceci sans «trop s'attarder sur le modèle sémasiologique» (ibid.). Cependant, Vandergrift (2002) explique que le degré d'usage de l'un ou de l'autre processus par les apprenants «dépend de leurs connaissances de la langue, de la familiarité avec le sujet» et Morley (2001:74) affirme que l'usage du modèle onomasiologique suppose «une banque de connaissance préalable à propos de la langue et du monde.». Donc, si l'apprenant ne possède pas assez de connaissances référentielles à propos du sujet, il fera davantage usage du modèle sémasiologique d'où la nécessité du travail d'activation des connaissances référentielles avant l'écoute du document sonore en classe afin de donner lieu à l'utilisation des deux modèles.

En résumé, les chercheurs sont d'avis qu'il faut enseigner la compréhension orale en tenant compte des deux modèles même si l'un a plus de mérite que l'autre et que pour exercer davantage et de manière correcte le modèle onomasiologique, les thèmes des textes oraux traités doivent être familiers aux apprenants afin qu'ils puissent faire des hypothèses, prédire le contenu du message à écouter : plus l'auditeur disposera de connaissances à propos du texte oral, plus ses hypothèses seront nombreuses, riches et moins il utilisera les petites unités (lexique, syntaxe...) pour accéder au sens.

Dans les lignes suivantes, nous présenterons une leçon/fiche pédagogique de compréhension orale préparée pour des apprenants de français langue étrangère en fonction des deux modèles, c'est-à-dire selon le modèle dit interactif.

2. Fiche pédagogique de compréhension orale

2.1. Préliminaires

Tout d'abord précisons que parce que la segmentation de la tâche de compréhension en quelques étapes facilite l'apprentissage et l'accès au sens (Cornaire, 1998:159; Pendanx, 1998:91) mais aussi parce que cette segmentation permet de mieux mettre en œuvre le modèle onomasiologique du fait qu'elle autorise à formuler des hypothèses, nous avons préparé une fiche pédagogique composée d'une démarche linéaire en trois temps/phases:

La pré-écoute dont les activités consistent généralement en différentes activités de remue-méninges (discuter sur un mot clé, apporter des images ou des textes se rapportant au contenu à écouter, discuter sur le titre du texte, faire des suppositions sur le contenu à partir du titre...) toutes centrées sur la préparation

de la seconde phase appelée écoute. Ces activités « aident les apprenants à prendre des décisions à propos de ce qu'ils écoutent et par la suite de se concentrer sur le sens pendant l'écoute. » (Vandergrift: 2002). Lors de cette étape pendant laquelle le texte oral n'est pas écouté ou sa transcription lue, les apprenants appellent de leur mémoire à long terme leurs connaissances sur le thème du texte, sélectionnent « certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il[s] se prépare[nt] à écouter. » (Cornaire, 1998, 159). Cependant, si l'enseignant pense que les apprenants ne possèdent pas de connaissances sur le thème du texte, il peut leur demander au préalable de faire des recherches, les orienter vers une recherche documentaire et même amener en classe des documents se rapportant au sujet (activation de connaissances).

L'écoute consiste en l'application de la leçon à partir du texte oral. L'apprenant répond à des questions concernant la compréhension globale du texte (qui est l'auteur-e?, que raconte-t-il/elle?...) puis à des questions détaillant davantage le contenu. C'est ici qu'entrent en œuvre les modèles sémasiologique et onomasiologique. Précisons que c'est lors des premières parties du traitement de l'information (l'écoute de veille et l'écoute globale) que nous ferons usage du premier modèle et ceci sans trop s'attarder comme le préconise Brown (1994, p.246). Le second modèle constituera la suite du traitement de l'information.

La post-écoute consiste en un réinvestissement des acquis réalisés tout au long des deux phases/étapes précédentes et permet de terminer la leçon par une production orale ou écrite. Les apprenants peuvent par exemple argumenter ce qui vient d'être écouté ou discuter sur des propos liés au contenu du texte écouté. Ils peuvent aussi écrire un texte en classe ou en tant que devoir maison à propos du sujet, préparer des jeux de rôles, etc.

Précisons enfin qu'afin de permettre aux apprenants de faire des hypothèses lors des phases de pré-écoute et d'écoute et donc pour mettre le poids sur le modèle onomasiologique, nous avons choisi un texte oral en français concernant le vol, les voleurs et plus précisément traitant du « pickpocket » car nous pensons qu'il s'agit d'un thème général à propos duquel un grand nombre de personnes possède des connaissances. Ce texte intitulé « Au commissariat de police » (annexe 1) tiré de la méthode « Communication progressive du Français – Niveau intermédiaire » (Miquel, 2004: 68) est un document fabriqué conçu à des fins pédagogiques et présente un dialogue entre deux personnes. Afin d'exploiter le document avec un public d'apprenants turcs de français langue étrangère de niveau A2 et parce que ceci lui conférerait un caractère plus onomasiologique, nous l'avons découpé en 4 parties et l'avons fait écouté et travaillé partie par partie.

2.2. La fiche pédagogique

Niveau : A2

Durée : leçon de 3 heures

Objectifs communicatifs : Raconter un vol

Objectifs linguistiques : Emploi du passé composé/imparfait/plus-que-parfait

I. La pré-écoute

Nous utiliserons deux activités référant à la stratégie de remue-méninges afin de préparer les apprenants à l'écoute du document sonore choisi et afin d'introduire le mot «pickpocket».

a. L'image

A partir des séquences d'images ci-dessous (Images 1), les apprenants prendront connaissance du fait : ils verront et diront (ou du moins sont censés voir et dire) qu'il est question du vol du sac à main d'une femme attendant le métro (la situation se passe effectivement dans le métro mais les réponses comme « à la gare », « à l'arrêt de bus »... sont acceptables).

Images 1

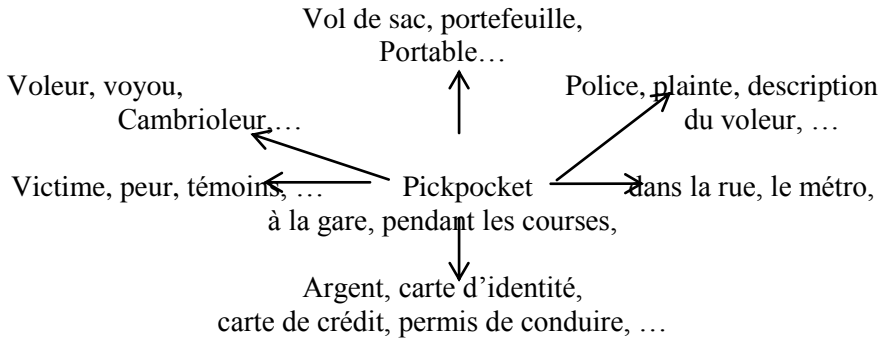


Toujours à partir de ces images, on essaiera d'activer les connaissances antérieures des apprenants : le vocabulaire lié au thème, leur connaissance au sujet de ces vols qui se font en piquant (en douce ou en courant) dans la rue les sacs, les portefeuilles, les portables, etc., des gens (vol appelé « pickpocket »). Peut-être que même quelques-uns en ont été victime ou témoin et pourront alors raconter leurs mésaventures: ce qui est une autre manière d'aborder le sujet car ils auront recours au vocabulaire utile pour la compréhension du document sonore.

Suite à cela, c'est-à-dire aux images et aux vécus, il sera possible, et ceci plus facilement, d'introduire le mot « pickpocket ». Pour cela, on pourrait demander aux apprenants s'ils savent comment est appelé ce genre de vol; si non, on donnera la réponse : ce type de vol est appelé « pickpocket ».

b. Mot clé / Thème

Il est possible de travailler le vocabulaire nécessaire pendant l'écoute en écrivant au tableau le mot « pickpocket » et en demandant aux apprenants de dire tous les mots, toutes les expressions que leur rappelle ce mot. On peut alors obtenir au tableau un schéma comme celui présenté ci-dessous :



II. L'écoute.

A. L'écoute de veille

Ecoute de la première partie du dialogue (Annexe 1) : trois fois.

Répondre aux questions suivantes :

1. Compléter les tableaux :

	Une	Deux	Trois	Plus de trois
Combien de voix entendez-vous ?		X		

	Un homme et une femme	Deux femmes	Deux hommes	Deux hommes et une femme
Qui parlent ?			X	

Comment parlent-ils ?	Locuteur 1	Locuteur 2
Vite	X	
Normalement		X
Calmement		X
Affolé	X	
Enervé		
Tristement	X	
Joyusement		

2. De quoi parlent-ils ?

- a. De la vie b. Du travail c. Du parc d. D'un vol

3. Où sont-ils ? :

- a. A la gare b. Au parc c. Au commissariat de police d. Chez l'avocat

Le titre du dialogue « Au commissariat de police » est indiqué lors de la diffusion.

4. Quand parlent-ils ?

- a. Le matin b. L'après-midi c. Le soir d. On ne sait pas

B. L'écoute globale

Réécoute de la première partie du dialogue (Annexe 1) : une, maximum deux fois.

Répondre aux questions suivantes :

1. Qui sont les personnages qui parlent ?
.....(Un policier et une victime/un homme).....
2. Lequel est le premier locuteur ? Lequel est le second locuteur ?
.....(Un policier et une victime/un homme).....
3. Que s'est-il passé ?
.....(Un voleur a volé le portefeuille d'un homme).....
4. Quand s'est déroulé l'évènement ?
.....(Ce matin vers 11 heures).....
5. Où s'est déroulé l'évènement ?
.....(Dans le parc (de loisirs)).....

C. L'écoute d'analyse**C1. Avant de passer à l'écoute de la deuxième partie du dialogue (Annexe 1) :**

Demander aux apprenants de faire des hypothèses en introduisant la question : « Imaginez comment s'est déroulé l'évènement ? ». Aidez-vous de l'image ci-dessous (Image 2). Les hypothèses de chaque apprenant seront notées au tableau avec à côté le nom de l'apprenant.

Image 2



EXEMPLE D'HYPOTHESES :

- Le voleur a fait semblant de faire tomber son paquet de cigarette (une feuille, un petit dictionnaire, un briquet, quelque chose...) et a pris le portefeuille de l'homme. (Ali)
- Le voleur a fait comme si l'homme avait fait tomber quelque chose et a pris son portefeuille de sa poche en douce. (XXX)
- Le voleur a fait comme s'il se tenait à l'homme pour se baisser et ramasser ce qu'il (=le voleur / l'homme) a fait tomber et a pris le portefeuille de l'homme. (XXX)
-

C2. Ecoute de la deuxième partie du dialogue (Annexe 1) pour vérification des hypothèses à partir d'une activité.

L'écoute se fera trois fois : à la première, l'apprenant se contentera d'écouter ; à la deuxième, il répondra aux questions ci-dessous et à la troisième il vérifiera ses réponses.

Répondre aux questions suivantes par « vrai » ou par « faux » et expliquer « pourquoi c'est faux » seront une manière/méthode pour vérifier les hypothèses faites par les apprenants :

	Vrai		Faux
1. Le voleur est venu agresser l'homme Si faux pourquoi ?.....	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2. Le voleur a demandé le chemin à l'homme. Si faux pourquoi ?.....	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3. L'homme a donné son briquet au voleur. Si faux pourquoi ?.....	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4. L'homme a fait tomber son briquet. Si faux pourquoi ?.....	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

5. Le voleur a ramassé le briquet de l'homme.
Si faux pourquoi ?.....
6. Le voleur a emporté le briquet.
Si faux pourquoi ?.....
7. Le voleur est parti sans dire merci.
Si faux pourquoi ?.....
8. Quand le voleur est parti, l'homme s'est aperçu qu'il avait oublié son portefeuille chez lui.
Si faux pourquoi ?.....
9. Donc, le voleur a pris le portefeuille de l'homme en ramassant le briquet.
Si faux pourquoi ?
- (La réponse de cette dernière question ne se trouve pas mot à mot dans le texte mais, l'image aidera les apprenants à déduire du texte la réponse).

Après cette activité, les apprenants vérifieront les hypothèses données et qui sont restées notées au tableau : l'hypothèse juste ou la plus proche sera encadrée et l'apprenant dont le nom figure à côté de l'hypothèse félicité.

C3. Avant de passer à l'écoute de la troisième partie du dialogue (Annexe 1) :

Demander aux apprenants de faire des hypothèses en introduisant la question : « Imaginez comment était le voleur? » : descriptions physique et vestimentaire.

EXEMPLE D'HYPOTHESES :

- Il était grand, il portait un pantalon bleu, une chemise verte, il avait les cheveux bruns....
- Il était habillé en jean. Il était habillé tout en noir. Il avait l'air sympa....
- Il était vêtu d'un pull. Il s'était masqué le visage avant de voler le portefeuille...

C4. Ecoute de la troisième partie du dialogue.

Ecouter (2 fois) et compléter le tableau. Puis vérifier les hypothèses de départ.

Le voleur :	Vrai	Faux	On ne sait pas
était de petite taille		X	
mesurait plus de 1m75	X		
portait un pull bleu			X

était habillé tout en bleu			X
était brun	X		
avait les yeux bleus et un grand nez			X
avait une caractéristique particulière		X	

C5. Ecoute de la quatrième partie du dialogue (Annexe 1).

Faire écouter **la première phrase de cette partie** et demander aux apprenants de la relever.

Phrase à relever : « Qu'est-ce que vous aviez dans votre portefeuille? »

Demander aux apprenants de répondre aux questions suivantes :

1. A votre avis qui dit cette phrase ?

(-Le policier)

2. Imaginez ce qu'il y avait dans le portefeuille ?

Réponses possibles/hypothèses des apprenants :

- de l'argent
- des cartes de crédits
- une photo, la photo de son amour
- des pièces
- sa carte d'identité
- son permis de conduire...

C6. Faire écouter toute la quatrième partie du dialogue (deux fois) et demander aux apprenants de relever ce qu'il y avait dans le portefeuille.

Puis vérifier leurs hypothèses :

- Tous ses papiers
- Une carte bancaire
- Un peu d'argent liquide, environ 60 euros.

D. L'écoute détaillée

Cette écoute pour détailler certains éléments du texte se fera en se basant seulement sur la quatrième partie du dialogue. Les réponses des questions liées à l'écoute détaillée ne se trouvent pas dans le texte : c'est l'enseignant qui les détient. Donc les apprenants devront rechercher l'implicite, faire des déductions.

D1. Demander aux apprenants ce que signifie « tous ses papiers » à l'aide du tableau suivant (plusieurs réponses sont possibles) :

« Tous ses papiers » signifie :	Vrai	Faux
Une lettre		
Une carte visite		
la carte d'identité		
Le permis de conduire		

Un chèque		
Une recette de cuisine		

D2. Refaire écouter cette dernière partie et demander aux apprenants de relever la dernière phrase du policier :

« Vous avez fait opposition ? »

D3. Demander aux apprenants ce que signifie ou peut signifier « Faire opposition ».

S'ils ne trouvent pas la réponse un indice peut être donné : « Faire opposition à la banque ».

S'ils ne trouvent toujours pas, leur donner la réponse : cela signifie « appeler/aller à la banque et annuler sa carte bancaire, sa carte de crédits, ses chèques... »

III. La post-écoute

Pour la phase post-écoute, différentes activités de production orale et/ou écrite à faire en classe et/ou en tant que devoirs maison peuvent être proposées. Dans le cas de notre leçon de compréhension orale, nous proposerons tout d'abord deux petites activités de production orale car les activités de pré-écoute et d'écoute étaient assez longues :

- résumer oralement la situation écoutée ;
- parlez au sujet du « pickpocket ».

Ensuite, nous demanderons aux apprenants de préparer à la maison un jeu de rôles recréant la situation de communication entre la victime et le fonctionnaire d'une banque réalisée lors de l'opposition des documents, et papiers. Les apprenants joueront la scène lors de la prochaine leçon.

3. Discussion/Conclusion

Bien que banale et facile en langue maternelle, la compréhension orale en langue étrangère est une habileté langagière à développer mais à laquelle peu d'importance a été accordée durant de longues années et qui, malgré la reconnaissance de sa primauté aujourd'hui dans l'apprentissage d'une langue, est encore rarement enseignée en classe. En effet, les enseignants limitent généralement les activités d'écoute à des exercices de discrimination, de répétitions ou se contentent de faire écouter un texte auquel sont associées des questions de compréhension globale. Or, la compréhension d'un message étant un processus complexe de reconstruction de sens, les enseignants doivent enseigner à écouter de manière effective.

A travers cette étude, c'est sur ce point que nous avons tenté d'attirer l'attention en expliquant premièrement les deux modèles de traitement de l'information orale dont l'application en classe permet un enseignement véritable de la compréhension orale et, deuxièmement, en préparant en guise d'exemple une leçon de compréhension orale pour un cours de FLE selon les deux modèles qui sont le modèle sémasiologique et onomasiologique.

Rappelons brièvement que le premier modèle permet aux auditeurs/apprenants de déduire le sens d'un énoncé/discours oral essentiellement grâce aux petites unités (grammaire, lexicale, syntaxe, phonétique...) et que le second modèle leur permet d'anticiper le sens en fonction d'éléments référentiels, de connaissances du monde donnés, sus, acquis au préalable de l'écoute. Rappelons aussi que pour un enseignement efficace de la compréhension orale, il était effectif de réaliser les leçons de cette compétence en tenant compte de ces deux modèles simultanément : il était alors question de modèle interactif.

A travers la fiche pédagogique préparée pour un cours de compréhension orale FLE de 3 heures selon les phases de pré-écoute, écoute et post-écoute, c'est le modèle interactif que nous avons tenté d'illustrer où :

- lors de la phase de pré-écoute, il a été davantage question du modèle onomasiologique afin de stimuler les connaissances antérieures des apprenants et de le mener ainsi à deviner, à « discerner » le contenu du texte qu'ils vont écouter : ils ont été préparés à ce qu'ils allaient entendre lors de la phase écoute. Dans ce but, ils ont travaillé sur des images se rapportant au contenu, ont procédé selon l'orientation de l'enseignant à un rappel du vocabulaire utile et probable d'apparaître (se trouvant) dans le texte;
- lors de la phase écoute, composée ici, par ordre, de l'écoute de veille, de l'écoute globale, de l'écoute d'analyse et de l'écoute détaillée, les deux premières ont constitué les activités se rapportant au modèle sémasiologique et les deux dernières, les activités du modèle onomasiologique.

Les questions posées pendant l'écoute de veille entraînent surtout l'apprenant à interpréter l'intrant sonore et à retrouver ainsi certains indices (intonation, accent, rythme, mélodie, prosodie, etc.) qui permettent d'abord d'accéder au sens à un niveau minimal, mais aussi de faciliter la mise en application du modèle onomasiologique. L'écoute de veille définie comme l'écoute qui se déroule de manière inconsciente sans réelle compréhension mais où un indice peut attirer l'attention (Cuq et Gruca, 2003: 156) met l'accent sur la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, les traits d'oralité, les pauses, etc.

Quant aux questions posées pendant l'écoute globale, elles reprennent de façon générale celles posées pendant l'écoute de veille, mais entraînent cette fois l'apprenant à définir la situation de communication de façon plus détaillée. Ici aussi l'apprenant répond à une série de question où il n'est nullement question d'une prise en compte du contexte et des connaissances du monde. Les réponses ne peuvent être données qu'en fonction d'indices linguistiques : seules les phrases du texte sont porteuses de sens.

Tout ce travail précède ainsi le travail onomasiologique pour lequel l'écoute d'analyse et l'écoute détaillées entrent en jeu.

Les questions posées pendant l'écoute d'analyse et l'écoute détaillée permettent d'analyser le contenu de manière à tout élucider : une écoute intense est donc sollicitée. Tout d'abord, les apprenants formulent ici de façon constante une série d'hypothèses qu'ils confirment ou infirment au fur et à mesure de l'écoute.

A ce stade, les questions antérieures (celles de l'écoute de veille et de l'écoute globale) ont aussi certes été un premier point de départ et ont révélé des informations non négligeables, mais c'est essentiellement par l'intermédiaire des connaissances contextuelles et antérieures que se produit un réel accès au sens, et au contenu.

Avec l'usage du modèle onomasiologique durant l'écoute d'analyse et détaillée notre seul objectif a été de faire formuler des hypothèses à l'apprenant « à partir de sa connaissance qui relève de son expérience générale du monde » (Cuq et Gruca, 2003: 154) et d'approcher ainsi « le sens jusque dans les unités restreintes. » (ibid.);

- lors de la phase post-écoute, il a été procédé à un travail sur le contenu du texte auquel il a été accédé par l'intermédiaire du modèle interactif. Les apprenants n'ont fait usage ici ni du modèle sémasiologique, ni du modèle onomasiologique : le seul but a été de travailler la compétence de production orale et écrite comme le préconise la post-écoute.

BIBLIOGRAPHIE

Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to language Pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents.

Cornaire, C. (1998). *La Compréhension Orale*. France: Clé International.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: PUG.

Gremmo, M.J. & Holec, H. (1990). "La Compréhension Orale: Un Processus et un Comportement". Daniel Gaonac'h, Danielle Mac Nally, Marie-Françoise Ballaire (Ed.). *Acquisition d'une Langue Etrangère, l'Approche Cognitive*. France: Hachette, 30-40.

Hediard, M. (1997). "Représentation Orale et Ecrite du signifiant dans la Compréhension du Français: Expériences menées auprès d'un Public Italophone". *LIDIL*, 14, 145-154. Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2012.

Miquel, C. (2004). *Communication Progressive du Français avec 365 Activités – Niveau Intermédiaire*. France: Clé International.

Morley, J. (2001). "Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices". Marianne Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Foreign Language* (Third Edition). USA: Heinle & Heinle. 69-85.

Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.

Nunan, D. (2002). "Listening in Language Learning". Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press. 238-241.

Pendanx, M. (1998). *Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette FLE.

Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

Vandergrift, L. (2002). "Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence". *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice*. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>. Eriřim tarihi: 15 Haziran 2012.

Vandergrift, L. (2007). "Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research". [Elektronik Sürüm]. *Language Teaching*, 40, 191-210.

ANNEXE 1

Partie 1:

Au commissariat de police

- Bonjour, monsieur, **on m'a volé mon portefeuille avec tout dedans!**
C'est une catastrophe!
- Calmez-vous, monsieur. Dites-moi, **ça s'est passé quand et où?**
- Dans le parc de loisirs, ce matin, vers 11 heures!

Partie 2:

- **Racontez-moi ce qui s'est passé.**
- Un monsieur m'a abordé, tout à fait normalement, il m'a demandé du feu. Je lui ai donné mon briquet, qu'il a fait tomber. Il l'a ramassé, il me l'a rendu, il m'a remercié, et il est parti. À ce moment-là, je me suis aperçu que mon portefeuille avait disparu. Tout s'est passé très rapidement. J'ai couru après lui, mais c'était trop tard.

Partie 3:

- **Est-ce que vous pouvez décrire la personne?**
- C'est un peu difficile, parce que je ne faisais pas attention. C'était un homme de taille moyenne, un **peu plus grand que moi...**
- C'est-à-dire?
- Je mesure 1 m 75. Il était brun, euh... franchement, je ne pourrai pas le décrire, il n'avait rien de spécial.

Partie 4:

- **Qu'est-ce que vous aviez dans votre portefeuille?**
- Tous mes papiers, une carte bancaire...
- Vous avez fait opposition?
- Oui, tout de suite. J'avais aussi un peu d'argent liquide, environ 60 euros.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION BY INTERACTIVE MODEL: EXAMPLE IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Listening skills in language teaching methodology have long been neglected and researchers put more emphasis on teaching/learning reading, speaking, and writing. However, listening skills are difficult to acquire in a foreign language and require processing the verbal data and the interaction of linguistic and world knowledge. This interaction is explained within two basic models: bottom-up model and top-down model. The bottom-up model is related to linguistic structure. In this model, the listener constitutes meaning starting from the linguistic structures and uses the sounds, words, and grammatical rules. The top-down model, on the other hand, is related to listeners. In this model, the listener interprets what s/he hears with the help of his/her background knowledge and establishes a link between his/her background knowledge and the listening text. In other words, the listener's already existing knowledge (background knowledge) and what s/he hears (context knowledge) are essential. Nevertheless, researchers emphasize the use of these two models together, which is called the interactive model. The aim of this study is to introduce bottom-up and top-down models and to present a sample lesson to develop listening comprehension skills in a foreign language following the two models, in other words, the interactive model. The sample lesson is for Turkish learners of French in A2 level and covers pre-listening, during listening, and post-listening stages.

Key Words: Listening skills, foreign language learning, bottom-up model, top-down model, interactive model.