

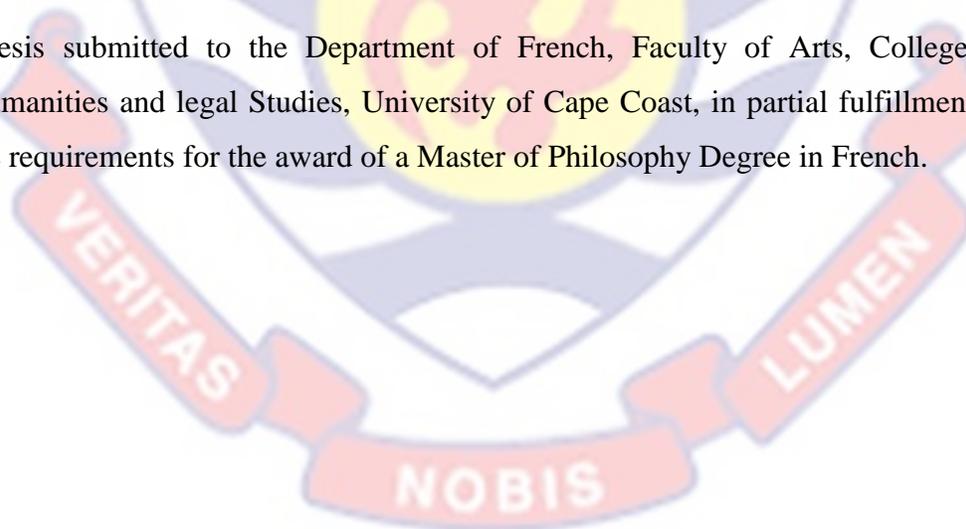
UNIVERSITY OF CAPE COAST

EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE
DU FLE DANS LES LYCÉES DU GHANA

BY

JEANNETTE KWITONDA

This thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Social Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the requirements for the award of a Master of Philosophy Degree in French.



DECEMBER 2021



ABSTRACT

The general objective of teaching and learning French in Ghana seeks to develop communicative competency to equip Ghanaian students with some skills to communicate with their francophone counterparts (CRDD, 2010). Over the years, these objectives have not been achieved. Using the descendant and ascendant listening comprehension models by Gremmo et Holec (1990) through observation and test, an evaluative study was conducted. It sets to evaluate listening lesson's techniques with regard to both learner's understanding and the objective. The study pointed out that, at the pre-listening stage, expository techniques were used but their content did not activate relevant previous knowledge on oral text neither were new elements from the topic tackled. During the listening stage, two types of techniques were identified. There were close- and open- questions type, initiated by descendant listening model but they were administered to students after listening, hence, learners did not interact with the oral content. Teachers also resorted to question/answer, translation and repetition techniques with which they explained the oral text to learners in English. Again, listening interaction was absent, but rather, both written and verbal interactions were privileged. At post-listening stage, no reflective activity on listening experience, was noted. The results of the test show that 42.2% of learners passed in items based on linguistic, 35% passed in pragmatic while 64.3% passed in those based on socio cultural aspect. The study concluded that, the techniques adopted are not beneficial to both learner's understanding and the objective. Hence, the study has suggested remedies to synchronize teaching techniques for listening comprehension lesson with the objective.

REMERCIEMENTS

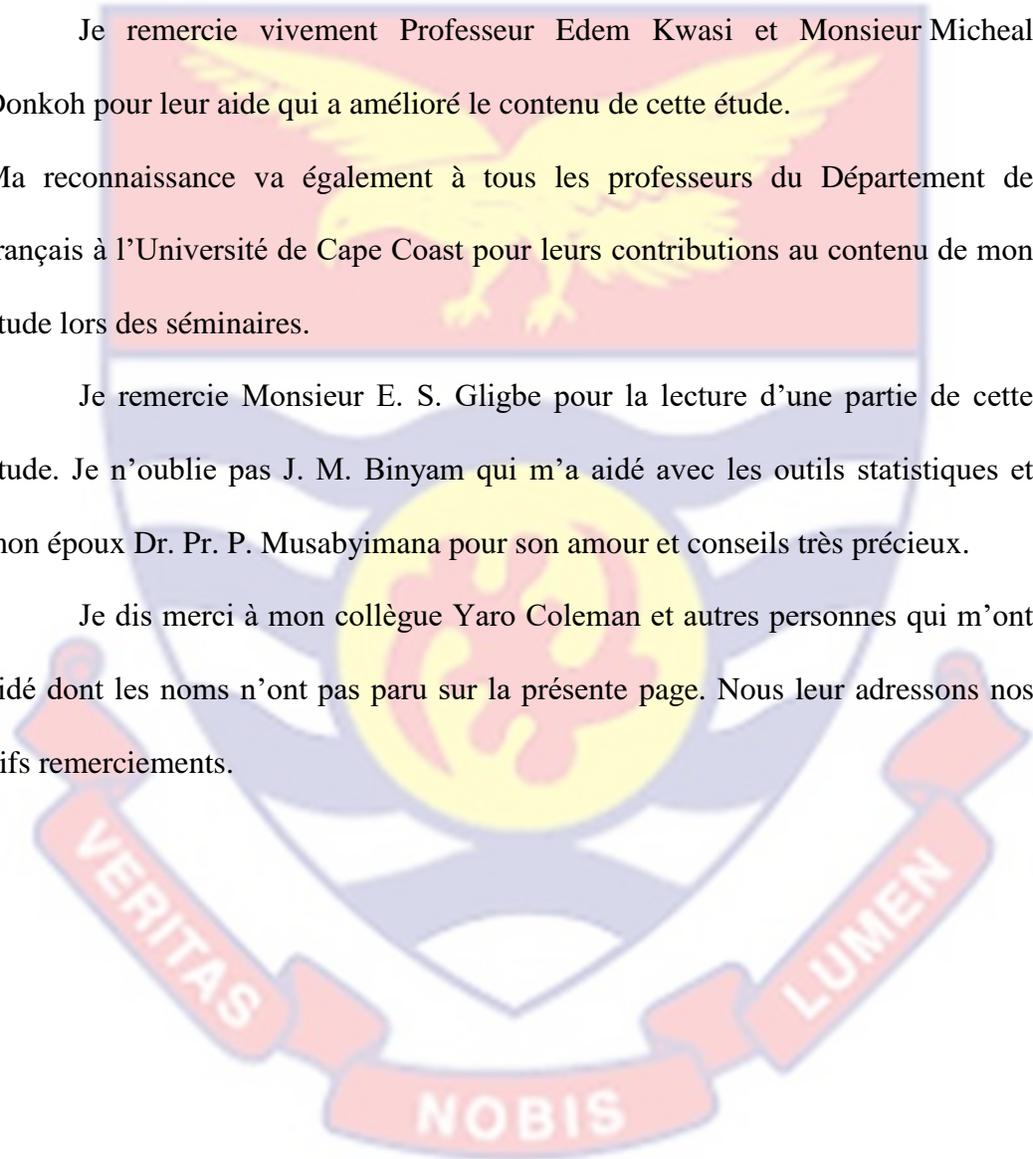
Mes remerciements vont à mes encadreurs, Docteur Anthony Yao Makafui DE-SOUZA et Docteur Baba Haruna. Je reconnais leur éclairage et encouragement lors de la rédaction de cette étude.

Je remercie vivement Professeur Edem Kwasi et Monsieur Micheal Donkoh pour leur aide qui a amélioré le contenu de cette étude.

Ma reconnaissance va également à tous les professeurs du Département de français à l'Université de Cape Coast pour leurs contributions au contenu de mon étude lors des séminaires.

Je remercie Monsieur E. S. Gligbe pour la lecture d'une partie de cette étude. Je n'oublie pas J. M. Binyam qui m'a aidé avec les outils statistiques et mon époux Dr. Pr. P. Musabyimana pour son amour et conseils très précieux.

Je dis merci à mon collègue Yaro Coleman et autres personnes qui m'ont aidé dont les noms n'ont pas paru sur la présente page. Nous leur adressons nos vifs remerciements.



DEDICACE

A

Mon mari, Dr. Pr. Pierre Musabyimana, et mes enfants Emmanuella Muhoza

Musabyimana et Marie - Chantal Muhawe Musabyimana



TABLE DES MATIERES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES GRAPHIQUES	xii
LISTE DES ABREVIATIONS	xiii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GENERALE	
Introduction	1
Cadre général de l'étude	2
Problématique	8
Objectifs d'étude	10
Questions de recherche	10
Hypothèses	10
Justification du choix du sujet	11
Pertinence de l'étude	11
Délimitation de l'étude	12
Définitions des notions essentielles	13
Plan du travail	18
Conclusion Partielle	18
CHAPITRE DEUX : CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	20
Introduction	20

Cadre Théorique	20
Modèle sémasiologique	20
Modèle onomasiologique	22
Implication didactique des modèle sémasiologique et onomasiologique	24
Techniques de classe d'un cours de compréhension orale	26
Techniques de compréhension orale à l'étape de pré-écoute	26
Techniques de compréhension orale à l'étape d'écoute	27
Techniques de compréhension orale à l'étape d'après l'écoute	28
Concepts liés au cadre théorique	29
Enseignement de la Compréhension Orale	30
Enseignement de la CO orienté sur le texte	32
Enseignement de la CO orienté sur la communication	33
Enseignement de la CO orienté sur l'apprenant	34
Objectifs de l'enseignement de la compréhension orale au Ghana	35
Efficacité de l'enseignement de la compréhension orale	39
Les critères de l'efficacité de l'enseignement de la compréhension orale	40
Notion d'évaluation	41
Les fonctions de l'évaluation	42
Compréhension orale dans les méthodologies du FLE	44
Pratiques de classe de CO dans la Méthodologie Traditionnelle	44
Pratiques de classe de CO et la Méthodologie Directe.	44
Pratiques de classe de CO dans Méthode Audio-Orale (MAO)	45
Pratiques de classe de CO dans la Méthode Structuro-Globale et Audio-Visuelle (SGAV)	45
Stratégies de compréhension orale	49

Présentation d'un cours de compréhension orale	50
Pré-écoute	50
Ecoute	51
Après-écoute	51
Séquence de l'approche métacognitive de compréhension orale	52
Facteurs influant sur la compréhension orale	52
Travaux Antérieurs	53
Conclusion Partielle	58
CHAPITRE TROIS :METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES	
Introduction	60
Lieux d'enquête	60
Population	61
Échantillonnage	62
Enseignants	62
Apprenants	65
Instruments de collecte des données	66
Observation non-participante	66
Protocoles d'observation	66
Description de l'observation non participante	69
Transcription du corpus	70
Code de transcription	71
Test	71
Validité du test	73
Description de l'administration du test	74
Texte	74

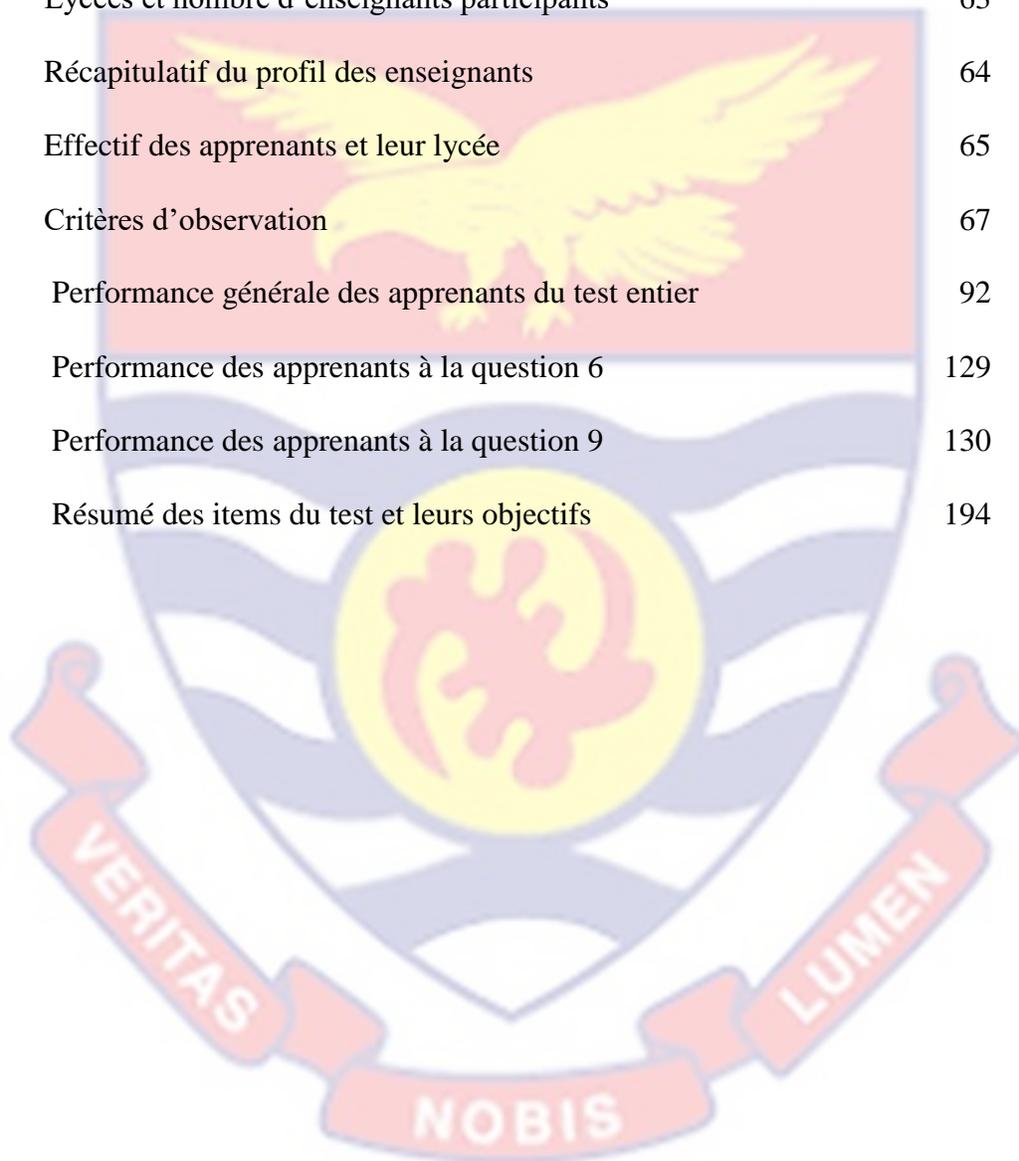
Étude pilote et révision des instruments	75
Etude pilote chez les enseignants et apprenants de Mawuli School	75
Limitations de la collecte des données	78
Méthodes d'analyse des données	80
Conclusion Partielle	81
CHAPITRE QUATRE :PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	
Introduction	82
Présentation et Discussion des Données	83
Planification du cours	83
Présentation des données sur l'observation de 6 enseignants dans 4 lycées	85
Présentation des données sur le test	91
Discussion des données des deux instruments à l'étape de pré-écoute	92
Technique pour « modeler la lecture »	95
Technique d'« explication »	97
Technique d'« informer/annoncer »	100
Discussion des données de deux instruments à l'étape d'écoute	108
Discussion des données de l'observation à l'étape d'écoute	110
Contenu de la technique non-conventionnelle	122
Contenu de la technique de « traduction ».	124
Les résultats sur l'aspect socio-culturel	129
Discussion des données à l'étape de poste écoute	131
Synthèses des résultats deux instruments	131
Validation des Hypothèses	135
Conclusion Partielle	136

CHAPITRE CINQ :IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET
CONCLUSION GENERALE

Introduction	138
Retombées Didactiques	138
Réactivation de connaissance référentielle	141
Conseils et activités de guidage à l'écoute	142
Formation des enseignants	144
Interaction de l'apprenant et le document auditif	145
Document multicanal	146
Activités de réflexion sur l'expérience d'un cours de CO	147
Conclusion Générale	147
REFERENCES	153
ANNEXE A	162
ANNEXE B	165
ANNEXE C	191
ANNEXE D	192
ANNEXE F	195
ANNEXE G	196
ANNEXE H	198

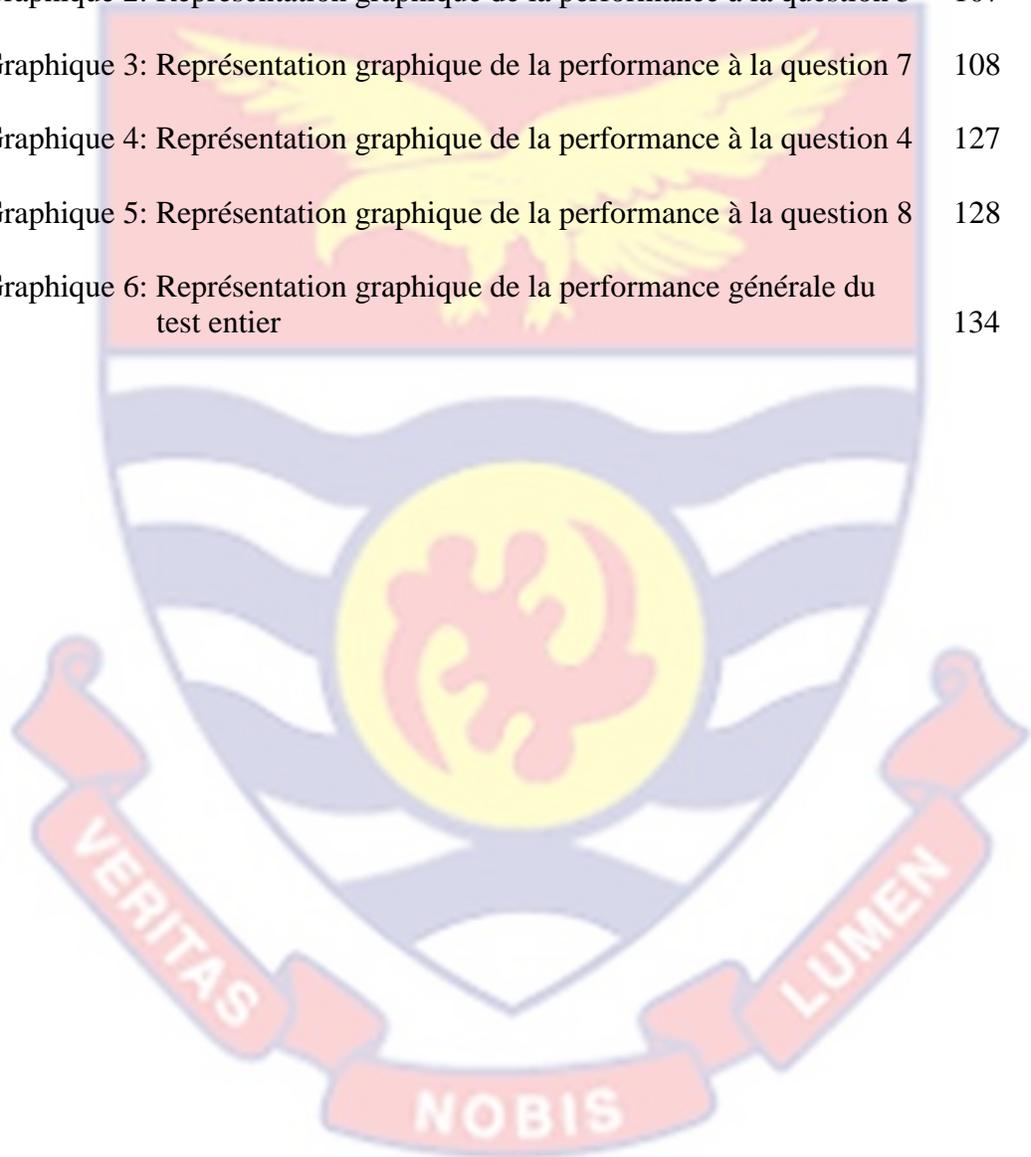
LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels	27
2 Lycées et nombre d'enseignants participants	63
3 Récapitulatif du profil des enseignants	64
4 Effectif des apprenants et leur lycée	65
5 Critères d'observation	67
6 Performance générale des apprenants du test entier	92
7 Performance des apprenants à la question 6	129
8 Performance des apprenants à la question 9	130
9 Résumé des items du test et leurs objectifs	194



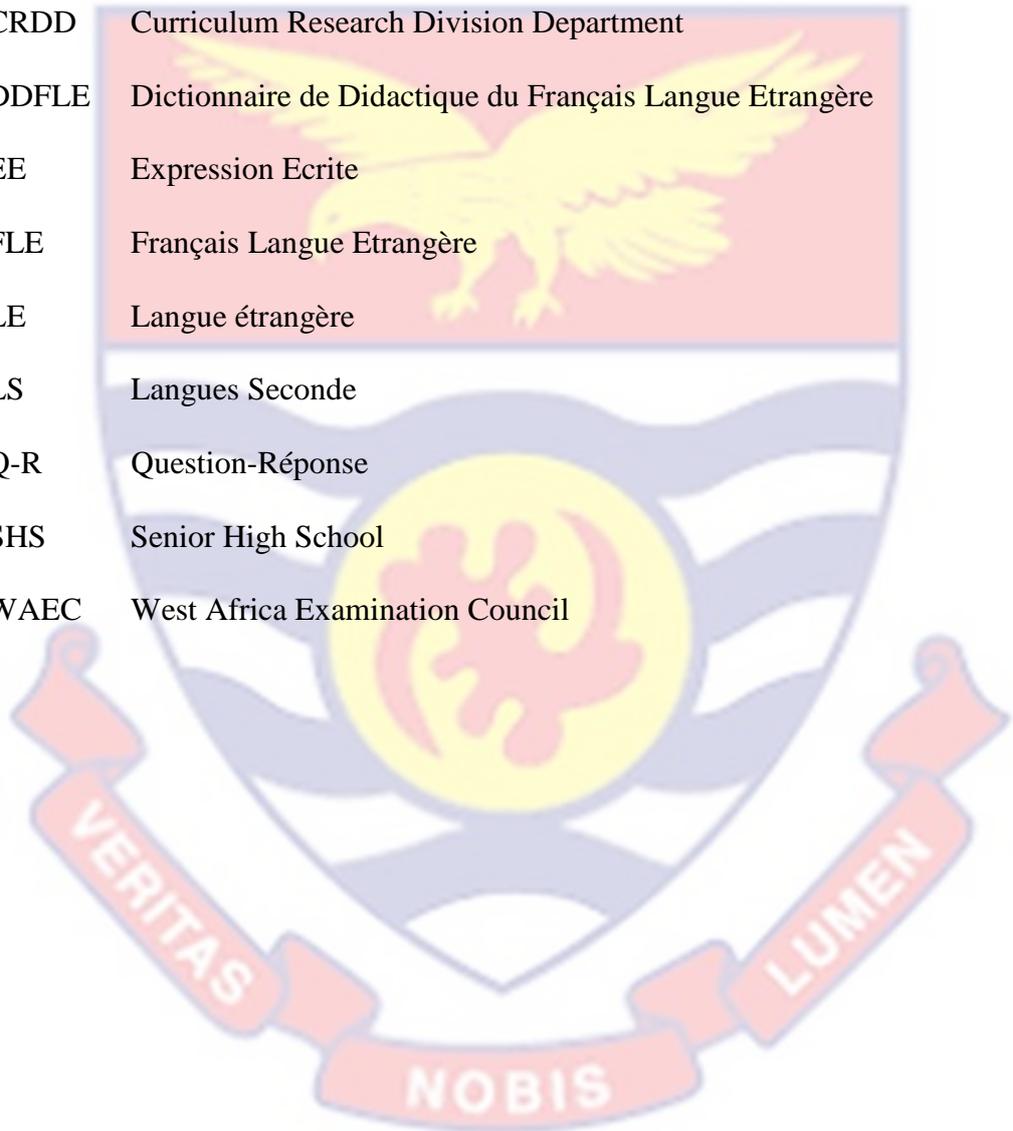
LISTE DES GRAPHIQUES

Graphiques	Page
Graphique 1: Représentation graphique de la performance à la question 3	106
Graphique 2: Représentation graphique de la performance à la question 5	107
Graphique 3: Représentation graphique de la performance à la question 7	108
Graphique 4: Représentation graphique de la performance à la question 4	127
Graphique 5: Représentation graphique de la performance à la question 8	128
Graphique 6: Représentation graphique de la performance générale du test entier	134



LISTE DES ABREVIATIONS

CC	Compétence Communicative
CE	Compréhension Ecrite
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension Orale
CRDD	Curriculum Research Division Department
DDFLE	Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère
EE	Expression Ecrite
FLE	Français Langue Etrangère
LE	Langue étrangère
LS	Langues Seconde
Q-R	Question-Réponse
SHS	Senior High School
WAEC	West Africa Examination Council



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

Introduction

Notre étude se situe dans le domaine de la psycholinguistique. Elle évalue les pratiques de classe (techniques) d'un cours de compréhension orale (désormais CO) en français langue étrangère (FLE) vis-à-vis les objectifs du FLE. Concernant la CO, il s'agit d'une aptitude qui résulte du processus mentaux pour saisir le sens d'une information auditive (Cuq et Gruca, 2005). L'objectif global de l'enseignement du FLE au Ghana est la communication (Curriculum Research Division Department [CRDD], 2010). Alors que les objectifs généraux du FLE visent à développer les compétences communicatives y inclut la CO (CRDD).

Cependant, d'après Cuq et Gruca (2005) et Vandergrift et Goh (2012), la CO était négligée jusqu'en 1970. Ces mêmes auteurs soulignent que les besoins de rendre l'apprenant un auditeur indépendant ont résulté aux recherches psycholinguistiques comme les modèles de CO de Gremmo et Holec (1990) et leurs activités de classe. Ainsi, la littérature indique que des didacticiens en langue ont travaillé sur les activités de classe de CO dans le but de former un auditeur indépendant en FLE/ Langues Etrangère (LE) comme O'Malley et Chamot (1990), Rost (1990), Mendelson (1994), Cuq et Gruca (2005), Tagliante (2006), Kyriacou (2009) et Vandergrift et Goh (2012). Néanmoins, le problème est que les recommandations de ces recherches ne sont pas transférées au cours de CO, observent (Kyriacou, 2009) et (Vandergrift et Goh, 2012). Par conséquent, les objectifs du LE/FLE ne sont pas réalisés.

C'est à la lumière de ce souci que cette étude questionne l'efficacité des pratiques de classe de CO. L'étude se fonde sur le cadre théorique des modèles sémasiologiques et onomasiologiques de CO de Gremmo et Holec (1990). Cette introduction couvre des éléments préliminaires comme le cadre général, la problématique, les questions de recherche, les hypothèses les objectifs de l'étude, justification du sujet, la pertinence de l'étude, la délimitation de l'étude et le plan du travail.

Cadre général de l'étude

L'objectif de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) au Ghana vise à rendre l'apprenant capable de se débrouiller à l'étranger dans la situation la plus courante de la vie (Tagliante, 2006; Curriculum Research Division Department, 2010). Autrement dit, l'enseignement du FLE vise à développer les compétences communicatives chez l'apprenant. Cuq et Gruca (2005) regroupent ces compétences sous quatre subdivisions: Compréhension Orale (CO), Compréhension Ecrite (CE), Expression Orale (EO) et Expression Ecrite (EE). Donc, la vision des concepteurs du syllabus au Ghana est qu'après le cycle du lycée, l'apprenant soit en mesure d'utiliser ces compétences communicatives efficacement dans la communication à son profit, au service du pays et au service de la sous-région (CRDD, 2010). Ce qui implique que les pratiques (activités ou technique) de classe d'un cours de CO du FLE doivent développer cette compétence communicative. Néanmoins, Kuupole, Yiboe et Kuupole (2010) ont observé que même au niveau de l'université, les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils entendent en FLE. C'est dans ce contexte qu'Amuzu (2000a) rappelle que l'objectif de l'enseignement du FLE au Ghana est de préparer les apprenants pour l'Afrique de demain.

Les besoins socio-économiques et culturels qui s'ajoutent à sa situation géographique imposent aux citoyens ghanéens l'utilisation du FLE. Le Ghana, un pays anglophone, est entouré des pays francophones: le Togo à l'Est, le Burkina au Nord et la Côte d'Ivoire à l'Ouest. D'ailleurs, le Ghana entretient des liens socio-économiques avec les pays francophones dont la langue officielle est le français. Par exemple, il est membre associé de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) depuis 2006, de l'Union Africaine (UA) et de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (la CEDEAO). Voilà le socle de l'importance de la CO du FLE au Ghana.

Au niveau national, le gouvernement ghanéen promeut l'enseignement du FLE dans le temps et dans l'espace. Kuupole (2012) citant Amonoo (1988) explicite que la matière du FLE a été introduite au Ghana dès 1897 dans deux lycées de la région centrale. Aujourd'hui, elle est étendue dans tout le pays dès l'école primaire (de certaines écoles privées), aux lycées étatiques, aux écoles de l'éducation, aux polytechniques et aux universités où les enseignants du FLE sont formés. Quant aux enseignants du FLE au Ghana, ils travaillent solidairement en groupe (Ghana Association of French Teachers) connu sous le sigle GAFT, avec les Centres Régionaux pour l'Enseignement de Français (CREF). Ces professeurs organisent la formation continue et congrès national annuel pour améliorer les pratiques de classe du FLE dans le but de maîtriser les compétences communicatives. C'est pour la même raison que la GAFT et le CREF, en collaboration avec le gouvernement ghanéen ont publié le manuel pour l'enseignement du FLE pour SHS en 2005 qui incorpore toutes les compétences communicatives dans l'enseignement du FLE. Tous ces efforts visent à réaliser les objectifs de l'enseignement du FLE.

Cuq et Gruca (2005) et Vandengrft et Goh (2012) maintiennent que le cours de CO du FLE était négligée jusqu'en 1970. Ces mêmes auteurs clarifient qu'au début de son introduction en classe de LE/FLE, ses pratiques de classe étaient soit magistral, soit se limitaient à la discrimination (identification) de sons, mots ou autres items privilégiés du document auditif. Par conséquent, ces pratiques de classe exposaient comment l'apprenant a bien compris le document sonore au détriment de comment il a appris à développer la compétence de CO. Morley (1999) cité en Vandergrift et Goh (2012, p. 29) a baptisé telles activités « quiz show ». Cela implique que ces activités évaluent (vérifient) la capacité de l'apprenant à saisir le texte sans lui faciliter comment écouter pour développer la compétence de CO. Voilà ce que Vandergrift et Goh notent:

While language learners are often taught how to plan and draft a composition or deliver an oral presentation, learners are seldom taught how to approach listening or how to manage their listening when attending to spoken texts or messages. Although they are exposed to more listening activities in classrooms today, learners are still left to develop their listening abilities on their own with little directed support from the teacher (Vandergrift & Goh, 2012, p. 22).

C'est-à-dire que malgré que les apprenants soient exposés aux activités d'écoute dans la salle de classe, ils ne sont pas enseignés comment interagir avec le document qu'ils écoutent pour développer la compétence d'écoute et de compréhension.

Toutefois, le besoin d'exposer l'apprenant aux informations auditives et de faire de lui un auditeur indépendant a résulté aux autres recherches qui

ont adressé les pratiques de classe d'un cours de CO. Par exemple, Munby (1978) cité par Vandergrift et Goh (2012, p.26) a présenté un syllabus basé sur l'approche communicative au Conseil de l'Europe où la CO a reçu la considération notable dans l'enseignement de LE/FLE telle que citée ci-dessous:

Communicative syllabus design, based on the original work of the Council of Europe... listening was presented as a complex set of skills and micro-skills. It was no longer perceived as something that could simply be "picked up" by language learners, but as a complex communicative skill that had to be learned as one would learn other language skills such as reading and writing.

C'est-à-dire que l'enseignement du FLE doit développer la compétence d'écoute et de compréhension comme il développe l'EO et l'EE.

Dans la même veine, les autres recherches ont introduit d'autres innovations à l'enseignement d'un cours de CO. D'après Lynch (1995), Underwood (1989) et Ur (1984) les pratiques de classe d'un cours de CO ont introduit le document authentique, le matériel audiovisuel, la radio, des activités d'écoute pour rendre l'écoute active. En plus, Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) ont compilé les activités d'un cours de CO qui guident les apprenants à interagir avec le document qu'ils écoutent. Ce sont les techniques proposées par les recherches psycholinguistiques de Gremmo et Holec (1990). Nous les présentons en détails dans le chapitre deux.

Néanmoins, en dépit des recommandations de ces recherches, Kyriacou (2009) et Vandergrift et Goh (2012) observent que jusqu'à présent,

les activités du cours de CO ne développent pas la compétence d'écoute et de compréhension.

Kyriacou (2009, p. 40) explique que les activités de CO sont présentées sous forme «de la technique d'exposé» qui comprend « l'explication, la discussion, donner l'information, le questionnement » pour explorer le cours. Kyriacou reconnaît que de cette technique d'exposé est l'important dans cours de CO pour informer les apprenants l'objectif spécifique et leur annoncer les activités du jour. Cependant, il note que certains enseignants l'abusent et en font la seule activité d'une leçon entière. Il explique que cette pratique (action) rend l'apprentissage passif parce qu'il n'engage pas les processus mentaux de l'apprenant. Il lance un défi aux enseignants à préparer les activités académiques-de guidage à l'écoute- que l'apprenant doit accomplir lui-même et qui doivent être associées à cet exposé pour rendre l'enseignement efficace. Kyriacou (2009, p. 41) déconseille la technique exposée pour deux raisons suivantes: « First, pupils are psychologically incapable of attending to such activities for long periods. Second, the experience does not in itself constitute meaningful learning, and must be explicitly linked to other learning tasks and activities ». Autrement dit, l'enseignement magistral doit aller de pair avec les activités langagières que l'apprenant doit accomplir lui-même dans le but d'activer ses processus mentaux.

Quant à Vandergrift et Goh (2012), ils notent que malgré les recommandations des études sur les activités d'un cours de CO orientées sur la communication et sur l'apprenant, les activités orientées au texte persistent

toujours. Or, ces recommandations ne sont pas bien appliquées au cours de CO. Ainsi, déclarent-ils:

In spite of positive developments in communication-oriented and learner-oriented types of listening instruction, text-orientated activities still persist in many language classrooms. Ideas and practices recommended by researchers and language educators are not always translated or translated successfully into the classroom and everyday activities (Vandergrift & Goh, 2012).

Ces derniers pensent que l'abandon du développement de la compétence de CO est dû à la mauvaise maîtrise des principes de ce cours. Alors que Kyracou (2009) attribue cet échec au mauvais choix de méthodologies d'enseignement que les enseignants font sans vérifier si activités favorisent les processus mentaux du cours visé. Ainsi, Kyracou (2009) conseille aux enseignants du FLE de choisir les méthodologies prudemment en tenant compte des pratiques (activités / techniques) de classe qu'elles favorisent.

Bref, les pratiques de classe d'un cours de CO connues dès 1970 à présent varient d'un enseignant à un autre comme suit: soit, elles sont des activités d'exposés centrés sur l'enseignant; soit des activités cognitives orientées sur l'apprenant ou les activités orientées vers le document auditif. La question que nous nous posons est celle-ci: quelles sont les pratiques de classe que les enseignants déploient au cours de CO du FLE au Ghana?

Ducrot (2005), Tagliante (2006), Vandergrift et Goh (2012) soutiennent que les enseignants ont le devoir d'organiser les activités de classes d'un cours de CO qui entraînent l'apprenant à devenir un auditeur

indépendant/autonome et lui faire prendre conscience des processus d'écouter. Ils reconnaissent que la CO est banale et quotidienne en langue maternelle mais peut être grandement facilitée en FLE si on maîtrise certaines techniques (activités) d'écoute active et progressive. Selon (CRDD, 2010) le syllabus du FLE au niveau SHS, au Ghana se base sur l'approche communicative. Autrement dit, il vise le développement de toutes les compétences communicatives y compris la CO. Ce syllabus présente seulement les activités de CO appropriées aux épreuves de WAEC (CRDD, 2010: iii). Néanmoins, il y a un écart sur les pratiques de classe d'un cours de CO dans le contexte ghanéen.

De ce qui précède, il est clair que l'enseignement de la CO du FLE dispose d'une gamme de pratiques de classe pour guider les apprenants à interagir avec le document qu'ils écoutent et développer la compétence de CO. Le souci est que les recommandations des recherches ne sont pas transférées au cours de CO.

Problématique

Selon Tagliante (2006) et Vandergrift et Goh (2012), la compétence de CO est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. En plus, son absence est anxiogène et place l'apprenant dans la plus grande insécurité linguistique (Porcher, 1995). Néanmoins, le besoin de faciliter à l'apprenant la tâche d'interagir avec le matériel sonore a entraîné les recherches sur les activités mentales intervenant dans ces processus. Des travaux psycholinguistiques de Gremmo et Holec (1990) ont décrit deux modèles de processus de la CO: le modèle sémasiologique (du bas vers le haut) et le modèle onomasiologique (du haut vers le bas). Cuq et Gruca (2005)

et (Tagliante 2006) ont compilé les activités initiées par ce deuxième modèle. Ces activités vont loin de la discrimination pour rendre l'apprenant conscient des processus mentaux d'écoute et pour l'aider à se construire le sens. Ces pratiques différencient la compréhension de l'expression et surtout favorisent l'interaction des savoirs (connaissances acquises) et des savoirs faire (utiliser les savoirs) pour développer la compétence de CO (Cuq & Gruca, 2005). Telles pratiques de classe développent la compétence de CO.

Néanmoins, notre souci est que malgré les pratiques de classe initiées par ces recherches, selon l'observation générale de (Kyriacou, 2009 et Vandergrift et Goh 2012), les activités du cours de CO dans certaines écoles se limitent le plus souvent à l'utilisation de la technique d'exposé, orienté vers l'enseignant, aux dépens d'activités orientées vers l'apprenant et qui engagent ses processus mentaux. Or, ce sont les activités de discriminations, orientées au texte.

Tant d'études en relation avec l'enseignement du cours de CO ont été menées telles que (Ferroukhi, 2009; Kuupole, 2012; Roussel, 2014; Boubakeur, 2015 et Maroua, 2016). Le syllabus de FLE (2010) prévoit les activités de guidage aux épreuves de CO. Cependant, l'attention minimale a été donnée aux pratiques de classe qui guident l'apprenant à interagir avec le matériel sonore et leur efficacité lors de l'enseignement de la CO dans le contexte ghanéen.

La présente étude questionne l'efficacité des pratiques de classe lors d'un cours de CO du FLE au niveau 2ème, chez 6 enseignants dans 4 lycées de la municipalité de Ho par rapport au développement de la compétence de CO. Ainsi dans notre étude, nous nous tâchons d'observer et évaluer

l'enseignement de la CO dans quatre lycées de la municipalité de Ho. Voyons à présent nos objectifs de l'étude.

Objectifs d'étude

Dans cette étude, nous allons réaliser deux objectifs suivants:

1. Analyser les pratiques de classe d'un cours de CO, au niveau de la 2^{ème} année du lycée chez 6 professeurs dans la municipalité de Ho.
2. Évaluer l'efficacité de ces pratiques de classe par rapport au développement de la compétence de CO.

Questions de recherche

Ces questions vont nous guider pour atteindre les objectifs de l'étude:

1. Quelles sont les pratiques de classe déployées, dans le cours de compréhension orale du FLE au niveau de la 2^{ème} année du lycée pour aider les apprenants à se construire le sens?
2. Quelle est l'efficacité de ces pratiques de classe sur la compréhension orale des apprenants et par rapport au développement de la compétence de CO?

Hypothèses

Deux (2) hypothèses nous guideront à développer la démarche méthodologique de notre étude:

1. Les enseignants utiliseraient une variété de pratiques de classe telles que les techniques vrai/faux, explication, répétition, question à choix multiples, questions ouvertes pour n'en citer que cela.
2. Les techniques de classe seraient mal appliquées au cours de CO. Pour cela, elles n'aideraient pas l'apprenant dans la construction du sens du texte entendu et au développement de la compétence de CO.

Justification du choix du sujet

Cuq et Gruca (2005) conseillent aux enseignants de traiter séparément la situation d'enseignement (les pratiques de classe) de l'écrit, de la réception (orale et écrite) et de la production pour mettre en place des objectifs de formation en adéquation et analyser des besoins du public concerné. Ainsi, nous nous proposons de réfléchir uniquement sur les pratiques de classe d'un cours de CO parce que la compréhension précède la production soit orale ou écrite (Maroua, 2016). En plus, nous pensons qu'il y a une corrélation entre la compréhension et la production qui est réalisée dans l'ordre linéaire. Par exemple, aux cours des interactions orales si l'apprenant ne saisit pas le sens d'une question que l'enseignant lui pose, oralement, il ne sera pas capable répondre à cette question. Nous considérons l'échec dominant que le manque de la compétence de CO cause à la maîtrise des autres compétences communicatives. Ainsi, cette étude trouve sa justification dans l'énorme besoin de l'apprenant du FLE à maîtriser la compétence d'écoute (de base) et sa nécessité dans le réinvestissement des autres compétences communicatives, non seulement en classe mais aussi dans sa vie quotidienne (Tagliante, 2006).

Pertinence de l'étude

Nous attendons que les résultats de cette étude soient bénéfiques aux apprenants et enseignants du FLE entre autres de manières différentes. En premier lieu, cette étude va démontrer les pratiques de classe déployées dans un cours de CO du FLE et leur efficacité. Cela est dû au fait que malgré les activités de CO initiées par des travaux psycholinguistiques, pour développer la compétence d'écoute et de compréhension, Kyriacou (2009) et Vandergrift et Goh, (2012) soulignent que ces activités ne sont pas transférées au cours de

CO dans certaines écoles. En plus, Kuupole, Yiboe et Kuupole (2010) ont observé que même au niveau de l'université, les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils entendent en FLE. Par conséquent, les objectifs de son enseignement ne sont pas réalisés. Après cette étude, il sera clarifié si les pratiques de classe d'un cours de CO aux lycéens ghanéens développent la compétence d'écoute et de compréhension pour former progressivement un auditeur indépendant comme visé par les concepteurs du syllabus.

L'étude rendra l'apprenant du FLE plus conscient des processus d'écoute à travers les pratiques de classe de leurs enseignants. Cette étude permettra aux enseignants du FLE de combler l'écart sur les pratiques de classe de CO dans le contexte ghanéen. Elle sera aussi une source de référence pour le Service d'Education du Ghana, du CREF et de la GAFT et enfin, pour les chercheurs ultérieurs sur l'enseignement de la CO du FLE au Ghana.

Délimitation de l'étude

Cuq et Gruca (2005) ainsi que Vandergrift et Goh (2012) différencient deux types de situations d'écoute. D'un côté, ils citent une écoute interactive ou écoute participante dans laquelle l'auditeur alterne l'action d'écouter et celle de parler. C'est une écoute participante dans laquelle l'auditeur (l'apprenant) peut intervenir pour demander une clarification à l'enseignant.

De l'autre côté, ils mentionnent l'écoute non-participante, qui se fait dans une seule direction. Ce type n'offre pas l'opportunité d'intervention à l'auditeur-apprenant- et son but est d'obtenir une sorte d'information pour des raisons de communication (Vandergrift & Goh, 2012). L'écoute non-participante regroupe tous les documents sonores et les textes oralisés (lu). Pour ces mêmes auteurs, l'écoute non-participante a une nature

transactionnelle. Elle évoque le traitement cognitif et se fonde sur les processus d'écoute malgré le contexte. Actuellement au Ghana, ce genre d'écoute est évalué au cours des épreuves de WAEC. De-Souza (2013) la décrit comme une écoute traditionnelle où l'examineur lit le texte pour les candidats. C'est ce type de CO qui nous intéresse dans notre étude

Bien que nous allions prendre une vidéo des pratiques de classe (toutes les actions enseignantes /pédagogique) de 6 enseignants et les transcrire, nous ne pouvons pas tout analyser. Pour cela, nous limiterons notre analyse sur les techniques (activités) de classe.

Quant au lieu de l'enquête, il est vrai que le FLE est enseigné dans beaucoup de lycées au Ghana. Cependant, les contraintes financières et temporelles ne nous permettraient pas de couvrir tout le pays. D'où le champ de cette recherche se limite à six enseignants et leurs apprenants dans quatre écoles de la municipalité de Ho: Ola Girls SHS, Taviefe SHS, Mawuko Girls SHS et Sokode SHTH. La proximité de la chercheuse aux lieux d'enquête a motivé ce choix dans le but de créer un rapport avec les enseignants pour faciliter la collecte des données et terminer le travail à temps.

Définitions des notions essentielles

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est pertinent de définir quelques notions pour notre étude. Les termes importants sont: enseignement, pratiques de classe, technique, efficacité et compréhension orale. Les auteurs utilisent ces trois premiers termes interchangeablement. Nous les définissons un à un avant de leur donner notre définition opératoire et enfin passer aux autres termes.

Enseignement

Gage (1963) définit l'enseignement comme toute influence interpersonnelle qui a le but de changer les manières dont d'autres personnes se comportent. Il ajoute que toutes activités d'enseignement visent le changement de comportement de l'apprenant. Il explique que le devoir de l'enseignant consiste à développer ce changement à l'aide de son choix des pratiques de classe (activités de classe) et les méthodologies. Pour Reboul (1981), l'enseignement sous-entend trois variables: il s'agit de l'enseignant, l'apprenant et les savoirs. Il clarifie que l'enseignant enseigne les savoirs à l'apprenant. Il tire sa définition de l'avis de la pédagogie. Cette définition nous semble traditionnelle où enseigner était considéré comme l'action de transmettre le savoir. Sinon, Reboul aurait inclus les savoirs faire et savoirs être.

Par ailleurs, Cuq et Cruca (2005) s'inspirent de Pinar (1995) pour expliquer que l'enseignement est de la conception américaine. Pour lui, l'enseignement est vu comme un moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les apprenants et l'enseignant en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux. Néanmoins, Cuq et Gruca (2005) critiquent cette définition d'être militaire mais politiquement correcte. Ils préconisent aussi que ce terme a subi beaucoup de changement selon l'époque de l'évolution méthodologique. D'après ces mêmes auteurs, dans le passé, « enseigner le FLE » consistait à transmettre des savoirs du FLE, du maître à l'élève, dans une seule direction. Alors qu'à l'heure actuelle, enseigner consiste à fournir les moyens méthodologiques d'accéder aux savoirs du FLE à l'apprenant. Cette définition est partagée par Tagliante (2006) qui ajoute que

l'enseignement est une action de guidage ou une médiation organisée en classe qui va de pair avec « apprentissage » où l'enseignant est un guide, animateur ou un facilitateur. C'est-à-dire que « l'enseignant et l'apprenant » sont co-constructeurs des savoirs. Pour nous l'enseignement se réfère aux activités de classe ou les outils de l'enseignant pour guider l'apprenant.

Pratique de classe

Selon Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère (DDFLE) coordonné par Cuq (1990: 198) l'expression les pratiques de classe désigne « les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants en classe ». Cuq clarifie que ce sont les activités concrètes ou les procédures observables. Il ajoute que ces activités n'englobent pas les activités abstraites ou processus mentaux effectués par les apprenants. En plus, ces activités n'incluent pas ce que les théories et les instructions officielles exigent l'enseignant de faire en classe. Par exemple, la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisations suivi d'exercices d'application. Pour nous, les pratiques de classe sont les activités de l'enseignant qui débouchent sur sa créativité ou une théorie pour aider l'apprenant à saisir le sens document auditif.

Technique

Cuq et Gruca (2005) maintiennent que le terme technique se réfère à deux types d'outils de classe de l'enseignant. Le premier dénote le support technologique et le second se réfère aux pratiques d'intervention d'un enseignant. Pour eux, le premier sens du terme technique, est un matériel technologique pour faciliter le travail de l'enseignant. Par exemple, la

télévision, le magnétophone, radio etc. Ce sens n'est pas le privilégié dans notre travail mais le second, pour cela, nous n'en disons que cela.

Le deuxième sens du terme technique, est un mot générique qui dénote pratiques d'intervention de l'enseignant et encapsule les exercices, les activités et les tâches (Cuq & Gruca, 2005). Ces auteurs explicitent que les différents didacticiens tel que Vigne (1984) et Bouchart (1989) établissent une distinction entre ces trois termes que le mot *technique* englobe. Bouchart (1989, p. 60-69) différencie ces techniques en disant: « les exercices (travail sur la correction), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulé) et les tâches (travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement) ». La distinction de Bouchart entre l'exercice et l'activité est partagé par Vigne (1984) mais ils se séparent sur la définition de la tâche. Pour Bouchart la tâche revient à une pratique social effective d'une activité. Alors que pour Vigne la tâche est une activité langagière contraignant.

Néanmoins, Cuq et Gruca (2005) reconnaissent que le terme technique change avec le temps. Ils tracent ce terme depuis XIX siècle à l'époque où des grammairiens l'utilisaient sous le terme exercice pour apprendre la grammaire et l'orthographe. Ils ajoutent que le terme exercice est gardé en FLE. Pour ces auteurs, à l'époque des behavioristes le terme technique, au nom d'exercice, est changé sous forme dite exercices structuraux. Ces exercices avaient les fonctions de créer les habitudes et des automatismes ou vérifier la leçon entre autres. En plus, les constructivistes favorisent les exercices de conceptualisation conçus sous forme de propositions des hypothèses au modèle linguistique et communicative. Kriacou (2009) souligne que les

techniques sont initiées par une théorie. C'est-à-dire qu'elles sont conventionnelles.

Messier (2010) remarque que les termes relatifs à l'éducation comme, enseignement, pratique de classe et technique sont flous et que chaque fois qu'on veut les utiliser, on doit leur donner les définitions opératoires. Par exemple, Cuq et Gruca (2005) appellent les activités d'un cours de CO, des techniques, des activités ou des stratégies. Alors que Tagliante (2006) maintient qu'elles sont des techniques ou des activités.

De la même manière, Kyriacou (2009) et Vandergrift et Goh (2012) les appellent des pratiques, des techniques ou des activités de classe.

Pour nous, le terme enseignement se réfère aux pratiques de classe et aux techniques de classe. A la différence de *pratiques de classe*, les techniques sont conventionnelles car elles sont initiées par une théorie. Alors que les pratiques de classe peuvent déboucher de la créativité de l'enseignant. Donc, elles peuvent inclure les techniques non-conventionnelles. Elles sont les activités de guidage que l'enseignant fait ou fait faire l'apprenant, dans un cours de CO du FLE, pour l'aider à saisir le sens du document. Nous passons à l'efficacité.

Efficacité

Selon le dictionnaire de la Toupie, la notion d'efficacité vient du latin « *efficacitas* » force, vertu, efficacité dérive de « *efficax* », agissant, actif, qui réalise de l'effet, qui réussit. L'adjectif 'efficace' qualifie une chose concrète ou abstraite, qui produit l'effet attendu. Toutefois, le dictionnaire didactique du FLE/FLS coordonné par Cuq (1990), Porcher (2004), Cuq et Gruca (2005) et Kyriacou (2009) relie l'efficacité avec l'enseignement pour exprimer la mesure ou le degré d'atteinte des objectifs généraux ou spécifiques. Nous

considérons l'efficacité de l'enseignement de la CO comme la capacité de développer la compétence de CO. Nous passons à la CO.

Compréhension orale

La CO est l'aptitude résultant de la mise en œuvre des processus cognitifs qui permettent à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (Cuq, 2003). Nous continuons avec le plan du travail.

Plan du travail

Notre étude est répartie en cinq chapitres. Le chapitre un couvre l'introduction, le cadre général, la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses, la justification du choix du sujet, la pertinence de l'étude, la délimitation et les définitions des notions. Le chapitre deux présente le cadre théorique, il passe en revue sur les concepts liés à la théorie et les travaux antérieurs

Le chapitre trois porte sur la méthodologie de l'étude. Il couvre la population, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, les conditions générales de collecte de données, la transcription du corpus, les limitations de la collecte des données, l'étude pilote et les outils d'analyse. Le chapitre quatre est consacré d'abord à la présentation et à l'analyse des données et enfin à la validation des hypothèses. Le dernier chapitre présente les implications didactiques et la conclusion générale.

Conclusion Partielle

Dans ce premier chapitre, nous avons introduit l'étude. Ainsi, nous avons présenté le cadre général dans lequel de l'étude s'inscrit. Cette partie porte également sur la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses, la justification du choix du sujet, la pertinence de

l'étude, les délimitations de l'étude, les définitions des termes essentiels et enfin le plan de l'étude. Le chapitre suivant couvre le cadre théorique et les travaux antérieurs pertinents à l'étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Introduction

Notre étude s'inscrit dans le domaine psycholinguistique. Elle porte sur l'efficacité de l'enseignement de la CO. Pour examiner cette notion, nous proposons d'abord le fondement théorique à l'étude. Nous allons essayer de définir et d'expliquer la théorie employée. Après cela, nous considérerons les concepts liés à la théorie et pour enfin relater les travaux antérieurs.

Cadre Théorique

La présente étude se construit sur les modèles sémasiologique et onomasiologique de (Gremmo et Holec, 1990). D'après Cuq et Gruca, (2005), ces 2 modèles sont les plus appropriés à l'enseignement de la CO du FLE, d'où leur choix. Nous les présentons les modèles et leurs implications didactiques.

Modèle sémasiologique

Le modèle sémasiologique de Gremmo et Holec (1990) fonctionne du son au sens. D'après ces derniers, il est aussi appelé ascendant ou (du bas vers le haut) dans la littérature anglo-américaine (botton-up process) ou base-sommet. Le processus d'écoute se réalise en allant des formes linguistiques vers le sens. Les auditeurs (apprenants) en situation d'écoute construisent le sens en reliant progressivement des unités de sens plus larges aux unités restreintes du discours. Ils segmentent le flux de la parole selon le son, les reliant ensemble pour former un mot, enchainent les mots entre eux pour former des propositions et forment un texte (Nunan, 1998). Ce processus passe du mot-à-mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte (Brown, 1990).

Gremmo et Holec (1990: 31) divisent ces processus de compréhension en 4 étapes:

1^{ère} Phase de discrimination: l'auditeur (l'apprenant) isole la chaîne phonique du message et identifie les sons qui constituent cette chaîne.

2^{ème} Phase de segmentation: il délimite les mots, groupes de mots et phrases que présentent ces sons.

3^{ème} Phase d'interprétation: il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases. Il le fait à partir des phrases précédentes.

4^{ème} Phase de synthèses: il construit la signification globale du message en additionnant les sens des mots, groupes de mots et phrases.

Ce modèle se focalise sur les sons et leurs discriminations, le rythme, l'intonation, les mots, les structures grammaticales: accumulation et catégorisation d'informations acoustiques par les auditeurs qui les analysent et reconnaissent leurs formes connues et leur attribuent les sens en utilisant leurs savoirs linguistiques déjà acquis pour accéder à leur message. Selon ce modèle, la signification du message se construit dans un sens unique. C'est-à-dire que le sens se construit du document sonore à l'auditeur que ce dernier absorbe au fur et à mesure qu'il écoute le contenu du message. C'est un processus orienté vers une réception, une thésaurisation (accumulation) ou « stockage » d'information (Gremmo & Holec, 1990:31). Cuq et Gruca (2005) pensent que ce modèle rend compte des activités mentales qui interviennent dans les processus de compréhension d'un auditeur débutant ou lorsque le document est difficile.

A notre avis, le modèle sémasiologique est important à notre étude d'autant plus qu'il décrit les processus mentaux de CO. En plus, ce modèle

résulte d'une recherche psycholinguistique de Gremmo et Holec (1990) qui expliquent les processus mentaux de CO. De ce qui précède, nous trouvons le modèle sémasiologique approprié comme cadre de référence de notre étude. Nous passons au modèle onomasiologique.

Modèle onomasiologique

Le modèle onomasiologique de Gremmo et Holec (1990) explique que les processus de compréhension se font du sens à la forme. Il est aussi nommé le modèle descendant (top-down process) ou sommet-base et dans la littérature anglo-américaine (du haut vers le bas). Avec ce modèle, les informations du matériel sonore vont du sens vers les formes linguistiques pour comprendre le message. D'après Cuq et Gruca (2005), la signification du message se construit par une interaction entre l'information apportée par les auditeurs et l'information donnée par le texte auditif. Autrement dit, avant l'écoute l'auditeur a besoin d'une activation des connaissances antérieures ou référentielles stockés dans la mémoire en long terme (MLT) et les connaissances contextuelles. Pour cela, Cuq et Cruca (2005) et Vandergrift (2007) cité par Vandergrift et Goh (2012) proposent les activités langagières comme montrer et faire analyser un dessin sur le thème, présenter un vocabulaire, faire des discussions en classe sur ce même thème. Ainsi, à l'aide de ces activités, les apprenants font des hypothèses sur le contenu avant l'écoute et au cours de l'écoute, ils devinent le contenu et commencent à accéder au sens.

Gremmo et Holec (1990: 32) retracent 3 étapes que le modèle onomasiologique suit lors des processus de compréhension du message:

1^{ère} Etape- l'auditeur établit des hypothèses à la fois sémantique et formelle en se fondant sur les connaissances générales et sur celles de la situation de communication dans laquelle le message lui parvient, connaissance des structures des signifiants de la langue, de codage du message;

2^{ème} Etape - au cours de l'écoute, l'auditeur vérifie ses hypothèses qu'il va, soit confirmer ou infirmer;

3^{ème} Etape- en fonction de la vérification des hypothèses, l'auditeur va continuer à se construire le sens du message. Si, ses hypothèses sont confirmées, la pré- construction du sens s'inscrit dans le processus global de signification. Par contre, si, les hypothèses sont démenties, l'auditeur reprend pour rétablir des nouvelles hypothèses ou recourt au processus sémasiologique pour se construire le sens. Si, ces nouvelles hypothèses ne sont ni confirmées ou infirmées, l'auditeur peut attendre d'autres indices qui sont invalidés, abandonnés ou en formuler d'autres. Cependant, les chercheurs comme Brown (1990), Cuq et Gruca (2005) et Vandergrift (2007) partagent l'avis que ces deux modèles se complètent au cours de leur mise en œuvre.

A notre avis, le modèle onomasiologique est approprié à notre étude comme cadre théorique de référence pour l'analyse. Ceci est parce que ce modèle explicite une série d'opérations mentales de l'auditeur lors de la construction de la signification du message auditif. Cuq et Gruca (2005, p. 159) maintiennent que ce modèle « est le plus complet et rentable aux interventions mentales et a influencé de nombreuses démarches pédagogiques ». En plus, ce modèle « a initié des activités de classe » d'un

cours de CO en fin de faciliter les tâches difficiles pour l'apprenant (Cuq et Gruca, p. 160).

Bref, le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique décrivent le processus d'activités mentales intervenant lors que l'auditeur se construit le sens d'un document auditif. Au cours de ces opérations mentales le processus qui entre en jeu dépend de deux éléments. D'une part, le processus du modèle sémasiologique est privilégié chez l'auditeur peu expérimenté ou qui n'a pas une connaissance globale du document auditif. Ce processus se fait en quatre phases: la discrimination des sons/mots, leur segmentation, leur interprétation et une synthèse (le message globale). D'autre part, le processus onomasiologique s'opère chez l'auditeur face à un document auditif familier. Ce modèle s'opère chez un auditeur expérimenté. Le processus se fonde sur la construction et la vérification des hypothèses. Si l'auditeur ne parvient pas à démentir les hypothèses, le processus s'opère par le modèle sémasiologique. Ceci dit, nous voudrions border à ce stade les implications didactiques du cadre théorique.

Implication didactique des modèle sémasiologique et onomasiologique

Les modèles sémasiologique et onomasiologique de Gremmo et Holec (1990) ont quelques implications didactiques pour l'enseignement du FLE au niveau SHS. Le modèle onomasiologique de CO, selon Cuq et Gruca (2005, p.159), caractérise « le récepteur expérimenté » ou un auditeur qui a une idée globale sur le document auditif. Ce modèle a initié les activités de classe pour faciliter la tâche d'interaction de l'apprenant avec le document auditif. Il veut que l'apprenant a quelques connaissances préalables sur le document auditif avant de l'écouter. D'après Cuq et Gruca, l'auditeur doit avoir l'idée sur les

éléments linguistiques (vocabulaire, sons, grammaire etc.). Il doit aussi avoir l'idée sur les règles sociolinguistiques de la situation de communication, sur les règles discursives du type de document auditif et sur les connaissances socioculturelles de ce document. Cela lui permet de faire les hypothèses globales et approche le sens jusqu'aux unités restreintes du document auditif.

Par contre, le modèle sémasiologique décrit les processus de CO d'un auditeur peu expérimenté ou qui n'a pas d'idée sur le document auditif. Ainsi, il se préoccupe d'abord à faire la discrimination des sons, mots ; il fait leur segmentation et leur interprétation. Ensuite, il additionne des sens mots pour en faire un sens global du message (Cuq & Gruca, 2005). Ces deux processus mentaux de CO ont les implications didactiques pour l'enseignant du FLE.

La première implication est que pour mieux développer la compétence de CO ou entrainer un apprenant à devenir auditeur expérimenté en FLE, l'enseignant doit guider l'apprenant dans les processus de CO du modèle onomasiologique. Pour cela, il importe qu'il choisit un document simple et familier aux apprenants (Tagliante, 2006). Il doit aussi expliquer les nouveaux éléments documents auditif aux apprenants avant de les en faire écouter dans le but de partir du connu à l'inconnu. En plus, il est recommandé de faire recours aux techniques que des recherches psycholinguistiques ont initiées du modèle onomasiologique.

A l'égard de ce qui précède, Rost (1990), Mendelsohn (1994), Cuq et Gruca (2005), Tagliante (2006) et Kyriacou (2009) et Vendergrift et Goh (2012) suggèrent que les enseignants administrent aux apprenants, des techniques de CO et leurs contenus, en suivant l'ordre linéaire de trois étapes d'un cours de CO à savoir pré-écoute, écoute et après écoute, ci-dessous.

Techniques de classe d'un cours de compréhension orale

Nous commençons par les techniques de l'étape de pré-écoute selon les apports de Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006).

Techniques de compréhension orale à l'étape de pré-écoute

Cuq et Gruca (2005, p.163) s'inspirent de la typologie d'activités de CO initiées par le modèle onomasiologique et suggèrent les techniques comme remue-méninge à partir d'un document privilégié; discussion sur le thème ou sur les aspects culturels abordés; activités ludiques centrées sur le vocabulaire comme les associations du mot à partir d'un mot donné; mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo, etc... Tagliante (2006) suggère aux enseignants de faire un rappel sur les qualités d'un bon auditeur. Ces qualités sont: (a) il est actif, (b) il se concentre sur ce qu'on lui dit, (c) il est prêt à reformuler pour vérifier qu'il a bien compris, (d) il cherche à anticiper sur la suite de ce qui va suivre. De sa part, Kyriacou (2009) préconise que les activités de l'étape de pré-écoute peuvent être sous la technique d'exposée qui groupe question/réponse, répétition, explication, modeler la lecture du document visé et sa discussion.

Une autre implication didactique est l'enseignant doit guider les apprenant à suivre une écoute active / interactive. C'est-à-dire « de lui donner les activités précises à accomplir avant l'écoute du document. Il pertinent de noter que Cuq et Gruca, (2005) et Tangliante (2006) ont compilé différentes techniques de guidage à l'écoute pour aider l'apprenant à interagir avec un document auditif. Ils proposent les techniques suivantes à l'étape d'écoute.

Techniques de compréhension orale à l'étape d'écoute

Les auteurs nomment les activités de CO *les stratégies* dans le Tableau 1 ci-dessous. Pour nous, ce sont les techniques initiées par le modèle onomasiologique de CO suggérées par les travaux psycholinguistiques.

Tableau 1: Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Réaction spontanée: attitudes, Gestes, mimique, sourire, etc. Activité ludique: illustrer, dessiner, mimer	Réaction spontanée: remarque, commentaires, etc. Activité ludique: mise en scène, jeux de rôles, dramatisation	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension Pour la compréhension globale
Mise en relation iconique	Question ouvertes Question orientées ou activité de justification/élucidation	Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schème, etc. La plus ancienne et la plus utilisée: valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non
Question fermées ou grille d'écoute/lecture	Question à choix multiple	Du type « vrai ou faux » ou « oui ou non » ou mettre une croix dans la colonne... ». un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs car elle permet de soutenir l'attention Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension
	Activité de reformulation	Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV
	Résumé	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document
	Explication /Commentaire	Il s'agit d'expliquer les idées et les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système

Tableau 1 Suite

Exercice à trou	éducatif français Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.)
Puzzle ou activité de reconstruction	Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mise dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)
Activité de repérage ou de relever	Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever d'un document se rapportant à une indication donnée
Grille à compléter	Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension

Source: Cuq et Gruca (2005:163-165)

Pour sa part, Tangliante (2006) présente les techniques précédentes dans les grilles d'écoute. Elle écrit ces activités de guidage à l'écoute dans ce tableau. Ainsi, l'apprenant complète ce tableau au fil et à mesure qu'il écoute. Elle clarifie que le choix de la technique dépend du niveau des apprenants.

Une autre implication didactique liés aux au modèle onomasiologique de CO concerne le développement de la compétence de CO. Il importe qu'après l'écoute, l'enseignant engage les apprenants à réfléchir sur les activités du cours de CO dans le but d'une amélioration dans un cours pareil suivant. A cet égard, les didacticiens suggèrent les techniques suivantes à l'étape d'après l'écoute.

Techniques de compréhension orale à l'étape d'après l'écoute

Rost (1990), Mendelsohn (1994) et Vendergrift et Goh (2012) proposent les techniques comme la discussion et le questionnement à l'étape

de post-écoute. Pour eux, leur contenu porte sur des expériences du cours. Ainsi, ils proposent que l'enseignant aide l'apprenant à réfléchir sur la source des succès ou de l'échec et à prendre une résolution envers une situation pareille.

D'une manière sommaire, le choix des processus du modèle onomasiologique au cours de CO implique que l'enseignant doit considérer les suivants: i. à l'étape de pré-écoute, il doit réactiver les connaissances préalables de l'apprenant sur le document auditif et lui clarifier ses nouveaux éléments linguistiques; ii. à l'étape d'écoute, il peut faire recours aux techniques de CO appropriées pour guider l'apprenant à interagir avec le document auditif; iii. après l'étape d'écoute, il importe qu'il guide l'apprenant à réfléchir sur le cours pour une amélioration dans une situation pareille. Cela l'aide à se construire le sens du document auditif et à développer la compétence de CO. Néanmoins, opter pour le modèle sémasiologique peut freiner les interactions et le développement de ladite compétence. Nous passons aux concepts liés au cadre théorique.

Concepts liés au cadre théorique

Il importe que nous passons en revue sur les concepts qui sont en relation avec la théorie de l'étude à savoir: l'enseignement de la CO, les objectifs de l'enseignement de la CO au Ghana, l'efficacité de l'enseignement de la CO, l'évaluation, la CO dans les méthodologies du FLE, les stratégies de CO et la présentation d'un cours de CO, la séquence de l'approche métacognitive de CO et les facteurs influant sur la CO. Nous commençons par le premier.

Enseignement de la Compréhension Orale

La CO est la compétence traitée dès la leçon zéro à l'école dans un cours de langues (Ducrot, 2005). Cette observation est partagée par Tagliante (2006) qui clarifie qu'à l'heure actuelle, les documents sonores sont introduits à l'apprenant dès le début de l'apprentissage. Elle ajoute que la prise en contact avec la langue cible, parlée par les locuteurs natifs est immédiate.

D'après Roussel (2014), la compréhension se réfère à l'activité, l'action. Elle trace ce terme du verbe latin « comprendre » où “cum” qui signifie « avec » et prendre qui signifie « saisir ». Ainsi, dispute-elle que la CO n'est pas recevoir passivement l'input sonore, c'est le « prendre avec soi ». Pour elle, c'est le saisir activement pour l'associer à ses connaissances et se construire le sens. Elle ajoute que la signification ne se transmet pas en sens unique, du son à l'auditeur. C'est l'auditeur qui donne le sens au message en le rendant cohérent. Elle explique qu'établir la cohérence du message, c'est établir des relations entre les informations successives mais également par les inférences, établir des liens entre les concepts du discours et ceux qui sont stockés dans la mémoire.

Il est pertinent de noter que les chercheurs en didactique de langue soulignent que le cours de CO de langue étrangère (LE) est difficile pour l'enseignant et apprenant bien qu'elle soit cruciale pour communiquer et que son absence provoque l'anxiété (Defays, 2003; Porcher, 1995; Cuq & Gruca, 2005 & Vandergrift & Goh, 2012). Tagliante (2006) souligne que la CO est une compétence communicative de base sur laquelle l'apprenant réinvestit dans les autres compétences communicatives.

Beaudet (1996) dispute que la CO n'est pas une faculté mais une compétence communicative que l'enseignant doit guider l'apprenant à développer. Il opine que l'enseignant doit lui apprendre à écouter, dans le but de l'entraîner à focaliser son oreille et sa perception pour développer la compétence de CO. Cette opinion est partagée par Ducrot (2005), Tagliante (2006) et Vandergrift et Goh (2012). Pour eux, l'enseignement de la CO consiste à entraîner l'auditeur indépendant (autonome). Ce visé varie selon les auteurs. Par exemple, Cuq et Gruca (2005) maintiennent que l'accès au sens est l'aspect primordial des pratiques de classe de CO du FLE. Toutefois, Vandergrift et Goh (2012) prennent les activités de CO au-delà du sens, jusqu'au développement de la compétence d'écoute et de compréhension. Ils l'expliquent comme suit:

The main goal of these listening lessons, however, is typically the achievement of successful comprehension. With a focus on the product of listening, every activity becomes a test of the learners' listening ability only, rather than a means for understanding the social and cognitive nature of developing and using these listening skills (Vandergrift & Goh, 2012, p.30).

C'est-à-dire que les activités d'un cours de CO sont les moyens de guidage qui aident l'apprenant à se construire le sens. Ainsi, dans un cours de CO, elles ne sont pas administrées à l'apprenant pour mesurer sa capacité à saisir le sens d'un texte entendu. Dans la même veine, Cuq et Gruca (2005) et Buck (1995) clarifient que les enseignants sont conseillés d'exposer des activités d'écoute, du document auditif, aux apprenants avant l'écoute de matériel pour les rendre conscients des processus de CO.

Par ailleurs, les concepteurs du syllabus du FLE des lycées ghanéens, préconisent qu'au cours des épreuves, les activités de CO soient administrées aux apprenants après la première écoute (CRDD, 2010: xiii). L'implication est que les activités d'écoutes jouent un rôle double. Elles guident les apprenants à interagir avec le contenu auditif lorsqu'elles sont administrées aux apprenants avant l'écoute. Alors que lorsqu'elles sont exposées aux apprenants après l'écoute, elles testent leurs capacités à saisir le sens du document entendu.

Cependant, Vandergrift et Goh (2012) ont identifié trois catégories d'activités d'un cours de CO, depuis 1970. Ainsi, rapportent-ils: «A survey of the various approaches to listening instruction shows that listening has gained greater prominence in language teaching, but listening lessons have, until recently, been mainly text-oriented and communication oriented rather than learner-oriented» (Vandergrift & Goh, 2012, p. 23). C'est-à-dire que l'enseignement de la CO peut être orientés soit sur le texte, soit sur la communication ou sur l'apprenant. Ils explicitent les détails de ces trois catégories comme suit:

Enseignement de la CO orienté sur le texte

D'après Cuq et Gruca (2005) et Vandergrift et Goh (2012), ces activités consistent en la discrimination des sons, de mots ou une dictée basée sur le texte auditif. Ainsi, l'apprenant révèle comment il a bien compris le texte au détriment de comment il a appris à écouter adéquatement. Morley (1999) cité en Vandergrift et Goh (2012, p.29) a baptisé de telles activités « quiz show ».

Enseignement de la CO orienté sur la communication

Les pratiques de classe orientées sur la communication ont immergé de Munby (1978) cité en (Vandergrift et Goh, 2012, p. 26) qui a proposé un syllabus de l'approche communicative au Conseil de l'Europe pour adresser la nature difficile de la CO comme suit:

...Communicative syllabus design, based on the original work of the Council of Europe... listening was presented as a complex set of skills and micro-skills. It was no longer perceived as something that could simply be "picked up" by language learners, but as a complex communicative skill that had to be learned as one would learn other language skills such as reading and writing.

D'après ces chercheurs, la psychologie cognitive a introduit de nouvelles innovations dans l'enseignement de la CO pour rendre l'écoute active, « activity based listening ». D'où, Anderson et Lynch (1988), Underwood (1989) et Ur (1984) évoquent qu'on a introduit le document authentique, le matériel audiovisuel, radio, et les nouvelles méthodologies pour n'en citer que cela. Cependant, les activités de CO sont dominées par celles de l'EO que Vandergrift et Goh (2012, p. 27) notent comme suit: « Even in classrooms where plenty of oral activities took place (as is indeed the case in many ... classrooms), listening was often the sleeping partner in the business of oral communication». Par exemple, au cours des activités de compréhension, l'enseignant corrige la manière de le dire mais ne touche jamais la manière de l'écouter. Ils ajoutent que le cours de CO où les quatre compétences communicatives étaient en même temps développées (approche

intégrée), la CO était utilisée pour introduire le développement des autres compétences.

Enseignement de la CO orienté sur l'apprenant

Vandergrift et Goh (2012) révèlent qu'entre 1970 et 1980, les chercheurs en linguistique appliquée telles qu'O'Malley et Chamot (1990), Oxford (1990), Stern (1983), Wenden et Rubin (1987), Chamot (1995) et Mendelsohn (1994,1998) ont recommandé que les enseignants incorporent des stratégies d'écoute dans leurs activités d'enseignement. Par exemple, l'enseignant peut incorporer les stratégies/techniques cognitives (les éléments du document sonore comme mots familiers ou faire les inférences pour guider l'apprenant à l'interagir avec le matériel auditif). Il peut aussi recourir aux stratégies métacognitives qui se réfèrent aux réflexions liées à l'activité d'écoute. Elles permettent de bien planifier, s'évaluer et résoudre les difficultés de l'écoute (O'Malley & Chamot, 1990). Cependant, les recommandations de ces chercheurs qui développent la compétence de CO ne sont pas bien introduites dans les activités d'un cours de CO, observent Vandergrift et Goh (2012, p. 30). Ainsi, ils l'expliquent comme suit:

In spite of positive developments in communication-oriented and learner-oriented types of listening instruction, text-orientated activities persist in many language classrooms. Ideas and practices recommended by researchers and language educators are not always translated or translated successfully into the classroom and everyday activities.

Dans le même ordre d'idée, Kyriacou (2009) a remarqué que certaines pratiques de classe de CO se manifestent sous la technique d'exposé sous

forme de question-réponse, explication, information, etc...Donc, explorent le document entendu mais n'engagent pas les processus mentaux des apprenants pour se construire le sens du contenu auditif. Par conséquent, elles ne développent pas la compétence de CO. Qu'en est-il avec l'enseignement de la CO aux lycées ghanéens?

Bref, l'enseignement de la CO consiste en des techniques de classe qui guident l'apprenant non seulement à se construire le sens d'une information auditive mais aussi qui développent sa compétence de CO. Nous présentons, ci-dessous, les objectifs de l'enseignement de la CO dans le contexte ghanéen.

Objectifs de l'enseignement de la compréhension orale au Ghana

Etant donné que nous avons déjà passé en revue l'enseignement de la compréhension orale, nous allons nous concentrer sur les objectifs. D'après Pelpel (2005), le terme objectif émane du langage militaire qui signifie une cible. Ainsi, il souligne qu'on ne peut pas tirer sur une cible qu'on ne voit pas. Beaucoup d'auteurs tels que Cuq (1990), Porcher (2004), Cuq et Gruca (2005) maintiennent que l'objectif de l'enseignement d'une LE se résume à la capacité à communiquer avec un natif: le comprendre et se faire comprendre par lui. Porcher ajoute que le savoir sur la langue qui semble une priorité de l'enseignement actuel n'a aucune valeur s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. Il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile (Porcher, 2004).

Au Ghana, les objectifs de l'enseignement du FLE au lycée, sont les suivants:

1. Enable the student to communicate effectively in everyday situation, at the work place and on the job market, in both oral and written forms.

2. Assist the student to use his or her knowledge in French for personal development, service to the community and the nation, and for better understanding of, and participation in the affairs of the sub-region and the world. 3. Equip the student with the requisite skills, attitudes and values necessary for further studies (CRDD, 2010, p. 2).

Ces objectifs se résume comme suit: (a) Permettre à l'apprenant de développer les compétences communicatives orales et écrites en FLE; (b) Développer le personnel pour servir sa communauté, sa nation, et la sous-région en FLE. (c) Équiper l'apprenant avec les compétences, attitudes et valeurs pour poursuivre les études en FLE. Ces objectifs généraux sont détaillés au niveau de toutes les compétences langagières y compris la CO comme suit:

i. Ability to understand the various registers of French in spoken and written forms, ii. Ability to produce acceptable levels of French, in both oral and in written forms, iii. Ability to analyze issues and develop self-confidence in interpersonal relationship, iv. Ability to learn how to learn for further personal and academic development (C R D D, 2010, p. ii).

C'est-à-dire que, pour la CO, l'objet de notre étude, les concepteurs du syllabus visent l'objectif (i) suivant: « Ability to understand the various registers of French in spoken language » (CRDD, 2010, p. ii). Cela implique que l'enseignement de la CO vise à développer la compétence de CO de l'apprenant dans le langage familier, soutenu et formelle du FLE. C'est-à-dire l'entraîner progressivement à devenir un auditeur autonome en FLE. Il est

pertinent de noter que ce syllabus est basé sur l'approche communicative. Cette approche préconise toutes les compétences communicatives (CO, CE, EO et EE) mais elle donne la priorité à la CO dès la leçon zéro (Ducrot, 2005 & Tagliante, 2006).

Pour réaliser cet objectif, les concepteurs du syllabus exigent que les enseignants du FLE enseignent l'oral (CO/EO) en premier lieu, en disant: « Teachers are expected to guide students to express their own ideas on issues using French, first orally and then in written form » (CRDD, 2010, p. vi). En plus, ils doivent allouer 50% des notes à l'examen oral et 50% à l'examen écrit de WAEC. Ainsi, Tagliante (2006) et Vandergrift et Goh (2012) clarifient que l'apprenant réinvestit les connaissances de la CO aux autres compétences telles que expressions orales et écrites.

Toutefois, Pelpel (2005), Cuq et Gruca (2005), Tagliante (2006) préconisent que les objectifs généraux sont réalisés en classe sous leurs dérivés, c'est-à-dire les objectifs spécifiques. En outre, Pelpel (2005), Pocher (2005) et Tagliante (2006) clarifient que les objectifs généraux sont réalisés par les enseignants. Toutefois, ils préconisent que les enseignants guident les apprenants à réaliser les objectifs spécifiques. La contribution de ces auteurs à l'étude est qu'ils exposent comment l'objectif global (communication) et général (développement de la compétence de CO) sont réalisés par l'apprenant en objectif spécifique, sous le guidage de l'enseignant.

Dans la même veine, Lhote (1995), Cuq et Cruca 2005) et Tagliante (2006) établissent une liste de dix (10) objectifs spécifiques du cours de CO suivants:

1. Ecouter pour entendre (de veille): cela se fait dans un brouhaha où on écoute pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement.
2. Écouter pour détecter: on s'intéresse à détecter l'accent par exemple.
3. Écouter pour sélectionner: on cherche indices linguistiques et phonétiques.
4. Écouter pour identifier: on identifie informations visées.
5. Écouter pour reconnaître: on cherche la personne qui parle et le contenu de l'information qu'elle donne.
6. Écouter pour lever l'ambiguïté: on cherche à mobiliser différentes compétences linguistiques perceptives, cognitives et communicatives.
7. Ecouter pour reformuler: on cherche à résumer (analyser et synthétiser).
8. Écouter pour synthétiser: Elle exige une attention fixée de l'auditeur.
9. Ecouter pour réagir: cette écoute est orientée vers une action. Par exemple, ce que l'office des liaisons téléphoniques fait pour les clients qui cherchent des informations chez eux.
10. Écouter pour juger: une écoute qui envisage le choix, une évaluation d'un évènement.

De sa part, Tagliante (2005, p. 73) clarifie que ces objectifs sont évalués sous les différentes formes suivantes:

- phonétiques: repérage de sons, d'accent, discrimination des phonèmes;
- lexicaux: découvertes, reconnaissance, hypothèse sur le sens;
- linguistiques: repérage de structure;
- socioculturels: repérage et hypothèses sur registre, niveau de Langue, civilisation;
- discursif: repérage de thèmes, de mots-clés, d'articulation
- stratégiques: prise de note, reconnaissance d'argument.

Par ailleurs, Cuq (1990) ajoute que l'enseignant peut focaliser l'objectif sur la mise en situation du document auditif. Néanmoins, Vandergrift et Goh (2012) disputent le fait que les objectifs spécifiques d'un cours de CO doivent viser au-delà de la construction du sens, jusqu'à rendre l'apprenant conscient des procédés de la CO et l'entraîner à gérer ou régler son écoute. Il est aussi impératif de noter que chaque évaluation, que cela soit à l'étape initiale; continue ou finale n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés (Cuq & Gruca, 2005). Autrement dit, les objectifs spécifiques et généraux doivent converger dans la même direction de l'enseignement du FLE au Ghana.

Nous retenons que l'objectif de l'enseignement de la CO vise développer la compétence de CO pour former l'apprenant à devenir un auditeur autonome. En plus, l'enseignant réalise cet objectif général à travers des objectifs spécifiques auxquels il guide ses apprenants à réaliser à l'aide des techniques de classe. Nous passons à l'efficacité de l'enseignement de la CO.

Efficacité de l'enseignement de la compréhension orale

L'efficacité de l'enseignement de la CO concerne ses pratiques de classe dans une perspective psychologique que Kyriacou (2009, p.30) précise en anglais:

The notion of effective teaching derives from a psychological perspective on thinking about the teaching, where the emphasis is placed on identifying observable behavior in the classroom that can be linked to observable outcomes. The essence of effective teaching lies very much in terms of whether the teaching is actually delivering the intended outcomes.

Kyriacou (2009), Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) préconisent que pour rendre les pratiques de classe d'un cours de CO efficaces, l'enseignant doit conjuguer la technique d'exposé et les activités académiques (cognitives) que les apprenants accomplissent.

Toutefois, Cuq et Gruca (2005) étendent l'efficacité de l'enseignement de la CO à l'envergure du contenu des activités couvertes et l'usage du support pédagogique. Au niveau du contenu, ils soulignent que pour que l'enseignement de la CO soit efficace, il doit couvrir les connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques. Alors que le support pédagogique doit être approprié à ce cours. De leur part, Vandergrift et Goh (2012), considèrent que les techniques de classe d'un cours de CO sont efficaces s'ils guident l'apprenant non seulement à se construire le sens mais aussi à lui rendre conscient des processus de l'écoute et compréhension. Ils ajoutent que telles connaissances sont durables parce que l'apprenant peut les réutiliser en dehors de la classe.

Nous considérons que l'efficacité de l'enseignement d'un cours de CO se réfère aux degrés auxquels les techniques de classe d'un cours de CO mènent l'apprenant non seulement à se construire le sens d'un document auditif mais aussi à développer la compétence de CO. Nous passons à présent aux critères de l'efficacité de l'enseignement de la CO ci-dessous.

Les critères de l'efficacité de l'enseignement de la compréhension orale

L'objectif globale de l'enseignement du FLE au niveau SHS, au Ghana, est la communication. Ses objectifs généraux visent le développement des compétences communicatives y inclut la CO. Le syllabus du FLE est basé sur l'approche communicative. D'après Tagliante (2006), cette approche

promeut les interactions en classe de FLE. En plus, l'enseignement est centré à l'apprenant. Dans un cours de CO, l'enseignant a le devoir de faire recours aux techniques de guidage à l'écoute pour aider l'apprenant à interagir avec le document auditif tout en développant la compétence de CO. Par exemple, l'enseignant demande à l'apprenant de repérer la situation de communication, l'intention de communication ou les éléments linguistiques du document auditif.

De ce qui précède, les critères de l'efficacité de l'enseignement de la CO sont les interactions entre l'apprenant avec le document auditif et la performance de l'apprenant dans les activités de CO. Elles sont basées sur les objectifs de l'enseignement du FLE aux lycées ghanéens. Toutefois, déterminer l'efficacité revient à évaluer. Ainsi, nous définissons l'évaluation ci-dessous.

Notion d'évaluation

Notre étude est évaluative. Autrement dit, elle vise à déterminer l'efficacité de l'enseignement de la CO. Toutefois, chaque évaluation trouve son sens par rapport aux objectifs d'apprentissage visés (Cuq et Gruca, 2005, p. 212). Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (DDFLE) coordonné par Cuq (2003), l'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite d'enseignement/ apprentissage, compte tenu de l'intention de départ. Il distingue quatre étapes de l'évaluation, à savoir:

- i. L'intention d'évaluation: elle consiste à l'étape où on détermine les buts et les modalités de la démarche d'évaluation.

- ii. La mesure: c'est l'étape de recueil des données par l'observation, de leur organisation, de leur analyse et interprétation.
- iii. Le jugement: couvre l'appréciation des données et juge la situation de l'apprenant/enseignant en domaine de son développement et sa performance. Cette étape permet au chercheur de prendre la position à la base des informations recueillies.
- iv. La décision: se préoccupe à réajuster les choses dans le but de la continuation et la progression des apprenants. Par exemple, l'évaluation de l'enseignement, le régule et l'adapte à son objectif.

Quant à nous, l'évaluation consiste à recueillir des informations sur l'enseignement/apprentissage pour en porter des jugements et décider sa poursuite. Nous présentons les fonctions d'évaluation ci-dessous.

Les fonctions de l'évaluation

Pelpel (2005) distingue trois fonctions d'évaluation, à savoir: la fonction sociale, la fonction institutionnelle et la fonction pédagogique. Nous passons un survol à la dernière qui est privilégiée par l'étude. La fonction pédagogique a deux dimensions. La première évalue le profit que les apprenants tirent de l'enseignement et répond aux questions: « Dans quelle mesure l'objectif est atteint? Quelles difficultés ont-ils? » etc. La seconde évalue l'enseignement lui-même ou les pratiques de classes. Elle règle l'enseignement et l'adapte à son objectif. Toutefois, Tagliante (2005), Cuq et Gruca (2005) et Pelpel (2005) préconisent 6 types d'évaluation: diagnostique, pronostique, normative, critériée, sommative et formative. Pourtant, Pelpel (2005) maintient que théoriquement l'enseignant est familier avec les deux

dernières et que l'évaluation formative matérialise la fonction pédagogique. Alors que l'évaluation sommative concrétise la fonction sociale.

Cependant, d'après le DDFLE coordonné par Cuq (2003), au récent développement de la métacognition, une évaluation dite écologique a immergé de la pédagogie différenciée. Cette dernière préconise que l'apprentissage est un processus actif, constructif qui repose sur la communication et l'interaction en contexte social. Elle se caractérise d'une diversité d'activités de classe pour permettre à l'apprenant de se construire le sens. Cuq (2003, p. 92) recourt à la recommandation de Wiggins (1995) qui suggère que l'évaluation (écologique) se fasse dans une situation authentique sur les compétences langagières liées à la performance attendue. Ainsi, cette authenticité devient pragmatique, axée sur le processus et le produits d'enseignement/l'apprentissage. Notre étude adopte l'approche de Wiggins pour recueillir les informations à l'aide de l'observation des processus d'un cours de CO et d'un test sur son produit.

Dans la même veine, Pelpel (2005), maintient qu'évaluer c'est attribuer une valeur à ce qu'on évalue. Cette valeur est obtenue par l'application de certains critères. Il donne l'exemple de la note (quantitative), une appréciation (qualitative) ou une lettre qui paraissent comme une échelle. En nous inspirant des critères de Pelpel (2005), notre étude privilégie deux types de critères: la note qui sera recueillie sur la performance du test et une appréciation qui sera collecte sur les critères visés (techniques de classes observées).

Bref, notre étude privilégie l'évaluation écologique-sur le terrain- aux fins pédagogiques. Nous analysons les techniques déployées dans un cours de CO et son produit, à l'aide de l'observation et du test, respectivement. Et puis,

nous évaluons si cet enseignement développe la compétence de CO. Toutefois, il est aussi pertinent de passer en revue sur les activités de CO dans l'évolution de la méthodologie du FLE ci-dessous.

Compréhension orale dans les méthodologies du FLE

Cette partie est consacrée à la revue sur les pratiques de classe de CO dans les différentes méthodologies/approches du FLE. Pour Kyriacou (2009) le choix des activités de classe est motivé par la méthodologie ou approche privilégié par l'enseignant. Nous présentons, d'abord, la méthodologie traditionnelle.

Pratiques de classe de CO dans la Méthodologie Traditionnelle

L'apport de Cuq et Gruca (2005) et Vandergrift et Goh (2012) sur la CO clarifie que la CO était négligée avant 1970. De sa part, Puren (1988) signale que la Méthodologie Traditionnelle (MT) dominait aux USA autour de 1950. Il clarifie que les activités de classe consistaient des exercices de la mémorisation de règles de grammaire et de traduction de texte littéraire et d'orthographe. Il en découle que les pratiques de classe de CO dans les années 1950, étaient, presque inexistantes.

Pratiques de classe de CO et la Méthodologie Directe.

D'après Puren (1988), la méthode directe s'appuie sur la théorie linguistique, le distributionalisme. La Méthodologie Directe (MD) combine différentes approches: il s'agit de la méthode interrogative, méthode intuitive, méthode imitation et méthode répétition. La méthode interrogative consiste d'une technique de questionnement (question /réponse) en langue cible. Ainsi, l'apprenant écoute une structure en langue cible et répond dans la même langue. Pour la méthode intuitive, il s'agit d'opérer des associations directes

des gestes, les mimiques et les images de la réalité avec les sons entendus sans recourir à la langue première. Alors que la méthode imitation consiste à imiter ces sons entendus avant de les comprendre. La méthode de répétition est aussi utilisée pour aider les apprenants à mémoriser les structures entendues. Donc, l'apprenant accède au sens en associant les gestes, les mimiques et les images au son entendu.

Pratiques de classe de CO dans Méthode Audio-Orale (MAO)

D'après Puren (1988), la MAO a eu lieu aux États-Unis après la deuxième guerre mondiale. Elle avait pour mission de former les militaires. Cette méthode s'inspire du modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories de behavioristes sur le conditionnement. Ainsi, l'apprenant apprend une langue dans un ensemble de structures linguistiques à partir des exercices structuraux sous forme de processus mécaniques.

Les pratiques de classe de MAO visaient les quatre habilités pour la communication de la vie quotidienne, y compris la CO. L'enseignement du FLE se résume en trois éléments: faire écouter les structures linguistiques, les faire mémoriser par répétition et enfin les faire pratiquer pour l'appropriation. La MAO est suivie par la méthode Structuro Globale et Audiovisuelle.

Pratiques de classe de CO dans la Méthode Structuro-Globale et Audio-Visuelle (SGAV)

La méthode SGAV est d'origine de la France. Elle a introduit les moyens audiovisuels en classe du FLE et se fait au laboratoire de langue avec les supports technologiques. Dans cette méthode, les éléments audio et visuels facilitent la compréhension de la langue. D'après Besse (1985), l'objectif de cette approche est la communication orale. L'apprenant est actif: écouter,

répéter, comprendre, mémoriser et parler librement mais n'a pas de contrôle sur le document du cours ou son développement.

La méthode SGAV vise quatre habiletés tout en mettant la priorité à l'oral. Au cours de l'écoute de dialogue, l'apprenant se construit le sens des structures auditives en associant les sons aux images. D'après Puren (1988, p. 242-243) les pratiques de classe sont organisées selon l'ordre suivant:

- la présentation où l'apprenant écoute les sons et voit les images du dialogue
- Explication qui se fait séquence par séquence
- Répétition avec la correction phonétique et la mémorisation
- Exploitation où l'apprenant réemploie les nouveaux éléments
- Transposition où l'apprenant remploie ces éléments spontanément

Notons qu'au Ghana, la méthode SGAV était exploitée à Somanya à l'École Normale en 1980.

Pratiques de classe de CO dans l'Approche Communicative

D'après Tagliante (2006), l'approche communicative est introduite en 1970 par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe). Pour ce qui concerne la compréhension orale dans l'approche communicative, on considère le niveau de l'apprenant avant de choisir le texte à écouter. En plus, l'erreur est tolérée. Cette approche se focalise sur trois variables dominantes: l'apprenant, l'interaction et le document authentique.

1. L'apprenant: L'approche communicative est centrée sur l'apprenant, elle privilégie son autonomie, la prise de conscience de son apprentissage et sa motivation. Holec (1997) considère l'autonomie comme la capacité de prendre son apprentissage en charge, une conduite, une façon d'agir. Par exemple, au cours de CO, l'enseignant entraîne l'apprenant à prendre la

responsabilité dans tous les aspects: faire les hypothèses, planifier l'écoute, évaluer son écoute, résoudre les difficultés au cours de l'écoute (Vandergrift & Goh, 2012).

2. L'interaction: Depuis l'année (1970), l'approche communicative attire beaucoup d'attention sur les interactions en classe. Ces interactions peuvent être entre élèves et élèves ou entre l'enseignant et les élèves ou même entre l'apprenant et le document sonore (Tagliante, 2006). Notre étude privilégie l'interaction entre l'apprenant et le document auditif. Cette approche se focalise sur l'enseignement de la compétence de CO qui encapsule la composante linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique.

- Pour la composante linguistique, elle développe les quatre habilités communicatives dont la priorité est la CO avant l'EO, la CE, et l'EE.

- Concernant les dimensions sociolinguistiques, Germain (1993) explicite que la forme linguistique doit être adaptée à une situation de communication pour pouvoir communiquer. Autrement dit, l'apprenant qui saisit la composante sociolinguistique d'un message auditif est capable d'accomplir l'activité sur la mise en situation du texte entendu. Par exemple: Qui parle? Quand? Etc.

Germain ajoute que l'enseignement de la compétence de communication couvre la composante discursive ou énonciative qui adressent l'intention de communication. Une activité d'écoute qui s'en charge est la question: Pourquoi?

En plus, l'approche communicative tient compte de la composante stratégique, soit verbale ou non verbale. D'après Defays (2004), Vandergrift et Goh (2012), c'est un devoir de l'enseignant d'incorporer les stratégies

d'écoute dans les activités de classe qu'il mobilise pour les apprenants, surtout pour les débutants qui n'ont pas encore acquis la capacité de transférer leurs stratégies d'écoute de L1 en LE/FLE. Par exemple, l'enseignant peut regrouper les apprenants en tandem. La stratégie socio-affective, pour leur permettre de s'entraider au cours de l'activité. Le feedback (rétroaction) à l'activité langagière détermine si le sens est saisi ou non (Tagliante, 2006).

3. Le document authentique: Il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu pour enseigner. Par exemple, l'enseignant peut enregistrer un journal en français simple sur le thème du jour et le faire écouter en classe du FLE. Les documents authentiques suscitent les interactions chez l'apprenant.

Pratiques de classe de CO et l'Approche Actionnelle

L'approche se base sur les activités. Donc, elle est orientée sur l'apprenant. Le CECRL préconise le niveau de langue de l'apprenant avant de lui prescrire l'activité. En plus, le cadre considère l'apprenant comme un acteur social (CECRL, 2001). C'est-à-dire que l'apprenant doit interagir avec un document auditif au cours de l'écoute.

Pour conclure les pratiques de classe de CO dans les méthodologies, il est pertinent de signaler qu'au Ghana, l'enseignement du FLE explore l'approche éclectique. Pour cela, les pratiques de classe de CO varient d'un enseignant à l'autre en fonction de la méthodologie /approche privilégiée. Nous présentons les stratégies de compréhension orale d'un cours de CO ci-dessous.

Stratégies de compréhension orale

Vandergrift (2007) explique que les stratégies de CO sont les démarches entreprises par l'apprenant pour guider sa compréhension, son apprentissage et sa rétention de la langue cible. Beaucoup de chercheurs sur l'enseignement de la CO maintiennent que l'enseignant doit incorporer les stratégies d'écoute dans l'activité de l'apprenant pour le guider à se construire le sens (Cuq & Gruca, 2005; Tagliante, 2006 & Vandergrift & Goh, 2012). Cette idée est partagée par Defays (2003) qui explique que l'apprenant ne transfère pas ses stratégies de L1 en L2 comme suit:

Les apprenants ne transfèrent pas en langue étrangère les stratégies de compréhension qu'ils utilisent sans même y penser dans la langue maternelle. C'est alors au professeur de leur en faire prendre conscience et de les inciter à les mettre en pratique dans ces nouvelles circonstances (Defays, 2003, p. 242).

De sa part, Causa (2002) différencie les stratégies communicatives d'apprentissage et celles des stratégies d'enseignement. Pour lui, les premiers concernent la construction du sens et d'appropriation de la langue étrangère. Alors que les seconds visent à guider l'apprenant à se construire ce sens. Pour O'Malley et Chamot (1990), ils ont identifié les stratégies et les techniques spécifiques à la CO en LE qu'ils ont classés en trois types de stratégies: cognitives, métacognitives, et sociocognitives.

1. Stratégies directes: elles regroupent les stratégies cognitives. Il s'agit de l'interaction entre le sujet et le matériel auditif. Par exemple, les éléments du document sonore ou les inférences pour se construire le sens.

2. Stratégies indirectes: elles consistent des stratégies métacognitives. Ils se réfèrent aux réflexions liées à l'activité d'écoute. Elles permettent de planifier, s'évaluer et résoudre les difficultés de l'écoute (Vandergrift et Goh, 2012).

3. Stratégies Socio-Affectives: elles sont les stratégies qui sont mises en œuvre avec une autre personne comme questionnement et coopération.

Nous retenons qu'au cours de l'écoute, l'enseignant peut incorporer les stratégies d'écoute dans les activités de guidage pour entraîner l'apprenant à devenir un auditeur indépendant. Nous passons à un cours de CO.

Présentation d'un cours de compréhension orale

Rost (1990) et Mendelsohn (1994) ont proposé trois étapes d'un cours de CO pour faciliter l'apprentissage: la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute.

Pré-écoute

La pré-écoute est une étape très essentielle dans l'enseignement de la CO. C'est le moment où l'enseignant guide l'apprenant dans la formulation des hypothèses, les prédictions. Le professeur devra s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet d'écoute. Selon Mendelson cité par Cornaire et Germain (1998), pour accomplir une tâche, l'apprenant doit nécessairement avoir une connaissance sur la valeur d'expression introductive. Ainsi, l'enseignant prépare l'apprenant sur les formes linguistiques, socio-culturelle et pragmatiques du document auditif. Il recourt à la technique d'exposé comme discussion (Cuq & Gruca, 2005). Pour Kyriacou (2009) et Carette (2001), c'est aussi le moment d'annoncer l'objectif d'écoute à l'apprenant.

Ecoute

C'est le moment où l'exploitation du document auditif est réalisée. L'enseignant fait écouter le discours oral dont l'apprenant suit et accomplit les activités d'écoute. Ainsi, ces activités aident l'apprenant à gérer son écoute. La première écoute est centrée sur la compréhension de la mise en situation de communication. Donc, l'enseignant pose les questions suivantes: Qui sont les intervenants? Où se déroule la scène? D'où provient le document? A qui s'adresse-t-elle? Quel est le but? Cuq et Gruca (2005), Tagliante (2006) et Vandergrift et Goh (2012) expliquent que l'enseignant doit administrer ces activités à l'apprenant avant l'écoute pour le placer dans une écoute active. La deuxième écoute permet aux apprenants de faibles niveaux à compléter leurs tâches ou de vérifier leurs réponses (Rost, 1990) & (Mendelsohn, 1994).

Après-écoute

D'après Rost (1990) et Mendelsohn (1994), l'étape d'après écoute, est un moment où l'enseignant guide les apprenants à réfléchir sur les expériences du cours. Cela permet aux apprenants d'intégrer leurs nouvelles connaissances à leurs connaissances préalables. Par exemple, l'enseignant demande à l'apprenant la source des succès, de l'échec des activités ou sa résolution envers une écoute pareille. Ainsi, cela devient une mise en commun, l'objectivation des stratégies utilisées et l'application de ces connaissances dans diverses activités (Charles & William, 1997; Vandergrift & Goh, 2012).

Nous retenons que le cours de CO a trois étapes et a un contenu qui lui est approprié. Nous passons à la séquence de l'approche métacognitive de CO.

Séquence de l'approche métacognitive de compréhension orale

Vandergrift et Goh (2012) ont modelé une approche métacognitive d'enseignement de la CO avec une procédure pédagogique. Cette approche permet aux apprenants de: développer des connaissances métacognitives à propos d'eux-mêmes comme auditeurs en FLE; de découvrir la nature et la demande d'écoute et maîtriser les stratégies d'écoute: apprendre à planifier au cours de l'écoute; contrôler et résoudre les difficultés d'écoute et réfléchir sur leur effort. Cette approche métacognitive est importante à notre étude, car, elle rend l'apprenant conscient de son état dans une situation d'écoute en FLE. Nous continuons avec les facteurs influant sur la CO.

Facteurs influant sur la compréhension orale

Beaucoup de facteurs influencent la CO parmi lesquels certains aident et d'autres entravent l'accès au sens.

1. Le débit: c'est la vitesse à laquelle l'orateur parle (Charles & Williams, 1997). Ainsi, l'enseignant doit faire attention au débit d'un texte sonore qu'il choisit pour l'enseignement de la CO.
2. Les pauses et les hésitations: d'après Ferroukhi (2009), les pauses et les hésitations sont des caractères oraux; la pause réfère à un arrêt définitif ou à une suspension d'un court terme qui marque la fin des unités rythmiques.
3. Le décodage auditif: pour ce décodage, il faut penser aux étapes nécessaires pour aboutir à la compréhension: audition, perception, discrimination et le traitement de l'information par le cerveau.
4. La prosodie: c'est une étude des phénomènes d'accentuation et d'intonation qui permet de véhiculer les informations liées au sens (Gezundhajt, 1998).

5. L'accentuation: c'est un phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé. Cuq (1990) clarifie que l'aperception de l'accent est très importante dans la réception orale puisqu'il permet une compréhension rapide et efficace du texte.
6. L'intonation: Lhote (1995) définit l'intonation comme une structuration des énoncés en groupe rythmique qui se termine par une accentuation suivie d'une pause courte. Par exemple, une phrase interrogative « Elle parle français? / Parle-t-elle français? / Est-ce qu'elle parle français? ».

Bref, dans la partie ci-haut, nous avons passé en revue sur le cadre théorique et sur les notions et les concepts qui sont en relation avec la théorie. Nous passons en revue sur les travaux antérieur dans les lignes suivantes.

Travaux Antérieurs

Pour bien approfondir les connaissances sur le thème de notre étude, nous avons passé en revue des travaux qui ont une relation avec le thème de notre étude. Ainsi, nous avons parcouru les études effectuées sur l'enseignement de la CO telles que Ferroukhi (2009), Kuupole (2012), Roussel (2014), Boubakeur (2015) et Maroua (2016). Nous présentons notre étude par rapport à ces travaux.

Ferroukhi (2009) a mené une étude sur la compréhension orale et les stratégies d'écoute des apprenants de français en 2^e année moyenne en Algérie. Il s'est tâché d'observer ce qui aide les apprenants à accéder au sens d'un message oral. Il a analysé les résultats d'un test de 13 activités dans lequel il a soumis les élèves à une situation d'écoute de cassettes audio enregistrées par les natifs francophones et des documents sonores authentiques

en français. Ses sujets étaient des apprenants âgés de 12-13 ans et ses instruments de collecte de données étaient une observation participante et un test. Les résultats ont montré que l'accès au sens varie en fonction de la formulation d'activité soit des questions ouvertes ou fermées, selon le type d'information visée, la place de l'information dans le message et les opérations nécessaires. En plus, les élèves ont plus de facilité à donner de bonnes réponses lorsque le thème est familier. Il a aussi exposé que les élèves ont un problème au niveau de la discrimination des nombres et des noms de nombre dont les sons sont proches. En plus, les connaissances culturelles et lexicales font obstacle à la compréhension. Son étude a aussi trouvé que la compréhension était perturbée par un enchaînement d'activités cognitives: comprendre, identifier, inférer la réponse, associer des éléments nouveaux à un ensemble de connaissance et de contexte disponible.

Ce travail de Ferroukhi (2009) nous a révélé les indices qui rendent les activités langagières faciles ou difficiles pour les apprenants débutants. Sa recherche diverge de la nôtre. Son attention était orientée sur l'apprentissage alors que nous, nous travaillons sur l'enseignement de la CO. D'ailleurs, notre étude est évaluative et nous nous intéressons aux techniques de classe.

Kuupole (2012) a évalué les pratiques de classe dans une situation des épreuves orales dans son article intitulé « *Assessing Oral Production in French of Colleges of Education in Ghana: The Role and Multiple Identity of the Assessor* » (Évaluation des Productions Orales en français dans les Ecoles Normales au Ghana: Le rôle et Multiple identités de l'Examineur). Kuupole (2012) a analysé les données écrites, soit une transcription de 6 extraits oraux des interactions enregistrées au cours de l'examen oral. Ses sujets étaient 100

apprenants de la 1^{ère} année de trois Écoles Normales dont 39, 37 et 24 respectivement de la Région d'Ashanti, de l'est et du nord. Les outils étaient 5 textes de lecture avec différents thèmes de discussion au cours des interactions. Les résultats ont révélé que les enseignants transfèrent les pratiques pédagogiques d'une situation d'enseignement au cours de l'examen. Par conséquent, ce faisant, réduit soit la participation active du candidat, soit affecte sa faculté de production ou résulte au blocage de communication. Ce travail nous rappelle que, les pratiques de classe peuvent réduire les interactions.

Par rapport à notre travail, l'article de Kuupole est proche parce que les études sont évaluatives sur les pratiques enseignantes. En plus, nous analysons un corpus écrit provenant d'une transcription des données orales. Cependant, nos données proviennent des pratiques enseignantes dans une situation d'enseignement de la CO. Alors que les siennes proviennent d'une situation d'évaluation. Kuupole (2012) a évalué les rôles et multiples identités de l'examineur. Quant à nous, nous nous focalisons à l'efficacité des techniques vis-à-vis des objectifs du syllabus. Nous envisageons différemment les résultats.

Nous nous sommes aussi inspirés de l'étude de Roussel (2014) titrée « *A la recherche du sens perdu: la compréhension de l'oral en langue seconde* ». Comme problématique, elle a voulu mettre en évidence la différence qui existe entre un auditeur compétent et un auditeur moins compétent lors de l'écoute. Les sujets étaient deux apprenants anglophones de 12 et 13 ans qui apprennent le FLE depuis 3 à 6 ans au Canada. Son instrument de collecte des données était un test de verbalisation d'écoute. Les

résultats ont confirmé que lors de l'écoute, les auditeurs compétents utilisent un plus grand nombre de stratégies métacognitives. Ils s'attachent à élaborer le sens de ce qu'ils entendent par un questionnement continu, ils font des inférences et contrôlent l'input. Ces auditeurs compétents adoptent une approche plus interactive qui combine les processus ascendants et ceux descendants. Roussel s'inspire de Vandergrift (2003a) et ajoute que les auditeurs compétents ont la capacité d'anticiper et prédire, utiliser des stratégies de planification, ajuster leur attention, repérer les problèmes et les résoudre.

Par contre, les auditeurs moins compétents ont la tendance à traduire plus directement. En plus, leur approche semble constituée de processus ascendant (bottom-up) qui freinent non seulement le développement d'un cadre conceptuel mais aussi une construction du sens plus efficace.

Cette étude de Roussel (2014) est très importante à notre travail, elle nous rappelle que pour que l'enseignant puisse développer les compétences d'écoute et de compréhension chez l'apprenant, il doit maîtriser les processus de cette compétence pour intervenir ponctuellement en cas de difficultés. Notre étude est différente de la sienne qui expose le comportement d'un bon auditeur et celui d'un auditeur moins compétent. Cependant, elle n'a pas exploré comment un(e) enseignant(e) aide les auditeurs moins compétents à devenir compétents et autonomes. Ce qui est le souci majeur de notre étude. D'ailleurs, son étude est expérimentale. Alors que la nôtre est évaluative.

Boubakeur (2015) a fait une étude sur les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants algériens de la 5ème année primaire à Bechar au sud de l'Algérie.

Sa problématique était d'identifier les différentes stratégies que l'enseignant adopte pour résoudre les difficultés d'expression orale des apprenants.

Les données étaient une transcription de pratiques de classe de 2 cours du FLE enregistrées par vidéo. Les sujets étaient deux (2) enseignants, sous le code enseignant (EN) et l'enseignante (EA). L'enseignant (EN) avait 30 apprenants (17 garçons et 13 filles) et l'enseignante (EA) avait 38 apprenants (18 garçons et 17 filles). Tous avaient l'âge moyen de 11 ans. Les instruments de collecte de données étaient une observation non participante, questionnaire et un entretien semi-directif. Leurs dispositifs étaient deux caméras numériques et un magnétophone.

Les résultats ont montré que les 2 enseignants recourent à une variété de stratégies d'enseignement cognitives, métacognitives et socio-affectives. Son étude nous rappelle que l'enseignant peut sortir l'apprenant d'une situation de blocage s'il adopte une face positive envers l'apprenant et le considère comme un partenaire respectable, pour apporter l'aide dont l'apprenant nécessite dans l'avancement de son apprentissage.

L'étude de Boubakeur (2015) nous est utile parce qu'il nous expose aux stratégies d'enseignement dans un cours Oral du FLE. Sa méthodologie aussi nous inspire sur le choix d'instrument et l'analyse des données. Les deux études divergent sur les pratiques de classe visées: l'étude de Boubakeur (2015) se focalise sur les stratégies d'enseignement. Alors que la nôtre privilégie les techniques. Bien que les deux études concernent l'oral, la nôtre se focalise sur la compréhension. Par contre, l'étude de Boubakeur (2015) porte sur la production.

Pour sa part, Maroua (2016) a travaillé sur « *les étapes de la CO du FLE: « Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne CEM ATHMANI MOHAMEH-M'CHOUNNECHE* ». Il s'est tâché de rendre le travail vivant et motiver les apprenants à travers les dispositifs de la technologie. Il a mené une étude expérimentale sur les pratiques de classe de 4 cours de CO du FLE. Ses sujets étaient 89 apprenants dont 42 garçons et 47 filles. Son outil de collecte de données était une observation participante dont les protocoles étaient 4 documents sonores: un dépliant touristique « *un voyage au bout d'un rêve* »; une « lettre argumentée »; une chanson « *Monsieur Tout le monde, Aldebert* »; et un document authentique qui est une fable chantée « *la cigale et la fourmi* ». Les résultats ont montré qu'après l'écoute du 1^{er} document, 51% d'apprenants ont parlé et 49% n'ont pas parlé. Après la deuxième, troisième et quatrième écoute du document, 64% ont parlé et 36% n'ont pas parlé.

Par rapport à notre étude, le travail de Maroua (2016) est proche de la nôtre parce nous analysons les données d'un cours de CO. Cependant, elles sont différentes. Car, son étude est expérimentale. Alors que la nôtre est évaluative. Son étude est importante à notre étude parce qu'elle nous rappelle que le respect des étapes d'un cours de CO et des dispositifs technologiques motivent les apprenants, les aident à accéder au sens. Quant à nous, nous travaillons sur les activités de classe. D'où nous envisageons les résultats, différents.

Conclusion Partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté deux parties. Pour la première, porte sur le cadre théorique qui couvre les modèles de CO, nous avons aussi discuté les concepts et notions qui lui sont liées. Et enfin, la deuxième partie

passé en revue sur des travaux antérieurs. Nous présentons la méthodologie de l'étude dans le chapitre suivant.



CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES

Introduction

L'étude actuelle se propose de questionner l'efficacité de l'enseignement d'un cours de compréhension orale pour développer la compétence d'écoute de compréhension du FLE au Ghana. Ainsi, nous envisageons observer les techniques de classe d'un cours de compréhension orale du FLE dans quatre lycées de la municipalité de Ho. Nos intentions sont aux fins pédagogiques. La question directrice de l'étude était d'identifier les techniques de classes que 6 enseignants de la municipalité de Ho déploient dans un cours de CO pour aider les apprenants à se construire le sens. Nous envisageons déterminer l'efficacité de ces techniques de classe sur la compréhension des apprenants et leur développement de la compétence de CO du FLE au niveau du lycée. Pour y arriver, nous avons recouru à deux différents types d'instruments: l'observation-non participante qui nous a donnée des données qualitatives et quantitatives. Ensuite, le test qui a donné des données quantitatives. Donc, nous avons adopté une approche mixte.

Ce chapitre présente la démarche méthodologique de l'étude. Nous définissons les lieux d'enquête, la population, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, les conditions générales de collecte de données, l'étude pilote, les limitations et les outils d'analyse.

Lieux d'enquête

Notre enquête a eu lieu dans quatre lycées qui sont Ola Girls SHS, Mawuko Girls SHS, Taviefe SHS, et Sokode Senior High Technical, dans la municipalité de Ho, dans la région Volta au sud-est du Ghana. Dans les deux

premières écoles, nous avons travaillé avec un enseignant et une enseignante, dans la troisième, un seul enseignant et enfin dans la quatrième une seule enseignante. Autrement dit, 3 enseignants et 3 enseignantes ont participé dans l'étude. Comme notre étude se focalise sur les activités d'enseignement sans toutefois négliger les apprenants, nous pensons que cette balance au niveau du sexe va aider notre étude d'où leur choix.

Population

La population de l'étude se réfère à un ensemble de répondants. Selon Grawitz (1988), la population est un ensemble fini ou infinie d'éléments qui est défini en avance sur laquelle porte l'enquête, ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques qui sont semblables. La population de la présente étude comprend 6 enseignants et la totalité de leurs 180 apprenants. Les enseignants enseignent au niveau SHS 2. Ils sont tous les enseignants du FLE et ils utilisent le même syllabus du FLE. En plus, ils sont observés en enseignant le même cours de compréhension orale sur le même thème « La santé » et le même texte intitulé « La campagne pour sauvegarder la santé ». Ces enseignants sont observés dans les 4 lycées respectifs et aux dates différentes.

Les apprenants étudient dans les quatre lycées mentionnés; ils sont au niveau SHS 2 et ils ont participé à l'enseignement des séances observées. En plus, ils ont écrit le même test sur les cours observés. Nous pensons que leurs ressemblances vont bénéficier notre étude.

Échantillonnage

D'après Comlan (2008), l'échantillonnage est un ensemble d'opérations qui consiste à choisir un groupe de sujets ou autres éléments représentatifs de la population étudiée, C'est un procédé par lequel un sous-ensemble d'une population entière est choisi dans le but d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière soit représentée. Dans cette étude, nous avons fait recours à l'échantillonnage à choix raisonné et à l'échantillonnage stratifié.

La première technique repose sur le jugement du chercheur, en fonction de l'expérience et la compétence des participants. Elle considère aussi l'intention du chercheur. Alors que la seconde s'applique à une population hétérogène qu'on doit diviser en strates (sous-population) pour les rendre plus homogènes (Comlan, 2008 & Sharma, 2017). Nous avons fait recours à l'échantillonnage stratifié pour séparer les données des enseignants et celle des apprenants. Ce choix est motivé par le fait qu'ils ont tous participé à l'étude mais leurs caractères sont différents.

Dans cette étude, nous avons utilisé l'approche du recensement général pour recruter tous les 6 enseignants et la totalité de leurs 180 apprenants. La raison pour considérer la population entière est qu'elle est concernée par l'étude et elle est gérable. En plus, nous avons voulu observer les cours dans leur état naturel. Ainsi, nous avons choisi les enseignants et les apprenants comme suit:

Enseignants

Nous avons sélectionné les 6 enseignants dans les 4 lycées mentionnés de la municipalité de Ho. Nous avons sélectionné les enseignants du FLE au

niveau du SHS 2. Le choix des enseignants était motivé par leur statut professionnel, tous les enseignants ont B. ED (French). Un autre critère des enseignants est la durée de l'expérience de l'enseignant, les enseignants ont plus de six ans d'expérience de l'enseignement du FLE au lycée. Un autre choix est basé sur le genre, nous avons voulu travailler avec les enseignants et les enseignantes.

Pour respecter l'anonymat et faciliter notre référence aux participants et leurs lycées, nous les avons codés. Nous avons identifié les 6 enseignants par les lettres alphabétiques en majuscule de « A » à « F ». Nous avons aussi représenté le mot « enseignant » par son initial « E » majuscule. Donc, nous les avons codé comme suit: **EA, EB, EC, ED, EE** et **EF**. En plus, nous avons codé les lycées avec les chiffres de 1 à 4. Ainsi, nous avons 1^{er} lycée, 2^{ème} lycée, 3^{ème} lycée et 4^{ème} lycée. Nous présentons, ci-dessous, dans le Tableau 2 les lycées et le nombre d'enseignants qui ont participé à l'étude.

Tableau 2: Lycées et nombre d'enseignants participants

Lycées couverts	Nombre d'enseignants du FLE couvert	Pourcentage d'enseignants du FLE couvert
1 ^{er} lycée	2	33.3%
2 ^{ème} lycée	1	16.6%
3 ^{ème} lycée	2	33.3%
4 ^{ème} lycée	1	16.6%
Total	6	100%

Tableau 2 montre que six (6) enseignants ont participé à notre étude. Au 1^{er} et au 3^{ème} lycées, deux enseignants (soit 33.3%) de la population de chaque lycée ont participé à l'étude. Alors qu'au 2^{ème} et 4^{ème} lycée, nous avons travaillé avec un enseignant, (soit 16.6%) de la population de chacun de ces

lycées. A notre avis, cette participation est suffisante pour de réaliser l’objectif de l’étude. Nous continuons avec le profil des enseignants.

Profil des enseignants

Tableau 3: indique, le profil des enseignants qui ont participé à l’étude: les noms des lycées, leur niveau professionnel de l’enseignant, leur expérience dans l’enseignement du FLE et leur sexe.

Tableau 3: Récapitulatif du profil des enseignants

Enseignant observé	Lycées des enseignants	Niveau professionnel	Expérience Ens.	Sexe
EA	1 ^{er}	BED French	15	Masculin
EB	2 ^{ème}	BED French	7	Masculin
EC	3 ^{ème}	BED French	20	Masculin
ED	3 ^{ème}	BED French	25	Féminin
EF	1 ^{er}	BED French	10	Féminin
EE	4 ^{ème}	BED French	17	Féminin

Selon le Tableau 3, six (6) enseignants dont trois (3) hommes et trois (3) femmes qui ont participé à notre étude proviennent de quatre (4) lycées. Tous ces six (6) enseignants ont reçu une formation professionnelle sur l’enseignement du FLE. Tous les six (6) tiennent « Bachelor of Education » (BED) en français. Concernant leurs expériences d’enseignement du FLE, l’EA a une expérience de quinze (15) ans; EB a une expérience de sept (7) ans; EC a vingt-cinq (25) ans d’expérience; l’EE a une expérience de dix (10) ans et l’EF a une expérience de 17ans. A notre avis, une telle variété d’expérience, une formation professionnelle en FLE, et un équilibre au niveau du sexe (masculin et féminin), nous offrent les données qui répondent mieux aux questions de cette étude. Nous passons aux apprenants.

Apprenants

Les apprenants de SHS 2 qui ont participé à l'enseignement des cours observés constituent notre population cible. Ce niveau est privilégié parce que les apprenants sont disponibles au moment de notre enquête. Ceux de SHS 1 étaient occupés avec les formalités d'admission. Alors que ceux de SHS 3 étaient plus préoccupés pour la préparation des examens de WAEC. Le Tableau 4 ci-dessous nous présente les lycées, les enseignants et l'effectif des apprenants qui ont participé à l'étude.

Tableau 4: Effectif des apprenants et leur lycée

Nom de lycée	Enseignants	Effectif des apprenants	Pourcentage
1 ^{er} lycée	EA	33	18.33 %
1 ^{er} lycée	EF	57	31.66 %
2 ^{ème} lycée	EB	11	6.11 %
3 ^{ème} lycée	EC	11	6.11 %
3 ^{ème} lycée	ED	18	10.00 %
4 ^{ème} lycée	EE	50	27.71%
Total		180	100%

D'après le tableau 4, deux classes provenant du 1^{er} lycée, la classe de l'EA et l'EF ont participé à l'étude. Leur effectif est respectivement 33 et 57 (soit 18.3 % et 31.6 %) de la population des apprenants. Au 3^{ème} lycée, deux classes de l'EC et l'ED avec l'effectif de 11 et 18 (soit 6.1 % et 10 %) respectivement, de la population des apprenants ciblés ont participé à l'étude. Pour les 2 autres lycées, une seule classe pour chacun, a participé à l'étude. Il s'agit du 2^{ème} lycée où la classe de l'EB de 11 apprenants soit 6.1 % de la population des apprenants et au 4^{ème} lycée où la classe de l'EE qui a l'effectif de 50 apprenants soit 27.7 % de la population des apprenants ont participé à l'étude. Ainsi, la population cible de l'étude est 180. Nous avons sélectionné les quatre lycées mentionnés due à la proximité pour créer un rapport avec les enseignants pour faciliter la collecte des données et terminer le travail à temps.

Instruments de collecte des données

Bien qu'il existe toute une gamme d'instruments de collecte de données, nous n'avons privilégié que deux. Il s'agit d'une observation non participante et un test structuré.

Observation non-participante

L'observation est un procédé de recherche scientifique qui permet de constater, visualiser et consigner à l'aide d'indicateurs des comportements particuliers. En plus, elle est non participante si l'observateur observe la situation dans laquelle il/elle n'intervient pas (Comlan, 2008). Nous présentons les protocoles d'observation d'abord et ensuite nous décrivons ses procédures.

Protocoles d'observation

Tout d'abord, pour satisfaire les demandes d'éthique de la recherche nous avons sollicité la permission des autorités administratives des 4 lycées choisis et nous avons expliqué les objectifs de notre recherche à ces autorités et aux enseignants observés. Cette permission était soutenue par une lettre d'introduction provenant du Département de français de l'Université de Cape Coast aux autorités scolaires. Nous avons également expliqué aux enseignants que leur participation est volontaire, que les résultats seront utilisés uniquement aux fins pédagogiques et que l'anonymat de leur participation et la confidentialité sont garantis. En plus, les enseignants concernés ont signé le formulaire de consentement (voir les copies des documents mentionnés dans les annexes F et H, pp. 186, 189).

Notre enquête dispose aussi d'une grille d'observation qui a été codée pour assurer l'anonymat (voir l'Annexe A, pp. 151-153) et d'un portable

numérique. Pour concevoir cette grille d’observation, nous nous sommes inspirée de la grille d’analyse des pratiques de classe d’un cours de CO de Puren, Bertocchini, et Costanzo, (1999). Nous avons adapté et adopté cette grille à notre étude parce que ses critères (indicateurs) se conforment au cadre théorique et aux autres parties de la littérature de la présente étude. Par exemple, les activités de classe de cette grille sont les mêmes que celles initiées par le modèle onomasiologique de Gremmo et Holec (1990). Or, ce sont les techniques de classe que Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) ont compilées (voir pp. 25-27). En plus, les thèmes de cette grille suivent les étapes d’un cours de CO de Rost (1990) et Mendelsohn (1994): pré-écoute, écoute et post-écoute (voir p. 48-49). Et enfin, nous avons considéré l’objectif du syllabus du FLE (CRDD, 2010) au lycée. Le tableau 5 ci-dessous résume la grille décrit ci-haut.

Tableau 5: Critères d’observation

Etapes	Eléments observables (critères visés)
	Eléments préliminaire Nom de l’école, Sexe du professeur <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F Niveau académique de l’enseignant(e), Expérience à l’enseignement du FLE Niveau professionnelle, Fiche pédagogique Date, Durée, Effectif de la classe
Pré-Ecoute	I. Mode de guidage au à la 1^{ère} écoute (pré-écoute) 1. Remue-méninge 2. Explication 3. Questionnement 4. Invitation/Information 5. Modération de la lecture 6. Discussion Autres.
	II. Contenu de ce guidage à la 1^{ère} écoute 1. Préparation Linguistique (grammatical, Lexical, phonétique) 2. Préparation thématique 3. Conseil Méthodologique à l’écoute

Tableau 5 Suite

Ecoute	<p>III. Activités de guidage de la 1^{ère} ou des écoutes successives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Question aux quelles répondre 2. Texte lacunaire, 3. Question Vrai ou Faux, 5. Question à choix multiple (QCM) 6. Tableau ou grille à remplir 7. Formulation d’hypothèse à valider /Invalider, 8. Question-Réponse 9. Résumé, 10. Autre(s) <p>IV. Contenu de ce guidage</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Paramètres principaux de la mise en Situation de communication (Qui? Où? Quand? Comment? Pourquoi? 2. Mots clés 3. Information à repérer 4. Autre(s) <p>V. Type d’écoute proposé</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Écoute globale sans consignes 2. Écoute sélective? <ol style="list-style-type: none"> a. Combien d’écoute sélective? b. Objectifs d’écoute: i, ii, iii c. Autres <p>VI. Activité de transcriptions écrites au tableau</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transcrit les mots/expression avant la 1^{ère} écoute 2. Transcrit les mots/expression après la 1^{ère} écoute <p>VII. Activité réaliser pour l’explication</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traduction 2. Autres
Post-Ecoute	<p>V. Activités proposées</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Question 2. Autres..... <p>VI. contenu de ces activités</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réflexion sur les expériences du cours (Scaffolding) 2. Autres

Source: Puren, Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1999:107-109)

Le tableau 5 présente les critères d’observation. Ces critères sont organisés en suivant les 3 étapes d’un cours de CO suivants: pré-écoute, écoute et post-écoute. L’étape de pré-écoute couvre les éléments préliminaires des enseignants qui ont participé à l’étude, mode de guidage à la 1^{ère} écoute et le contenu de ce guidage. Concernant l’étape d’écoute, elle encapsule 4 thèmes qui sont les activités de guidage de la 1^{ère} ou des écoutes successives, le contenu de ce guidage, type d’écoute proposé, les activités de transcriptions

écrites au tableau et les activités réalisées pour l'explication. Et enfin, l'étape de post-écoute porte sur deux thèmes qui sont activités proposées et contenu de ces activités. L'ordre de cette grille et ses thèmes sont les guides de l'observation. Nous présentons la description de l'observation ci-dessous.

Description de l'observation non participante

Au cours de l'observation des séances, nous ne sommes pas intervenus dans la leçon. Nous sommes entrés en classe au même moment que le professeur du FLE. Le professeur nous a introduit aux apprenants et nous a donné l'occasion d'informer les apprenants du rôle que nous allions jouer dans leur apprentissage. De là, nous avons informé les apprenants que nous allions filmer ce cours. Et qu'après ce cours, nous allions leur donner un test sur le même cours. Après cela, nous nous sommes assis derrière les apprenants où nous avons positionné notre portable numérique pour filmer le cours et cocher la grille d'observation, noter les techniques de classe saillante à notre étude. En plus, nous avons fait un effort conscient pour ne pas regarder les enseignants et les apprenants au cours de l'observation. Ce qui pourrait perturber leur attention et modifier les données (Seliger & Shohamy, 2001). Toutefois, nous les avons écoutés activement tout en nous assurant que le téléphone portable capte leurs voix et image.

Pour bien suivre les processus au cours de l'analyse, à l'étape de pré-écoute, nous nous sommes focalisée sur le contenu d'activités préparatoires aussi que sur les techniques pour voir s'il couvre les prérequis du document auditif. Alors qu'à l'étape d'écoute, notre attention était orientée vers les techniques d'enseignement, au moment de leur administration aux apprenants et comment elles étaient administrées dans le but de voir si leur exploitation

est appropriée au développement de la compétence d'écoute et de compréhension. Ce choix était motivé par les objectifs de notre étude. Les informations recueillies à l'aide de cette grille d'observation constituent l'une des données de notre analyse. Toutefois, ces données étaient soutenues par l'enregistrement de ces 6 cours. Elles ont été transcrites (voir l'annexe B) avant son analyse.

Transcription du corpus

Comme tout autre corpus oral, nous avons transcrit les corpus enregistrés au cours de l'observation non-participante avant de les analyser. Notre transcription est motivée par l'apport d'O'Connell et Kowal (2000, p. 266) comme suit:

[...] henceforth researchers transcribe spoken discourse with only those notations which are to be in keeping with the purpose of the research. The resulting transcription will be less dense and hence easier to produce-and an appropriate level of parsimony will be preserved.

Ainsi, dans notre transcription, nous avons considéré le système de notation saillant aux objectifs de notre étude. Dans cette optique, nous avons eu recours aux codes de transcription qui sont basées sur le système orthographique des travaux de Blanche-Benveniste (2000) et Gajo (2001). Pour les mêmes raisons, nous avons privilégié la transcription du type syntaxique dans lequel une phrase et un énoncé commencent avec une lettre majuscule et se termine avec soit le point (.), le point d'interrogation (?) ou le point d'exclamation (!)

Code de transcription

Pour faciliter la lecture, nous avons utilisé la notation. Les pauses sont notées par (+++), les segments incompréhensibles par (*XX), les répétitions par (# avant les répétitions), RIRE pour (rire), le discours en anglais (en italique), les commentaires de la chercheuse mis entre trait d'union (-mots-), silence par (SILENCE) et les incertitudes de transcription par les mots entre parenthèse suivi d'un point d'interrogation (mot?). En plus, nous avons transcrit phonétiquement les mots qui étaient mal prononcés au cours de la lecture du texte. Ce choix était motivé par le fait que nous avons voulu maintenir l'origine du texte pour les raisons de l'analyse. C'est pour les mêmes raisons que nous avons transcrit les autres sons entendus sans tenter de les éditer.

Test

Un test est une épreuve d'évaluation qui consiste en tâches orales ou écrites. Nous avons privilégié cet instrument dans le but d'évaluer l'effet de ces techniques de classe sur la CO des apprenants (voir l'Annexe D, pp. 182-183).

Pour élaborer les outils de ce test, nous avons consulté beaucoup d'auteurs. D'après Seliger et Shohamy (2001, p. 176) « a researcher can set up a situation where specific language elements will be elicited to produce a specific element ». Ainsi, nous avons consulté ces derniers auteurs, et Tagliante (2005) qui disposent d'une variété d'outils de test. Toutefois, nous avons privilégié les questions fermées. C'est-à-dire celles auxquelles le choix et la liberté de l'enquête sont réduits au minimum (Comlan, 2008). Par exemple, les questions conçues avec les options telles que choix multiples

(QCM) et celle du type vrai/faux. Nous avons aussi considéré les questions ouvertes mais à réponse courte et précise, auxquelles l'enquête prévoit sa réponse. Le choix de ce type d'outils était motivé par la fidélité de la notation qu'il offre au test au cours de la correction (Tagliante, 2005). Autrement dit, ce genre de question rend la mesure (la note) stable et constant au cours de la correction.

Tagliante (2005) conseille aux enseignants de choisir un document qui correspond à l'objectif à évaluer; et puis chercher dans le texte ce qui va faire l'objectif de l'activité et enfin tracer le squelette de la grille de correction. Donc, nous avons basé les objectifs des outils du test sur le texte « Campagne pour sauvegarder la santé » que les 6 enseignants ont enseigné lors de notre observation non-participante.

Enfin, nous avons élaboré un test qui comprend 10 activités que les apprenants ont accomplies individuellement à l'écrit. Nous avons regroupé les objectifs de ces tâches en trois catégories. La première catégorie regroupe les questions 1, 2, 4 et 8 qui visent la mise en situation de communication du texte (l'aspect pragmatique). Ces items sont introduits par les mots interrogatifs « De quoi? Qui? Quand? et Pourquoi? ». La deuxième catégorie comprend les questions 3, 5 et 7 qui portent sur l'aspect linguistique (le vocabulaire, les sons/ la grammaire etc...). La troisième catégorie combine l'activité 6, 9 et 10 qui visent le vécu. Les résultats quantitatifs de ce test constituent un autre point de référence pour l'analyse de nos données.

Il est pertinent de clarifier qu'à notre avis, la force de ce test réside dans son habilité de mesurer l'efficacité des techniques sur la compréhension des apprenants du document oralisé. Néanmoins, cet instrument ne montre pas

les processus mentaux de CO. Autrement dit, il ne montre pas comment ces activités développent la compétence de CO. Toutefois, le développement de cette compétence est exposé par l'observation non-participante. Donc, les deux instruments se complètent. Le Tableau 9, Annexe E, p.184 résume les outils du test et leurs objectifs. Nous présentons la validité du test ci-dessous.

Validité du test

Pour qu'un test soit pertinent, il doit être valide (Tagliante, 2005). D'après cette auteure, la validité du test revient à dire que le test doit mesurer ce qu'il est conçu pour mesurer. Elle ajoute qu'il doit y avoir un rapport non seulement entre le contenu du test et l'objectif du cours visé (objectif spécifique), mais aussi, entre l'objectif du test et les objectifs généraux de l'apprentissage du FLE lycées ghanéens. C'est dans ce contexte que les objectifs du test exposent la capacité de l'apprenant à saisir le sens du texte « Campagne pour sauvegarder la santé », dans tous ses aspects-linguistiques, socioculturels et pragmatiques. Développer la compétence CO de tous ces aspects du FLE est l'objectif général du syllabus (CRDD, 2010). Alors que l'objectif spécifique de l'apprentissage consiste à repérer la situation de communication et autres éléments dans le texte.

Bref, il y a un rapport étroit entre ces différents objectifs (les objectifs du test, les objectifs spécifiques du cours observé et l'objectif général du syllabus) de CO. Tous ces objectifs visent le développement de la compétence de CO visé par le syllabus de FLE au niveau SHS (CRDD, 2010). Cela justifie la validité du test. Nous continuons avec l'administration du test.

Description de l'administration du test

Juste après la leçon, nous avons administré le test aux apprenants qui avaient participé au cours de CO. Avant d'administrer le test, nous avons rappelé aux apprenants de bien lire les consignes pour chaque question. En plus, ils ont travaillé individuellement, sous notre supervision stricte, pour éviter qu'ils s'échangent les réponses. Ils ont fait le test dans 20 minutes.

Texte

Le texte est sur le thème « La santé » tiré du syllabus de lycée, il est sous la section 6 du niveau SHS 2, Teaching Syllabus for French,: « *Expliquer la situation sanitaire* » (CRDD, 2010: 86). Le titre du texte privilégié est « Campagne pour sauvegarder la santé » tiré du manuel « *Arc-en-ciel 3, French for Senior Secondary School* », (Mallet, Daaku, et Asempa 1994, p. 181), (voir transcription du texte en Annexe C, p. 181). Nous signalons que les professeurs observés ont choisi ce thème et le texte eux-mêmes. C'est un texte informatif de la vie courante qui est composé de 150 mots de longueur. La durée de sa lecture peut varier entre 3 et 4 minutes pour le débit normal du lecteur.

Concernant le thème du texte, à notre avis, c'est un thème familier aux apprenants parce que les maladies fatales mentionnées dans le texte sont enseignées dans les autres matières, au niveau inférieur, comme la matière « Social Studies » sur le thème « Six Deadly Diseases ». Autrement dit, ce texte est proche de la réalité vécue par les apprenants, du contenu du syllabus d'où la justification de son choix. Étant donné que nous avons présenté les instruments de collecte des données, le Protocole d'observation et décrit comment ils seront utilisés, nous passons à l'étude pilote.

Étude pilote et révision des instruments

Pour nous rassurer sur le choix du public, tester les instruments de collecte des données et juger de l'adéquation des dispositifs de l'enquête, nous avons mené une étude pilote avec un enseignant et ses apprenants au lycée de Mawuli School, un des lycées dans la municipalité de Ho dans la région de Volta au Ghana. Nous procédons avec la justification du choix du public.

Etude pilote chez les enseignants et apprenants de Mawuli School

Mawuli School est l'un des SHS où le FLE fait partie des matières enseignées. L'enseignant et les apprenants de Mawuli School sont privilégiés parce qu'ils ont les mêmes caractéristiques que ceux de la population cible. Par exemple, l'enseignant du FLE à Mawuli School utilise le même syllabus du FLE, il a été observé en délivrant le même cours que celui de la population visée et aux apprenants qui sont aussi à SHS 2 du lycée.

Les instruments ont été testés. Pour l'observation non participante, la grille d'observation et le portable numérique ont été testés sur un (1) enseignant lorsqu'il enseignait le cours destiné à la population cible. En plus, le dispositif d'observation, le téléphone portable a été aussi testé sur la prise de vidéo de cette leçon ce qui nous a permis de filmer ce cours. Le test a été testé sur les 21 apprenants qui ont participé à ce cours. Ils ont accompli 10 tâches (voir Annexe D, pp. 188-189). L'étude pilote nous permet de juger:

1. Si les instruments sont adaptés au public;
2. Si les instruments couvrent toutes variables indispensables;
3. Si le dispositif capte une vidéo avec les sons clairs et les bonnes images;
4. Les relations entre les variables;

5. Les techniques de classe que déploient les professeurs enquêtés pour aider les apprenants à se construire le sens dans un cours de CO.
6. L'efficacité de cet enseignement sur la compréhension des apprenants.
8. La manière dont les résultats de l'étude pilote valident les hypothèses.

Observations liées à l'étude pilote

La première observation concerne la grille d'observation. Nous avons noté le manque de quelques critères (indicateurs) d'observation sur la grille. Il s'agit de la préparation de la fiche pédagogique, le conseil méthodologique à l'écoute et le moment où l'enseignant administre les activités de guidage aux apprenants (avant ou après l'écoute). Ainsi, nous les avons insérés dans la grille. En plus, nous avons remarqué que quelques items sur la grille d'observation n'étaient pas arrangés selon les trois étapes du cours de CO recommandées par Rost (1990) et Mendelson (1994) (voir pp. 48 - 49). Nous l'avons aussi rectifié.

Concernant la présentation et l'analyse des données d'observation, nous avons considéré le rapport du cours observé mais l'étude pilote nous a révélé que les données obtenues de l'observation de la population cible seraient mieux analysées à l'aide de l'appui d'une transcription du corpus oral. Ainsi, nous avons transcrit le corpus oral de la population cible. Ces éléments sont cruciaux aux objectifs de l'étude. Donc, nous les avons rectifiés.

La deuxième observation concerne le test. Une seule activité qui contient le mot « congé », le synonyme du mot « férié » lu et entendu, du texte était difficile pour les apprenants. Par conséquent, 1 seul répondant parmi les 21 a accompli cette activité. Pour cela, nous avons aussi reformulé cette activité pour maintenir le mot « férié » entendu au lieu de son synonyme. A

part ces activités, plus de la moitié de la classe ont pu répondre aux autres outils du test. Cela nous a rassuré que le test est approprié pour le public cible.

Cependant, une observation concerne l'administration du test. Nous n'avons pas effacé le tableau avant d'administrer notre test. Ceci est nécessaire parce qu'au cours de l'explication du texte oralisé, l'enseignant avait écrit 10 mots clés et 4 phrases-tirés du texte au tableau avant de les expliquer. Ainsi, au cours du test, nous avons noté que les apprenants avaient tendance à lire les informations écrites au tableau. Même s'il n'y avait pas les questions du test au tableau, les informations écrites au tableau exposaient aux apprenants à une tentative de tricherie. Pour combler à cette lacune, nous avons effacé le tableau lors de collecte de données du test final.

La troisième observation que nous avons faite est qu'au cours de l'enseignement, l'enseignant n'a pas utilisé les activités langagières qu'il avait prévues. C'est-à-dire les 10 tâches qu'il nous avait demandé de saisir et imprimer. Au cours de l'enseignement, il s'est préoccupé à expliquer le texte à l'aide de la technique d'exposé. Enfin, il a administré les 10 activités aux apprenants à l'étape de post-écoute. Donc, ces activités étaient pour évaluer son cours. Cela a fait que son évaluation et notre test se sont succédés. Ainsi, lorsque les apprenants ont lu notre test (avec 10 activités comme ce qu'ils venaient d'accomplir) nous avons entendu une voix dire: «*un autre test again?*» Nous pensons que cette question était stimulée par le fait que nous ne les a avons pas informés, en avance, qu'ils allaient écrire un test à la fin du cours. Pour corriger cette faiblesse, nous avons informé les apprenants, avant l'observation, qu'ils allaient écrire un test, juste après cette leçon, sur ce qu'ils allaient apprendre. En plus, nous avons expliqué aux enseignants que nous

nous intéressons à voir comment les apprenants accomplissent les activités au cours de l'enseignement et apprentissage.

La dernière observation concerne le téléphone portable. Nous voyons que les images de la vidéo avaient deux positions différentes: certains sont en position horizontales (landscape) et les autres sont en position verticales (portrait). Cela nous indique que le portable n'était pas stable pour bien filmer la leçon. Ainsi, pour maintenir une position constante d'image, nous avons fixé le portable dans une position stable au cours de la collecte de données du public cible. Toutefois, la voix et la qualité d'image sont claires ce qui nous a rassuré que le téléphone pourrait filmer les cours du public cible.

Bref, l'étude pilote menée à Mawuli School nous a donné les résultats pertinents qui nous ont permis d'ajuster les instruments et les dispositifs de collectes de données aux public cible. En plus, ces résultats nous ont révélé l'absence d'activités cognitives et la dominance de la technique d'exposé dans la leçon. Ils ont aussi montré que les informations entendues sont aussi écrites au tableau avant leurs explications. Donc, la compétence de compréhension écrite est développée au détriment de la compréhension orale. Dans la section suivante, nous décrivons les problèmes que nous avons rencontrés pendant la collecte des données.

Limitations de la collecte des données

Au cours de la collecte des données, nous avons rencontré quelques défis que nous avons dû contrôler. Les enseignants privilégiés n'ont pas voulu nous intégrer dans leurs activités de planification du cours concerné. Nous aurions voulu préparer la fiche pédagogique avec eux pour nous assurer que les activités prévues répondent à notre problématique. Toutefois, ils nous ont

permis de discuter le cours avec eux et ils nous ont dit qu'ils vont prendre en charge la préparation de la fiche pédagogique. Une autre limite est que les enseignants ont ajourné la date d'observation sous prétexte qu'ils n'avaient pas encore enseigné les prérequis du cours en question. Un parmi les six a pu respecter la date fixée.

Un autre défi est qu'un des enseignants a commencé le cours pendant la récréation, à notre absence. Pour cela, nous n'avons pas pu observer l'étape de pré-écoute de son cours. Toutefois, nous avons observé l'étape d'écoute et de post-écoute de son cours. En plus, deux (2) enseignants parmi les six (6) n'avaient pas prévu assez d'activités de classe, l'un a lu le texte et l'a expliqué aux apprenants après quoi, il a recouru à notre test et a continué le cours de CO en situation d'épreuve-de WAEC. Alors que l'autre a lu le texte et a procédé avec l'activité à l'oral à l'étape d'écoute mais les apprenants n'ont pas pu l'accomplir. Ainsi, il a abandonné cette activité et il nous a informé qu'il allait recommencer le cours, en suivant sa fiche pédagogique. Et plus, il nous a supplié de lui rendre le test. De là, il a recommencé le cours dès l'étape de pré-écoute mais-arrivé- à l'étape d'écoute, lui aussi a continué la CO dans sa situation d'épreuve de WAEC. Enfin, nous avons rencontré une limite avec le protocole de l'observation. Nous n'avons pas pu retrouver la vidéo du dernier cours. Pour cela, nous avons utilisé les données recueillies par la grille d'observation et les points saillants que nous avons gardés dans notre mémoire.

En bref, le manque de confiance, le respect du temps, l'erreur technique et l'absence d'activité de classes prévues étaient les difficultés qui

ont confrontées la collecte de données. Toutefois la chercheuse s'est assurée qu'elles étaient contrôlées pour ne pas affecter les données pour l'analyse.

Méthodes d'analyse des données

Cette partie présente la manière dont nous avons traité les données.

Notre méthode d'analyse adopte l'approche mixte. Du côté qualitatif, nous avons décrit les techniques de classe observées vis-à-vis la revue de la littérature. Et puis, nous les avons groupées en différentes catégories selon leurs ressemblances et les étapes d'un cours de CO (pré-écoute, écoute et post-écoute) (Voir Tableau 5, pp. 64-65) Pour le côté quantitatif, nous avons additionné la fréquence des techniques déployées par les enseignants.

Cette méthode nous a servi aussi à analyser les données que nous avons collectées du test. Pour ce dernier, nous avons préparé un barème de correction (Tagliante, 2005). Ensuite, nous avons corrigé le test. Et puis, nous avons additionné les réponses correctes et celles erronées des apprenants. Après quoi, nous avons présenté ces données sous forme soit de tableaux ou de graphe à l'aide de l'outil Microsoft Excel, suivies des commentaires basés sur les techniques de classe observées. En plus, nous avons regroupé les résultats du test selon les objectifs des activités (voir Annexe E, Tableau 9, p.190). Enfin, nous avons triangulé les résultats de deux instruments en respectant les étapes d'un cours de CO. Donc, nous avons triangulé les résultats d'observation obtenus à l'étape de pré-écoute avec les résultats du test sur l'aspect linguistique (Q 3,5 et 7); nous avons fait la même chose avec les résultats d'observation à l'étape d'écoute et les résultats du test sur l'aspect pragmatique (Q1,2,4 et 8) et l'aspect socio-culturel (Q6,9 et 10).

Conclusion Partielle

En guise de conclusion, nous avons discuté la population de nos sujets, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, les conditions générales de collecte des données, les limitations, l'étude pilote, et les outils d'analyse des données. Cette étude pilote nous a permis de réajuster les instruments de collecte des données dans le but d'atteindre les objectifs de cette étude. Dans le chapitre suivant, nous présentons et discutons ces données.



CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Introduction

Ce chapitre nous permet de présenter et d'analyser les données que nous avons collectées dans les 4 lycées. L'étude évalue les techniques de classe d'un cours de CO. Il est pertinent de rappeler que nous avons utilisé deux instruments, l'observation non participante et un test pour collecter des données qualitatives et quantitatives.

A l'aide de ces données, nous avons tenté de répondre à la question directrice de la présente étude: « Quelles sont les pratiques de classe déployées, dans un cours de compréhension orale en FLE au niveau SHS 2 du lycée dans la municipalité de Ho pour aider les apprenants à se construire le sens? De là, nous avons répondu à la question spécifique de l'étude: « Quelle est l'efficacité de ces pratiques de classe sur la compréhension orale des apprenants et par rapport au développement de la compétence de CO?». »

Nous avons adopté une méthode de triangulation pour analyser ces différentes données d'une manière complémentaire. Selon Miles et Huberman (1994), la triangulation est une approche analytique qui intègre des données de sources multiples afin d'améliorer la compréhension d'un problème. Ils ajoutent que la triangulation vise à renforcer les interprétations sur une base des éléments des épreuves disponibles et à en assurer la validité. Même si ces données proviennent de différentes populations, instruments et sont présentées différemment; leurs analyses et discussions sont convergées envers les mêmes questions de l'étude. De cette manière, les résultats qualitatifs et quantitatifs se complètent pour assurer la validité globale de notre étude.

Le chapitre comprend deux grandes parties à savoir la présentation et l'analyse des données, d'une part, et la validation des hypothèses, d'autre part. La première partie présente et analyse d'abord les données de la planification du cours, ensuite elle présente les données de l'observation non-participante sur les 6 séances observées et du test de 180 apprenants avant d'entamer leur analyse. Les données de l'observation des enseignants et du test des apprenants des 4 écoles seront triangulées. Les hypothèses de l'étude sont validées dans la deuxième partie.

Présentation et Discussion des Données

Cette première partie présente et discute d'abord les données sur la planification du cours, ensuite, elle présente les données sur l'observation et sur le test. Après cela, elle les discute en triangulation. Donc, les données d'observation à l'étape de pré-écoute sont triangulées avec Q3, 5 et 7 du texte sur l'aspect linguistique ; celles de l'étape d'écoute sont triangulées avec Q1, 2, 4, et 8 sur la conceptualisation du texte et Q6, 9, 10 sur l'aspect socio culturelle. Enfin, elle discute l'étape de post-écoute avant d'entamer leur synthèse.

Planification du cours

Nous rappelons avoir collecté les données sur la planification du cours. La planification est une étape qui permet à l'enseignant de faire une projection sur les imprévus du cours, clarifier les activités et l'ordre de leur enchainement. Kuupole D., Yiboe T.K., et Kuupole A. (2010) maintiennent que la planification du cours est un élément essentiel qui détermine l'efficacité de l'enseignant dans ses pratiques de classe. Bressoux et Dessus (2003)

considèrent la planification comme une action que l'enseignant met en œuvre avant d'être en classe ou le fait dans une classe vide.

Au cours de l'observation, nous avons noté que 2 enseignants contre 4 ont préparé leurs fiches pédagogiques. Il s'agit de l'EB et l'EE. Nous rappelons qu'ils n'ont pas accepté de faire ces planifications avec nous (voir les limitations sur le terrain). Cependant, les pratiques de classe préparées dans la fiche pédagogique de l'EE se conforment aux activités de classe que les travaux psycholinguistiques ont initiées à la base du modèle onomasiologique de CO. Elles suivent aussi les étapes d'un cours de CO (Rost, 1990, Mendelsohn, 1994, Cuq et Cruca, 2005, Tagliante, 2006, Kyriacou, 2009 et Vandergrift et Goh 2012). Ces auteurs préconisent qu'à l'étape de pré-écoute les activités réactivent les éléments sur l'aspect linguistique, socioculturel et pragmatique du document auditif. Ils suggèrent aux enseignants de recourir à la technique de l'exposé pour mieux guider les apprenants à faire les hypothèses, leur clarifier les objectifs de l'écoute et leur dire comment s'y prendre au cours de l'écoute. Quant aux activités qu'EB a préparé dans sa fiche pédagogique, elles se conforment à la démarche d'une épreuve-test-de CO indiquée dans le syllabus comme suit:

The example below shows the recommended examination structure for West Africa Senior High Schools...Listening Comprehension/ General Principles: The teacher should read aloud a passage... During the listening process, the students must not see the questions (otherwise they will look for answers instead of listening). Allow student to look at the question and study them for 5 minutes. The

students then listen to the passage for a second time... (C R D D, 2010, p. III).

Toutefois, un (1) enseignant, EC, avait écrit des exercices au tableau et les avait couverts avec un tissu (voir Annexe B, corpus3, EC TP56, p. 168). Les trois autres (3) enseignants avaient souligné les points saillants, au texte. Un autre enseignant nous a dit que la fiche pédagogique est inutile au lycée.

Présentation des données sur l'observation de 6 enseignants dans 4 lycées

Nous présentons des données recueillies de l'observation de 6 enseignants. Leurs cours ont été aussi transcrits (voir Annexe B, pp. 160-186). Nous rappelons que les 6 enseignants ont enseigné le même cours de CO sur le thème de la santé et le texte privilégié étant « Campagne pour sauvegarder la santé ». Les données de 6 enseignants sont retenues dans l'étude parce que toutes ces données répondent aux questions de l'étude. D'abord, nous présentons les dates d'observation. Ensuite, nous procédons avec les techniques notées.

Le cours de l'enseignant EA a eu lieu le 24-09-2018 et a duré 17 minutes. Celui de l'enseignant (EB) a eu lieu le 26-09-2018 et a duré 8 minutes. Alors que le cours de l'enseignant EC a eu lieu le 22-10-2018 et a duré 35 minutes. Celui de l'enseignant ED a eu lieu le 23-10-2018 et a duré 17 minutes et puis le cours de l'enseignant EF a eu lieu le 18-10-2018 et a duré 25minutes et enfin, le cours de l'enseignant EE a eu lieu le 29-10-2018 et a durée 40 minutes.

Ce paragraphe concerne les 5 enseignants observés avant l'écoute. Nous rappelons qu'un (1) enseignant ED a enseigné cette étape dans notre

absence (voir les limitations de la collecte des données, p. 75). Ainsi, à partir de notre corpus nous voyons la technique « **Question-Réponse** » (Q/R) dans le cours de deux enseignants, EB et EE. Cette technique Q/R couvre les différents contenus chez l'enseignant. EB recourt à la technique Q/R pour faire la révision sur l'histoire de la « Belle Fleure » en disant: « La fois passée nous avons étudié quelque chose sur l'histoire de la belle Fleure. Selon le texte, comment s'appelle la jeune fille? ». Alors que l'enseignant EE utilise la technique **Q/R** pour faire expliquer les mots clés du texte à oralisé et pour faire un rappel sur les maladies connues comme suit: « Quelles sont les maladies que vous savez? ». Deux enseignants, **EC et EE** recourent à l'**explication**. Le premier l'utilise pour expliquer « CO ». Alors que le second l'utilise pour expliquer l'importance de « CO » à l'examen de WAEC. Nous remarquons aussi qu'un enseignant, EC fait **remue-méninge** sur la définition de « CO ». L'enseignant EE **transcrit** les mots clés au tableau; puis **modèle** leur lecture et les **fait répéter** par les apprenants. Nous remarquons que l'enseignant EF **informe** ses apprenants qu'on va apprendre le vocabulaire sur « La santé », un aspect qui concerne les soins sanitaires de leurs petits frères et sœurs. En plus, nous notons que les six (6) enseignants **informent** leurs apprenants qu'ils vont faire la lecture et les **invitent** à suivre. Et puis chaque enseignant **conseille** à ses apprenants de se concentrer à l'écoute pour réussir le test. Cependant, aucun enseignant ne donne les activités d'écoutes à ses apprenants.

De ce qui précède nous identifions les techniques suivantes: **question-réponse, explication, remue-méninge, modeler, la répétition et informer, inviter et conseiller**. D'après Kyriacou (2009) ces techniques se groupent

sous la technique de l'exposée. Concernant le contenu des techniques observées, elles couvrent le contenu qui n'est pas en relation avec le texte à oraliser. Seules les techniques utilisées par l'EE couvrent une partie. Nous présentons les données de l'écoute ci-dessous.

Nous voyons que les 6 enseignants lisent le texte en question. Quatre (4) enseignants, EB, EE, EF et EC lisent le texte deux fois immédiats. Ils font la lecture au rythme normal mais l'enseignant EC fait sa deuxième lecture en vitesse. Les deux (2) autres enseignants, EA et ED lisent le texte une fois. Après la lecture, les 6 enseignants continuent le cours avec les techniques qui sont en 3 différents procédés suivants.

Premièrement, nous voyons qu'après les 2 premières lectures immédiates (successives) deux enseignants EB et EC recourent à la technique de **questionnement (question ouverte)**. Ils administrent ces activités **à l'oral**. L'enseignant EB recourt à cette technique pour repérer la situation de communication du texte lu en disant: « Qui a organisé la campagne dans le texte? ». Nous notons que personne ne répond à cette activité. EB répète activité (3 fois) mais les apprenants n'y répondent pas. Et puis, il désigne un apprenant en disant: « Qu'est-ce que tu as compris? Tu n'as rien compris? » L'apprenant répond: « *Oui* ». A ce moment, l'enseignant arrête la leçon, se dirige vers nous et nous dit, « la leçon a échoué ». De là, il nous a pliée de lui passer le test (voir les limitations de collecte de données). Nous remarquons qu'il recommence la leçon dès l'étape de pré-écoute en suivant sa fiche pédagogique. Cependant, à la différence de sa première démarche, lorsqu'il arrive à l'étape d'écoute, il distribue les copies du test aux apprenants et leur donne 5 minutes pour étudier les questions avant de continuer. Nous

observons la même démarche dans le cours de l'enseignant ED- que nous détaillons après- ce procédé contrevient aux directives données par le WAEC.

Quant à l'enseignant EC, il a posé la question à l'oral suivante: « Est-ce que ce texte a un titre? »: « Est-ce que le texte a un sous-titre? » mais les apprenants n'ont pas pu y répondre. Nous remarquons que l'enseignant EC recourt à la même technique pour administrer les activités à l'écrit aux apprenants, au bout de son cours- après avoir fait la troisième lecture (écoute). Ces activités sont: « Q3. Dites le titre du texte; Q4. Combien de maladies sont mentionnées dans le passage?; Q5. Mentionnez 2 de ces maladies; Q6. On parle de 2 mesures pour se maintenir en bonne santé. Dites-les » (voir Annexe B, Corpus 3, TP56, pp. 168-174). Nous notons que les apprenants ne peuvent pas répondre à l'activité Q6.

En vue de ce qui précède nous voyons que la technique de **questionnement** (question ouvertes) ne permet pas à la compréhension des apprenants dans la classe des enseignants EB et EC. Nous dirons aussi que la technique de l'enseignant EB s'inscrit dans les pratiques de CO initié par le modèle onomasiologique de CO de Gremmo et Holec (1990). Nous voyons aussi les techniques de « vrai/faux » et de « question à choix multiple » suivantes.

Deuxièmement, nous voyons que deux enseignants EC et EE recourent à la technique de « **vrai /faux** ». L'enseignant EC utilise cette technique à l'oral. Il guide les apprenants à valider une hypothèse basée sur le texte oralisé en disant: « Le taux de la mortalité a considérablement baissé ». Vrai ou faux (Annexe B, Corpus 3, p. 168). Nous remarquons la même technique de « **vrai /faux** » à l'écrit dans le cours de l'enseignant EE. Nous observons

que les enseignants EC et EE donnent ces activités à leur apprenant après la 3^{ème} lecture (écoute). L'enseignant EE écrit au tableau les activités conçues à l'aide de la technique « vrai/faux » et « question à choix multiples » suivantes:

1. Sur quoi portait la campagne du ministère de la santé?
 - a. Pour éliminer les maladies fatales qui touchent les enfants.
 - b. Pour promouvoir les maladies
2. Nommez 2 maladies qui affectent les enfants selon le texte.
 - a. Coqueluche et fibiome
 - b. dephterie et typhoid
 - c. Coqueluche et rougeole
3. Selon le passage le taux de mortalité a considérablement baissé? **Vrai/Faux**
4. Selon le passage les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives. **Vrai/ Faux**
5. Dans quel domaine le gouvernement a-t-il l'intention d'éduquer le publique?
 - a. Education
 - b. Population
 - c. Hygiène

De la même manière l'enseignant EC expose les activités qu'il avait déjà écrites au tableau et couvertes avec un tissu. 1. Les maladies touchent les enfants. **Vrai ou faux**; 2. Il n'a pas eu de résultats positifs. (**Vrai ou faux**).

Nous notons que les apprenants sont capables d'accomplir les activités à l'écrit et conçues à l'aide des techniques **vrai/faux et QCM**.

Nous voyons que les techniques de « vrai/faux » et « question à choix multiple », des enseignants EC et EE permettent la compréhension du texte oralisé aux apprenants. Ces techniques sont initiées par le modèle onomasiologique de (Gremmo et Holec, 1990). Donc, ces techniques visent le

contenu global du texte oralisé. Nous observons d'autres techniques de « *What did you hear from the text?* », « **traduction** » et « **répétition** » suivantes.

En troisième lieu, nous voyons que les enseignants EA, ED et EE recourent à une technique conçue en anglais: « *What did you hear from the text?* » L'enseignant EA administre cette technique juste après la première lecture. Alors que les deux autres (ED et EE) le font après 2 premières lectures immédiates. Nous remarquons que 2 enseignants EA et EE font recours à cette technique pour faire repérer les mots retenus du texte entendu. Après quoi, ils procèdent avec une autre technique, Q/R, « Quoi encore? » Pour susciter d'autres réponses (mots). EA et EE **répètent** et **écrivent** ces mots au tableau au fur et à mesure que les apprenants les mentionnent. Après cette activité, ces enseignants guident leurs apprenants à expliquer ces mots écrits au tableau, à l'aide de la technique-conçue en mélange de code, français et anglais, comme « **campagne means what?** » (*X means what?*). A ce point, nous remarquons que les apprenants donnent la version anglaise des mots écrits au tableau en anglais. Donc, à partir de la technique de **questionnement**, « *What did you hear from the text?* » 2 enseignants EA et EE guident leurs apprenants à la **traduction** des mots du texte oralisé. Nous notons la même technique de traduction dans le cours de 2 autres enseignants ED et EF.

Pour l'enseignant ED, nous voyons que lorsqu'elle administre l'activité « *What did you hear from the text?* » elle prévoit la réponse elle-même en anglais. Elle continue à lire le texte en petites parties qu'elle **traduit** en anglais au fur et à mesure qu'elle lit jusqu'à la fin du texte. A ce point, l'enseignante, ED, aussi procède le cours de CO selon les directives WAEC-telle nous l'avons décrit dans la classe de l'enseignant EB. Toutefois, nous

observons la même technique de « **traduction** » dans le cours de l'enseignante EF. A la différence de l'enseignante ED, l'enseignant EF relève les mots clés du texte -qu'elle vient de lire 2 premières fois immédiates- et les écrits au tableau « la diphtérie, la coqueluche, la rougeole, et la poliomyélite » Et puis, elle (EF) lit ces mots et les fait **répéter** par ses apprenant. Après cela, elle guide les apprenants à **traduire** ces mots écrits au tableau en anglais à l'aide des dictionnaires bilingues. A partir du corpus, nous remarquons que c'est à ce stade de son cours, que l'enseignant EF procède la lecture et la traduction du texte oralisé comme l'enseignant ED.

Bref, 4 enseignants EA, EE, ED et EF font recours à la technique d'exposé pour mener les apprenants à saisir le sens des mots du texte oralisé. Les 2 premiers recourent au **questionnement et répétition**. Alors les 2 derniers (ED et EF) utilisent la **traduction**. Cette exposée correspond au modèle sémasiologique de CO parce qu'elle vise les composantes du texte oralisé. Nous procédons à l'étape de post-écoute.

A l'étape de post écoute nous notons l'absence totale d'activités qui mènent à la réflexion des expériences du cours de CO mais les enseignants invitent les questions et demandent à leurs apprenants s'ils sont prêts pour le test.

Présentation des données sur le test

Nous avons présenté les données du test dans le Tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6: Performance générale des apprenants du test entier

Question	Correcte	Incorrecte	Nombre de répondants	Correcte (%)	Incorrecte (%)
Q1	108	72	180	60%	40%
Q2	79	101	180	44%	56%
Q3	35	145	180	19%	81%
Q4	66	114	180	37%	63%
Q5	112	68	180	62%	38%
Q6	141	39	180	78%	22%
Q7	44	136	180	24%	76%
Q8	51	129	180	28%	72%
Q9	72	108	180	40%	60%
Q10	135	45	180	75%	25%

Discussion des données des deux instruments à l'étape de pré-écoute

A cette étape, nous discutons les données de l'observation (qualitatives et quantitatives) de 6 enseignants et du test (quantitatives) de 180 apprenants. D'abord, nous faisons un rappel sur la présentation d'un cours de CO à l'étape de pré-écoute. Après cela, nous analysons les pratiques de classe notées au cours de l'observation. Enfin, nous allons trianguler les résultats avec celles recueillies de 3 outils du test (Q3, Q5 et Q7) qui visent de l'aspect linguistique.

Aperçu général de l'étape de pré-écoute

Selon la littérature existante, à l'étape de pré-écoute, les enseignants doivent faire recours à la technique d'exposé qui regroupe: répétition explication, invitation/information, remue-méninge, discussions, question-réponse, etc... (Cuq & Gruca, 2005; Kyriacou, 2009). Ces premiers auteurs maintiennent que le contenu des activités à l'étape de pré-écoute devrait couvrir les éléments du document auditif sur les aspects linguistique, socioculturel et pragmatique dans le but d'aider l'apprenant à formuler des hypothèses. C'est aussi le moment de rappeler aux apprenants les qualités de

bons auditeurs, préciser les activités que les apprenants vont accomplir et leur expliquer comment les accomplir (Cuq & Gruca, 2005; Tagliante, 2006). Nous discutons les résultats de l'observation où nous avons analysé les techniques suivantes: questionnement, remue-méninge modeler la lecture, explication et informer/annoncer.

Technique « Question-Réponse » (Q/R) ou questionnement

Kyriacou (2009) classe la « Question-Réponse » (Q/R) sous la technique « exposé ». Pour lui, cette technique est la meilleure à l'étape de pré-écoute. Dans notre corpus, nous voyons que 2 enseignants, EB et EE recourent à la technique de « Q/R ». L'EB recourt à la technique « Q/R » pour faire la révision sur l'histoire de « La Belle Fleure » à l'aide des activités suivantes: « Selon le texte, comment s'appelle la jeune fille? », « Comment l'auteur a décrit Fleure? Comment est-ce que l'auteur a décrit la jeune fille? ». Les réponses respectives que les apprenants apportent à ces questions sont « Fleure » et « Elle est belle ». Nous observons aussi que l'enseignant EE recourt à la même technique pour faire un rappel sur les maladies connues. Elle pose la question suivante: « Quelles sont les maladies que vous savez? ». A cette question, les apprenants mentionnent: « HIV /AIDS, Ebola, Cholera, Diarrhea ». L'exemple 1 ci-dessous atteste l'observation ci-haut.

Exemple 1

1	EB	La fois passée nous avons étudié quelque chose sur l'histoire de la Belle Fleure. Selon le texte, comment s'appelle la jeune fille?
7	EE	Quelles sont les maladies que vous savez?

L'exemple 1 est un extrait du cours de l'enseignant EA, du 2ème lycée et l'enseignant EE du 4ème lycée. EB et EE sont à l'étape de pré-écoute. Les 2

enseignants ont recouru à la technique de « Questionnement », appropriée à l'étape de pré-écoute (Kyriacou, 2009).

Cependant, l'analyse de l'exemple 1 révèle que le contenu de connaissance que l'enseignant EB guide ses apprenants à réactiver le cours sur l'histoire de la Belle Fleure. Cette histoire n'a aucun lien avec le thème du document auditif. D'après Cuq et Gruca (2005), le contenu des activités de l'étape de pré-écoute doit couvrir les éléments nouveaux du document auditif. C'est dans cette acception que nous pensons que l'activité de l'EE, TP7 nous semble adéquat à cette étape. Les apprenants ont répondu: « *HIV/AIDS, Ebola, Cholera, Diarrhea* ». Ce sont les connaissances référentielles du texte à oraliser. On peut dire que EB recourt à une technique appropriée, inscrit dans la typologie des travaux psycholinguistiques mais il maîtrise mal son application au cours de CO. Une observation pareille concerne la technique de **remue-méninge** suivante.

Technique de « Remue-méninge »

D'après Cuq et Gruca (2005), la technique de remue-méninge s'inscrit dans la typologie d'activités de CO recommandées par les travaux psycholinguistiques. Ces mêmes auteurs expliquent que la technique de remue-méninge est utilisée pour explorer l'aspect linguistique et socio-culturel sur le thème du document auditif, à l'étape pré-écoute. Cependant, les données à notre portée nous montrent que EC utilise cette technique pour faire expliquer la Compréhension Orale, la compétence du jour, au gré de l'aspect linguistique du texte à oraliser « *Campagne pour sauvegarder la santé* ». L'exemple 2 ci-dessous confirme cette observation:

Exemple 2

5	EC	Compréhension Orale, <i>compréhension which verb does it come from? C'est quel verbe? Toi, Regarde-moi demoiselle, c'est quel verbe?</i> -SILENCE- <i>What is the verb for it? English first! Ahaa! You!</i> – -SILENCE- <i>You don't read my goodness!</i> -avec un ton accentué et en jettant les mains dans l'air- <i>Ahaa you!</i>
6	ECS2	Xxx
7	EC	Quoi! <i>Speak loudly</i>
8	ECS4	<i>Comprehend</i>

L'exemple 2 est un extrait du cours de CO, à l'étape pré-écoute d'EC, au 3^{ème} lycée. Comme l'exemple 1, l'extrait concerne des activités préparatoires sur le document en question.

Dans cet exemple, l'enseignant utilise la technique de **remue-méninge** et mène les apprenants à expliquer que le terme « compréhension » vient du verbe « to comprehend ». Même s'il est important d'expliquer la CO, l'analyse de l'envergure du contenu de cette activité à notre avis, n'est pas suffisant pour préparer les apprenants à écouter le document. Cette conclusion trouve son appui dans l'explication de Gremmo et Holec (1990) envers les activités de pré-écoute. D'après ces didacticiens, le souci majeur à l'étape de pré-écoute est d'activer les connaissances référentielles de l'apprenant qui sont en relation avec le document à écouter. Ainsi, l'apprenant fait des hypothèses sur ce document. Nous passons à une autre technique de « modeler la lecture » d'EC.

Technique pour « modeler la lecture »

D'après Kyriacou (2009), modéliser la lecture est une technique qui est sous la technique d'exposé. Pour cet auteur, elle est appropriée à l'étape pré-écoute d'un cours de CO. Les données à notre portée nous montrent que 2 enseignants modèlent la lecture (ils lisent pour les apprenants) des mots pour leurs apprenants. Il s'agit de l'EC et EE. Nous voyons que EE modèle la

lecture de 11 mots clés, qu'elle tire du texte « Campagne pour sauvegarder la santé ». Alors qu'EC modèle la prononciation des mots « comprendre » et « compréhension ». L'exemple 3 ci-dessous confirme cette observation.

Exemple 3

13	EE	- EE écrit les mots clés au tableau: ministère, campagne, diphtérie, coqueluche, rougeole administration, poliomyélite, considérablement, couteuse, l'hygiène et indispensable, puis- les lit à haute voix- Répétez,
14	EE	Lisez-EE point à ces mots un à un et les apprenants les lisent-
15	EC	<i>Comprehend, to understand, same; this verb in French is called comprendre. All of you!</i>
16	Classe	Comprendre-répète la classe-
17	EC	Je comprends Monsieur. Dis-ça!

L'exemple 3 est un extrait qui illustre la technique pour « modeler la lecture », à l'étape pré-écoute, du cours de CO de l'EC du 3ème lycée et EE du 3ème lycée. L'enseignant devrait organiser les activités préparatoires à l'écoute du texte. Il est vrai que EC et EE ont recouru à cette technique à l'étape pré-écoute. Cependant, l'analyse du contenu de la lecture que l'EC a couvert révèle que la lecture modelée n'est pas tirée du texte à oralisé. Il a lu « comprendre » (TP15,16) et « Je comprends monsieur » (TP17). Ainsi, ce contenu ne se conforme pas aux directives théoriques des travaux psycholinguistiques telles que Gremmo et Holec (1990) l'explicitent dans le modèle onomasiologique de CO. D'après ces didacticiens, le contenu de l'étape de pré-écoute doit couvrir les éléments référentiels du document auditif. Toutefois, le contenu que l'enseignant EE couvre à l'aide de la technique « modeler », à notre avis, se conforme à ces directives des travaux psycholinguistiques.

Pour conclure la technique qui consiste à « modeler la lecture », nous dirons que 2 enseignants (EC et EE) ont recouru à cette technique à l'étape de pré-écoute. Cependant, l'étude a montré que le contenu de l'enseignant EE est adéquat pour préparer l'étape d'écoute. Alors que le contenu de l'enseignant EC n'est pas approprié pour préparer les apprenants à l'écoute du texte à oraliser. Nous continuons avec la technique d'« explication » ci-dessous.

Technique d'« explication »

Kyriacou (2009) regroupe la technique d'« **explication** » sous la technique « exposé ». Pour Cuq et Gruca (2005), l'enseignant doit expliciter tous les éléments nouveaux du document auditif à l'étape de pré-écoute. Cependant, les données à notre portée montrent que 2 enseignants (EB et EE) recourent à cette technique. Ils explicitent la compréhension orale (CO) à leurs apprenants. L'exemple 4 ci-dessous confirme cette observation.

Exemple 4

9	EB	Aujourd'hui nous allons continuer avec la compréhension orale. C'est-à-dire je vous lis un texte et vous allez écouter à ce texte et puis après vous répondez aux quelques questions sur le texte.
3	EE	Nous allons traiter la compréhension orale -écrit au tableau: Compréhension Orale-la CO s'agit d'écouter et comprendre sans lire.

L'exemple 4 est un extrait qui illustre comment les 2 enseignants, EB du 2^{ème} lycée et EE du 4^{ème} lycée recourent à la technique d'« explication » à l'étape de pré-écoute pour préparer les apprenants à écouter le texte oralisé. Les apprenants devraient saisir ces explications pour les réinvestir dans la construction du sens au cours de l'écoute de ce document. Bien que la technique d'« **explication** » soit appropriée à l'étape de pré-écoute, l'étude révèle que le contenu que ces enseignants couvrent à l'aide de cette technique

concerne le terme CO (TP 9 et TP 3). Nous voyons que l'EC a explicité le même terme à l'aide de la technique de remue-méninge (voir l'Exemple 2) ci-haut. L'explication de CO de ces 3 enseignants nous force à penser que cette compétence n'est pas familière dans leur classe au niveau A2. Alors qu'ailleurs, elle est traitée dès la leçon zéro (Tagliante, 2006). Ce qui confirme la remarque de Vandergrift et Goh (2012) qui ont noté que la compétence de CO est négligée.

Dans la même veine, l'explication de CO de l'enseignant EB, TP9 de l'Exemple 4 expose ce que la CO signifie pour lui (EB). D'après l'explication de l'EB (TP9), la CO revient à dire que l'enseignant lit et l'apprenant écoute et après l'écoute, l'apprenant répond aux questions. Son explication confirme l'observation de Vandergrift et Goh (2012) que les activités de CO de certaines écoles, consistent de discrimination des sons, mots ou une dictée basée sur le texte auditif. Pour ces chercheurs, telles activités sont orientées au texte oralisé puisqu'elles ne font qu'exposer ce que l'apprenant a compris du texte au détriment de comment il a appris à écouter adéquatement. C'est ce que Morley (1999) cité par Vandergrift et Goh (2012, p. 29) a baptisé « quiz show ». Nous voyons ce genre d'administrer les activités aux apprenants (après l'écoute) dans la fiche pédagogique de l'enseignant (EB).

Par ailleurs, EE recourt à la technique « Q-R » pour engager ses apprenants à expliquer les mots clés, qu'elle a déjà écrit au tableau, modeler leur lecture et dont les apprenants ont répétés la prononciation (Voir exemple 3). Comme il a été mentionné en haut. Cette fois-ci, elle demande aux apprenants d'expliquer ces mots un à un. Nous voyons que EE conçoit cette

activité avec un mélange de codes, l'anglais et le français (TP 37). L'exemple 5 ci-dessous confirme ce fait.

Exemple 5

37	EE	<i>What is the meaning of ministère?</i>
38	EES7	<i>Ministry</i>
39	EE	Très bien, campagne
40	EES8	<i>Campaign</i>
41	EE	Diphthérie
42	EES9	<i>Diphtheria</i>

L'exemple 5 est un extrait qui illustrent comment l'enseignants EE du 4^e lycée recourent à la technique « explication » à l'étape de pré-écoute pour préparer les apprenants à l'étape d'écoute du texte à oralisé. L'enseignant demande aux apprenants la signification de chaque mot écrit au tableau. Les apprenants devraient expliquer les mots que l'enseignant mentionne. L'étude révèle que pour arriver à l'explication des mots clés, l'enseignant EE a relevé ces mots du texte à oraliser, elle les a écrits au tableau, modelé leur lecture, fait répéter la lecture de ces mots par les apprenants, et enfin, elle demande aux apprenants leurs significations. En plus, nous voyons que l'enseignant EE formule l'activité en mélangeant les codes (anglais et français), comme dans l'activité suivante « *What is the meaning of ministère?* » (TP 37). Elle a continué avec d'autres mots isolés écrits au tableau auxquels les apprenants donnent la signification en anglais. Concernant le recourt à l'anglais, nous pensons que l'ère d'éclectisme le permet autant que l'enseignant n'abuse pas son usage. Toutefois, même si EE, guide les apprenants à expliquer les mots tirés du texte à oraliser, telle explication de mots isolés est critiquée par beaucoup de chercheurs en langue (Cuq & Gruca, 2005; Vandergrift & Goh, 2012 & Stephanie, 2014). Ces auteurs expliquent que le sens n'est ni dans les

sons ni dans les mots isolés mais se construit. Il est à noter que Vandergrift et Goh (2012) tracent l'explication de mots isolés de la psychologie cognitive, lorsqu'on pensait que le sens était construit progressivement en aval du phonème au mot à la phrase jusqu'au texte entier.

Bref, 2 enseignants (EB et EE) ont recouru à la technique « explication » appropriée à l'étape de pré-écoute. Néanmoins, l'étude a montré que l'envergure du contenu que ces 2 enseignants ont couvert à l'aide de cette technique n'est pas adéquate au texte. En plus, les 2 enseignants (EB et EE) maîtrisent mal la technique de l'explication pendant le cours de CO. Nous discutons la technique « informer/ annoncer » ci-dessous.

Technique d'« informer/annoncer »

Informé ou annoncer est une technique que Kyriacou (2009) classe sous la technique d'« exposé ». Il clarifie que l'enseignant recourt à cette technique pour informer les apprenants sur l'objectif de l'écoute (du cours), la démarche des activités, et comment on doit accomplir ces activités. Cet avis est partagé par Lhote (1995). En plus, Cuq et Gruca (2005) en donnent 10 objectifs d'écoute (voir p.36). Les données à notre portée montrent que les 6 enseignants recourent à la technique « informer ». Cependant, nous voyons qu'ils ont recouru à cette technique pour délivrer deux informations différentes suivantes:

D'un côté, nous remarquons EF informe les apprenants qu'on va apprendre les premiers vocabulaires sur le thème « La santé » (TP1) et comment prendre les soins sanitaires infantiles. Ce faisant, EF anticipe l'hypothèse de la leçon (TP7). L'exemple 6 ci-dessous confirme cette observation.

Exemple 6

1	EF	...for our first vocabulary La Santé-écrit le titre au tableau-on a quoi?
2	CLASSE	Le santé
3	EF	Bon vous avez vos dictionnaires avec vous? Prenez vos dictionnaires bilingues. Prenez vos dictionnaires ...
7	EF	<i>We are going to learn some of the things we have to do for our little children, our little toddlers.</i>

L'exemple 6 est un extrait du cours de CO au 4^{ème} lycée. Il concerne comment EF recourt à la technique « informer » à l'étape de pré-écoute pour préparer les apprenants à l'écoute du document auditif du jour. L'enseignant a le devoir d'informer les apprenants des activités à accomplir (objectif d'écoute) et comment les accomplir au cours et après l'écoute (la consigne). Alors que l'apprenant est censé suivre ces instructions et les réinvestir dans les activités qui lui sont assignées. L'observation critique de l'exemple 6 montre que l'enseignant(e) initie ses apprenants à la stratégie de ressourcement (TP3) (O'Malley & Chamot, 1990).

Cependant, l'autre optique révèle que le thème « La santé » dans le cours de EF n'est pas familier aux apprenants, elle dit que c'est le premier vocabulaire (TP1). Tagliante (2006) conseille aux enseignants de choisir le document auditif sur un sujet familier. En plus, l'étude montre qu'EF informe ses apprenants l'hypothèse auquel elle devait guider les apprenants à formuler, à l'aide des activités, « ... *learn some of the things we have to do for our little...* » (TP7).

De l'autre côté, nous voyons que les 6 enseignants recourent à la technique « **informer** » pour donner des conseils méthodologiques sur l'écoute à leurs apprenants. D'après Puren, Bertocchini, et Costanzo, (1999), Cuq et Gruca (2005) et Kyriacou (2009), le souci majeur à l'étape d'écoute est de placer l'apprenant dans une écoute active. Pour ce fait, Cuq et Gruca (2005)

et Tagliante (2006) évoquent que le meilleur moyen de rendre l'écoute active est d'administrer les activités d'écoute aux apprenants avant l'écoute. Cependant, les données à notre portée montrent que les 6 enseignants ne donnent aucune activité aux apprenants avant l'écoute. Ils informent leurs apprenants qu'ils vont faire la lecture qui sera suivie soit d'une discussion soit d'un exercice (6 occurrences). Les 6 enseignants invitent les apprenants à suivre attentivement (6 occurrences). Nous observons que EA (TP1) informe ses apprenants qu'après l'écoute (lecture) ils vont procéder avec les discussions. Nous voyons que 3 enseignants: EB (TP11), EE(TP45) et EF(TP13) conseillent leurs apprenants de bien écouter pour réussir un test après le cours. Alors que ED (TP1) conseille ses apprenants de garder les questions et EF conseille ses apprenants d'ouvrir leurs sens (TP13). L'exemple 7 atteste cette observation.

Exemple 7

1	EA	<i>I will read a passage after that we will discuss. Is that ok?</i>
11	EB	<i>Alors il faut bien écouter. If you want to score all the questions I am going to ask listen attentively. Is that ok?</i>
28	EC	<i>.... listen, there is a need to concentrate and listen attentively. Is not a guessing work? So let me do some reading and upon hearing let see what we will do après.</i>
1	ED	<i>Keep the question after which we -mot-</i>
13	EF	<i>So what I am going to teach you she is going to give you... - fait un geste d'un point d'interrogation avec ses mains et thorax- ... So open, your ears, open your nose, open your eyes and the lose your what...</i>
45	EE	<i>This words are in the text am going to read since you know their meaning you will easily recognize them when you hear them.I am going to read the text two times after that we will continue with exercises.</i>

L'exemple 7 est un extrait qui illustre comment les 6 enseignants, de 4 lycées de la municipalité de Ho, donnent les conseils de guidage à l'écoute

aux apprenants. Ici, les enseignants ont fini avec les activités préparatoires de l'étape pré-écoute, ils font une transition d'étape du pré-écoute à l'étape d'écoute. Les 6 enseignants devraient administrer aux apprenants les activités de guidage à l'écoute (leur annoncer l'objectif de l'écoute) et leur expliciter comment accomplir ces activités aux cours de l'écoute et après l'écoute. Les apprenants devraient suivre ces conseils de guidage et les réinvestir à l'écoute pour accomplir les activités à leur portée, tout en vérifiant les hypothèses et en développant la compétence d'écoute et de compréhension. L'observation critique montre que les enseignants recourent à la technique d'« **exposé** » pour donner le conseil de guidage à l'écoute à leurs apprenants. Dans l'autre optique, les conseils de guidage à l'écoute de l'exemple 7, manque de clarté. Les enseignants ne font que signaler qu'il y aura les activités après l'écoute sans toutefois les préciser ni expliquer aux apprenants comment les accomplir (TP45 EE). La même observation se voit dans le conseil de guidage de l'EA (TP1 EA) qui informe les apprenants qu'ils vont discuter le texte oralisé après l'écoute. Ce faisant, ces enseignants violent le principe de la technique d'« **exposé** ». D'après Kyriacou (2009, p. 41), pour que cette technique ait du succès, l'enseignant doit avoir la capacité d'expliquer les éléments de base comme « Clarity: it is clear and pitched at the appropriate level ».

Dans la même optique, à notre avis, c'est le même manque de principe de CO qui mène l'enseignant EF à conseiller à ses apprenants à ouvrir toutes leurs sens pour mieux saisir le sens d'un document auditif, en disant: « *So open, your ears, open your nose, open your eyes* » (EF, TP13). De la même manière, l'enseignant EC invite ses apprenants à se concentrer sans préciser l'activité (EC, TP28). Nous pensons que les 6 enseignants reconnaissent que la

CO est difficile et nécessite un effort conscient pour saisir le sens. Cela confirme les paroles de Vandergrift et Goh (2012) qui considèrent la CO comme une compétence très difficile à développer. Cependant, il nous semble que ces enseignants maîtrisent mal les moyens d'aider les apprenants à se construire le sens du document auditif. C'est-à-dire que, même si les enseignants ont recouru à la technique « informer », approprié pour conseiller aux apprenants comment suivre l'écoute, le contenu d'information donner à l'aide de cette technique ne développe pas la compétence d'écoute et de compréhension. Donc, les apprenants ne sont pas entraînés à écouter et gérer les informations auditives. Cette conclusion confirme l'observation de Vandergrift et Goh (2012, p. 22) suivante:

While language learners are often taught how to plan and draft a composition or deliver an oral presentation, learners are seldom taught how to approach listening or how to manage their listening when attending to spoken texts or messages. Although they are exposed to more listening activities in classrooms today, learners are still left to develop their listening abilities on their own with little direct support from the teacher.

De cet extrait, le contenu des conseils de guidage n'est pas adéquat pour développer compétence de CO chez l'apprenant

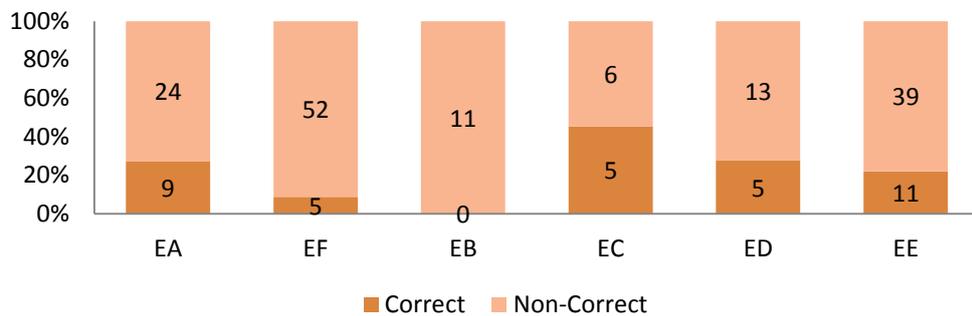
Bref, la technique « informer », est appropriée à l'étape d'écoute mais les enseignants maîtrisent mal son application au cours de CO. EF l'a utilisé pour anticiper l'hypothèse du cours, et les 6 enseignants l'ont utilisé sans une clarté appropriée. Ainsi, la technique n'aide pas l'apprenant à développer la compétence de CO visée par le syllabus (CRDD, 2010).

D'une manière sommaire, l'étude a révélé de différentes techniques déployées à l'étape pré-écoute. EB et EE ont recouru à la technique de **Question-Réponse**; EC a utilisé la technique de **remue-méninge**; EC et EE ont recouru à la technique de **modeler** la lecture; EB et EE ont utilisé la technique d'**explication** et EF a recouru à celle d'**informer**. Enfin, les 6 enseignants ont utilisé la technique d'**informer** pour donner le conseil d'écoute à leurs apprenants. Cependant, l'analyse montre que les enseignants maitrisent mal l'application de ces techniques au cours de CO. Donc, le contenu couvert à l'aide de ces techniques n'est pas lié aux éléments linguistiques et au thème du texte oralisé. EA n'a organisé aucune activité; EB a guidé les apprenants à réviser l'histoire de « La Belle Fleure »; EC a engagé les apprenants à définir la CO; EF a informé les apprenants sur l'hypothèse du cours et les 6 enseignants ont donné un conseil d'écoute sans clarifier le contenu à leurs apprenants. Ainsi, l'analyse de l'observation a révélé que les pratiques de classe déployées dans les 6 cours à l'étape de pré-écoute, ne sont pas adéquates pour aider les apprenants à se construire le sens du texte « La campagne pour sauvegarder la santé ». Cette conclusion est soutenue par les résultats des apprenants dans le test. Les données à notre portée montrent les échecs aux questions 3, 5 et 7 du test qui ont visé l'aspect linguistique. Nous avons triangulé les résultats de cet aspect parce que chaque enseignant devrait clarifier tous les éléments nouveaux du texte oralisé, sur aspect linguistique à l'étape de pré-écoute (Cuq et Gruca, 2005). Nous présentons les résultats des activités (Q3, Q5 et Q7) sur l'aspect linguistique du test, en 3 graphes:1, 2, et 3 et leurs commentaires ci-dessous.

Q3. Les équipes chargées d’administration de vaccins font le tour des villages le jour férié.

- a. Pendant les vacances
- b. Chaque jour
- c. les jours de travail
- d. le jour de congé

La performance à cette question nous informe de la capacité de l’apprenant à l’aspect linguistique, sur les vocabulaires. La réponse à cette question est « d ».



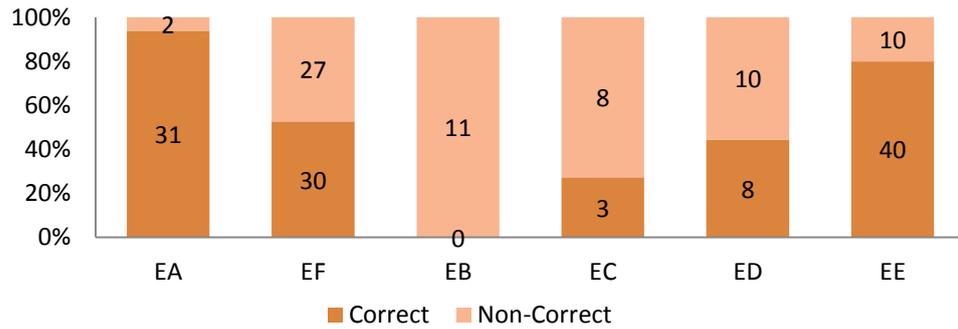
Graphique 1: Représentation graphique de la performance à la question 3

Le graphique 1 montre que la performance des apprenants varie entre 45% de réponse correcte par la classe de l’EC et 0% dans la classe de l’EB. A notre avis, cet échec massif se justifie par le fait que les activités préparatoires à l’écoute n’ont pas couvert l’aspect linguistique du texte en question. Un autre exemple est la performance des apprenants à la question 5 dans laquelle aucun apprenant de l’EB n’a pu répondre.

5. Qu’est-ce qui a baissé? C’est le taux de..... infantile qui a baissé.

- a. nationalité
- b. mentalité
- c. mortalité
- d. natalité

La réponse à cette question nous permet de savoir la capacité de l’apprenant à distinguer les sons et les phonèmes dans l’aspect linguistique (linguistique – ambigüité de sons)



Graphique 2: Représentation graphique de la performance à la question 5

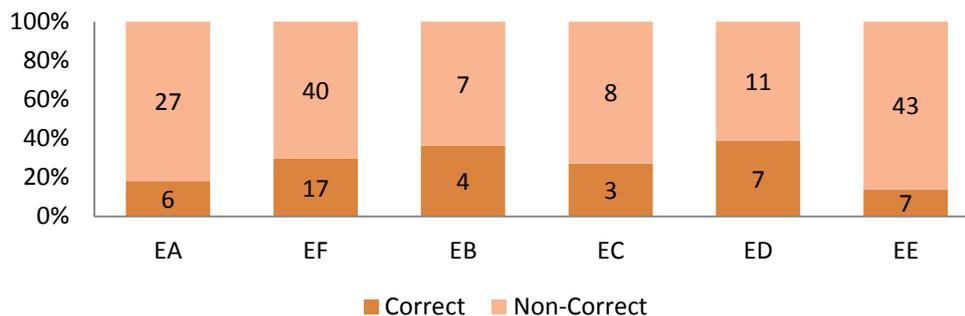
Le graphique 2 présente les échecs dans la performance des apprenants de 2 enseignants (EB et EC). Il montre que la classe de l’EB a eu 0 réponses correctes sur le total de 11 apprenants. Alors que les apprenants de l’EC ont eu 27% réponses correctes. Comme nous l’avons déjà mentionné, nous pensons que cet échec peut être lié aux activités de l’étape de pré-écoute qui ne sont pas en relation avec le texte oralisé. Par exemple l’EB a fait la révision sur l’histoire de la Belle Fleure. Alors qu’EC a fait expliquer « compréhension orale ». Le dernier exemple qui confirme cette conclusion est l’échec massif dans à l’activité 7 suivante.

7. Quelles sont les mesures qui sont moins chères pour sauvegarder la santé? Ce sont les mesuresqui sont moins chères.

- a. préventifs b. préventif c. préventives d. préventive**

La réponse à cette question expose la capacité de l’apprenant à distinguer les sons et les phonèmes dans l’aspect linguistique (la grammaire et à l’ambiguïté

des sons). Le graphique 3 ci-dessous resume les détails de la performance.



Graphique 3: Représentation graphique de la performance à la question 7

Le graphe 3 montre que le nombre de réponses correctes à cette activité se range entre 7 de l'apprenant d'ED et 7 apprenants d'EE. Les autres réponses correctes sont 36%, 30%, 27% et 18% représentant respectivement les répondants de l'EB, EF, EC et EA. L'analyse de ces résultats révèle un échec massif à cette activité. Nous rappelons qu'aucun enseignant n'a organisé les activités sur la grammaire du texte oralisé.

En vue de ce qui précède, les pratiques de classe de l'étape pré-écoute ne sont pas efficaces pour développer la compétence d'écoute et de compréhension. Cette conclusion trouve son appui du fait que même si les enseignants ont recouru aux techniques appropriées à l'étape de pré-écoute, l'étude a montré que l'envergure du contenu des activités ne couvre pas les éléments sur l'aspect linguistique du texte oralisé. Par conséquent, la minorité (soit 35%) de 180 apprenants a réussi les activités qui visent cet aspect. Nous passons aux activités de l'étape d'écoute ci-dessous.

Discussion des données de deux instruments à l'étape d'écoute

Dans cette partie, nous faisons un rappel sur la présentation d'un cours de CO à l'étape d'écoute. Après cela, nous analysons les techniques de classe

notées au cours de l'observation. Enfin, nous allons trianguler les résultats avec celles recueillies de 7 outils du test (Q1, 2, 4 et 8) sur la conceptualisation du texte et Q6, 9, 10 sur l'aspect socio culturelle.

Aperçu général de l'étape d'écoute

D'après Rost (1990) et Mendelsohn (1994), l'étape d'écoute est le moment où l'enseignant guide l'apprenant à interagir avec le document auditif. Dans la même veine, les didacticiens ont conçu les activités de guidage à l'écoute que l'apprenant accomplit au cours et après l'écoute. Ces activités sont basées sur les recherches psycholinguistiques, plus précisément sur le modèle onomasiologique de CO de Gremmo et Holec (1990).

Ces activités ont été compilées par Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) (voir notre littérature, Tableau 1, pp. 25-27). Dans ce sens, Rost (1990), Mendelsohn (1994), Ducrot (2005) et Tagliante (2006) proposent que les activités de la première écoute portent sur le repérage de la situation du document auditif pour aider l'apprenant à saisir le cadre dans lequel les événements du document privilégié se déroulent. Pour ce faire Puren, Bertocchini, & Costanzo, (1999) suggèrent des questions comme Qui? Quand? Pourquoi? De quoi? Où? etc... Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) ajoutent que le choix de l'activité dépend de la nature du document et l'objectif de l'écoute: soit écoute global soit écoute détaillée. A cet égard, Kyriacou conseille aux enseignants d'éviter la technique d'exposé qui n'est pas appropriée pour les processus mentaux. Nous discutons d'abord les données de l'observation à l'étape d'écoute ci-dessous.

Discussion des données de l'observation à l'étape d'écoute

Dans notre corpus, nous voyons 2 catégories différentes de techniques d'écoute. La première catégorie consiste en des techniques d'écoute inscrites dans la typologie d'activités des travaux psycholinguistiques et la seconde catégorie nous semble l'innovation des enseignants, nous les considérons comme les techniques non-conventionnelles dans ce travail. La première catégorie regroupe les techniques suivantes:

1. Technique « vrai » ou « faux »

La technique « vrai » ou « faux » est un type de questions fermées. Elle s'inscrit dans la typologie d'activités d'écoute initiées par le modèle onomasiologique de CO des recherches psycholinguistiques. Il s'agit d'affirmation portant sur le contenu auditif privilégié. D'après Cuq et Gruca (2005) et (Tagliante 2006), la technique « **Vrai/Faux** » est efficace pour soutenir l'attention de l'apprenant au cours de l'écoute, puisqu'elle facilite la tâche pour les débutants. Tagliante l'utilise dans une grille (tableau), et tous ces auteurs suggèrent que les apprenants travaillent en groupe pour s'entraider.

Toutefois, les données à notre portée montrent que 2 enseignants, EC et EF, ont recouru à cette technique. Nous voyons que EC utilise la technique « Vrai /Faux » pour administrer une activité oralement pour valider une hypothèse mais les apprenants ne peuvent pas accomplir cette activité. L'exemple 8, ci-dessous est l'un des 2 exemples, qui confirme l'observation ci-haut.

Exemple 8

28	EC	<i>I will come to you through question, questions de compréhension. Est-ce que ce texte a un titre? Oui ou non? oui demoiselle</i>
29	ECS5	<i>la santé</i>
48	EC	<i>...I am going to make a statement and you answer by "vrai ou faux" by the understanding of the statement: « Le taux de la mortalité a considérablement baissé » .Vrai ou faux ...</i>
51	ECS1	<i>SILENCE</i>
52	EC	<i>Uhuu-passe la question à l'autre-</i>
53	ECS3	<i>Faux</i>
54	EC	<i>Uhuu-passe la question à l'autre-</i>
55	ECS2	<i>Vrai.</i>

L'exemple 8 est un extrait qui illustre comment EC recourt à la technique « vrai/faux » pour administrer une activité à l'orale. L'activité consiste d'une hypothèse à valider, pris du texte oralisé « Campagne pour sauvegarder la santé ». L'apprenant devrait écouter l'hypothèse, se construire son sens et puis répondre par vrai ou faux.

Il est évident qu'EC utilise la technique recommandée par les études psycholinguistiques mais les apprenants n'ont pas pu valider cette hypothèse (TP 51, ECS1 et TP53, ECS3). L'observation critique révèle qu'EC n'a pas bien conçu l'activité (TP 48). Le contenu du texte oralisé ne contient pas la réponse à cette activité. L'EC a omis la partie suivante: « **Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé** » (voir Annexe C, p. 187). Cela confirme l'observation de Vandergrift et Goh (2012) qui remarquent que les pratiques de classe recommandées par les études psycholinguistiques ne sont pas bien transférées en classe de CO. Par ailleurs, à notre avis, et à partir de notre corpus, l'échec des apprenants à cette activité peut être attribué au débit très rapide de la lecture du texte d'EC, lors de sa deuxième lecture immédiate. Cette conclusion trouve son soutien dans les propos de Charles et

Williams (1997) qui expliquent que la vitesse de l'orateur est un facteur influant la compréhension.

Dans un exemple pareil, ces 2 enseignants (EC et EE) recourent à la même technique « vrai/faux » pour administrer aux apprenants les activités écrites aux tableaux (4 occurrences). Pour ce fait, l'enseignant devrait administrer l'activité d'écoute à l'apprenant avant l'écoute. Cependant, nous notons que les enseignants EC et EE administrent les activités aux apprenants après l'écoute. L'exemple 9 confirme l'observation citée en haut.

Exemple 9

56	EC	<p><i>Now, take your jotter and your exercise books and you will answer this few question-expose les questions</i></p> <p>1. Les maladies touchent les enfants. Vrai ou faux</p> <p>2. Il n'a pas eu de résultats positifs. Vrai ou faux</p>
83	EE	<p>3. Selon le passage le taux de mortalité a considérablement baissé? Vrai/Faux</p> <p>4. Selon le passage les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives. Vrai/ Faux</p>

L'exemple 9 est un extrait qui illustre comment EC du 3^e lycée et EE du 4^e lycée recourent à l'activité « vrai/faux » à l'écrit. Les 2 enseignants administrent ces activités après la 3^e lecture. EC avait écrit les questions aux tableaux et les avait couvertes avant l'arrivée des apprenants. Alors qu'EE a écrit les questions au tableau après la lecture. L'apprenant devrait faire les activités individuellement dans son cahier d'exercice.

L'étude révèle que les enseignants, EC et EE, administrent les activités de l'exemple 9 après l'écoute. A cet égard, l'étude questionne le développement de la compétence d'écoute et de compréhension. Théoriquement parlant, à l'aide du modèle onomasiologique de CO de Gremmo et Holec (1990), le développement de la compétence d'écoute et de compréhension se fait progressivement au cours des interactions entre les

connaissances de l'apprenant et les informations du document auditif. Néanmoins, l'EC et EE ont administré les activités aux apprenants après l'écoute. Autrement dit, ces apprenants ont suivi une écoute passive. Ce faisant, EC et EE n'ont pas développé la compétence de CO de leurs apprenants à l'aide de la technique « vrai/faux ».

Contenu de la technique de guidage de la technique « Vrai/Faux »

Concernant le contenu, nous voyons qu'EC et EC ont utilisé la technique « vrai/faux » pour valider les hypothèses tirées du texte. Il est à noter qu'aucune de ces 5 hypothèses ne vise la mise en situation du texte entendu.

Pour conclure la technique « vrai/faux », 2 enseignants à savoir EC et EE, l'ont utilisé pour valider les hypothèses mais ne couvrent pas la mise en situation du texte oralisé. Ils ont recouru à cette technique une (1) fois à l'oral et 4 fois à l'écrit. L'étude a montré que même si la technique s'inscrit parmi les techniques de CO recommandées par les travaux psycholinguistiques, les enseignants maîtrisent mal son application au cours de CO. Par conséquent, elle ne développe pas la compétence d'écoute et compréhension. Nous observons le même écart dans l'emploi de la technique de question à choix multiples suivante.

2. Technique de Question à Choix Multiples (QCM)

La technique de questions à choix multiples (QCM) s'inscrit dans la typologie d'activités de CO, que les études psycholinguistiques ont initiée à la base du modèle onomasiologique de CO (voir littérature Tableau 1, p. 25-27). Elle est promulguée par l'approche communicative sur laquelle se base le syllabus du FLE qui guide le panel. Comme il a été suggéré par Tagliante

(2001) pour le concepteur débutant, concevoir la technique « QCM » n'est pas si facile. Nous notons que l'enseignant EE est la seule personne qui recourt à la technique (QCM) pour administrer les activités écrites au tableau (3 occurrences). Nous observons aussi qu'elle a conçu l'activité 1 avec deux options (TP 83); et l'activité 2, avec trois options. Bien que cette technique soit conçue pour guider la CO de l'apprenant, les données valables montrent que les options de réponses sont chargées d'éléments nouveaux. En plus, la formulation de la question (2) suggère l'introduction d'une question ouverte « Nommez 2 maladies ». Et enfin, nous voyons que les 3 activités visent la mise en situation du texte entendu. Cependant, la position de ces activités, à la fin du cours, nous suggère que ce sont des activités qui évaluent le cours d'EE et non des activités qui guident à la construction du sens. L'exemple 10 suivant confirme cette observation.

Exemple 10

83	EE	<p>1. Sur quoi portait la campagne du ministère de la santé? a. Pour éliminer les maladies fatales qui touchent les enfants. b. Pour promouvoir les maladies</p> <p>2. Nommez 2 maladies qui affectent les enfants selon le texte. a. Coqueluche et fibiome b. dephterie et typhoid c. Coqueluche et rougeole</p> <p>5. Dans quel domaine le gouvernement a-t-il l'intention d'éduquer le public? a. Education b. Population c. Hygiène</p>
----	----	---

L'extrait de l'Exemple 10 illustre comment EE du 4ème lycée utilise la technique « QCM ». EE organise ces activités vers la fin de son cours après avoir lu le texte pour la 3ème fois, elle a écrit ces activités au tableau. Chaque apprenant devrait faire l'activité dans son cahier d'exercice.

Contenu de la technique de guidage « QCM »

Concernant la technique « QCM », nous pensons que les activités Q1 et Q5 visent à conceptualiser le texte entendu. Cette conclusion trouve son

appui dans les mots interrogatifs qui composent ces outils comme « Sur quoi » ‘Q1’ et « Dans quel » ‘Q5’ (TP 83). D’après Puren, C, Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1999), Ducrot (2005), Cuq et Gruca (2005) et Tangliante (2006), ces mots interrogatifs introduisent les paramètres principaux de la mise en situation de communication. Toutefois, nous ne voyons pas pourquoi l’enseignant EE place les activités de la mise en situation juste à la fin de la leçon. En effet, les auteurs tels que Rost (1990), Mendelsohn (1994), et Tangliante (2006) suggèrent que la mise en situation du document auditif soit la première activité après la première écoute.

Nous pensons que l’activité Q2 vise à repérer les mots clés du texte entendu. Cependant, les données disponibles montrent que l’activité Q2 a 2 options de réponses, qui sont chargées d’éléments nouveaux. Par exemple, il nous semble que le mot « fibiome » utilisé dans la question n’est ni en français ni en anglais. L’observation critique à l’activité (2) suggère l’introduction d’une question ouverte: « Nommez 2 maladies » (TP83). Cet exemple confirme la remarque de Tagliante (2001), qui dit que concevoir la technique « QCM » n’est pas si facile et qui conseille au concepteur débutant de travailler en équipe pour éviter les erreurs.

Dans l’autre optique, l’analyse révèle que le moment de ces activités, à la fin du cours nous pousse à penser que ces activités évaluent son cours au lieu de guider les apprenants à gérer le texte entendu. Telles activités confirment les types d’activités d’un cours de CO que Morley (1999) cité en Vandergrift et Goh (2012, p. 29) appelle « quiz show » pour dire que ces activités s’intéressent à la capacité de l’apprenant à saisir le sens. Nous

pensons que c'est la même raison que ces activités sont administrées aux apprenants à la fin du cours et après l'écoute.

En vue de ce qui précède, EE a recouru à cette technique « QCM » pour évaluer le cours de CO sur la conceptualisation du texte oralisé au lieu d'utiliser cette technique pour aider les apprenants à repérer la mise en situation du texte au cours de leur interaction avec le texte auditif. Par conséquent, cette technique d'EE ne développe pas la compétence de CO visée par l'enseignement du FLE au Ghana. Nous remarquons une situation pareille avec la technique de questions de repérage.

3. Technique de « repérage » / Questionnement

La technique de « repérage » s'inscrit dans la typologie des techniques initiées par les travaux psycholinguistiques. Cependant, sur notre corpus, nous voyons que 2 enseignants, EB et EC, recourent à la technique de questionnement juste après les deux premières lectures. EB informe les apprenants que c'est la fin de l'écoute et c'est le moment du test (TP11) comme dans l'extrait 10 ci-bas. Alors qu'EC dit: « *I will come to you through question, question de compréhension* » « Quel est le titre du passage? », « Quel ministère s'occupe de l'administration des vaccins? » (Voir Annexe B, Corpus 3, TP28, p.164). Nous observons que les apprenants de ces 2 enseignants EB et EC ne sont pas capables de répondre à ces questions. L'apprenant d'EB, EBS3 confirme qu'il n'a rien saisi (TP16). L'enseignant EB lui-même confirme que la leçon n'a pas réussi (TP17). Nous voyons que l'enseignant procède avec la présentation du cours en suivant sa fiche pédagogique. Alors que l'enseignant EC répond aux questions et entraîne les apprenants à répondre à cette question. L'extrait 11 ci-dessous atteste ce fait.

Exemple 11

11	EB	C'est la fin de l'écoute. Maintenant on vient au test. Qui a organisé la campagne? uhuu! Qui a organisé la campagne dans le texte? Qui a vraiment organisé la campagne? Tu ne sais pas?
12	Classe	SILENCE
13	EB	Tu ne sais pas?# Vous ne savez pas?
14	Classe	SILENCE
15	EB	-point à EBS3 avec le doigt- Qu'est-ce que tu as compris? Tu n'as rien compris?
16	EBS3	Oui
17	EB	Non! Il faut me dire ce que tu as compris.- l'EB s'avance vers nous, puis nous prie, de recommencer la leçon disant qu'on a échoué-

L'exemple 11 est un extrait qui contient la technique « questionnement ». L'EB administre cette activité à l'oral juste après avoir fait 2 premières lectures globales, immédiates. Les apprenants sont supposés répondre individuellement à l'oral. Un autre exemple pareil est sur le corpus 3 où EC pose la question suivante: « Quel est le titre du passage? », « Quel ministère s'occupe de l'administration des vaccins? » Quant à l'enseignant EC, il répond à la question et commence à apprendre à ses apprenants comment répondre aux questions pareilles (voir Annexe B, corpus 3, p. 168).

Le contenu de la technique de guidage « repérage » porte sur la mise en situation du texte oralisé. L'observation critique montre que la technique de repérage est proposée par les recherches psychologiques pour aider l'apprenant à se construire le sens. Cependant, l'analyse montre que les apprenants des enseignants (EB et EC) ne sont pas capables d'accomplir les activités conçues à l'aide de la technique de « questionnement ». L'apprenant (EBS3) confirme qu'il n'a rien compris (TP15-16) et EB, lui-même, dit que la classe a échoué (TP17). Alors qu'EC répond à la question lui-même, et commence à apprendre à ses apprenants comment accomplir de telles

activités. A notre avis, l'incapacité des apprenants à accomplir ces activités provient des activités préparatoires au cours de l'étape pré-écoute d'EB et EC.

Nous rappelons qu'EB a fait une révision sur l'histoire de « La Belle Fleure » qui n'a pas de lien avec le texte oralisé. Alors qu'EC a fait définir « Compréhension Orale ». Notre conclusion trouve son support dans la remarque de Mendelson cité par Cornaire et Germain (1998, p. 159) qui maintient que pour accomplir une tâche l'apprenant doit nécessairement avoir une connaissance sur la valeur d'expression introductive. Nous pensons aussi que ces échecs peuvent être causés par la mauvaise maîtrise des principes de CO. Cela se justifie par le fait que les 2 enseignants administrent les activités à leurs apprenants après l'écoute. Ce faisant, EB et EC n'ont pas entraîné les apprenants à repérer la situation de communication du document auditif. Donc, cette technique est devenue inefficace. Cette conclusion trouve son soutien dans le jugement de Kyriacou (2009, p. 11): « The essence of effective teaching lies very much in terms of whether the teaching is actually delivering the intended outcomes. It implies identifying what actually was as indicated outcome ».

C'est à ce moment que l'enseignant nous demande de lui passer notre test et nous informe qu'il n'a pas d'activités écrites (voir Annexe B, le corpus 2, TP20EB, p. 164). Pour remédier les choses, il a recommencé la leçon (dès la révision, sur l'histoire de la Belle Fleure). Cette fois-ci, EB a suivi la démarche de l'épreuve de CO de WAEC, (CRDD, 2010) tel qu'il a préparé sa fiche pédagogique (voir P. 80).

En conclusion, l'étude a révélé que même si EB et EC ont recouru à la technique de repérage, initiées par les travaux psycholinguistiques, ils

maitrisent mal son application au cours de CO. Ainsi, ces enseignants n'ont pas pu mener leurs apprenants à repérer la situation de communication du texte entendu. Par conséquent, la technique de « repérage » ne développe pas les compétences communicatives visées par le syllabus. Nous discutons la technique de « questions ouvertes » ci-dessous.

4. Technique de « Questions ouvertes »

La technique de « **Question ouverte** » est inscrite dans la typologie d'activités de CO que les recherches psycholinguistiques ont initiées à la base du modèle onomasiologique de CO. Cette typologie est compilée par Cuq et Gruca (2005) (voir littérature, Tableau 1. p. 25 - 27). Ces mêmes auteurs expliquent que cette technique est la plus ancienne et la plus utilisée pour la compréhension globale et détaillée. Toutefois, les données à notre portée montrent que l'enseignant EC recourt à cette technique pour administrer des activités à l'écrit qu'il écrit au tableau (3 occurrences). Nous remarquons que les apprenants ne sont pas capables d'accomplir ces activités mais l'EC prévoit la réponse à cette question pour les apprenants (TP80). L'exemple 12 confirme l'observation ci-dessus.

Exemple 12

56	EC	4. Combien de maladies sont mentionnées dans le passage. 5. Mentionnez 2 de ces maladies 6. On parle de 2 mesures pour se maintenir en bonne santé. Dites-les
80	EC	Now, la dernière question, on parle de 2 mesures. Two measures, what are they? –SILENCE- Is either you cure or you prevent. Nous avons la mesure préventive et la mesure curative- il les écrit au tableau- Say it:

L'exemple 12 est un extrait qui illustre les activités à l'écrit conçues avec les questions ouvertes. EC administre cette activité après la 3ème écoute. Chaque apprenant répond individuellement dans son cahier d'exercice. Le

contenu des activités 4, 5 et 6 (TP56) nous fait penser qu'elles visent à repérer le nombre des maladies, les noms de ces maladies et les mesures pour sauvegarder la santé, respectivement.

L'analyse de cette technique révèle que les apprenants ne sont pas capables de répondre à l'activité. Nous pensons aussi que cet échec peut être causé par le fait que l'enseignant a administré l'activité après l'écoute. Comme nous l'avons explicité, le souci majeur de recherches psycholinguistiques est d'engager l'apprenant dans une écoute active. En faisant, on guide l'apprenant à interagir avec le document auditif tout en développant les compétences communicatives (Cuq & Gruca, 2005).

Bref, les questions ouvertes de l'EC ne développent pas les compétences communicatives, y compris la CO. Nous passons aux techniques non-conventionnelles, conçues en anglais ».

5. Techniques non-conventionnelles à l'enseignement de la CO

Les **techniques non-conventionnelles** notées ne sont pas inscrites dans la typologie de notre littérature. Nous avons identifié 2 catégories de techniques non-conventionnelles. L'un est un procédé de « Question-Réponse » avec la technique conçue en anglais. L'autre consiste en la lecture du texte en petites parties suivi de leur traduction en anglais. Les enseignants procèdent comme suit:

5.1. Technique de « *What did you hear from the text?* »

La technique de « *What did you hear from the text?* » est une technique non-conventionnelle que les enseignants observées conçoivent en anglais. Cette technique est sous forme de « Question-Réponse » ou questionnement. A partir de notre corpus, nous observons qu'après la

première écoute, 3 enseignants (EA, ED et EE) posent la question: « *What did you hear from the text?* » aux apprenants (4 occurrences). Nous notons qu'à l'aide de cette activité, ces enseignants mènent les apprenants à mentionner les mots ou expressions retenus de l'écoute. Toutefois, chacun a son approche. Pour EA, nous voyons qu'il ne précise pas l'activité mais paraphrase cette activité en disant: « *Just tell me anything you heard from the text* » (TP3).

Ensuite, il suscite d'autres réponses à l'aide d'autres questions: « *Quoi encore?* ». Chaque fois qu'un apprenant donne une réponse, l'enseignant la répète et l'écrit au tableau (voir Annexe B, Corpus 1, TP8-TP45, P. 156). Après cette activité, il demande à l'apprenant d'expliquer ces mots déjà écrits au tableau à l'aide de la question comme « *Campagne means what?* » (42 occurrences). Après cela, il change d'activité. Cette fois-ci, il demande aux apprenants d'expliquer le texte en entier comme suit: « *Any idea about the passage?* » (Voir Annexe B, Corpus 1, TP46, P.162). Après cette activité, EA lit le texte pour la 2ème fois puis fait repérer les expressions retenues comme suit: « *Now, tell me quelques expressions* (Annexe B, Corpus 1, TP55, P. 160). Quant à ED, elle administre la même activité « *What did you hear from the text?* ». Elle explicite cette activité en disant: « *What is it about?* ». Nous remarquons qu'elle prévoit la réponse, elle-même (TP1). Quant à EE, nous voyons qu'elle précise l'activité comme suit: « *Mention the words you have heard* » (TP45). L'exemple 13 ci-dessous confirme l'observation.

Exemple 13

3	EA	<i>So this is the text /test/. What did you hear from the text /test/? anything you heard from the text /test/... Yes,</i>
1	ED	<i>That is the text. What did you hear from the text? What is it about? Personal hygiene...,</i>
45	EE	<i>Mention the words you have heard.</i>

L'exemple 13 est un extrait qui illustre les techniques non-conventionnelles des 3 lycées: EA du 1^{er} lycée, ED du 3^{ème} lycée et EE du 4^{ème} lycée. Les enseignants EA et ED administrent cette activité aux apprenants après la première écoute globale. Alors qu'EE donne cette activité aux apprenants après les 2 premières écoutes immédiates. Les enseignants ont oralisé le même texte et les apprenants accomplissent les activités oralement et individuellement.

Contenu de la technique non-conventionnelle

L'étude a révélé qu'EA et EE engagent leurs apprenants dans deux types d'interactions. Il s'agit des interactions verbales entre enseignant et apprenant que Kyriacou (2009, p. 44) appelle: « *Teacher Initiated Response* ». Il y a aussi l'interaction écrite entre apprenant et les mots écrits au tableau. Autrement dit, l'enseignant expose l'écrit des mots du texte oralisé au tableau (24 occurrences). Chaque fois qu'un apprenant mentionne un mot, EA et EE l'ont répété et l'ont écrit au tableau (29 occurrences). Ensuite, à l'aide de la question telle que « *Campagne means what?* » ou du type « *X means what?* » (42 occurrences), ils ont guidé les apprenants à expliquer ces mots en anglais (une traduction).

Cependant, Cuq et Gruca, (2005) évoquent que le procédé des mots et des phrases isolées n'entraîne pas le développement de la compétence de CO. Pour eux, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et les liens de ces éléments entre eux.

Un autre problème associé à ces techniques non-conventionnelles concerne la rivalité (la concurrence) des autres compétences communicatives

comme EO (interactions verbales), CE (interaction écrite), mentionnées, avec celle de CO. Comme il a été noté, par les experts en « effectif teaching » (enseignement efficace), il n'est pas prudent d'exposer les apprenants à l'écrit au début de l'étape d'écoute. Kyriacou (2009, p.133) précise cela en anglais: « Introducing the transcript too early in the process will only encourage word-by-word translation, an unproductive strategy that needs to be discouraged as much as possible ». Dans la même acception, les interactions verbales et les interactions écrites sont plus privilégiées que les interactions entre l'apprenant et le texte oralisé. C'est-à-dire que ces compétences (EO et CE) sont développées au gré de la compétence de CO dans un cours de CO. Cela confirme les propos de Vandergrift et Goh, (2012, p. 27) qui notent: « even in classrooms where plenty of oral activities took place (as is indeed the case in many ... classrooms), listening was often the sleeping partner in the business of oral communication ». Les pratiques non-conventionnelles de l'enseignant ED seront discutées en détail dans la technique de « traduction » dans les paragraphes qui suivent.

5. 2. Technique de « traduction »

La technique de traduction n'est pas inscrite parmi les activités de classe d'un cours de CO suggérées par les travaux psycholinguistiques. Toutefois, d'après Lederer (1984) la technique de la traduction n'est pas une activité autonome qui est comme une activité d'interprétation qui dépasse le cadre de la langue mais un concept didactique d'intervention. Cependant, à partir de notre corpus, nous observons que 2 enseignants (ED et EF) lisent le texte en petites parties et les explicitent en anglais du début à la fin pour les

apprenants. L'exemple 14 ci-dessous est l'un des extraits qui attestent l'observation ci-dessus.

Exemple 14

3	ED	Chaque jour férié <i>meaning what? Holidays in year</i> , les équipes chargées, <i>those in charge of what? Ehee, in Ghana we have them. These diseases continue but now they started doing it ehee they are going around those in charge of disease control.</i>
77	EF	Les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme...-écrit au tableau-: maladies fatales. Maladies fatales veut dire quoi? <i>Just direct translation, anything fatales means deadly.</i>

L'exemple 13 est un exemple qui illustre comment 2 enseignants, ED du 3^e lycée et EF du 4^e lycée recourent à la traduction dans l'enseignement magistral pour transmettre le sens du texte oralisé en anglais aux apprenants. L'enseignant ED fait cette activité juste après la première lecture. Alors qu'EF explique le texte oralisé après la troisième lecture (voir Annexe B, le corpus 4 et 5, pp. 175-173).

Contenu de la technique de « traduction ».

L'étude révèle que l'ED et EF rendent l'exposé la seule activité pour le cours entier. C'est-à-dire que la traduction se fait dans un enseignement magistral. Donc, la technique traduction est inefficace pour développer la compétence de CO. Cela confirme le souci de Kyriacou (2009, p. 41) qui note que certains enseignant abuse technique d'exposé et en font une seule activité en soi: « At its extreme, teacher exposition can constitute the only activity, as in a lecture ». Il clarifie l'inefficacité de la technique d'exposé comme suit:

First, pupils are psychologically incapable of attending to such activities for long periods. Second, the experience does not in itself constitute meaningful learning, and must be explicitly linked to other learning tasks and activities if it is to be of value.

Autrement dit, les apprenant perdent la concentration et pour l'éviter il faut leur donner les activités à accomplir eux-mêmes pour se construire le sens.

De ce qui précède, ED et EF recourent à la technique de traction qui se manifeste sous forme d'un enseignement magistral. Donc, la traduction ne développe pas la compétence de CO qui exigent les processus mentaux des apprenants. Ainsi, il en découle que les techniques non-conventionnelles de « What did you hear from the text? », de « traduction » et de « répétition » ne sont pas efficace réaliser l'objectif syllabus. Cette conclusion trouve son appui dans l'avis de Cuq et Gruca (2005) qui maintiennent que la traduction pédagogique a un inconvénient majeur puisqu'elle n'a aucun intérêt communicatif. Ils clarifient que la traduction ne permet ni l'interaction ni la co-construction du discours.

En conclusion, les pratiques de classe déployées à la 1^{ère} écoute et les écoutes subséquentes chez 6 enseignants sont en 2 catégories. D'un côté, nous avons noté des techniques inscrites dans la typologie des travaux psycholinguistiques comme « **vrai /faux** » (5 occurrences) dans les cours d'EC et EE, « **QCM** » (3 occurrences) du cours d'EE, « **question ouverte** » (3 occurrences) du cours d'EB et EC. D'un autre côté, nous avons identifié des techniques non-conventionnelles comme « *What have you heard from the text?* » (4 occurrences) dans les cours d'EA, ED et EE qui privilégient les interactions verbales (42 occurrences) et écrites (occurrences 29) au détriment d'interactions auditives. Nous avons aussi noté que les enseignants ED et EF ont recouru à la technique de « **traduction** » (20 occurrences) pour transmettre le sens du texte oralisé à leurs apprenants dans un cours magistral.

Cependant, l'étude a révélé que ces activités de classe n'ont pas engagé les apprenants dans les interactions avec le texte oralisé. En général, la technique non-conventionnelle de questionnement conçu en anglais d'EA et EE et traduction d'ED et EF permet la majorité d'apprenants à conceptualiser du texte entendu (Q1 et Q2) 'content questions'. Cependant, elle ne permet pas la compréhension sur l'activité (Q4) qui vise l'inférence (implication) et l'activité (Q8) qui vise l'intention du texte entendu où la majorité d'apprenants ont enregistré les échecs. Toutefois, la majorité d'apprenants, dont les enseignants (EB, EC) ont recouru aux techniques de « **question ouverte** », inscrits dans la typologie des travaux psycholinguistiques, ont enregistré des échecs dans toutes les activités Q1, Q2, Q 4, et Q8 du test. En général, les 2 catégories de techniques de CO ne développent pas les compétences d'écoute et de compréhension. Nous présentons, d'abord, les résultats des activités Q1 et Q2 avant de présenter la performance aux activités Q4 et Q8 dans les lignes qui suivront.

Q 1. De quoi parle le document que vous venez d'écouter? Il parle de..... et Q2. Qui organise la campagne? C'est..... qui organise la campagne?

Nous avons proposé ces activités pour déterminer la capacité de l'apprenant à conceptualiser le texte entendu. La majorité des apprenants dont les enseignants ont recouru à la technique non-conventionnelle ont réussi à ces 2 activités comme suit: pour l'activité Q1: la majorité d'apprenants a donné de bonnes réponse (soit 82%) de l'EA, (72%) de l'ED, (60%) de l'EF, (52%) de l'EE, (45 %) de l'EC et (27%) de l'EB. Nous avons noté la même performance à l'activité Q2 où la majorité d'apprenants dont les enseignants ont recouru à la technique d'exposé a réussi: soit (73%) de l'EA, (67%) de

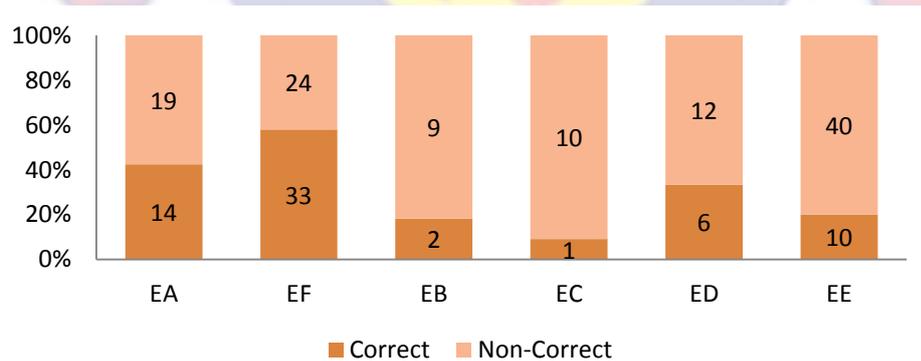
l'ED, (60%) de l'EF (45 %) de l'EC, (9%) de l'EB et (6%) de l'EE. Ici, nous avons une situation où les enseignants EA, ED et EF ont recouru à la technique d'exposé/ techniques non-conventionnelles qui permet la compréhension du test aux apprenants mais ne développe pas la compétence de CO (Kyriacou, 2009). Alors que la technique de question ouverte ne permet ni la compréhension du texte aux apprenants ni le développement de la compétence de CO. Cependant, nous observons les échecs massifs à l'activité 4 suivante, qui vise la capacité de l'apprenant à inférer la réponse.

Q4. Qui vaccinent les enfants? Ce sont qui vaccinent les enfants.

- a. les maladies
- b. la population et les patients
- c. les infirmières
- d. la communauté en général

La minorité des apprenants ont réussi à l'activité (soit 42%) dans la classe d'EA; (33%) dans la classe d'ED; 20 %, 18% et 9% dans les classes d'EE, EB et EC respectivement.

Le graphique 4 ci-dessous présente ces résultats.



Graphique 4: Représentation graphique de la performance à la question 4

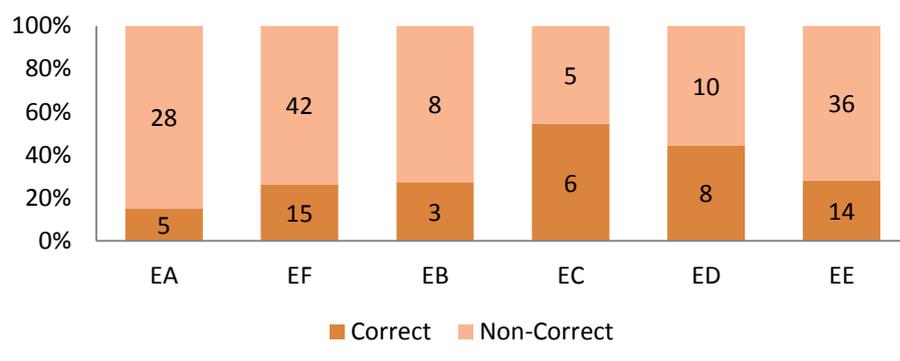
Le graphique 4 montre qu'à l'exception des répondants de la classe de l'EF dont la majorité a réussi (soit 58%) à l'activité 4. Les autres apprenants y ont échoué. Ici, nous concluons que la technique « non-conventionnelle » soit

le questionnement ou la traduction, n'aide pas les apprenants à inférer le sens du message auditif. Nous observons l'échec dans l'activité suivante, introduite par « Pourquoi? »

8. Pourquoi le gouvernement tient à éduquer la population sur l'hygiène de base? Il tient à éduquer la population parce que.....

- a. la population ne peut pas lire
- b. les vaccins sont beaucoup
- c. les mesures curatives sont plus chères
- d. les mesures curatives sont moins chères.

À l'aide de la réponse à cette question nous apprécions le niveau de l'apprenant à mettre le texte oralisé en situation de communication. Les apprenants ont enregistré les échecs à cette activité à part la classe de l'enseignant EC. Le graphique 5 dessous présente les détails de ces résultats.



Graphique 5: Représentation graphique de la performance à la question 8

Le graphique 5 montre qu'une seule classe de l'EC a eu 55% de réponses correctes, suivie par la classe d'ED qui a eu 44% de réponses correctes. L'analyse de la performance des apprenants aux questions 1, 2, 4 et 8 révèle que la minorité des apprenants (soit 42.2 %) de 180 apprenants ont saisi le cadre dans lequel le texte prend place. Nous pensons que cet échec peut être lié, d'une part, aux techniques non-conventionnelles déployées par 4 enseignants et, de l'autre part, à la non maîtrise des techniques inscrits dans la

typologie des travaux psycholinguistiques. Toutefois, la majorité des apprenants ont réussi les activités du test sur l’aspect socio-culturel ci-dessous.

Les résultats sur l’aspect socio-culturel

Nous avons constaté que la majorité des apprenants ont réussi aux activités Q6, Q9 et Q10 suivantes qui portent sur l’aspect sociolinguistique:

Q6. Qu’est-ce qui est indispensable pour améliorer la santé des élèves dans votre école? Ce qui est indispensable est.....

- a. L’éducation sur l’hygiène de base** **b. la mesure curative**
- c. l’administration des médicaments** **d. l’enseignement de français**

La réponse à cette question, dans le tableau 7 suivant, nous permet d’apprécier la capacité de l’apprenant à intégrer le nouveau du texte dans leur vécu.

Tableau 7: Performance des apprenants à la question 6

Enseignant	Correcte	Incorrecte	Effectif de la classe	Correcte (%)	Incorrecte (%)
EA	30	3	33	91%	9%
EF	42	15	57	74%	26%
EB	7	4	11	64%	36%
EC	7	4	11	64%	36%
ED	14	4	18	78%	22%
EE	41	9	50	82%	18%

Le tableau 7 montre la majorité d’apprenants a réussi cette activité. Elle varie entre 91% (de l’EA), 82% (de l’EE), 78% (de l’ED),74% (de l’EF) et 64% de l’EB et EC). Nous observons la même réussite à la question 10 ci-dessous.

10. Le Ministère de la Santé a le but d’éliminer les maladies qui tuent les enfants. a. vrai b. faux. Cette question a le but de nous faire savoir la capacité de l’apprenant à référer cette structure dans son vécu. La majorité

d'apprenants a réussi cette activité (soit 83%) l'ED, (soit 82%) des enseignants EB, EC et EE chacune, (68%) de l'EF et (67%) de l'EA.

9. Qu'est-ce qu'il faut faire à l'école, dans le domaine de l'hygiène pour améliorer la santé? Il faut.....

- a. aller en classe chaque jour
- b. balayer la classe chaque jour
- c. faire le devoir chaque jour
- d. porter l'uniforme chaque jour

La réponse à cette question nous permet d'apprécier la capacité de l'apprenant à intégrer le nouveau texte dans leur vécu. Le Tableau 8 résume les résultats.

Tableau 8: Performance des apprenants à la question 9

Enseignant	Correcte	Incorrecte	Effectif de la classe	Correcte (%)	Incorrecte (%)
EA	21	12	33	64%	36%
EF	22	34	56	39%	61%
EB	6	5	11	55%	45%
EC	1	10	11	9%	91%
ED	11	7	18	61%	39%
EE	11	39	50	22%	78%

Le tableau 8 montre que plus de la moitié de 3 classes ont pu accomplir cette activité. Il s'agit de: 64% (de l'EA), 61% (de l'ED), 55% (de l'EB). Alors que, la majorité des autres 3 classe a échoué cette activité, (soit 39%, 22% et 9%) des enseignants EF, EE et EC, respectivement. Il est à noter que les apprenants des enseignants EA, ED ont bénéficié de la technique « non-conventionnelle » lors de l'enseignement.

Bref, 64.3% de 180 apprenants ont pu répondre aux questions qui visent l'aspect socio-culturel. Cette réussite confirme la remarque de Tagliante (2006) qui note que l'apprenant **saisi** facilement le sens d'un texte auditif lié à sa vie quotidienne. Nous passons à l'étape de post-écoute.

Discussion des données à l'étape de poste écoute

D'après Rost (1990), Mendelsohn (1994) et Vandergrift et Goh (2012), les enseignants devraient guider les apprenants à réfléchir sur les expériences d'écoute. Cependant, dans notre corpus, nous ne voyons aucune activité organisée envers cette réflexion. Toutefois, nous notons que les enseignants sont à la fin du cours, puisqu'ils demandent à leurs apprenants s'ils n'ont plus de questions et s'ils sont prêts pour le test. L'analyse d'activités à l'étape de post-écoute nous révèle que les enseignants ne mènent pas les apprenants à réfléchir sur les activités sur l'écoute.

Pour conclure les pratiques de classe de l'étape post-écoute, l'étude a révélé une absence d'activités qui portent sur une réflexion des expériences du cours. Cela, implique que l'apprenant et l'enseignant vont faire la même chose dans une situation pareille. Nous présentons les synthèses des résultats de deux instruments ci-dessous.

Synthèses des résultats deux instruments

Nous avons présenté et analysé les données qui proviennent de deux instruments, l'observation et le test. Pour cela, il nous semble pertinent de répondre aux questions qui guident l'étude: 1. Quelles sont les pratiques de classe déployées au cours de CO? 2. Quelle est l'efficacité de ces pratiques à la CO des apprenants et par rapport au développement de la compétence de CO? Nous avons suivi les étapes de la CO: pré-écoute, écoute et poste-écoute.

En ce qui concerne les pratiques de classe à l'étape de pré-écoute, l'étude a révélé que les 6 enseignants déploient la technique « exposé » sous différentes formes comme question-réponse, remue-méninge, explication, répétition, modeler la lecture et informer. Cependant, nous avons remarqué

que l'envergure du contenu que ces activités couvrent ne porte pas sur le texte oralisé. Par conséquent, les pratiques de classe à l'étape d'écoute n'ont pas exploré l'aspect linguistique du texte en question. Cette conclusion est confirmée par la mauvaise performance des apprenants dans les questions (Q3, Q5 et Q7) du test qui visent l'aspect linguistique. Ainsi, la minorité (soit 35 %) de 180 apprenants a réussi ces 3 activités. Donc ces activités ne permettent pas une compréhension du texte oralisé aux apprenants. Nous pensons que cet échec provient du contenu des activités de l'étape de pré-écoute. Ce contenu n'est pas en relation avec le texte oralisé. Cette conclusion trouve son support dans la remarque de Mendelson cité par Cornaire et Germain (1998, p. 159) qui maintient que, pour accomplir une tâche, l'apprenant doit nécessairement avoir une connaissance sur la valeur d'expression introductive.

Pour les pratiques de classe déployées à la 1^{ère} écoute et les autres écoutes, l'étude a révélé que les 6 enseignants recourent à deux catégories de pratiques de classe. D'un côté, ils déploient des activités de classe qui sont inscrites dans la typologie d'activités de CO initiés par le modèle onomasiologique de CO de Gremmo et Holec (1990) comme vrai/faux, questions à choix multiples, questions de repérage et questions ouvertes.

Concernant l'efficacité de ces techniques à la compréhension orale des apprenants et par rapport aux objectifs du syllabus, l'étude a révélé que ces techniques ne sont pas efficaces parce que les 6 enseignants les administrent aux apprenants après l'écoute. Or, Cuq et Cruca (2005), Tangliante (2006), Vandergrift et Goh (2012) préconisent que pour développer la compétence de CO l'enseignant doit administrer l'activité aux apprenants avant l'écoute.

D'un autre côté, l'étude a révélés des techniques non-conventionnelles. Dans cette catégorie, nous avons constaté 2 types de pratiques de classe. Il s'agit des techniques de **questionnement conçue en anglais** « *What did you hear from the text?* » et de « **traduction** ».

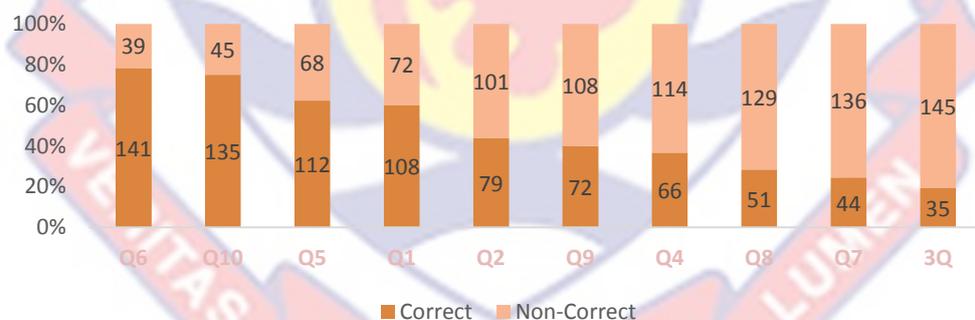
Quant à la technique de « *What did you hear from the text?* », nous l'avons remarqué dans les cours des enseignants EA, ED, et EE. Cette technique est un procédé sous forme de « **Question-Réponse** ». Les enseignants s'en servent pour établir une liste de mots isolés qu'ils écrivent au tableau, avant de guider les apprenants à les expliquer. L'étude a montré que cette technique limite la compréhension sur les éléments linguistiques entendus. Cependant, elle ne permet pas la compréhension sur les inférences et éléments discursives (intension de communication) aux apprenants. En plus, elle ne développe pas la compétence d'écoute et de compréhension. D'après Cuq et Gruca (2005), le sens n'est pas dans les mots isolés. En plus, Vandergrift et Goh (2012) ont remarqué que dans le cours de CO où les interactions verbales dominant, la CO devient dormante. Dans la même veine, Kyriacou (2009) évoque que l'exposition de l'écrit aux apprenants au début de l'écoute est à décourager parce qu'il encourage la traduction de mot à mot.

Concernant la technique de « **traduction** » que nous avons notée dans les cours des enseignants ED et EF. L'étude a révélé que cette technique aide les apprenants à saisir le sens du texte entendu (Vandergrift & Goh, 2012). Néanmoins, elle ne développe pas la compétence de CO. D'après Kyriacou (2009), la technique de « traduction » se fait dans l'enseignement magistral qui n'engage pas les processus mentaux de l'apprenant pour saisir du sens du contenu sonore. Cette conclusion trouve son appui dans idée de Cuq et Gruca

(2005) qui maintiennent que la traduction n'aide pas les interactions et la construction du discours.

Bref, les techniques inscrites dans la typologie des travaux psycholinguistiques et les techniques non-conventionnelles ne sont pas efficaces pour la compréhension du texte entendu et le développement de la compétence de CO. Cette conclusion est soutenue par les échecs que les apprenants ont enregistrés aux questions (Q1, Q2, Q4 et Q8) sur la mise en situation de communication du texte oralisé: seulement 42.2 % de 180 apprenants ont pu conceptualiser le texte. Par ailleurs, 64.3 % d'apprenants ont répondu aux activités (Q6, Q9 et Q10) qui visent le vécu des apprenants. Cela confirme la remarque de Tagliante (2006) qui a noté que les apprenants saisissent le sens d'un texte familier qu'ils écoutent.

L'efficacité des pratiques de classe sur la compréhension du texte des apprenants, noté dans l'étude, se résume dans le graphique 6 ci-dessous.



Graphique 6: Représentation graphique de la performance générale du test entier

Le Graphique 6 résume la performance de 180 apprenants dans les 10 activités du test dans l'ordre descendant. En considérant les aspects, on voit que la majorité d'apprenants (soit 78%, 75% et 40%) ont respectivement réussi les activités Q6, Q10 et Q9 qui visent l'aspect socio-culturel. Ceci

comprend une moyenne de 64.3% de 180 apprenants. On voit que le nombre de réussite diminue vers les activités qui visent l'aspect pragmatique, Q1, Q2, Q4 et Q8, où la minorité, (soit 60%, 44%, 37% et 28%) d'apprenants ont respectivement réussi. Ces résultats représentent une moyenne de 42.25% de 180 apprenants. Enfin, la minorité d'apprenants (soit 62%, 24% et 19%), ont respectivement réussi les activités Q5 et Q7 et Q3 qui visent l'aspect linguistique du texte oralisé. Cela fait une moyenne de 35% de 180 d'apprenants.

Validation des Hypothèses

Au début de l'étude nous nous sommes fixés deux (2) hypothèses pour servir comme les phares de l'étude.

1. Les enseignants utiliseraient une variété de pratiques de classe telles que-les techniques-vrai/faux, explication, répétition, question à choix multiples, questions ouvertes pour n'en citer que cela.

Cette hypothèse a été confirmée par plusieurs données de l'étude. Par exemple, nous avons identifié 2 catégories de pratiques de classe: les activités de CO qui sont inscrites dans la typologie initiée par les travaux psycholinguistiques et basées sur le modèle onomasiologique de CO de Gremmo et Holec (1990), telles que la technique « **vrai /faux** » dans le cours d'EC et EE (5 occurrences); la technique « **questions à choix multiples** » à l'écrit dans le cours d'EE (3 occurrences); la technique « **question de repérage** », dans le cours d'EB et EC (2 occurrence) et la technique « **questions ouverte** » à l'écrit dans le cours d'EC (3occurrences). Cependant, nous avons constaté que toutes ces activités ont été administrées aux apprenants après l'écoute. Donc, ces techniques n'ont pas engagé les

apprenants dans les processus mentaux au cours de l'écoute qui résultent à la compréhension. Autrement dit, les apprenants ont suivi une écoute passive (Cuq & Cruca, 2005). Une autre catégorie d'activités que nous avons identifiée consiste de 2 types de techniques non-conventionnelles qui sont exploitées sous forme d'un exposé. Il s'agit de la technique de « questionnement » conçue en anglais et la technique de « traduction ». Ces techniques ne sont pas les meilleur pour les processus mentaux qui mènent à la compréhension (Kyriacou, 2009).

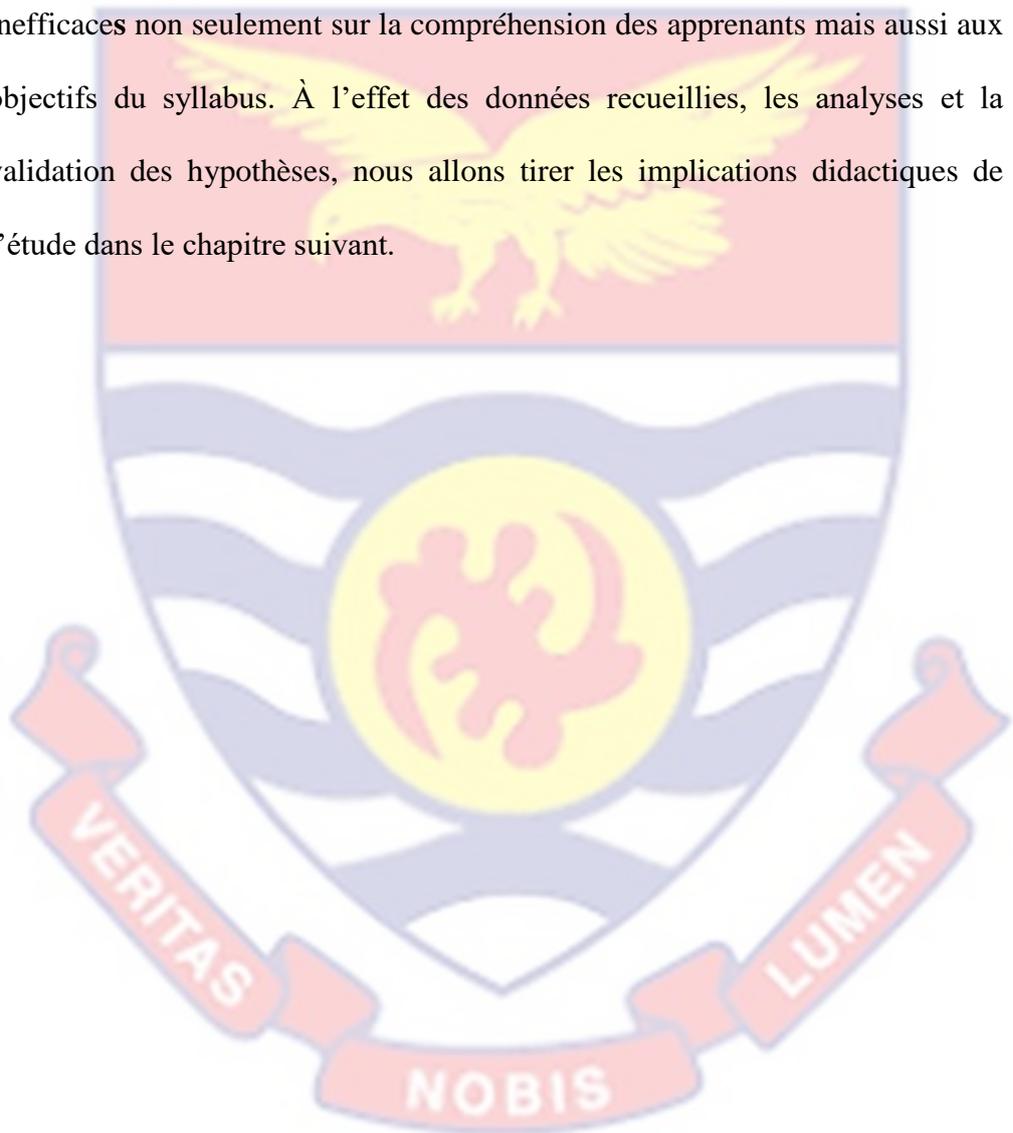
2. Les techniques de classe seraient mal appliquées au cours de CO. Pour cela, elles n'aideraient pas l'apprenant dans la construction du sens du texte entendu et au développement de la compétence de CO.

Cette hypothèse est aussi confirmée par les données. Le contenu que les techniques de l'étape de pré-écoute ont couvert n'a aucun lien avec le texte oralisé, à l'exception du contenu d'un enseignant (EE). En plus, toutes les activités étaient administrées aux apprenants après l'écoute. Par conséquent, elles n'ont pas aidé l'apprenant à développer la compétence CO. Cette conclusion trouve son poids dans la performance du test où 35% des apprenants ont pu répondre aux outils du test qui visent l'aspect linguistique; 42.2% des apprenants ont répondu aux activités du test qui visent la mise en situation communicative du texte entendu.

Conclusion Partielle

L'analyse et les données recueillies ont montré que les enseignants disposent une variété de techniques d'un cours de CO recommandées par les travaux en psycholinguistique. Cependant, ils maitrisent mal leurs applications au cours.

En plus, l'étude a exposé que les enseignants recourent aux techniques non-conventionnelles qui n'engagent pas les processus mentaux au cours d'écoute. A cet égard, les enseignants engagent les apprenants dans les interactions verbales et écrites; aux dépens des interactions entre l'apprenant et le texte entendu. Par conséquent, les techniques de classe sont rendues inefficaces non seulement sur la compréhension des apprenants mais aussi aux objectifs du syllabus. À l'effet des données recueillies, les analyses et la validation des hypothèses, nous allons tirer les implications didactiques de l'étude dans le chapitre suivant.



CHAPITRE CINQ

IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET CONCLUSION GENERALE

Introduction

Dans ce chapitre, nous avons abordé, d'une part, les implications didactiques découlant de l'étude et, d'autre part, la conclusion générale de l'étude. D'abord, nous avons brièvement rappelé les modèles théoriques utilisées dans notre étude et les résultats de l'analyse de l'étude. De là, nous avons fait des suggestions compte tenu des résultats d'analyse des données de l'étude, à l'égard des apprenants, des enseignants et des autorités concernées en matière de l'éducation. En plus, nous avons résumé l'étude dans la conclusion générale et fait le rappel des résultats obtenus avant de proposer des recommandations.

Retombées Didactiques

Nous rappelons que notre étude se fonde sur les modèles sémasiologiques et onomasiologiques de CO de (Gremmo et Holec (1990). Elle questionne l'efficacité de l'enseignement de la CO par rapport au développement de la compétence de CO, objectif du syllabus. Selon les psycholinguistes, la compréhension orale résulte de processus mentaux qui se font dans l'ordre sémasiologique (ascendant) ou onomasiologique (descendant). Pour le premier, les processus se font de la forme linguistique au sens (discrimination, segmentation, interprétation et synthèse). Ce processus passe du mot-à-mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte (Brown, 1990). Concernant le second, les processus se font du sens à la forme linguistique (hypothèse, confirmation/infirmité d'hypothèse et construction d'autres hypothèses et vérification). D'après Cuq et Gruca (2005), la signification du

message se construit par une interaction entre les connaissances antérieures apportée par l'apprenant (l'auditeur) et l'information donnée par le document auditif. Nous rappelons que, Porcher (2004), Cuq et Gruca (2005) et Kyriacou (2009) soulignent que l'efficacité de l'enseignement se mesure au degré d'atteinte des objectifs généraux ou spécifiques. Donc, l'évaluation se réfère à l'objectif suivant: «Ability to understand the various registers of French in spoken language » (CRDD, 2010, p. ii). C'est dans ce sens que notre étude questionne l'efficacité des techniques d'un cours de CO sur la compréhension des apprenants et sur le développement de la compétence de CO.

D'une manière sommaire, l'étude révèle que les enseignants recourent à une variété de techniques de classe, sous forme d'exposé, à l'étape de pré-écoute telles que question-réponse, explication, répétition, modeler la lecture, remue-méninge, question ouverte. Cependant, le contenu de ces techniques de classe n'est pas lié au texte oralisé. En plus, le contenu de ces techniques ne donne ni conseil de guidage ni les activités d'écoute aux apprenants. Ces résultats sont confirmés par un échec des apprenants au test où la minorité (soit 35 %) de 180 apprenants a réussi les activités du test qui visent l'aspect linguistique du texte oralisé.

A l'étape d'écoute, nous avons remarqué 2 catégories de techniques de classe. Il s'agit des techniques inscrites dans la typologie d'activités de classe initiées par le modèle onomasiologique des travaux psycholinguistiques et les techniques non-conventionnelles. Pour les premiers, nous avons noté la technique vrai/faux (5 occurrences) dont 4 sont à l'écrit et 1 à l'oral, questions à choix multiples à l'écrit (3 occurrences), questions ouvertes (3 occurrences). Néanmoins, l'analyse a montré que les enseignants maîtrisent mal

l'application de ces techniques au cours de CO. Donc, ils ont administré ces techniques aux apprenants après l'écoute. D'ailleurs, un apprenant de l'enseignant EB a signalé qu'il n'a rien compris, pour cela, l'enseignant a conclu que la leçon a échoué. Pour s'en sortir, il a recommencé le cours à l'aide de sa fiche pédagogique. De là, nous avons remarqué qu'à l'étape d'écoute, il a procédé le cours selon la CO dans une situation d'épreuve. Bref, ces techniques n'ont pas permis ni la compréhension du texte oralisé aux apprenants ni le développement de la compétence de CO.

Concernant les techniques non-conventionnelles, nous avons identifié une technique d'exposé de 2 types. D'une part, il s'agit d'une technique de questionnement conçu en anglais (*What did you hear from the text?*) et la répétition et de l'autre part, il s'agit de la technique de traduction. Pour la technique de « questionnement », 2 enseignants EA et EE y ont recouru sous formes variées comme « Quoi encore? » et « *X means what?* » où ces enseignants répètent les réponses avant de les écrire au tableau. L'analyse a révélé que ces techniques privilégient, d'une part, les interactions verbales entre l'apprenant et l'enseignant (42 occurrences) et de l'autre part, les interactions écrites entre l'apprenant et les mots écrits au tableau (29 occurrences) aux dépens des interactions entre l'apprenant et les documents auditifs.

Pour la part de la technique de « traduction », nous en avons aussi remarqué dans les séances de 2 enseignants, ED et EF. Elles lisent le texte en petites parties qu'elles traduisent en anglais pour les apprenants (20 occurrences). L'étude a révélé que la technique non-conventionnelle permet la compréhension des mots entendus aux apprenants. Cependant, elle ne permet

pas la compréhension des inférences du texte et des éléments discursifs (intension du texte) chez les apprenants. Ces résultats trouvent leur appui dans l'échec que les apprenants ont enregistré au test, où la minorité (soit 42.2%) de 180 apprenants a réussi les activités du test qui visent la mise en situation de communication du texte oralisé. Enfin, à l'étape de post- écoute, nous avons noté une absence d'activités qui portent sur la réflexion des activités d'écoute aux six séances de cours observées.

À la lumière des résultats précédents, et dans le but d'améliorer l'enseignement d'un cours de CO du FLE vis-à-vis aux objectifs du syllabus, nous procédons avec les implications didactiques suivantes: la réactivation de connaissance référentielle, les conseils et activités de guidage à l'écoute, la formation continue des enseignants, l'interaction de l'apprenant et le document auditif, le document multicanal et les activités de réflexion sur l'expérience d'un cours de CO.

Réactivation de connaissance référentielle

Notre étude tient sa première implication didactique du constat que le contenu des activités de l'étape de pré-écoute, n'est pas liées au thème du texte oralisé. Il importe que l'enseignant oriente les activités de classe de l'étape de pré-écoute sur les éléments linguistiques sur le thème du document auditif. D'après Rost (1990) et Mendelsohn (1994) l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet d'écoute. Ainsi, il guide l'apprenant dans la formulation des hypothèses, les prédictions. Quant à nous, nous proposons que l'enseignant enseigne la CO à la dernière séquence du thème. Donc, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants ont les

connaissances linguistiques du sujet avant d'en développer la compétence d'écoute et de compréhension.

Conseils et activités de guidage à l'écoute

Une autre implication didactique liée à l'étape de pré-écoute concerne les conseils et activités de guidage à l'écoute et l'absence d'activités de guidage à l'écoute. Concernant le conseil de guidage à l'écoute, l'enseignant peut améliorer le conseil de guidage à l'écoute en faisant un rappel sur les qualités d'un bon auditeur vers la fin de l'étape de pré-écoute. A cet égard, Tagliante (2006) suggère aux enseignants les qualités suivantes: (a) il est actif, (b) il se concentre sur ce qu'on lui dit, (c) il est prêt à reformuler pour vérifier qu'il a bien compris, (d) il cherche à anticiper sur la suite de ce qui va suivre. Elle suggère que l'enseignant rappelle ces qualités à l'apprenant avant l'écoute et au cours de l'écoute.

Quant à nous, nous pensons que l'enseignant peut rendre les apprenants conscients des difficultés liées à l'écoute active, telle que l'absence du texte à la vue. L'enseignant peut aussi expliciter aux apprenants les particularités liées à un document sonore par rapport au document écrit-aucel ils sont relativement familiers. Dans ce contexte, l'enseignant peut clarifier aux apprenants que prêter l'attention à une information auditive, sans toutefois perdre le fil, n'est pas si facile. Donc, l'enseignant explicite aux apprenants que le contenu à traiter n'est pas à leur portée (leur vue) mais sera entendu. Toutefois, il doit les motiver en leur exposant l'importance de CO sur des autres compétences communicatives, l'expression orale (EO), la compréhension écrites (CE) et expression écrite (EE). D'ailleurs, la

communication de la vie quotidienne en FLE, dépend de la compétence d'écoute et de compréhension.

D'après Bakah (2010), prendre conscience des particularités des deux formes de discours-oral et écrit- place l'apprenant en mesure d'approprier l'oral facilement. Découvrir la nature et la demande d'écoute aide l'apprenant à saisir le sens d'un message sonore (Vandergrift & Goh, 2012).

L'enseignant peut donner et expliciter les activités d'écoute aux apprenants avant l'écoute. A cet égard, il peut présenter les activités d'écoute aux apprenants débutants dans la grille d'écoute. Par exemple, il peut faire repérer la situation de communication à l'instar de Tagliante (2006) suivante:

Qui parle? A qui?	Combien de personne parlent-ils? Ce sont des hommes, des femmes? Quel âge peuvent-ils avoir? Peut-on les caractériser?
Où?	Peut-on situer le lieu? Ya-t-il des bruits de fond significatifs?
De quoi?	Peut-on saisir quelques mots-clés qui mettent sur la voie du thème dominant? Du sous-thème?
Quand?	A quel moment se situe la prise de parole? Avant ou après un évènement dont on parle?
Comment?	Quel est le canal « canal » utilisé? Entretien en face à face, radio... Un monologue ou bien y-a-il des interactions, des échanges?
Pour quoi faire?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, décrire, raconter, commenter un problème, faire part de son indignation, convaincre etc.)?

Toujours dans le but de guider les apprenants à interagir avec un document auditif, Tangliante (2006) et Vandergrift et Goh (2012) suggèrent aux enseignants d'incorporer les stratégies d'écoute dans les activités. Par

exemple, Les mettre en paires pour permettre de s'entraider (stratégies socio-affectives).

Formation des enseignants

Pour ce qui concerne les résultats de l'étape d'écoute, il nous semble primordial que l'enseignant du FLE soit soumis à une formation dont l'objet est de lui inculquer, d'une part, le choix des techniques basées sur la théorie (le modèle onomasiologique) pour former les auditeurs compétents (Roussel, 2014). Ce faisant, on va aussi considérer le recours à la technique de « traduction » comme un moyen d'intervention pour débloquer un apprenant perdu dans une situation de communication. De l'autre part, la formation est de faciliter l'enseignant comment appliquer ces techniques à un cours de CO pour guider l'apprenant, prioritairement, à interagir avec le document auditif. Buck (1995) et Cuq et Gruca (2005) suggèrent donner l'activité d'écoute à l'apprenant avant l'écoute. Enfin, l'objet de la formation sera de faciliter l'enseignant à gérer les imprévus (les interventions ponctuelles). Il se peut qu'il y ait un risque de perdre la face (Goffman, 1974) pour l'enseignant qui choisit une réaction inadaptée pour réagir aux comportements de l'apprenant. La situation d'une leçon où un enseignant conclut que la leçon a échoué seulement parce qu'un apprenant dit qu'il ne comprend rien, à notre à vis, nécessite une mise au point sur ces imprévus. Cette gestion demande une formation des enseignants. Voilà où régit la nécessité d'une formation de l'enseignant sur le choix des techniques appropriées et leur l'application au cours de CO.

Dans la même veine, en attendant la formation, nous proposons aux enseignants de se ressourcer et de travailler en groupe avec les autres

enseignants, au cours de la planification du cours. A notre avis, ceci, permet un échange d'idées sur le contenu et les pratiques de classe d'un sujet relativement difficile en FLE. La planification est un élément indispensable pour l'efficacité des pratiques enseignantes (Kuupole, Yiboe, & Kuupole, 2010). Nous suggérons aussi aux autorités des lycées où le chef du département des enseignants du FLE ne comprend pas le français, de désigner un professeur de FLE pour corriger les fiches pédagogiques rédigées en français. Nous trouvons cet arrangement indispensable parce que l'enseignant s'est résolu de remédier aux choses en se référant à sa fiche pédagogique, dont les activités de l'étape d'écoute étaient rédigées selon les critères d'examen du WAEC (CRDD 2010: xiii) au lieu d'une situation d'enseignement.

Interaction de l'apprenant et le document auditif

Une autre implication didactique cruciale à notre étude concerne les techniques non-conventionnelles qui ne mènent pas les apprenants à interagir avec le texte oralisé. Nous proposons aux enseignants d'impliquer les apprenants dans la construction du sens du document auditif. Il importe que l'enseignant choisit une technique qui s'aligne avec les objectifs du syllabus. C'est-à-dire les techniques qui développent la compétence d'écoute et de compréhension de l'apprenant pour former un auditeur indépendant. Il peut le faire en évitant des techniques qui sont sous forme d'exposé telles le questionnement, répétition et la traduction qui sont pour les auditeurs moins compétents selon le modèle sémasiologique de CO (Roussel, 2014).

Du côté de la technique de questionnement et répétition, l'enseignant peut s'en servir pour guider l'apprenant à repérer soit une situation de communication du document entendu ou les autres éléments du document

auditif. En plus, l'enseignant doit donner cette activité à l'apprenant avant l'écoute. Il est aussi impératif de noter que chaque activité de classe, que cela soit à l'étape initiale, continue ou finale trouve un sens, uniquement, par rapport aux objectifs d'apprentissage visés (Cuq & Gruca, 2005).

Concernant la technique de traduction qui se fait dans un enseignement magistral, l'enseignant doit éviter de transmettre le sens du document entendu à l'apprenant. Il doit considérer l'apprenant comme un co-auditeur et non un élève à qui le maître transmet le savoir dans une seule direction. Il peut adopter l'approche de Cuq et Gruca (2005) et Tagliante (2006) qui suggèrent aux enseignants de fournir à l'apprenant les moyens méthodologiques ou les techniques de guidage à l'écoute pour aider l'apprenant à se construire le sens d'une information sonore en FLE. De leur part, Vandergrift et Goh (2012) proposent l'incorporation des stratégies d'écoute dans l'activité d'écoute. C'est-à-dire que l'enseignant doit rester un guide, animateur ou facilitateur qui forme progressivement un auditeur indépendant en FLE.

Document multicanal

La meilleure solution pour améliorer la compréhension des apprenants sur les inférences (les implicites) reste le document multisensoriel. Ce support permet à l'enseignant du FLE de présenter le document auditif à l'apprenant à partir de différents canaux. C'est-à-dire qu'il peut impliquer les différents sens de l'apprenant au cours la réception de l'information sonore. Par exemple, il peut exposer les images, couleur à la vue de l'apprenant pour compléter l'oreille qui écoute. D'après De-Souza (2013), le jumelage et la complémentarité de différents canaux de présentation de l'information

facilitent la saisie des inférences et la rétention des informations linguistiques. Cela implique que le texte oralisé par les 6 enseignants observés à l'aide d'un support traditionnel (texte écrit) doit être progressé vers des supports techniques comme les hauts parleurs, projecteurs et les ordinateurs. Dans cette acception, nous suggérons au Ministre de l'Education Nationale, de fournir les logiciels audio-visuels aux écoles. Cela va non seulement faciliter la compréhension des inférences mais aussi rendre l'écouter active et motiver les apprenants. Ce serait aussi le seul moyen efficace qui peut pousser l'enseignant à redoubler l'effort pour synchroniser les pratiques de classe de CO et les objectifs inscrits dans le syllabus.

Activités de réflexion sur l'expérience d'un cours de CO

Il est important que les apprenants intègrent les nouvelles connaissances à leurs connaissances préalables. Ainsi, à l'étape de l'après-écoute, l'enseignant doit organiser quelques activités portant sur la réflexion des expériences du cours. Il peut recourir à la technique de questionnement pour demander à l'apprenant la source de ses succès ou son échec aux activités qu'il a accompli. Il peut aussi lui demander de dire et noter sa résolution envers une écoute pareille. Puis, faire revoir cette résolution au début d'une autre cours d'écoute pour promouvoir une amélioration. Il peut également guider les apprenants à rédiger les réflexions sur les cours de CO dans leurs journaux et y faire un rappel avant le cours de CO suivante. Enfin, nous présentons la conclusion générale.

Conclusion Générale

Le motif de cette étude provient d'une observation que nous avons faite au cours de notre expérience en tant qu'enseignante. Nous avons observé

qu'à la fin du cycle du lycée, les apprenants ne possèdent pas les compétences communicatives du FLE. Le paradoxe étant que cela est l'objectif général de l'enseignement et apprentissage du FLE. Ainsi, nous nous sommes questionnée sur « Comment » la compétence de CO, sur laquelle les autres compétences communicatives sont construites, est enseignée. C'est avec cette questionnement que nous avons mené une étude évaluative dans quatre lycées de la municipalité de Ho, dans la région de Volta au Ghana, dans le but de questionner l'efficacité l'enseignement d'un cours de CO sur la compréhension des apprenants. Cette étude nous a permis également de déterminer l'efficacité de cet enseignement dans le développement de la compétence d'écoute et compréhension pour former un auditeur indépendant visé à la fin du cycle.

Pour la collecte des données, nous avons recouru à deux instruments: l'observation non participante pour 6 enseignants dans quatre écoles et le test pour leurs 180 apprenants. Les protocoles de cette observation est composé d'une grille d'observation structurée et un téléphone portable que nous avons utilisé pour filmer ces cours dans le but de maximiser la capture des données. Enfin, nous avons transcrit le corpus oral avant de l'analyser. L'analyse des données recueillies font émerger des observations suivantes:

L'étude a révélé qu'à l'étape de pré-écoute, les enseignants recourent à la technique d'« exposé » sous forme de: questionnement, remue-méninge, explication, modeler la lecture, informer et inviter. Cependant, le contenu couvert à l'aide de ces techniques ne couvre pas l'aspect linguistique du texte oralisé. Donc, les activités de l'étape de pré-écoute ne réactivent pas les connaissances référentielles des apprenants sur cet aspect. Cette conclusion

trouve son appui à l'échec que les apprenants ont enregistré face aux questions (Q3, Q5 et Q7) du test qui visent l'aspect linguistique du texte en question où la minorité, (35%) de 180 apprenants a réussi.

L'étude a aussi exposé qu'à l'étape d'écoute, les enseignants recourent à 2 catégories de techniques. Il s'agit des techniques inscrites dans la typologie des travaux psycholinguistiques et les techniques non-conventionnelles.

La première catégorie des enseignants recourent aux techniques telles que vrai/faux, questions à choix multiples et questions ouvertes. Cependant, les enseignants administrent ces activités aux apprenants après l'écoute. Ainsi, elles n'aident pas l'apprenant à interagir avec le texte oralisé. Par contre, elles testent les apprenants sur l'information retenue du document entendu. Ces techniques ne permettent ni la compréhension du texte oralisé aux apprenants ni le développement de la compétence de CO visée par le syllabus.

Concernant la seconde catégorie, les techniques non-conventionnelles, nous avons noté la technique d'« exposé » sous 2 formes différentes, « Question-Réponse » conçu en anglais « *What did you hear from the text?* » et la technique de « traduction » fait dans un enseignement magistral. L'analyse a montré que cette technique de questionnement se couple des répétitions et l'écrit des réponses au tableau. Par conséquent, ce questionnement développe la compétence de l'expression orale et de la compréhension écrite au détriment de compréhension orale visée par ce cours.

L'étude a aussi révélé que les enseignants transmettent le sens du texte oralisé aux apprenants à l'aide de la technique de traduction. Nous avons remarqué que ces techniques non-conventionnelles permettent la compréhension du texte entendu aux apprenants. Cependant, elles ne

permettent pas la compréhension des inférences et les éléments discursifs comme intension de communication. En plus, elles n'aident pas les apprenants à interagir avec le document auditif et; ces derniers ne peuvent pas la réinvestir dans une situation pareille en dehors de l'école ou après le cycle du lycée. Cette conclusion est confirmée par la pauvre performance des apprenants dans les activités du test (Q1, Q2, Q4 et Q8) qui visent la mise en situation de communication du texte entendu. La minorité (soit 42.2 %) d'apprenants a pu contextualiser ce texte. Il en découle qu'en général, les pratiques de classe déployées à l'étape d'écoute ne permettent ni la compréhension du texte oralisé aux apprenants, ni le développement de la compétence de CO.

L'étude a aussi révélé que les pratiques de classes observées n'affectent pas beaucoup la construction du sens sur le vécu des apprenants où la majorité des apprenants, soit 64.3% a réussi aux activités du test (Q6, Q9, et Q10) qui visent cet aspect.

Une autre révélation exposée par l'étude concerne l'absence totale d'activités qui guident les apprenants à réfléchir sur leurs expériences du cours, à l'étape de poste-écoute.

Finalement, c'est à la base de ce qui précède que nous sommes arrivées à conclure que l'enseignement d'un cours de CO, au niveau du SHS 2 n'est pas efficace, d'une part, pour permettre de passer le sens d'un document sonore aux apprenants et, de l'autre part, pour développer la compétence d'écoute et de compréhension. A notre humble constatation, nous avons proposé les remèdes suivants.

Des recommandations suivantes sont proposées en vue d'aligner le choix des techniques et leur application au cours de CO avec la compréhension des apprenants et le développement de leurs compétences de CO. A l'étape de pré-écoute, l'enseignant doit réactiver des connaissances référentielles de l'apprenant, pour l'aider à faire les hypothèses d'une part et, de l'autre part, à les infirmer ou confirmer au cours de l'écoute. Ce faisant, peut entraîner un auditeur compétent. Nous suggérons également que l'enseignant fait un rappel sur les qualités d'un bon auditeur avant et au cours de l'écoute. En plus, l'enseignant doit administrer les activités d'écoute aux apprenants avant l'écoute et leur expliciter comment les accomplir. L'enseignant doit aussi éviter de transmettre le sens à l'apprenant plutôt lui fournir les activités de guidage à l'écouter du document auditif dans le but de lui faciliter les interactions et développer la compétence de CO.

Nous proposons que l'enseignant guide l'apprenant dans les processus de CO du modèle onomasiologique pour mieux développer leurs compétences d'écoute et de compréhension. Ainsi, il importe qu'il choisit un document simple et familier aux apprenants et expliquer les nouveaux éléments du matériel auditif aux apprenants avant de leur en faire écouter. En plus, il est recommandé de faire recours aux techniques de CO que des recherches psycholinguistiques ont initiées du modèle onomasiologique. Il doit administrer les techniques aux apprenants en tenant compte de leur contenu vis-à-vis la démarche linéaire d'un cours de CO, près-écoute, écoute et post-écoute. L'enseignant peut guider l'apprenant à prendre note sur sa réflexion de chaque cours de CO pour l'amélioration et l'auto-évaluation continue.

Nous recommandons la formation continue des enseignants sur les techniques de classe d'un cours de CO. Nous recommandons également au Ministre de l'Education Nationale, de fournir les logiciels audio-visuels aux écoles, pour les jumeler avec la lecture traditionnelle. Les enseignants doivent se ressourcer et travailler en groupe. Les autorités des lycées doivent désigner quelqu'un pour corriger les fiches pédagogiques des enseignants du FLE.

Enfin, chaque recherche vise à apporter quelque chose de nouveau dans un domaine donné. La nouveauté de notre étude réside dans l'identification des techniques employées dans un cours de CO, au niveau SHS 2, et leur évaluation vis-à-vis la compréhension des apprenants et leur développement de la compétence de CO. Nous avons aussi proposé des pistes pour améliorer la manière d'enseignement d'un cours de CO dans le but de la synchroniser avec les objectifs communicatifs du syllabus.

Finalement, nous voulons préciser que notre étude évaluative n'a pas pris compte de toutes techniques de classe d'un cours de CO. Il serait alors intéressant par exemple, de voir évoluer cette étude sur l'efficacité de l'enseignement d'un cours de CO du FLE dans les lycées du Ghana.

Nous espérons que d'autres études telles que sur l'efficacité des matériels didactiques d'un cours de CO du FLE au niveau SHS, ou, l'évaluation des méthodologies d'enseignement d'un cours de CO au niveau SHS verront le jour.

REFERENCES

- Bakah E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage*. [Thèse de doctorat]. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Baril, D. & Guillet, J. (1988). *Techniques de l'expression écrite et orale* (7^e édition). Paris: Editions Sirey.
- Beudet, S. (1996). « Réussir le DALF unité B2 ». *Entraînement à la compréhension Orale*. Paris: Editions Didier /Hatier.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (2^{ème} édition). Paris: CREDIF/Didier.
- Billiere Michel (...). *Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE*. Retrieved from <https://www.verbotonale-phonetique.com>> (consulté en Janvier 2018).
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approche de la langue parlée en français*. Paris: Editions Ophrys.
- Boeck, C. (2010). « *Pédagogies en développement* ». (ISBN 978-2-804) <https://www.deboecksuperieur.com/recherche//collecion/pedagogies-en-developpement/parution/2010> (consulté en Février 2018).
- Boubakeur, D. (2015). *Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5^{ème} année primaire*. (Tlemcen, Université Abou Bakr Belkaïd, Algérie). Retrieved from <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/8533/1/douki-boubaker.pdf> (consulté en Mars 2019).
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. Harlow: Longman.

- Bressous, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail, & M. Fayol, (Eds), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-230). Paris: PUF.
- Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 113–128). San Diego, C. A: Dominie Press.
- Carette, E. (2001). *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. Le français dans le monde*. Recherche et application, Clé. pp.128-132.
- Causa, M. (2002). *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langues Etrangère*. Berne: Peter Lang.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Thierry Marchaisse.
- Charles, R. & William, C. (1997). *La communication orale*. Paris, Ed. Nathan.
- Comlan, A. A. Q. (2008). *Module d'enseignement de la méthodologie de la recherche*. Ministère de la santé. Secrétariat Général. Burkina Faso.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen de Reference sur les langues. Apprendre, enseigner évaluer*. Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La Compréhension Oracle*. Paris: Clé International.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: Clé International.
- Curriculum Research and Development Division (2010). *Teaching Syllabus for French, Senior High School 1-3*. CRDD Accra, Ghana.
- Cuq, J.P. *Asdifle: Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: N.P. de l'évaluation de classes bilingues>>: Les Cahiers

- du *GEPE*, N°5. Espaces de Montréal, <http://c2ip.insatoulouse.fr/fr/pedagogies/ameliore-mon->(consulté en Mars 2019).
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Defays, J-M (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Belgique: Sprimont.
- De-Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana?* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- De-Souza (2015). *Y-a-t-il lieu d'adopter l'Approche Actionnelle pour L'enseignement de l'oral en FLE dans les SHS du Ghana? Etude Experimentale dans deux Lycées de Cape Coast*. [Thesis of MPhil]. Université de Cape Coast.
- Ducrot-S, J-M (2005). *L'enseignement de la compréhension orale*. Retrieved from <http://www.edu.fle.net/L-Enseignement> (consulté en mai 2018)
- GAGE, N. L. (1963). « Paradigms for research on teaching ». In n. L. Gage(ed.), *Handbook of Research on Teaching* (1^{ère} ed.). New York: Mcnally.
- Gajo, Laurant (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris: les éditions Didier.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris.

- Goffman, I. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de Minuit (trad. A. KIHM).
- GRAWITZ, M. (1988). *Lexique des sciences sociales, 4e édition*. Paris: Dalloz.
- Gremmo, M. J & Holec. (1990). « La Compréhension Orale: un processus et un Comportement ». *Le français dans le monde, acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, Recherches et Applications, février-mars p. 30-40.
- Ferroukhi, K. (2009). *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. (Blida, Université Saad Dahlab, Algérie)*. Retrieved from <https://ge.rflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf> (Synergies Algérie n°4-2009 pp. 273-280, consulté en Janvier 2019).
- Guzunhajtm, E. *La Prosodie* (consulté le 8 /11/ 2017): <http://www.linguistes.com/phonetiques/prosodie.html> (consulté en mars 2019).
- H. D. (1994). *Teaching by principles. An International Approach to Language SPedagogy*. USA: Prentice Hall Regents. Introduction aux apprentissages essentiels comme Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). Retrieved from <http://www.k.12.gov.sk.ca/docs/francais/troc/approche> (consulté en Juin 2018).
- Holec, H. (1997). *De l'autonomisation considérée comme une innovation*. Mélanges, CRAPEL, No 23.
- Kuupole, D. (2012). *Assessing oral production in French in colleges of education in Ghana. The role and multiple identity of the assessor*. In Kuupole, D. D. & Kambou, K. M. (Eds.), *National development through*

Language Education. (pp. 323-329). Ghana: University Printing Press, Cape Coast.

Kuupole, D., Yiboe, T. K., & Kuupole, A. (2010). *Principles and Methods of teaching French II*. Yaci Press, Cape Coast.

Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching and learning in schools: Theory and Practice*. (3rd ed.). London, UK: Stanley Thornes Publishers Limited.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chênevière Éducation: la compréhension orale. Retrieved from <http://parlons.apprentissage.com> (consulté en Juin 2018).

Lederer, M., (1984). *La Traduction aujourd'hui*, Hachette « F ».

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, Comprendre*. Paris: Armand Colin.

Lynch, T. (1995). The development of interactive listening strategies in second language academic settings. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 166–185). San Diego, CA: Dominic Press.

Mallet, J.C., Daaku, F. & Asempa, S. (1994). *Arc-en-Ciel 3*. Accra: Macmillan.

Marguerite, A. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris. Presse universitaire de France. Retrieved from <http://fr.m.wikipedia.org/wiki/Enseignement> (consulté en Août 2019).

Maroua, M. (2014). *Les Etapes de la Compréhension de l'oral en FLE Cas des apprenants de la 4^e Année Moyenne Cem Athmani Mohamed - M'chounneche*. (Biskra, University Mohamed Khider, Algerie).

- Retrieved from <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8171/1/MEBARKI%20Maroua.pdf>. (consulté en Avril 2018).
- Mendelson (1994). *Learning to Listen: A strategy-Based Approach for Second Language Learner*. San Diego, Dominie Press.
- Miles, H. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks California: Sage Publication.
- Morley, J. (1999). *Current perspectives on improving aural comprehension*. ESL Magazine, 2(1), 16–19.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nancy, A. (2017). *La compréhension orale: une compétence essentielle à la réussite scolaire*. Retrieved from <http://parlons.apprentissage.com> (consulté en septembre 2018).
- Nathan, CLE International. GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2004a) La précision et l'aisance en FLE/FL2: définitions, types et implications pédagogiques in http://www.caslt.org/pdf/06-Germain_Netten-Margesling-Juil-2004.pdf (consulté en Octobre 2018).
- Nunan, D. (2002). *Listening in Language Learning Methodology*: London: Practices Hall International.
- Messier, G. (2010). *Qu'est-ce qu'une méthode, une approche, une technique?* <https://www.academia.edu/17157770/> (consulté en Avril 2018)
- O'Connel, D. C. & Kowal, S. (2000). Are transcripts reproducible? *Pragmatics*. 10-12, 247-262.
- O'Malley J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Pepel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. 3^e Edition Paris. Dunod.
- Philippe, D. (2008). *Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité: In Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS, PP. 164-158*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr> (consulté en Avril 2018).
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: hachette.
- Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Country: Hachette Edition.
- Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.
- Puren, C, Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1999). *Se former en didactique des langues*. Bargue, Paris: Ellipses.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* (3^{ème} éd.). Paris: P.U.F.
- Richard, P. (1990). *La préparation d'un cours*, Ed. de l'École Polytechnique de Montréal, <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/ameriore-mon-enseignement/comment-definir-les-objectifs-de-son-enseignement.html> (consulté en Juillet 2018).
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York, Longman.
- Roussel, S. (2014). *À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. (Université de Bordeaux, France). Retrieved from <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la->

recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde (consulté en Avril 2018).

- Schlmminger, G. (2013): «*Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues*»: *Les Cahiers du GEPE*, N°5 Espace. Retrieved from <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&ei=fZpCXeLvK9Gp1fAP48SmiAE&q=Schlmminger%2C+G.++%282013%2> (consulté en Février 2018).
- Sharma, D. (2017). Pros and Cons of different sampling techniques. *International journal of applied research*, 3 (7), 749 -752.
- Seliger, H.W& Shohamy, E. (2001). *Second Language Research Method*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Concepts fondamentaux de l'enseignement des langues*. Oxford: University Press
- Tagliante, C. (2001). *L'évaluation*. Paris: Clé International.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: Clé International.
- Tagliante, C. (2006). *Techniques et pratiques de classe (Nouvelle Edition)*. Paris: Clé International.
- Tardiff, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Outremont: Les Editions Logiques.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Harlow: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

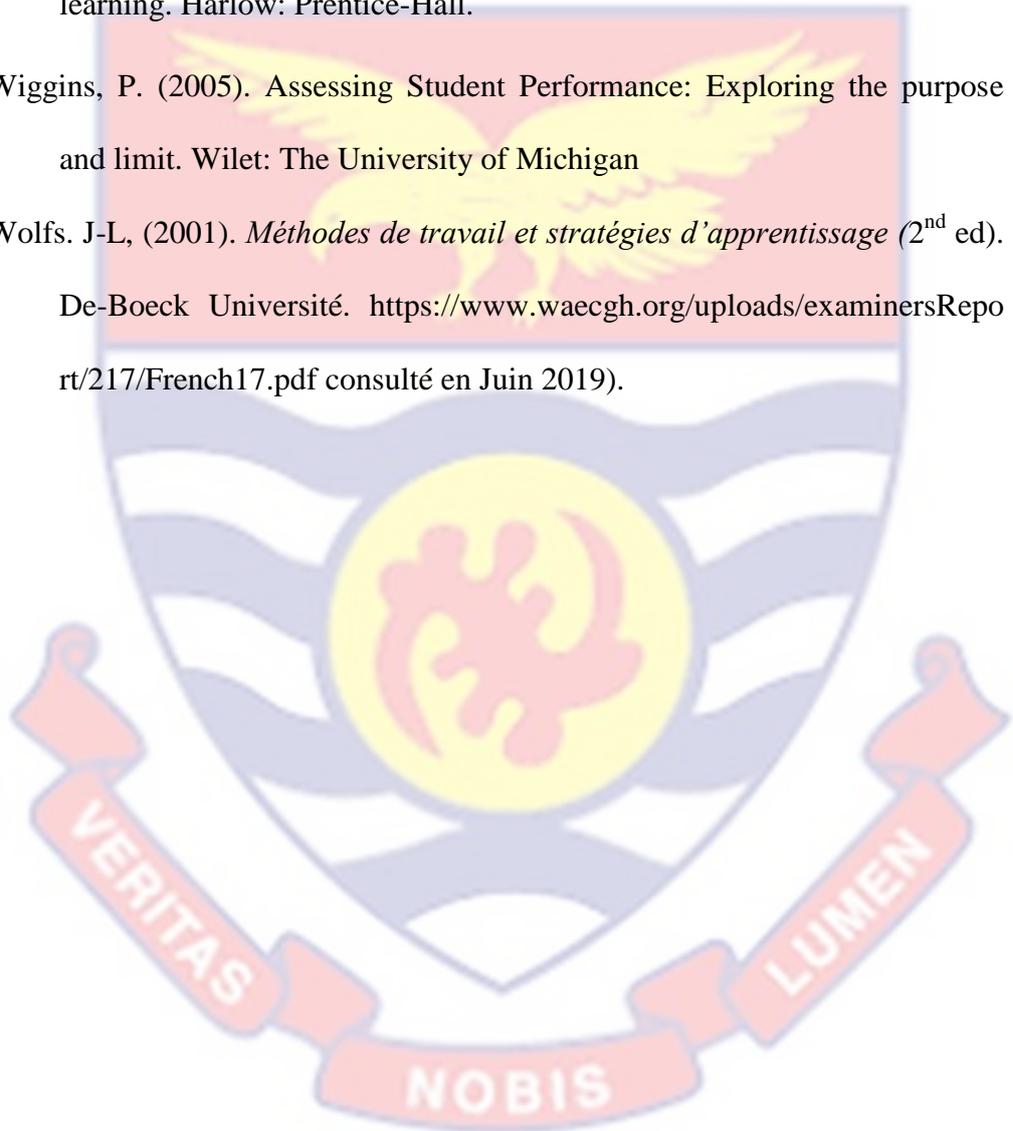
Vandergrift, L & Goh, C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254939486>
(consulté en Décembre 2017).

Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Harlow: Prentice-Hall.

Wiggins, P. (2005). *Assessing Student Performance: Exploring the purpose and limit*. Wilet: The University of Michigan

Wolfs. J-L, (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage* (2nd ed). De-Boeck Université. <https://www.wacggh.org/uploads/examinersReport/217/French17.pdf> consulté en Juin 2019).



ANNEXE A

Grille d'observation

Nom de l'école:

Sexe du professeur M F

Niveau académique de l'enseignant(e).....

Niveau professionnelle.....

Fiche pédagogique

Corpus:

L'enseignant:

Date d'enregistrement:

Durée:

Effectif de la classe:

Code de Séquence:

I. ETAPE DE PRE-ECOUTE

THEME	NOMBRE	LES ELEMENTS A OBSERVER	OUI	NON	FREQ.	REMARQUE
Activité de préparation à la 1 ^{ère} écoute	1	Préparation Linguistique				
		a. grammatical				
		b. Lexical				
		c. phonétique				
	2	Préparation thématique				
3	Conseil Méthodologique					

II. ETAPE D'ECOUTE

THEME	NOMBRE	LES ELEMENTS A OBSERVER	OUI	NON	FREQ.	REMARQUE
II. Mode de guidage de la 1 ^{ère} ou des écoutes successives	1	Question aux quelles répondre				
	2	Texte lacunaire				
	3	Question Vrai ou Faux				
	4	Question à choix multiple(QCM)				
	5	Tableau ou grille à remplir				
	7	Formulation d'hypothèse à valider ou invalider				
	8	Question-Réponse				
	9	Résumé				
	10	Autre(s)				
	III. Contenu de ce guidage	1	Paramètres principaux de la mise en Situation de communication (Qui? Où? Quand? Comment? Pourquoi?)			
2		Mots clés				
3		Information à repérer				
4		Autre(s)				
IV. Type d'écoute propose	1	Écoute globale sans consignes				
	2	Écoute Sélectives?				
		a. Combien d'écoute sélective?				
		b. Objectif: écoute pour enlever l'ambiguïté				
		d. Objectif: écoute pour porter le jugement				
V. Activité de Transcription écrites au	1	Transcrit les mots/expression avant la 1ère écoute				
	2	Transcrit les mots/expression après la 1ère écoute				

THEME	NOMBRE	LES ELEMENTS A OBSERVER	OUI	NON	FREQ.	REMARQUE
IV. Activité réaliser pour l'explication	1	Traduction				
	2	Autres				

III Post-écoute

THEME	NOMBRE	LES ELEMENTS A OBSERVER	OUI	NON	FREQ.	REMARQUE
	1	Activité sur la réflexion				
	2	Content:Réflexion				



ANNEXE B

Notation	Description
+++	Pause
Xxx	Segment incompréhensible, inaudible
(Mot?)	Incertitude de transcription
-commentaire-	Commentaire mit entre les traits d'union
SILENCE	silence inattendu (non réponse)
#	Répétition des mots/erreurs
RIRE	Rire
<i>Mot</i>	Discours en anglais sont italique
APP	Applaudissement
Classe	Toute le classe ensemble
(Mot...)	Discours inachevé
(RET)	Discours Répété et l'Écrit au Tableau
(RE)	Discours Répété
R*	Réponse erroné acceptée par l'enseignant(e)

CODE DES LOCUTEURS	
Enseignant 1	EA
Enseignant 2	EB
Enseignant 3	EC
Enseignant 4	ED
Enseignant 5	EE
Enseignant 6	EF
Les apprenants (Students) de l'enseignant 1	EAS1, EAS2, EAS3etc...
Les apprenants (Students) de l'enseignant 2	EBS1, EBS2, EBS3etc...
Les apprenants (Students) de l'enseignant 3	ECS1, ECS2, ECS3etc...
Les apprenants (Students) de l'enseignant 4	EDS1, EDS2, EDS3etc...
Apprenant (Intervenant) non identifié	Int.I
Groupe d'apprenant(Classe)	Classe

Corpus: 1

L'Enseignant: EA

Date d'enregistrement: 24-09-2018

Durée: 17: 36: 11

Effectif de la classe: 33

Code de Séquence: A

TP: Tour de Parole;

Inter: intervention

TP	Interv.	Discours	Remarque
1	EA	<i>I will read a passage after that we will discuss, Is that ok</i>	Consigne
2	Classe	<i>Ok.</i>	
3	EA	+++ -Mvt au tableau fait sembla d'écrire et retourne- Je vais commencer la lecture. Ecoutez attentivement! Is <i>that ok!</i> La santé, cam-pagne pour+ sauve #sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère /ministR/ de la Santé mène une campagne+ active+ dont+le but+ est+ d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants. comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la po+lio+myélite. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration+ des vaccins+ font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits +spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baisser/beze/. En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base+ qui est +indispensable+ pour améliorer+ la santé de la population. <i>So this is the text /test/. What did you hear from the text /test/? Just tell me anything you heard from the text /test/... Yes,</i>	1 ^{ère} écoute (ses remarques sont pour nous pour le moment).
4	EAS1	Xxx	Activité orale1
5	EA	À haute voix! <i>What did you hear?</i>	
6	EAS2	<i>They were talking about the people Xxx</i>	
7	EA	<i>No just tell me, what did you hear? Yes!</i>	
8	EAS3	Mortalité	
9	EA	Ah haa! <i>You have what?</i> (RET) mortalité. Ah haa!	
10	EAS4	Santé	
11	EA	La santé RET eh hee!	
12	EAS5	La population	
13	EA	(RET) La population. Très bien! Yes!	
14	EAS6	La diphtérie	
15	EA	(RET) La diphtérie. Très bien Quoi encore?	
16	EAS7	Poliomit...	
17	EA	Quoi? Encore!	
18	EAS7	Po Poliomit...	Intervention Ponc:
19	EA	Qui peut essayer pour la question?	

20	Classe	SILENCE	
21	EA	po-lio-my-élite po-lio-my-élite. <i>All of you!</i>	
22	Classe	Po-lio-my-élite.	
23	EA	Et Quoi Encore?	
24	EAS8	Xxx	
25	EA	(Quoi?) Xxx Quoi encore?	
25	EAS8	(/pâtal/?)	
26	EA	Encore!!	
27	EAS8	Fatal	
28	EA	(RET) Fatal/fatale. <i>Oh yes!</i>	
29	EAS1	Campagne	
30	EA	<i>Campagne means what?</i>	
31	Classe	<i>Campaign</i>	
32	EA	(RET) <i>Campaign</i> , campagne. Yes encore,	
33	EAS1	(les malades)	
34	EA	Encore?	
35	EAS1	Les maladies	
36	EA	(RET) Maladies. <i>Maladies mean what?</i>	
37	Int.i	<i>Sick, patient</i>	
38	EA	<i>When I say je suis malade means what?</i>	
40	Int.i	<i>I am sick</i>	
42	EA	Les maladies <i>means what?</i> Les maladies!	Utilise le mot en contexte
43	EAS1	<i>Patient</i>	
44	EA	<i>Patient or!</i>	
45	Int.i	Sickness	
46	EA	<i>Sickness. Good as you Xxx la rougeole, la diphtérie Xxx. Now explain the # test for us. Any idea about the passage? Yes!</i>	Activité oral 2
47	EAS1	<i>The test talks about the people who went around telling people about diseases</i>	
48	EA	Très bien. Appraudissez	Motivation
49	Classe	App	
50	EA	<i>So as you said! You know...we say what? Prevention is better than what?</i>	Explication en anglais
51	Classe	Cure.	
52	EA26	<i>So they need to educate the people, moving around about disease. and that, about vaccine. Nobody said vaccin!</i>	résume le texte en anglais
53	EAS1	I said it!	
55	EA27	<i>Oh you said it! I am sorry! These are the issue. Ok! I am going to read for the second time ok!</i> La santé, campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé/beze/. En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement	apologie Consigne 2 Lit la 2 ^e écoute Activité orale3

		tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population. <i>Now tell me quelques expressions, expressions.</i> Yes!	
56	EAS2	À éduquer la population	
57	EA	Éduquer la population. Très bien. Yes, Priscilla,	
58	EAS1	Communauté en général	
59	EA	Communauté en général. Très bien. Communauté en général <i>what does that mean?</i>	
60	Int.i	<i>In group</i>	R*
61	EA	<i>In group.</i> Très bien. <i>Do you have another question?</i>	Motivation 2
62	Classe	SILENCE	
63		<i>Ok. (If you do not have another question....)</i>	Conclusion
64	Int.i	Monsieur!	
65	EA	Oui!	
66	Int.i	Sauvegarder	
67	EA	Sauvegarder <i>means what?</i>	
68	EAS1	<i>to saveguard</i>	
69	EA	Améliorer <i>means what?</i> Ah! Belinda, say something! <i>Améliorer means what?</i> - non réponse, EA regarde sur son texte +++uhuu <i>I have seen it.</i> Et puis il lit-le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population. So améliorer <i>means what?</i>	Vérifie la compréhension Écoute avec objectif-contexte-
70	EAS4	<i>To improve</i>	
71	EA	<i>Improve.</i> Très bien <i>So any other question?</i>	Motivation3
72	Int.i	<i>No!</i>	
73	EAS9	<i>Monsieur!</i>	
74	EA	<i>Uh-huu,</i>	
75	EAS9	<i>Éduquer?</i>	
76	EA	EA-lit-: le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base. <i>Are you ok?</i>	Écoute avec objectif -le contexte- pour enlever l'ambiguïté
77	EAS9	<i>Yes!</i>	EAS27- EAS28
78	EA	<i>Any other question?</i>	Conclusion
79	Classe	No	
80	EA	<i>So we can ask Madame to bring the test!</i>	
81	Classe	Yes.	EA s'est dirigé vers pour prendre les questions de test
FIN DU COURS DE L'EA			

Corpus: 2

L'enseignant: EB

Date d'enregistrement: 26-09-2018

Durée: 17: 36:11

Effectif: 11

Code de séquence: B

T P	Interv.	Discours	Remarque
1	EB	La fois passé nous avons étudié quelques choses sur l'histoire de la belle Fleure. Selon le texte, comment s'appelle la jeune fille?	Révision sur le cours précédent
2	Classe	SILENCE	
3	EB	Comment s'appelle la jeune fille? Uhuu!	
4	Classe	SILENCE	
5	EB	la jeune fille s'appelle comment?	
6	EBS1	Fleure	
7	EB	Elle s'appelle Fleure. Comment l'auteur a décrit Fleure? Comment est-ce que l'auteur a décrit la jeune fille? Alisa!	
8	EBS2	Elle est belle.	
9	EB	Ok, Fleure est belle. L'auteur décrit Fleure comme quelqu'une qui est très belle. Aujourd'hui nous allons continuer avec la compréhension orale. C'est-à-dire je vous lis un texte et vous allez écouter à ce texte et puis après vous répondez aux quelques questions sur le texte. Vous êtes là?	Explique CO 1 Annonce le déroulement et
10	Classe	Oui	
11	EB	Alors il faut bien écouter. <i>If you want to score all the questions I am going to ask listen attentively. Is that ok?</i> -EB lit - La santé +++ Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies+ fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la Coqueluche/kokelushe/, la rougeole/Rugole/ et la poliomyélite /polijo+melit/. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé/beze/. En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses /kōtidije/ que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer/edike/ le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable/indispāblmā/ pour améliorer la santé de la population. C'est la fin du texte. Maintenant, donc je vais vous lire le texte une fois encore. Depuis quelques années, le Ministère/minist/ de la	L'objectif de l'écoute 1 ^{ère} écoute 2 ^{ème} écoute immédiate 1 Activité. sur la mise en situation

		<p>Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies+ fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche/kokelyshe/, la rougeole/Rugole/ et la poliomyélite /polijo+melit/. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins/vaksin/ font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs /pozitiv/en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement/beze/ En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable#/#kieOndispâsabl/pour améliorer la santé de la population. C'est la fin de l'écoute. Maintenant on vient au test. Qui a organisé la campagne? uhuu! Qui a organisé la campagne dans le texte? Qui a vraiment organisé la campagne? Tu ne sais pas?</p>	
12	Classe	SILENCE	
13	EB	Tu ne sais pas?# Vous ne savez pas?	
14	Classe	SILENCE	
15	EB	-point à EBS3 avec le doigt- Qu'est-ce que tu as compris? Tu n'as rien compris?	
16	EBS3	Oui	ALO
17	EB	Non! Il faut me dire ce que tu as compris-l'EB s'avance vers nous, puis nous prie de recommencer la leçon disant qu'on a échoué-	
18	Classe	SILENCE	
19	EB	Ok. La fois prochaine nous allons voir ce texte/test/, alors il faut bien vous préparer. Alors vous aller faire le Xxx RIRE.	
		<p>- EB avance vers le chercheur et lui informe que la leçon a échoué et lui explique la bonne démarche de la leçon Xxx. Et puis après il tourne ça! Donc le professeur lit pour la 2ème fois et après la 2ème fois il laisse les enfants pour répondre aux questions. (Chercheur dit: ok) ils font ça avec un stylo ou en ink. Donc c'est ça après la 1^{ère} lecture il fallait leur donner les questions. Donc après les 2èmes lectures ils vont répondre aux questions. Donc il faut me donner les questions. Ils vont étudier ça. Donc nous allons recommencer. Sinon, ils vont vous demander des questions. C'est Compréhension Orale. C'est-à-dire vous lisez un texte aux apprenants, et les apprenants répondent mais il faut lire le texte au premier # à la première fois et après la première fois ils étudient les questions. -Chercheur dit: d'accord- Donc après ça vous aller leur demander de tourner la feuille de réponse. Ils regardent ça il lit ça c'est seulement 10 questions. Moi je ne sais pas</p>	

		combien de questions vous avez. La chercheuse dit: « C'est dix.» Donc #il lit ça pour 5 minutes, et après 5 minutes vous #les demandez, #vous les demandez de tourner la feuille de réponses et cette fois ci vous lisez le texte. Et puis après la 2 ^{ème} lecture -le chercheur et EB disent ensemble: « ils répondent aux questions»-. A ce moment-là, le professeur ne va pas parler il va leur donner quelques minutes pour répondre aux questions. Donc on va recommencer-.	
20	EB	Effacez ça! - S'adresse aux apprenants- On commence de nouveau. Xxx Bonjour classe!	
21	Classe	Bonjour monsieur!	
22	EB	Comment ça va!	
23	Classe	Ça va très bien,	
24	EB	Aujourd'hui nous allons apprendre une leçon sur le la compréhension orale mais avant de continuer, hier nous avons étudié quelque chose sur la Belle Fleure. Comment s'appelle la jeune fille? Elle s'appelle...	Révisé la leçon précédente
25	EBS4	Elle s'appelle Fleure	
26	EB	Elle s'appelle Fleure. Comment-est que l'auteur a décrit la jeune fille?	
27	EBS5	Elle est belle	
28	EB	Comment-est que l'auteur a décrit la jeune fille? Il a décrit comme... uhuh! - Classe SILENCE- Il a la décrit comme une belle fille. <i>Now as you can see on board-pointe au titre Compréhension Orale au tableau- I am going to read a text. Before you can answer very well you need to listen attentively. Je vais lire le texte maintenant. D'accord! On est d'accord!</i>	N'accepte pas la correcte réponse et dit sa réponse Consigne Invitation à l'écoute
29	Classe	Oui.	
30	EB	-Il lit-La Santé. <i>Campagne pour sauvegarder la santé.</i> Depuis quelques années, le Ministère/ministR/ de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche /kok4lush/, la rougeole /lalugwel/ et la poliomyélite /polijomelit/. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins/vaksin/ font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé/beze/ /bese/. En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable/On-dis-pāsābl/ et /Ondispāsābl/ pour améliorer la santé de la population. Maintenant c'est la fin de la lecture. Je vais vous donner/d4ne/ #la feuille de réponse-EB distribue notre test aux apprenants- vous allez étudier ça. Vous allez étudiez ça pour 5minutes.	3 ^{ème} écoute Distribution des feuilles de test suivi de 5min. d'étude.4 ^{ème} écoute Administre le test

		<p>Il ne faut pas tenter d'écrire. Déposez vos bics. -Après 5minutes- Vous allez tourner vos feuilles. Donc je lis pour la 2^{ème} fois. La Santé. <i>Campagne pour sauvegarder la santé.</i> Depuis quelques années, le Ministère/ministR/ de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche /kok4lush/, la rougeole /lalug4l/ et la poliomyélite /polijomelit/.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins/vaksin/ font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant /ãkuRã]Əmã/de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable/Ondis-pāsābl/ et /Ondispāsābl/ pour améliorer la santé de la population. C'est la fin du+ deuxième + lecture donc tournez vos feuilles de réponse. Vous allez faire ça <i>you circle the correct answer.</i> Vous allez encercler la correcte réponse. +++N'oubliez pas d'écrire votre école et votre classe</p>	
31	EBS	Xxx	
33	EB6	2Home Economics, 2 Home Economics!-Après 20 minutes la chercheuse dit: "stop work" et les apprenants remettent leur feuilles-.	
		Fin	

Corpus: 3

L'enseignant: EC

Date d'enregistrement: le 22-10-2018

Durée: 35 minutes

Effectif: 11

Corpus: 3

Code de Séquence: C

T P	Interv	Discours	Remarque
1	EC	<i>Where were you last Xxx?-avec un ton sérieux et s'adressant à une seule apprenant ECS1-</i>	Discipline
2	ECS1	<i>I was sick.</i>	
3	EC	<i>Any evidence?</i>	
4	ECS1	<i>I am a day student.</i>	
5	EC	<i>You are a day student. When you come for next Wednesday class you produce evidence from the hospital; bearing the days you were absent up to today. If you do, you will not have a problem with me.</i> -Il tournant vers toutes les apprenants- <i>Girls, for those who were not here early enough I told your friend that we have a visitor. A lady who is also teaches French in Mawuli School. She is here to see how you people are doing. And after this class she will have eeh! She will question you. She will question you. She will make you answer question on the lesson. You know for many years WAEC Exams has oral and written. But oral has many parts: listening comprehension is one of them, CO, CO compréhension orale, there is one on conversation with the examiner, a French teacher, we shall be having a lot of them. Compréhension Orale, compréhension which verb does it come from? C'est quel verbe? Toi, Regarde-moi demoiselle, c'est quel verbe?</i> -SILENCE- <i>What is the verb for it? English first! Ahaa! You! -SILENCE-You don't read my goodness!-avec un ton accentué et en jettant les mains dans l'air- Ahaa you!</i>	Blame les apprenants
5	EC	<i>Compréhension Orale, compréhension which verb does it come from? C'est quel verbe? Toi, Regarde-moi demoiselle, c'est quel verbe?</i> -SILENCE- <i>What is the verb for it? English first! Ahaa! You! -SILENCE-You don't read my goodness!-avec un ton accentué et en jettant les mains dans l'air- Ahaa you!</i>	
6	ECS2	<i>Xxx</i>	
7	EC	<i>Quoi! Speak loudly</i>	
8	ECS4	<i>Comprehend</i>	
9	EC	<i>Comprehend! Clap for the girl.</i>	Motivation 3
10	Class	APP	
11	EC	<i>So when we say comprehension, -hension it means to comprehend. Any synonym in English? Toi, yes,</i>	
12	ECS5	<i>To understand</i>	
13	EC	<i>To understand, clap hands for her too.</i>	
14	Classe	App	
15	EC	<i>Comprehend, to understand, same; this verb in</i>	

		<i>French is called</i> comprendre. All of you!	
16	Classe	Comprendre-répète la classe-	
17	EC	Je comprends Monsieur. Dis-ça!	
18	Classe	Je comprends Monsieur. <i>Don't you hear when I am teaching: vous comprenez, vous comprenez. Do you understand! Do you understand! So le verbe c'est comprendre, et le # pronom c'est la compréhension. Répétez ça</i>	R* le pronom
19	Classe	la compréhension	
20	EC	Encore,	
21	Classe	la compréhension	Répétition
22	EC	<i>So therefore, nous avons two source of comprehension, when you take a piece of brand pen and write and make meaning out of it means compréhension écrite. Is that ok? That one is written. You see a signboard you read you make a meaning out of it that means compréhension écrite. Vous approchez the hospital and you read a sign board don't blow a horn that means ne klacksonnez pas. Xxx... In a classroom also you read passages you read compréhension écrite. And Xxx also somebody talks and you make meaning out of it. Is that also compréhension écrite?</i>	Explique la différence entre CO et CE
23	Classe	No	
24	EC	Is compréhension orale, compréhension orale, <i>all of you say samething, ah ah ah say CO /s/, /o/</i>	
25	Classe	CO	
26	EC	Encore,	
27	EC	CO	
28	EC	<p>Compréhension orale, <i>Xxx in this exercise since you are not going to guess, you need to listen, there is a need to concentrate and listen attentively. Is not a guessing work. So let me do some reading and upon hearing let see what we will do</i> après,</p> <p>-lit-: texte: La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé</p> <p>Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins, font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population (Mallet et al. 1995).</p> <p>Xxx; Xxx; ok deuxième lecture.</p> <p>La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé</p> <p>Depuis quelques années, le Ministère de la Santé</p>	<p>Consigne</p> <p>1^{ère} écoute</p> <p>2^{ème} écoute immédiate (Lecture): à toute vitesse (en1 minute) Activité. Orale1</p>

		<p>mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins, font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population (Mallet et al. 1995).</p> <p>Xxx...</p> <p><i>I will come to you through question, question de compréhension.</i></p> <p>Est-ce que ce texte a un titre? Oui ou non, oui demoiselle!</p>	
29	ECS5	la santé	
30	EC	Tu n'as pas répondu à la question posée! Est-ce que le passage a un titre? Oui ou non? Tu réponds à la question!-un ton sévère-	Blâme l'apprenant
31	ECS6	Oui	
32	EC	<p>Quel est le titre du passage? Quel est alors le titre, <i>that is now when you answer</i> le titre. <i>You have got your own answer in mind, irregardless of the question: we don't do like that!</i> -un peu facheux- Le texte, Le texte, Le texte a-t-il un titre? Oui, Monsieur ça un titre. Quel le titre? Lequel? <i>And then you say</i> la santé. Est-ce que le passage a un sous-titre? Quel est le sous-titre de ce passage? SILENCE Quel est le sous-titre? <i>If you have listen very well, classe prefet</i>, quel est le sous-titre? Nous avons le sous-titre, <i>you did not listen to me</i>. Tu n'as pas écouté ça, Oui! Qui a écouté? Le sous-titre? -lit-: <i>It is here:</i> campagne pour sauvegarder la santé. <i>Campagn to keep, to saveguard</i> Xxx Quel ministère s'occupe de l'administration des vaccins? SILENCE Il ya un ministère en charge quel est ce ministère-là? Quel est le ministère qui se charge de l'administration de vaccins dans le passage? Oui, Selorm toi, lèves-toi! SILENCE Ah haa, Quel est ce ministère-là? Lèves-toi! -avec le ton pressant- est-ce que c'est le ministère de l'éducation? C'est le ministère de l'éducation? Toi demoiselle, est-ce que c'est le ministère de l'éducation? Non, ce n'est pas le ministère de l'éducation. Est-ce le ministère du tourisme. Non ce n'est pas ne plus le ministère du tourisme. Quel est le ministère? Oui, Quel ministère tu as écouté? Quel ministère? <i>You haven't heard it?</i></p>	<p>Activité Orale2</p> <p>Résume les blâmes Répétition</p> <p>Enseigne comment répondre au Qs</p> <p>Blame les apprenants pour n'avoir pas bien écouté2</p> <p>Répond à la question lui-même</p> <p>Activité 3</p> <p>Paraphrase et reformule la Q.</p> <p>Blame les apprenants: ne pas écouter</p>
33	ECS7	le minisXxx	
34	EC	<i>Speak louder, speak louder!</i>	

35	ECS7	Le ministère de la santé	
36	EC	<i>So, I should go around mentioning it Xxx le ministère de la santé, c'est ça. C'est le ministère de la santé qui s'occupe de cette campagne-là. Le ministère de la santé in English, what does it mean? Toi,- SILENCE- You see in oral you base your answer on what you hear me say!-avec le ton relativement impatient et accentué- Yes, in English what is it?</i>	Blame les apprenants Activite Orale 4
37	Int.i	<i>Xxx ministers</i>	
38	EC	<i>ministers! Le ministère de la santé! Tell us the meaning! Oui demoiselle,</i>	
39	ECS8	Minister of health	
40	EC	<i>Minister of health! Le ministère! So-tère /t1R/ is what you are saying minister!-plus ennuyeux- Toi,</i>	
41	ECS5	<i>Xxx</i>	
42	EC	<i>We can't hear you, let me hear you let Madame also hear you.</i>	
43	ECS9	<i>ministers.</i>	
44	EC	<i>Ministers! Complete it, so till now after we have repeatedly talked to you le -/lə/-, le -/lə/-, le/, -/lə /- singulier! singulier! singulier! You hear le ministère and you are saying ministers le has become plular! Ahaa, -avec un ton et l'air fâcheux.</i>	
45	ECS3	<i>Minister,</i>	
46	EC	<i>(RE) Minister! you,</i>	
47	ECS10	Ministry of health	
48	EC	<i>Ministry of health! If you want you can add the, the ministry of health-repète ça s'adressa aux 3 apprenants qui étaient debout, faute de réponses erronées le répète, un à un- Essayez-vous! Le ministère c'est là où travaille le ministre. C'est l'office où le ministre occupe. Le ministre de la santé travaille au ministère de la santé. Et c'est ce ministère-là qui veut sauvegarder la santé de la population. En faisant cette campagne-là. Are you the now?</i>	
49	Classe	<i>Yes.</i>	
50	EC	<i>I am going to make a statement and you answer by vrai ou faux by the understanding of the statement: "Le taux de la mortalité a considérablement baissé". Vrai ou faux, toi challenge her,</i>	Consigne pour l'activité oracle (validation) (écoute avec objectif clair) 2
51	ECS1	SILENCE	
52	EC	Uhuu-passe la question à l'autre-	
53	ECS3	Faux	
54	EC	Uhuu-passe la question à l'autre-	
55	ECS2	Vrai.	
56	EC	<i>Vrai! You cannot do all this kind of campaign and then le taux will not drop. Donc le taux de mortalité a baissé-avec les gestes. Listen again I am going to read again and after this, you will answer some questions. I have to change some questions. Ignore number one and two. When we get there we will see what we can do you may start from the bottom- les questions sent couvertes- Donc listen.</i> <i>Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est</i>	-Geste: baisser -Explique en anglais Consigne non incomplète 3ème écoute (lecture)

		<p>d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins, font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population (Mallet et al. 1995).</p> <p>Xxx assieds-toi, -s'adressa à un apprenant- <i>Now, take your joter and your exercice books and you will answer this few question-expose les questions et change numéro un et deux qui étaient répondu à l'oral –déjà écrit et couvertes- Vous avez 6 minutes</i></p> <p>Let me read the for you for your understanding: 1. Les maladies touchent les enfants. Vrai ou faux 2. Il n'a pas eu de résultats positifs. Vrai ou faux 3. Dites le titre du texte. 4. Combien de maladies sont mentionnées dans le passage. 5. Mentionnez 2 de ces maladies 6. On parle de 2 mesures pour se maintenir en bonne santé. Dites-les +++-après 6minutes les apprenants lui remettent leur travail- <i>What is this! Who wrote in the margin; You are grown with bad habits! Who told you to write in a margin? Make it a taboo. We don't write in a margin!</i> -annuyeux, avec un ton accentué- Numéro un les maladies touchent les enfants. Vrai ou faux who can answer</p>	<p>Ecrit les Qs en avance et les cache. Expose les Qs après la lecture. Lis les Qs pour les apprenants Activité écrite 1</p> <p>Correction</p>
57	ECS3	Vrai	
58	EC	(RE)Vrai! les maladies touchent les enfants. <i>Lets find a portion in a passage that say so.</i> -prend le texte et le regarde+++lit-: dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants. 2. Il n'y a pas eu de résultats positifs.	Lit l'extrait de la réponse avoir reçu cette réponse1
59	Classe	Faux/ vrai, faut /vrai- à la fois.	
60	EC	Qui dit faux? <i>Show by hand.</i> – EC les compte-: un, deux, trois, quatre, cinq, Ok. <i>It means the reste are for Vrai?</i> -SILENSE- Ok. - EC lit-: « Il est encourageant de noter que cette campagne a eu de résultats positive ».	<p>Ecoute avec un objectif pour enlever l'ambiguïté</p> <p>Fini par répondre à la Q lui-même</p>
		<p>Donc à cause de ça la mortalité a baissé. La réponse est Faux, L'autre-pointe au numéro 1- est Vrai 3. Combien de maladies sont mentionné; <i>non name</i></p>	

		juste le nombre.	
61	Int.i	Four	
62	EC	Quatre. Let go back and see-lit-: les maladies fatales qui touchent les enfants comme la diphtérie, un; la coqueluche, how many?	Lit l'extrait de la réponse avoir reçu cette réponse2
63	Classe	Deux	
64	EC	(la rougeole...),	
65	Classe	Trois	
66	EC	(la poliomyélite...)	
67	Classe	Quatre	
68	EC	(RET)Quatre -en disant-: <i>if you cannot write like this</i> -quatre in words- <i>write like this</i> -4 en chiffre- Mentionnez deux. <i>That is difficult but now you can try,</i>	Décourage les appurtenants
69	ECS	La poliomyélite	
70	EC	Très bien! <i>Who can mention another one?</i> – SILENCE- Oh la la! La rougeole-invite la classe à répéter avec un geste-	motivation traduit la Q5 en anglais Répond lui-même Répétition
71	Classe	La rougeole	
72	EC	La poliomyélite-invite la classe à répéter avec un geste-	
73	Classe	La poliomyélite	Répétition
74	EC	La diphtérie. Say it,	
75	Classe	La diphtérie	Répétition
74	EC	<i>Even if you cannot go home with anything</i> la diphtérie, <i>diphtheria</i> , poliomyélite, <i>poliomilitis</i> -écrit ces 2 au tableau en français.	Écrit la réponse au T lui-même
77	Int.i	Monsieur, question 3	L
78	EC	Ahaa! Quel est le titre? -Question 3- <i>We said it</i> à l'orale. Quel est la réponse?	Français
79	ECS3	La santé	
80	EC	(RE) La santé. <i>Now</i> , la dernière question, on parle de 2 mesures. <i>Two measures, what are they?</i> – SILENCE- <i>Is either you cure or you prevent.</i> Nous avons la mesure préventive et la mesure curative- il les écrit au tableau- Say it:	Français - Traduit la Q5 en anglais2 Répond lui-même en anglais et le dit en français
81	Classe	(RET) la mesure curative, la mesure curative	Écrit la réponse au T lui-même
82	EC	Mesure curative <i>what does it mean?</i>	Conclusion
83	ECS8	<i>Preventifs measures;</i>	ECS8 Confonde curative et préventif à la fin de l'enseignement
84	EC	Non, mesure curative <i>means that the person has been attaked they need to cure him. At this moment Madame will take over. The rest is between you and her-</i> Surce, il nous a invité à administrer le test- <i>Madame have your student- Fin</i>	Répond lui-même en anglais
		Fin du cours	

Corpus: 4

L'Enseignant: ED

Date d'enregistrement: 23-10-2018

Effectif: 18

Durée: 18 minutes

Code de Séquence: D

T P	Inter.	Discours	Remarques
1	ED	<p><i>As I read you keep the question till Xxx. La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite /polijomelit/.</i></p> <p><i>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé /beze/.</i></p> <p><i>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population. (Mallet et al. 1995: 30) /malee0//milencœfsã/v1tk0z/dœpwetRât/. That is the text. What did you hear from the text? What is it about? Personal hygiene...</i></p>	<p>ED avait introduit la leçon au cours de la récréation avant notre arrivée</p> <p>1^{ère} écoute</p> <p>ALO</p>
1	ED	<i>That is the text. What did you hear from the text? What is it about? Personal hygiene...</i>	
2	EDS1	Is about <i>campaign</i> Xxx	
3	ED	<p>Ahaa! <i>Personal Campaign</i> de la santé. Comment éliminer, haa, les maladies entre nous. Les maladies comme-tourne et pointe aux maladies déjà écrit aux tableau puis lis –: <i>measeles, chicken pox, diarrhoea, tetanus, cholera, poliomyelitis and then this disease this are some of the diseases Xxxis because the mother did do whatXxx As this is not part. And according to the text they say what? -lit-: Chaque jour férié meaning what? holidays in year, les équipes chargés, those in charge of what? Ehee, in Ghana we have them. These diseases continue but now they started doing it ehee they are going around those in charge of disease control-fait un geste de circulation avec son doigt-they are going around doing it in what? villages. So-lit-: dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. So, in town or cities they find places Xxx-gestes de partout avec la main droite- they are doing it, vaccination. Le taux de mortalité a considérablement baissé /beze/. Meaning that at first children die because of disease but now it has reduced. So, it has reduced now, huu, -lit-: a considérablement baissé – geste de main en bas puis lis-:</i></p>	

		<p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives <i>preventive is what? preventive measures.</i> -lit- sont moins coûteuses que les mesures curatives. Curative means what? <i>SILENCE</i> huu, curative measures. As we say prevention is better than cure huu; like if you live this water here mosquitoes will come and bite you and you will be sick. So prevention is better than cure.-lis-: le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène. So the government is coming to do what? To educate us the preventive measure rather than we falling sick again. Like after eating you washing your bowls, or the place is bushyXxx that is what doing hygiene. -lit-: indispensable pour améliorer la santé de la population. So doing those things so that the population is cured. As I said prevention is better than cure, they are trying to do those things so that...Xxx</p> <p>I am going to read the passage again La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère/ministR/ de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite /poli-jomet/.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population.</p>	2ème écoute
3	ED	Are you ok with the reading?	
4	Classe	Yes	
5	ED	<p>Maintenant je vous donne les questions. –ED se dirige vers nous pour prendre le test- Are the question 10? Demanda à la chercheuse. – Huu-</p> <p>- il y a un peu de bruit en classe- silence; leur distribue les questions; lis les questions silencieusement. +++5 minutes +++ turn the paper and listen attentively. Ecouter pour la dernière fois:</p> <p>La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère/ministR/ de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite /polijomelit/.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces #Dans les grandes villes, on peut trouver ces# mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant /kuRa] ã/de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population.</p>	Oui, elles sont 10. A ce moment la chercheuse lui remet la enveloppe de questions de test toute en supervisant son administration 3 ^{ème} écoute

		<p><i>Now turn your question paper write your name; full name and the name of the school; the school- ED lit l'entête du papier de test et se corrige - the school and the class don't write your name. Ecrivez le nom de l'école et ta classe, after that read instruction on each question.</i></p> <p><i>-la chercheuse rappelle les répondants qu'ils ont 20 minutes; en plus l'ED supervise le test strictement -</i></p>	
		Fin	



Corpus: 5

L'enseignant: EF

Date d'enregistrement: 18-10-2018

Durée: 25minutes 05 secondes

Effective: 57

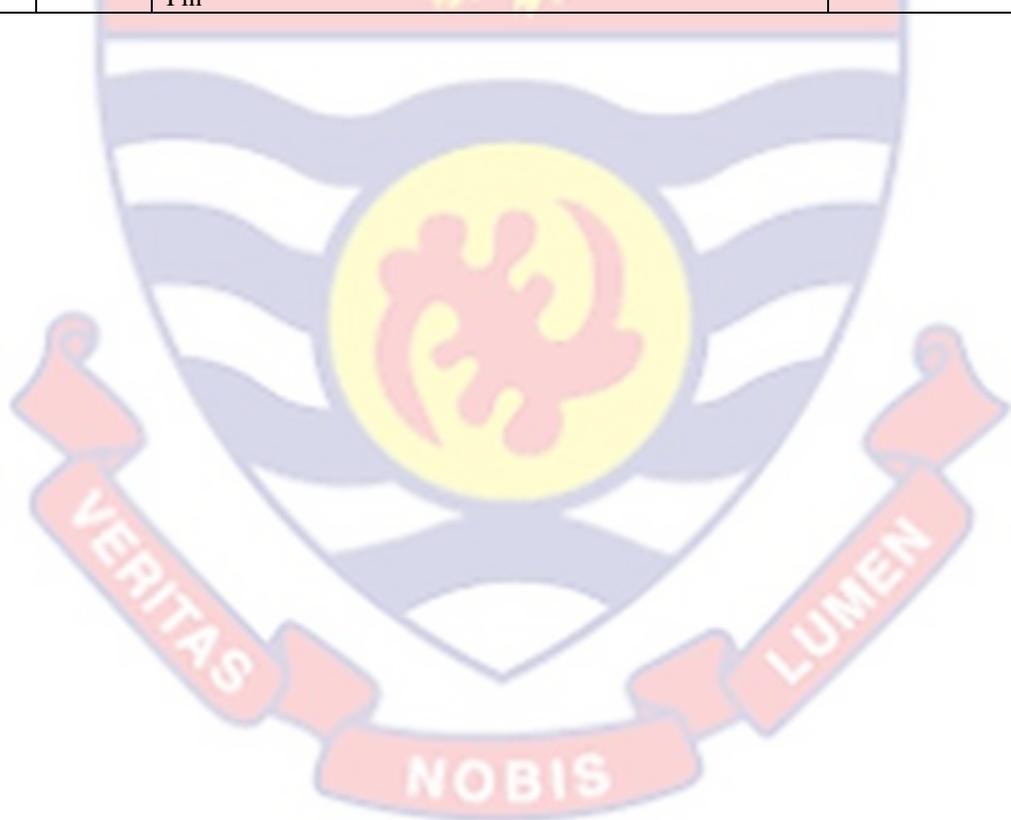
TP	Inter.	Discours	Remarques
1	EF	...for our first vocabulary La Santé-écrit le titre au tableau- on a quoi?	
2	Classe	La Santé	
3	EF	Bon vous avez vos dictionnaires avec vous? Prenez vos dictionnaires bilingues. Prenez vos dictionnaires! <i>Now the aspect of health we are going to learn concern the little ones our younger sisters, our younger what...?</i>	Informe les apprenants le sujet
4	Classe	<i>Brothers.</i>	
5	EF	<i>Ours younger sisters our younger brothers. Now, how many have younger brothers and younger sisters? -Presque tout le monde lève sa main- ok, you all have. -une voie dit: -non-but the little ones up to five years some of you have?</i>	
6	Classe	Oui, oui, oui, non –à la fois-	
7	EF	<i>The little ones some of you have. We are going to learn some of the things we have to do for our little children, our little toddlers. Now this topic we are to look at I told you earlier on I am going to do some, Madame will do some. I will do part of the teaching; she will tell you the part she will be taking. So we welcome her to tell you the part she will be doing. I said what I will be doing. Is that ok?</i>	
8	Classe	Yes.	
9	EF	<i>Let all relax and listen to her. Madame! We are waiting for you.</i>	
12	Classe	App	
11	Chercheuse	<i>In order not to waste much time I will remain here, when you finish We shall give you a test on what Madam is going to teach you. So, pay attention. Well, printed everybody will get a copy. Thank you.</i>	
12	Class	App	
13	EF101	<i>So what I am going to teach you she is going to give you... - fait un geste d'un point interrogation avec ses mains et thorax- ... So open, your ears, open your nose, open your eyes and the lose your what...</i>	Consigne
14	Classe	<i>Tongue</i>	
15	EF	<i>Can I go on?</i>	
16	Classe	Yes.	
17	EF	Bon, nous allons écouter un #une texte. Texte veut dire quoi?(RET) texte	
18	Classe	<i>Passage, compréhension-à la fois-</i>	
19	EF	<i>When we started I told you for the sick of languages. We are not going to use passages we are going to use a language's language. And when you say texte it means a passage. Is that clear?</i>	
20	Classe	Yes.	
21	EF	<i>The texte we are going to use est intitulé... Bon écoutons. Ecoutez! - EF lit- Depuis quelques années, le Ministère, de la Santé, mène, une campagne, active, dont le but est d'éliminer les maladies, fatales, qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite.</i>	Ne lit pas le titre

		<p>Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration, des vaccins /vaksin/ font le tour des villages, pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver, ces mêmes équipes, à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant, de noter que cette campagne, a eu des résultats, positifs, en peu de temps. Le taux de mortalité, a considérablement baissé /beze/.</p> <p>En ce qui concerne la santé, de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer, le public, dans le domaine de l'hygiène de base, qui est indispensable, pour améliorer la santé de la population.</p> <p>Je reprends, je reprends ça, tu comprends?</p>	
22	Classe	Oui.	
23	EF	<p>Campagne pour sauvegarder la santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère de la Santé+ mène+ une campagne active+ dont le but est d'éliminer les maladies fatales+ qui touchent souvent les enfants+ comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole+ et la poliomyélite.</p> <p>Chaque jour férié, les équipes chargées+ de l'administration des vaccins font le tour+ des villages+ pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité+ a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses, que les mesures curatives+ le gouvernement tient à éduquer+ le public, dans le domaine de l'hygiène+ de base qui est indispensable+ pour améliorer la santé de la population.</p> <p>Nous allons voir des mots ... il y a des mots comme –écrit au tableau en les lisant à haute voix-: la diphtérie, on a la coqueluche, on a la rougeole, et la poliomyélite.</p> <p>La diphtérie-fait un geste aux apprenants les invita à répéter après lui /elle.</p>	<p>Pauses no prévu par l'auteur</p> <p>Relève les mots clés lui/elle-même, après la 1^{ère} lecture –modèle la prononciation après la 1^{ère} lecture</p>
24	Classe	La diphtérie	
25	EF	la coqueluche	
26	Classe	la coqueluche	
27	EF	la rougeole	
28	Classe	la rougeole	
29	EF	la poliomyélite /polijomelit/	R*
30	Classe	la poliomyélite /polijomelit/	
31	EF	<i>Now upon seeing this on board where have you mind gone to? Have you remembered something?</i>	Relie le sujet aux matières
32	Classe	<i>Yes.</i>	
33	EF	<i>Where have your mind gone to? Yes,</i>	
34	EFS	<i>The six killer diseases</i>	
35	EF	<i>The six killer diseases. We have like diphtérie-Pointe aux maladies écrit au tableau-Maintenant prenez vos dictionnaires bilingues. Cherchez le mot coqueluche, une autre personne chercher le mot rougeole, une autre cherche le mot poliomyélite /polijomelit/. Pick your dictionary don't look into my face. +++ Quelqu'un a trouvé? Qui a trouvé le premier / lapR1mj1R/ mot?</i>	Trainee les apprenants à se ressourcer TLM
36	EFS1	Madame!	
37	EF	Yes,	
38	EFS2	Xxx	

39	EF	Is what?	
40	EFS3	Whooping cough	
41	EF	All of you do Whooping cough let me hear you.	
42	Classe	Khu! khu! khu! khu –Madame les rejoint et toute la classe- RIRE. La rougeole qui a trouvé ça? SILENCE Oh <i>let somebody look for one, another person looks for another.</i>	Démonstration de tousser: Mimer
43	EF	<i>Oh let somebody look for one, another person looks for another.</i>	
44	Classe	-2 cries: la poliomyélite, la rougeole avec beaucoup de main dans l'air-	
45	EF	Oui,	
46	EFS4	Measles	
47	EF	<i>Has somebody ever suffered from measles?</i>	
48	Classe	Oui, Oui, non,-à la fois-	
49	EF	Yes, poliomyélite	
50	Classe	- à la fois- <i>poliomyelitis</i>	
51	EF	<i>Poliomyelitis</i> , how do you write it? Poliomy...	
52	Classe	/l-i-t-i-s/, EF –complète son écrit au tableau-	
53	EF	Ces maladies on a trouvé 4 <i>we are here to find other 2</i> , la diphthérie, <i>diphtheria</i> . <i>Who can find the 6th ones? The secretary put the pens down! Who has found the 6th one, we have diphtheria, we have whooping cough, we have measles, we have polio, Oh check for me! We have...uhuu,</i>	
54	EFS	<i>Cholera</i>	
55	EF	Cholera. - l'écrit au tableau- <i>Are you sure is Cholera?</i>	
56	Classe	<i>Yes.</i>	
57	EF	<i>Uhuu, last one?</i>	
58	EFS5	Xxx	
59	EF	<i>Are you sure is yellow fever? –SILENCE-</i>	
60	EFS6	<i>Diphtheria</i>	
61	EF	<i>Diphtheria is on the board! So right now you came out of JSS you forgotten of six deadly diseases?</i>	
62	Classe	<i>Measles</i>	
63	EF	<i>Measles is on the board</i>	
64	Int.i	<i>Malaria</i>	
65	EF	<i>Non</i>	Refuse la réponse
66	EFS7	<i>Typhoid</i>	
67	EF	<i>Non</i>	
68	EFS8	<i>Tuberculosis</i>	
69	EF	(RET) <i>Tuberculosis!</i> comment est-ce qu'on appelle <i>tuberculosis</i> en français? <i>stop the English area.</i>	Question sur épeler le mot
70	EFS8	Tuberculose /tubakiloz/	
71	EF	Comment on écrit ça? <i>Spell it</i> –écrit ce qu'il épèle au tableau- tuberculose	
72	EFS8	t-u-b-e-r-c-u-l-o-s-e	
73	EF	T-uhuu, - u- uhuu-uhuu, -e-uhuu, -r-uhuu, -c-uhuu, -u-uhuu -l-uhuu,-o-uhuu -s-uhuu -e très bien approudez la!! <i>this are the diseases. So the new vocabulary you have enquired are:</i> la diphtérie, la coqueluche, la rougeole, la poliomyélite, le choléra et la tuberculose. La ou le?	
74	Classe	La	
75	EF	-Ecrit au tableau et explique comme trouver le genre dans le dictionnaire- <i>when thy write n.f it means what?</i>	
76	Classe	Nom féminine	
77	EF	<i>When they write n.m it means what?</i> Nom masculin bon avançons... -lit-: Les maladies fatales qui touchent souvent les enfants	Explique le texte

		comme...-écrit au tableau-: maladies fatales. Maladies fatales veut dire quoi? <i>Just directe translation, anything fatales means deadly</i> voici les exemples des maladies fatales-pointe aux maladies au tableau. C'est compris? Qu'on avance? Bon, chaque jour, chaque jour veut dire quoi? Aujourd'hui, demain, hier-avec les gestes comptant ses doigts- chaque jour veut dire quoi?	Explication avec les gestes
78	Classe	Everyday	
79	EF	-Lit encore-: les équipes. Les équipes, veut dire quoi? <i>Team like a health team immunizing children. So the team moves from one village to another. Doing what? educating people.</i> Il éduque #/eduk/ # la publique...-lit encore-: les équipes chargées de l'administration des vaccins #/vaksin/ font le tour des villages pour ce travail. Il éduque /eduk/ le /la/ publique <i>moving from village un, village deux, village trois-</i> Mvt de rang à rang pour la démonstration- Pourquoi? Pour éduquer # /eduke/ Pour éduquer #/eduke/ la publique. Qu'est-ce qu'on fait dans les grandes villes? <i>What happen? Accra? Those of you who have never been to Accra me I am a village girls</i> Xxx Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. -écrit au tableau -: endroits. Endroits veut dire quoi? Endroits veut dire-prend la chaise et la déplace ici et là en disant-: <i>all of you living in Adenta move to...How many of you come from Adenta or you are all village girls like me?</i>	Traduction Traduction Reading compréhension Dramatisation et geste
80	Classe	No	
81	EF	<i>All of you living in Tema Community A, how many of you come from there? SILENCE all of you bring your children from there? That is what they do.</i> -lit-: Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant, encourageant veut dire what? encourageant de noter que cette campagne, -écrit-: campagne. Campagne veut dire what?	Code mixing
82	Classe	<i>Campagn</i>	App. traduit
83	EF	Très bien, cette campagne, <i>where am I?</i> a eu des résultats positifs. Que veut dire les résultats? <i>When you were coming you brought</i> des résultats. So what they did was <i>positive, positive results. Otherwise there was the time, in our mother's days you go you see-</i> EF boîte en classe-	Motivation Traduction Dramatisation
84	Classe	RIRE, oh Madame!	
85	EF	<i>Don't mind me, I am a teacher. So this exercise is gaining positifs results. Another thing is That:</i> -lit-: #là le taux de mortalité a considérablement baissé. Vous savez ce qu'on appelle mortalité? -geste de baisser avec la main de haut en bas- le taux de mortalité a considérablement baissé. due to what?	
86	Classe	NHIS et EF -à la fois-	R*
87	EF	-lit-: En ce qui concerne la santé de la communauté en général, communauté is what? Ici nous sommes dans la communauté de ...-mentionne le nom de leur lycée- <i>So communauté is a groupe of people staying at a place.</i> Lit-: Communauté en général comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives. <i>You know we always say that prevention is better than what?</i>	Exemple Explication en anglais
88	Classe	cure.	
89	EF	les mesures curatives, <i>you do not wait for the thing to happen before you cure it. Do what prevent it?</i> Huu, -lit-: le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de	Code mixing en situation

		l'hygiène. Gouvernement means what? You do gouvernement! Xxx	
90	Classe	Yes.	
91	EF	- lit-: Gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène. Un /yn/ autre mot -écrit- hygiène	
92	Classe	Hygien	
93	EF	<i>So government has done the education on personal hygien. Last time we were using papier hygiénique. -lit-: qui est indispensable pour améliorer la santé de la population. So government has encouraged the education on what? Hygiene. uhuu, personal hygien, Societal hygien. That is, it. Did you enjoy the topic?</i>	Conclusion
94	Classe	Yes	
95	EF	<i>I know some of you were dozing. If you come to my village and you are dosing the Xxx will come and hold you.</i>	
96	Classe	Yes	
97	EF	<i>Now I am done. I am tired. Since I am teaching my voice is gone. Madame will come and continue. Eh write, this is your vocabulary. -appelle-: Madame come and continue</i>	Nous avons accordé les apprenants 5minutes pour copier les notes
		Fin	



Corpus: 6

Code de Séquence: F

L'Enseignant: EE

Date d'enregistrement: 29-10-2018

Durée: 40: 00

Code de Séquence: E

TP	Interv.	Discours	Remarques
1	EE	Bonjour la classe	Salutation
2	EES1	Bonjour Madame	
3	EE	Nous allons traiter la compréhension orale -écrit au tableau: Compréhension Orale - la CO s'agit d'écouter et comprendre sans lire. le thème du jour est la Santé - écrit au tableau: Santé- que veut dire la santé?	Explication de CO et Remue méninge sur la santé
4	EES2	I can say it in English	
5	EE	Ok	
6	EES2	Health	
7	EE	Quelles sont les maladies que vous savez?	A. dde. exemple des maladies
8	EES3	HIV /AIDS	
9	EE	-l'EE invite les autres apprenants à répondre avec un geste-	
10	EES4	<i>Ebola</i>	
11	EES5	<i>Cholera</i>	
12	EES6	<i>Diarrhea</i>	
13	EE	- EE écrit les mots clés au tableau: ministère, campagne, diphtérie, coqueluche, rougeole administration, poliomyélite, considérablement, couteuse, l'hygiène et indispensable, puis- les lit à haute voix- Repetez,	AL Écrit les mots clés AL Modèle la prononciation AL Entraîne ou guide à lire les mots/prononcer
14	Classe	Ministère	
15	EE	Campagne	
16	Classe	Campagne	
17	EE	Diphtérie	
18	Classe	Diphtérie	
19	EE	Coqueluche	
20	Classe	Coqueluche	
21	EE	Rougeole	
22	Classe	Rougeole	
23	EE	Poliomyélite	
24	Classe	Poliomyélite	
25	EE	Administration	
26	Classe	Administration	
27	EE	Considérablement	
28	Classe	Considérablement	
29	EE	Couteuse	
30	Classe	Couteuse	
31	EE	l'hygiène	
32	Classe	l'hygiène	
33	EE	Indispensable	
34	Classe	Indispensable	
35	EE	Lisez-EE point à ces mots un à un et apprenant les lisent-	
36	Classe	ministère, campagne, diphtérie, coqueluche, rougeole administration, poliomyélite, considérablement, couteuse, l'hygiène et indispensable	

37	EE	What is the meaning of ministère?	A L
38	EES7	Ministry	
39	EE	Très bien, campagne	
40	EES8	Campagn	
41	EE	Diphthérie	
42	EES9	Diphtheria	
43	EE	Admnistra ...	
44	Classe	Admnistration-avant que l'enseignant ne finisse mentionner Admnistration-	
45	EE	<p>Everybody knows administration-EE a fait faire traduire tous ces mots par ses apprenants- <i>This words are in the text am going to read since you know their meaning you will easily recognize them when you hear them. I am going to read the text two times after that we will continue with exercises.</i></p> <p>La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population.</p> <p><i>I am going to read again.</i></p> <p>La Santé. Campagne pour sauvegarder la santé. Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite. Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.</p> <p>En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins couteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population.</p> <p><i>Mention the words you have heard.</i></p>	<p>1er écoute</p> <p>2° écoute</p> <p>ALO</p>
46	EES10	Mortalité	
47	EE	Mortalité-le répète et l'écrit au tableau-	
48	EES11	Préventif	
49	EE	Préventif -le répète et l'écrit au tableau-	
50	EES12	les enfants	
51	EE	les enfants-le répète et l'écrit au tableau-	

	<p>texte.</p> <p>a. Coqueluche et fibiome</p> <p>b. dephterie et typhoid</p> <p>c.Coqueluche et rougeole</p> <p>3. Selon le passage le taux de mortalité a considérablement baissé?</p> <p>Vrai/Faux</p> <p>4. Selon le passage les mesures préventives sont moins couteuse que les mesures curatives.Vrai/ Faux</p> <p>5. Dans quel domaine le gouvernement a-t-il l' intention d'éduquer le public?</p> <p>a. Education</p> <p>b. Population</p> <p>c. Hygiène</p> <p><i>You have six munites to do the exercise-EE circule dans les rangs et supervise the exercice, celui qui finit remet son cahier sur la table après six minutes, un apprenant n'avait pas encore fini. EE lui ajouta 2minutes, après quoi cet apprenant a aussi remue son cahier-</i></p> <p>Qui va corriger la première question? -les apprenants corrigent les questions écrites au tableau au tour de rôle jusqu'à la dernière question-</p> <p>Effacer le tableau-EE ordonne-</p> <p>Fin</p>	<p>langagière écrite et individuelle</p>
--	---	--



ANNEXE C

Texte

La Santé

Campagne pour sauvegarder la santé

Depuis quelques années, le Ministère de la Santé mène une campagne active dont le but est d'éliminer les maladies fatales qui touchent souvent les enfants comme la diphtérie, la coqueluche, la rougeole et la poliomyélite.

Chaque jour férié, les équipes chargées de l'administration des vaccins font le tour des villages pour ce travail. Dans les grandes villes, on peut trouver ces mêmes équipes à des grands endroits spécifiques. Il est encourageant de noter que cette campagne a eu des résultats positifs en peu de temps. Le taux de mortalité a considérablement baissé.

En ce qui concerne la santé de la communauté en général, comme les mesures préventives sont moins coûteuses que les mesures curatives, le gouvernement tient à éduquer le public dans le domaine de l'hygiène de base qui est indispensable pour améliorer la santé de la population.

(Mallet et al. 1995: 30).

ANNEXE D

Test

SCHOOL..... CLASSE..... **Time: 20 minutes**

INSTRUCTIONS: The following questions are the continuation of the activities you are doing. The questions are in line with document you have listened to and treated with your teacher.

QUESTIONS DE COMPREHENSION

1. De quoi parle le document que vous venez d'écouter? Il parle de
2. Qui organise la campagne? C'est.....qui organise la campagne.

From options lettered "a" to "d" circle the most suitable to complete the answer.

3. Quand est-ce que les équipes chargées d'administration de vaccins font le tour des villages? Elles le font.....
 - a. Pendant les vacances
 - b. Chaque jour
 - c. les jours de travail
 - d. les jours de congé
4. Qui vaccinent les enfants? Ce sont qui vaccinent les enfants.
 - a. les maladies
 - b. la population et les patients
 - c. les infirmières
 - d. la communauté en général
5. Qu'est-ce qui a baissé? C'est le taux de..... infantile qui a baissé.
 - a. nationalité
 - b. mentalité
 - c. mortalité
 - d. natalité

6. Qu'est-ce qui est indispensable pour améliorer la santé de la population?

Ce qui est indispensable est.....

- a. L'éducation sur l'hygiène de base
- b. Les mesures curatives
- c. l'administration des vaccins
- d. les médicaments

7. Quelles sont les mesures qui sont moins chères pour sauvegarder la santé?

Ce sont les mesuresqui sont moins chères.

- a. préventifs
- b. préventif
- c. préventives
- d. préventive

8. Pourquoi le gouvernement tient à éduquer la population sur l'hygiène de base? Il tient à éduquer la population parce que.....

- a. la population ne peut pas lire
- b. les vaccins sont beaucoup
- c. les mesures curatives sont plus chères
- d. les mesures curatives sont moins chères

9. Qu'est-ce qu'il faut faire à l'école, dans le domaine de l'hygiène pour améliorer la santé? Il faut.....

- a. aller en classe chaque jour
- b. balayer la classe chaque jour
- c. faire le devoir chaque jour
- d. porter l'uniforme chaque jour

10. Le Ministère de la Santé a le but d'éliminer les maladies qui tuent les enfants.

- a. vrai
- b. faux

ANNEXE E

Tableau 9: Résumé des items du test et leurs objectifs

Questions	Objectifs de la question
1. De quoi parle le document que vous venez d'écouter? Il parle de.....	La question nous expose la capacité de l'apprenant à conceptualiser le texte entendu (aspect pragmatique).
2. Qui organise la campagne? C'est.....qui organise la campagne.	La question nous expose la capacité de l'apprenant à conceptualiser le texte entendu (aspect pragmatique).
3. Les équipes chargées d'administration de vaccins font le tour des villages <u>le jour férié</u> . a. Pendant les vacances b. Chaque jour c. les jours de travail d. le jour de congé	La réponse à cette question nous informe la capacité lexicale de l'apprenant sur le texte (au niveau linguistique).
4. Qui vaccinent les enfants? Ce sont Qui vaccinent les enfants. a. les maladies b. la population et les patients c. les infirmières d. la communauté en général	Cette question a pour but de nous faire savoir la capacité de l'apprenant à inférer la réponse pragmatique: la mise en situation – et sur leur vécu ou culturel).
5. Qu'est-ce qui a baissé? C'est le taux de..... infantile qui a baissé. a. nationalité b. mentalité c. mortalité d. natalité	La réponse à cette question nous permet de savoir la capacité de l'apprenant à distinguer les sons des mots qui se ressemblent (l'aspect linguistique).
6. Qu'est-ce qui est indispensable pour améliorer la santé des élèves dans votre école? Ce qui est indispensable est..... a. L'éducation sur l'hygiène de base b. la mesure curative c. l'administration des médicaments d. l'enseignement de français	La réponse à cette question nous permet d'apprécier la capacité de l'apprenant à intégrer le nouveau texte dans son vécu. (l'aspect culturel).
7. Quelles sont les mesures qui sont moins chères pour sauvegarder la santé? Ce sont les mesuresqui sont moins chères. a. préventifs b. préventif c. préventives d. préventive	La réponse à cette question expose la capacité de l'apprenant à distinguer les sons et les phonèmes dans l'aspect linguistique (linguistique –ambiguïté de sons et la grammaire).
8. Pourquoi le gouvernement tient à éduquer la population sur l'hygiène de base? Il tient à éduquer la population parce que..... a. la population ne peut pas lire b. les vaccins sont beaucoup c. les mesures curatives sont plus chères d. les mesures curatives sont moins chères	À l'aide de la réponse à cette que nous apprécions le niveau de l'apprenant à mettre le texte en situation (l'aspect pragmatique).
9. Qu'est-ce qu'il faut faire à l'école, dans le domaine de l'hygiène pour améliorer la santé? Il faut..... a. aller en classe chaque jour b. balayer la classe chaque jour c. faire le devoir chaque jour d. porter l'uniforme chaque jour	La réponse à cette question nous permet d'apprécier la capacité de l'apprenant à intégrer le nouveau texte dans son vécu. (se situe dans l'aspect culturel).
10. Le Ministère de la Santé a le but d'éliminer les maladies qui tuent les enfants. Structure) a. vrai b. faux	Cette question a le but de nous faire savoir la capacité de l'apprenant à référer d'une structure dans leur vécu (aspect socio-culturel)

ANNEXE F

UNIVERSITY OF CAPE COAST

University of Cape Coast

Box PMB: Cape Coast

Central Region

Ghana

Informed Consent Form

Title of project: “Teaching listening comprehension at 2nd year level. How effective is it to achieving French syllabus objectives”?

Name of Researcher: Jeannette Kwitonda

- 1 I have read and understood the attached information sheet giving details of the project.
- 2 I have had the opportunity to ask the researcher any questions that I had about the project and my involvement in it, and understand my role in the project.
- 3 My decision to consent is entirely voluntary and I understand that I am free to withdraw at any time without giving a reason.
- 4 I understand that data gathered in this project may form the basis of a report or other form of publication or presentation.
- 5 I understand that my name will not be used in any report, publication or presentation, and that every effort will be made to protect my confidentiality.

Participant’s signature: ...

Date:

Participant’s name (in CAPITALS)

Researcher’s signature:

Date:

Attached Information sheet

ANNEXE G

Information sur le projet de thèse

Nom et prénom: Jeannette Kwitonda

Discipline: Master of Philosophy in Applied French Linguistics and Didactics.

Sujet de thèse: Enseignement de la compréhension orale au niveau 2ème année SHS. Quelle efficacité par rapport aux objectifs du syllabus?

Problématique: Cette étude tient à questionner l'efficacité de l'enseignement de la compréhension orale du FLE au niveau de la 2ème année de SHS par rapport aux objectifs visés dans le syllabus.

Ainsi ce travail se donne deux objectifs:

- Analyser des pratiques de classe de l'enseignement de la compréhension orale sur le terrain.
- Évaluer les pratiques de classe en compréhension orale par rapport aux objectifs du syllabus.

Démarches du recueil des données:

- Le recueil des données consistera en des observations non participantes qui est structuré récapitulante les des pratiques de classe des enseignants dans les lycées de (MAWULI SCHOOL/ OLA GIRLS SHS / TAVIEFE SHS /MAWUKO GIRLS SHS /SOKODE TECHNICAL SHS) en enseignant un cours de compréhension orale d'un texte oralisé sur le thème « LA SANTÉ ».

Tous les enseignants délivreront le même cours dans leurs classes respectives du FLE et seront pris une vidéo avec un portable.

- Un test écrit sur la compréhension orale de ce texte oralisé sera administré aux apprenants qui auront participé dans ce cours. Les apprenants répondront à 10 questions qui sont des tâches individuelles.

Nombre d'enseignants ciblés: 6 enseignants

Niveau des enseignants: enseignants formés (formation professionnelle pour enseigner le FLE)

Niveau des apprenants: SHS 2

Calendrier général de la collecte de données:

- **Mawuli SHS pour l'étude pilote:** 25/06/2018 de 9: 45 à 10: 47
- **Ola Girls SHS:** du 24 au 28 Septembre 2018 (troisième semaine du trimestre prochain)
- **Taviefe SHS:** du 24 au 28 Septembre 2018
- **Mawuko Girls SHS:** du 16 au 23 Octobre 2018
- **Sokode Technical SHS:** le 24 au 30 Octobre
- Analyse des données: de l'Octobre 2018 au Mars 2019
- Remise de travail: le 30 Mai 2019



ANNEXE H

Lettre d'introduction

