

Oral comprehension in middle school 1st year classes and the use of general public videos from the Youtube sharing site



Received: 08/02/2024 ; Accepted: 03/11/2024

Ilhem BENAHMED¹, Kheira Achwak HADJEM²

¹ Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem (Algérie), Laboratoire DPFCC, il.hem07@yahoo.fr

² Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem (Algérie), achwakhadjem@gmail.com

Compréhension orale en classe de 1^{ère} année moyenne et exploitation de vidéos grand public du site de partage Youtube

Résumé

Dans la présente contribution, il est question de voir en quoi l'exploitation de supports numériques notamment des vidéos grand public du site de partage Youtube développerait-elle la compréhension orale d'apprenants de la 1^{ère} année moyenne. Nous cherchons à situer l'apport de la scénarisation pédagogique de ces vidéos à la compréhension orale. Pour ce faire, une comparaison entre des séances avec et sans vidéo a été la méthodologie adoptée, une grille d'observation et un entretien de groupe (post-expérience) ont été les outils utilisés pour recueillir les données. Une analyse mixte a été adoptée pour vérifier ceci

Mots clés:

Compréhension de l'oral;
Site Youtube;
Vidéos grand public;
Scénarisation pédagogique ;
Textes lus ;

Abstract

In this contribution, we look at how the use of digital media in particular general public videos from the Youtube sharing site develop the oral comprehension of learners in the first year of middle school. More specifically, we are looking at the contribution of the pedagogical design of these videos to oral comprehension. To do this, a comparison was made between sessions without video the methodology adopted; an observation grid and a group interview (post experience) were used to collect the date. A mixed analysis was adopted to verify this.

Keywords:

Oral comprehension;
Youtube site;
General public video;
Pedagogical design;
Reading texts;

الكلمات المفتاحية:

فهم شفهي؛
موقع اليوتيوب؛
مقاطع الفيديو العامة؛
سيناريو تعليمي؛
قراءة النصوص؛

الفهم الشفهي في قسم السنة الاولى متوسط واستخدام مقاطع الفيديو العامة من موقع المشاركة يوتيوب

ملخص

في هذه المساهمة، الهدف هو معرفة كيف أن استخدام الوسائط الرقمية، وخاصة مقاطع الفيديو العامة من موقع المشاركة يوتيوب، من شأنه أن يطور الفهم الشفهي للمتعلمين في السنة الأولى متوسط. ونحن نسعى إلى تحديد مدى مساهمة البرمجة التعليمية لمقاطع الفيديو هذه في الفهم الشفهي. وللقيام بذلك، تم اعتماد مقارنة بين الحصص باستعمال الفيديو و أخرى بدونها، وكانت الشبكة المخصصة للملاحظة و المقابلة الجماعية (ما بعد التجربة) هي الأدوات المستخدمة لجمع البيانات. ولقد تم اعتماد تقنية التحليل المختلط للتحقق من ذلك.

* Corresponding author, e-mail: il.hem07@yahoo.fr

Doi: <https://doi.org/10.34174/0079-035-004-017>

I- Introduction :

En Algérie, comme ailleurs, l'enseignement / apprentissage du français a pour objectif d'installer chez l'apprenant des compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La maîtrise de ces compétences langagières se déclinant en quatre volets de base: production (écrite et orale) et compréhension (écrite et orale) permet à l'apprenant de communiquer avec aisance dans cette langue.

La possibilité d'installer la compétence de la compréhension orale par le biais d'une application du web 2.0 constitue l'ossature du papier que nous proposons.

De manière plus précise, la problématique de la présente contribution relève de façon globale du champ de l'oral défini par (Colognesi & Deschepper, 2019, p.2) comme étant « l'ensemble des actes d'écoute (la compréhension) et de langage (la prise de parole) ». Et même si il a été constaté que les lire/ écrire occupent une place prépondérante tant dans les classes que dans le domaine de la recherche en les comparant aux parler/ écouter (ibid.), ceci n'enlève pas pour autant à l'oral son importance ; il est d'ailleurs considéré comme une des compétences primordiales du 21^{ème} siècle et compose essentiellement le concept de littéracie (Dumais, 2022) et en observant les pratiques d'enseignement / apprentissage , il est clair que sa présence est incontournable pour qu'il puisse y avoir un échange en classe (Dolz & Mabilard, 2017) ; sa non maîtrise peut former une barrière au processus d'apprentissage (Sweller , Ayres & Kalyuga, 2011).

Et de manière plus spécifique, elle dépend de la compréhension orale que (Anderson, 2016) présente comme une compétence incontournable pour tout apprenant, elle figure parmi les quatre piliers de l'apprentissage linguistique, vise à saisir le message de l'interlocuteur et à cerner ses intentions. En fait, il s'agit de décrypter le sens d'une communication orale en prenant en compte les différents paramètres de la situation et sa maîtrise nécessite de mobiliser à la fois des connaissances et des savoir-faire spécifiques.

Bounouara (2021) en citant Vandergrift (2007) affirme que son apprentissage est un élément indispensable au développement des autres compétences et qu'elle tient un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère et accentue son idée en précisant qu' « aucune communication orale efficace ne peut s'établir sans la maîtrise de cette compétence » (ibid..p.397), des propos soutenus par Ferroukhi (2009) pour qui cette compétence est une des étapes capitales de la communication et pour l'apprentissage d'une langue étrangère ; (Dolz et Mabilard, op. cit.) à leur tour jugent qu'il est indispensable pour travailler dans un contexte scolaire de comprendre la parole de l'autre. Ducrot (2005) qui est un pionnier de la compréhension orale va jusqu'à la considérer comme la compétence qu'un enseignant traite dès la leçon zéro, en partant du principe qu'on comprend avant de produire.

L'enseignement/ apprentissage de cette compétence dans le domaine des langues n'est facile pour aucun des principaux acteurs de l'acte d'apprendre, ni pour l'apprenant qui a souvent des difficultés à saisir le sens de ce qui lui est dit oralement, ni pour l'enseignant qui, se retrouvant souvent en face d'apprenants qui ont des difficultés à comprendre le message oral et à s'exprimer, « [...] se sent démuné sur la manière d'enseigner et d'évaluer l'oral » (Vassart et al., 2022, p.3).

Cette situation est confirmée par un constat fait sur le terrain de notre enquête ; nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants de la 1^{ère} année moyenne d'un collège de la wilaya de Mostaganem rencontraient des difficultés dans la compréhension des messages oraux en classe, ce qui handicapait leur apprentissage de la langue et ne facilitait pas la tâche à l'enseignant. Ce n'est pas toujours évident de trouver des moyens didactiques pour palier à cette carence. Ce constat a été à la base du questionnement de la présente contribution.

Avant d'aller plus loin dans l'article, il est important de préciser que les travaux de recherche traitant la compréhension orale s'inscrivent globalement dans deux axes : les premiers s'intéressent aux processus cognitifs de la compréhension ; les seconds travaillent sur les conditions et les moyens pouvant la favoriser. Nous inscrivons notre contribution dans la deuxième catégorie. Nous allons centrer notre travail sur les moyens pouvant faciliter cet apprentissage.

En évoquant les ressources pédagogiques pouvant favoriser un apprentissage, ce qui fait consensus dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est que celles-ci y occupent une place cardinale car leurs contenus permettent le développement des compétences langagières et culturelles des apprenants (Vorgrig, 2021). Justement, en voulant choisir un support qui servirait l'enseignement/ apprentissage de l'oral en général et celui de la compréhension en particulier, l'enseignant/ formateur va se retrouver face à des documents supports traditionnels et d'autres numériques; de nos jours, on fait de plus en plus appel à la seconde catégorie à cause d'abord de l'importante place que tient le numérique et plus précisément le web2.0 avec ses différents outils ¹en dehors et au sein des institutions éducatives et (Yamani, 2023) confirme bien qu' au cours des vingt dernières années l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines ²de la vie est devenue une priorité absolue pour les décideurs du monde entier et les dire de (Karsenti et Bugmann, 2017) confirment que ces technologies ont un impact sur l'évolution des

sociétés et métamorphosent de manière significative leurs principaux secteurs à savoir l'économie, le côté social et l'éducation ; ces changements ont connu une grande accélération avec l'avènement du web2.0.

Ensuite, l'intérêt que porte les apprenants au numérique, qui sont à la base des enfants, vivant dans cette société, très captivés par tout ce qui touche au numérique et plus précisément le web social avec ses différentes variantes, pas spécialement dans le but d'améliorer une quelconque compétence mais, la plupart du temps à des fins ludiques, en jouant sur le Net ou en regardant des vidéos sur différents sites. Cet état des faits se confirme avec les observations faites avec le public de notre expérience, qui étaient avant tout de jeunes enfants intéressés par tout ce qui touche aux technologies modernes, qui a attiré à l'image et aux vidéos de tous genres regardées principalement sur Youtube, avec des degrés de consultation différents et des choix de thématiques variés, pas pour apprendre le français ou améliorer leur oral mais pour se divertir. Ce qui était intéressant, c'est que l'intérêt pour l'outil était indéniable.

Et enfin, une didactique qui prend toujours en compte ce qui se fait en dehors des murs de la classe, à savoir les centres d'intérêts et les ressources utilisés par les principaux acteurs de l'acte d'apprendre afin d'améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage du français dans un contexte scolaire et Boudechiche § Seridi (2019) vont dans ce sens en précisant que dans le contexte actuel, où l'ouverture vers l'extérieur de l'institution éducative est de plus en plus valorisée, la didactique des langues étrangères se doit de repenser l'acte pédagogique.

En restreignant un peu plus les choses et en nous appuyant sur la compétence de base de notre contribution à savoir la compréhension orale, le recours à un support vidéo pourrait s'avérer intéressant pour la travailler. Le fait que les jeunes visionnent en ligne en dehors de la classe amène les praticiens à s'interroger et à mener des études sur les enjeux de cette pratique qualifiée d'émergente (Blanc, 2022).

D'ailleurs, l'utilisation de ressources numériques relevant du Net participatif comme des vidéos sur Youtube très consultées par nos apprenants pourrait être une plus-value pour la compréhension comme le soulignent clairement (Amadiou § Tricot, 2020, p.90) :

« L'arrivée des technologies numériques accorde une place importante aux informations dynamiques grâce au développement des animations et des vidéos. Il est courant aujourd'hui de consulter des bases de données publiques de vidéos comme Youtube ou Dailymotion [...] Ces formats dynamiques incarnés par les vidéos et les animations dans les apprentissages multimédias devraient permettre une meilleure compréhension et un meilleur apprentissage des savoirs qui étaient jusque-là difficiles à représenter sous forme d'images statiques ou textes papiers ».

Il est bien connu que lorsqu'un enseignant veut utiliser un support numérique, la vidéo dans le cas de notre étude, il va se retrouver principalement devant deux catégories : un support grand public et un autre pédagogique.

Contrairement au support pédagogique appelé également d'apprentissage ou encore fabriqué qui a vu le jour pour que les gens apprennent, le support grand public appelé aussi non didactique est un document qui n'a pas été conçu dès le départ à des fins d'apprentissage et (Hirschsprung, 2005) consolide ces propos en le définissant comme étant un support qui a été créé sans qu'il n'y ait aucune perspective d'apprentissage d'une langue.

De façon plus concrète, ce sont ces supports que nous consultons tous les jours, Internet y compris, qui évoquent plusieurs domaines de notre vie ; tout le monde peut s'y retrouver comme par exemple la cuisine, la littérature, la mode, les voyages et la jeunesse (Benahmed, 2022).

Ces supports sont choisis, d'une part parce qu'ils ont des caractéristiques³ qui les rendent intéressants et exploitables³ pour l'enseignement/ apprentissage, ces derniers se distinguent par leur variété et surtout authenticité et sont aussi connus et utilisés pour leur attractivité, disponibilité et accessibilité à tous (Benahmed, ibid.) ; d'un autre côté, ils vont faire de l'apprenant un être actif capable de se reconnecter avec son quotidien. On les recommande et on les considère d'ailleurs comme de bons outils pour travailler la communication en classe.

En prenant en compte tout ce qui vient d'être précisé ci-dessus, il est clair qu'un support numérique et encore plus non didactique a du potentiel mais il n'apportera une valeur ajoutée qu'en fonction de la façon dont il sera intégré dans les pratiques d'enseignement (Meyer, 2010).

Beaucoup d'enseignants ont cet enthousiasme et cette volonté de changer leurs documents supports et se dirigent vers ce type de documents en étant convaincus que ces ressources vont presque instantanément garantir un apprentissage efficace de la langue. Pour que ce document serve réellement l'apprentissage, il est primordial que l'enseignant sache comment faire pour exploiter convenablement son contenu en concevant un outil nommé : scénario pédagogique, un outil utilisé dans le cadre de notre expérience.

Il n'y a pas un modèle unique de scénario pédagogique qu'un enseignant est tenu d'adopter car il peut prendre différentes formes au niveau de la présentation et de la terminologie employée par tel ou tel auteur. La seule exigence, c'est le respect de la structure de base de celui-ci.

Un scénario pédagogique pouvant se manifester sous différentes formes (texte, audio ou vidéo) est une sorte de guide décrivant la démarche, les étapes que les acteurs de l'enseignement/ apprentissage (apprenant et/ ou enseignant) doivent suivre afin d'exploiter de façon correcte et de tirer vraiment profit du contenu du support non didactique proposé « un scénario pédagogique sous - entend les notions de rôles, de ressources, d'activités et d'orchestration » (Boudediche et seridi, op.cit., p.38). Et, justement dans le cas de notre expérience, le scénario pédagogique a permis à l'enseignant d'écrire le déroulement de sa séance et d'avoir une sorte de guide ou de fil conducteur en prévoyant l'ensemble des étapes à suivre pour exploiter convenablement le support numérique proposé (Divoux, 2017).

Il a une structure de base et les parties suivantes y figurent principalement: titre, informations générales (rubriques transparentes), objectifs visés, ressources (supports utilisés), démarche (activités, consignes) et évaluation.

Dans le souci de ne pas encombrer le texte du présent article, nous avons fait le choix de ne détailler que la composition du scénario pédagogique pris comme modèle dans le cadre de notre expérience (Benahmed, 2021, p.61) qui est une version simplifiée du modèle conçu par des pionniers de la scénarisation pédagogique de ressources numériques (Louveau & Mangenot, 2006) qui dans la partie pratique de leur ouvrage ont proposé plusieurs modèles de scénarios pédagogiques. Ils ont segmenté le scénario d'exploitation pédagogique comme ils ont choisi de l'appeler, en trois grandes composantes: la première partie comportant essentiellement le domaine, le public, le niveau, les aptitudes ciblées, la production attendue, des aides linguistiques consultables en ligne et les critères de réussite ; dans la deuxième, les spécialistes ont proposé des activités permettant aux apprenants de communiquer entre eux via des moyens de communication modernes ; la troisième est une sorte de feuille de route regroupant le travail à réaliser (les étapes, la démarche proprement dite).

Alors, en nous appuyant sur tout ce qui vient d'être développé ci-dessus, et en prenant en compte le fait que beaucoup d'apprenants de 1^{ère} année moyenne ont des difficultés au niveau de la compréhension orale, ces mêmes apprenants étant des enfants consultant régulièrement des supports numériques (vidéos sur Youtube), que des enseignants utilisent souvent des textes lus en séance de compréhension orale ou des supports vidéos, sans faire appel à une vraie scénarisation pédagogique et vu la place accordée à la didactisation de documents grand public dans le domaine de la didactique, nous arrivons à poser la question suivante :

-En quoi l'exploitation de vidéos grand public du site de partage Youtube permettrait-elle de développer la compréhension orale chez des apprenants de la 1^{ère} année moyenne ?

Pour tenter de répondre à cette question, l'hypothèse retenue pour la présente contribution a été synthétisée dans ce qui suit:

-L'exploitation d'une vidéo grand public du site de partage Youtube accroîtrait la motivation des apprenants et augmenterait leur implication dans le cours, ce qui faciliterait l'acquisition de la compétence de la compréhension orale et amènerait par la même occasion les apprenants à produire plus facilement à l'oral.

Nous apporterons dans ce qui suit des informations sur le déroulement de l'expérience en question.

II– Méthodes et Matériels :

Décrire le déroulement de son étude empirique est une partie importante dans toute production scientifique car c'est lui qui va légitimer l'enquête.

L'enquête a été menée dans un collège de la wilaya de Mostaganem ; nous avons choisi cet établissement car les constats à la base de notre questionnement ont été faits dans la dite institution. L'enquête s'est étalée sur quatre mois et demi⁴.

L'expérience a été effectuée avec des apprenants de la 1^{ère} année moyenne et plus spécifiquement dans trois classes, avec un effectif avoisinant les quarante par classe et âgés de 11 à 16 ans. L'évaluation diagnostique du début de l'année a permis de déceler une carence au niveau de l'oral et plus spécifiquement en compréhension chez une bonne partie du public et un intérêt pour les différentes variantes des outils numériques.

Pour tester les hypothèses, nous avons fait le choix de comparer entre des séances où l'enseignant a utilisé un texte lu et d'autres où le support de travail était une vidéo grand public du site de partage Youtube.

Pour le déroulement de l'expérience, notre observation a été effectuée en deux temps : nous avons réalisé 3 séances sans vidéo, suivies par 3 séances avec utilisation du support en question. L'enseignante faisait le cours sans vidéo suivi par celui avec vidéo le jour même. Les deux premiers supports (texte lu / vidéo) portaient sur « l'importance de

l'alimentation équilibrée », le thème traité pour les seconds était « les bienfaits du sport » et les deux dernières séances évoquaient « les dangers de la pollution ». Les sujets choisis étaient en relation avec les thématiques et les projets du programme de cette année.

Pour s'assurer de la fiabilité des résultats de l'observation, nous avons travaillé avec les mêmes supports mais en deux formats : pour les séances avec le numérique, nous avons fait visionner aux apprenants des vidéos en utilisant le matériel informatique (PC portable, enceinte acoustique, data-show). En ce qui concerne les séances sans support numérique, nous avons préféré transcrire les passages audio contenus dans les vidéos pour les exploiter par la suite comme textes à lire.

Pour les séances utilisant la vidéo, nous avons tout d'abord veillé à concevoir un scénario pédagogique avant le début de l'expérience, adéquat au type de l'activité d'apprentissage ciblée et surtout aux supports exploités durant les séances de compréhension de l'oral. Nous nous sommes servie de cette feuille de route pendant toutes les séances d'observation réalisées. Notre scénario pédagogique visait notamment à didactiser les vidéos, et ce, en mettant en pratique les notions de base abordées dans la partie conceptuelle de notre travail.

Le scénario pédagogique avait également pour but de structurer l'activité de compréhension orale (identifier le public, le mode de travail, les outils, les étapes et l'activité de production orale) et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés au départ. Pour son ossature, il a été composé du niveau des apprenants (1^{ère} année moyenne), durée de la séance (1 heure), modalités de travail parfois individuelle et parfois collective, supports de travail (trois vidéos du site Youtube⁵), Outil accompagnateur (une grille d'observations), les principaux objectifs des séances étaient que l'apprenant soit capable d'écouter, de comprendre et d'analyser un support vidéo contenant un message explicatif ; la partie la plus importante était la démarche suivie dans l'exploitation de la vidéo principalement partagée en 3 grandes phases : d'abord, une mise en situation, une écoute et compréhension globale de la vidéo avec un 1^{er} visionnage de la vidéo puis, une identification de la situation de communication par l'apprenant et enfin, une écoute et une compréhension détaillée du support numérique avec 2 à 3 visionnages de la vidéo selon les besoins des apprenants ; ici, l'apprenant était sensé repérer des notions précises à travers des questions qui demandaient une réflexion et une analyse plus approfondie de la vidéo.

Pour la constitution de notre corpus, une observation participante a été menée lors des séances avec et sans vidéo, à l'aide d'une grille composée de 19 questions réparties sur trois grands axes : la qualité du support utilisé et sa compatibilité avec les objectifs de la séance, les interventions de l'enseignant et également les attitudes langagières et comportementales manifestées par les apprenants.

Un entretien de groupe a été également réalisé avec sept apprenants choisis des trois classes, en fonction de l'hétérogénéité du niveau et de la volonté des apprenants. Nous avons fait appel à l'entretien focalisé car c'est l'outil qui nous a permis de collecter un maximum de données variées dans une dynamique d'échanges. Comme notre échantillon était composé d'un public jeune ayant des difficultés en langue française, nous avons opté pour cet outil d'investigation qui nous a donné la possibilité d'expliquer, de reformuler et parfois même de traduire certaines questions afin de nous assurer de la pertinence et de l'honnêteté des réponses fournies.

Les questions posées ont été formulées de manière simplifiée et directe pour qu'elles soient adaptées au niveau des enquêtés. Le guide d'entretien a été composé de neuf questions partagées principalement entre les trois axes : la familiarité des apprenants avec la langue française, les supports qui suscitaient leur intérêt et enfin leurs opinions par rapport à l'utilisation de la vidéo en classe. Nous avons veillé à simplifier les questions pour qu'elles soient adaptées au niveau du public de l'enquête.

En bref, un corpus constitué des observations faites pendant les cours avec et sans vidéo scénarisée et les dires des apprenants lors de l'entretien de groupe ont été analysés. La méthodologie adoptée pour l'analyse a été mixte : qualitative pour les données de la grille et plus spécifiquement thématique et essentiellement quantitative pour celle de l'entretien focalisé. Un croisement entre l'analyse des données récoltées par le biais des deux outils a été fait afin de vérifier l'hypothèse.

III-Résultats et Discussion :

III.1. Des données de la grille d'observation :

Dans cette partie, nous allons passer en revue les critères en relation avec le support, l'enseignant et l'apprenant. Dans un souci de concision et surtout de précision, pour chaque axe de la grille, nous regrouperons les critères qui se rapprochent.

III.1.1. Critères en relation avec des caractéristiques des supports utilisés :

Pour plus de clarté et afin de faciliter la lecture, nous avons fait le choix de regrouper les critères figurant dans cette rubrique en deux parties ; dans la première, il est question de voir l'adaptation du support au thème de la séquence, aux objectifs d'apprentissage et au niveau des apprenants et, dans la seconde, il s'agit de vérifier la qualité, la durée et le débit de la parole dans les supports utilisés.

Par rapport au premier axe de la grille d'observation, nous avons constaté que dans les deux séances d'observation (avec et sans vidéo), les supports exploités s'adaptaient au thème de la séquence, aux besoins et aux objectifs de l'apprentissage, ainsi qu'au niveau des apprenants. Les vidéos étaient également de bonne qualité, offrant une clarté du son et de l'image. Pour les séances accompagnées du numérique, les vidéos exploitées étaient d'une durée courte à moyenne, avec un débit de parole et un rythme moyen dans l'ensemble, à l'exception de la deuxième vidéo qui a été présentée avec un débit rapide vu qu'elle a été extraite d'un dessin animé destiné aux enfants ; les apprenants ont réussi à très bien suivre sans pour autant se plaindre de la vitesse de la parole. Concernant les séances sans vidéo, nous soulignons que l'enseignante gardait un débit de parole moyen, voire lent et sentait parfois même le besoin de répéter et/ou de mimer certains mots ou expressions pour que les apprenants arrivent à distinguer ce qu'elle prononçait.

Il est clair que les caractéristiques des support vidéos que nous qualifions de « techniques » ont attiré les apprenants et les ont incités à suivre et, par conséquent, à faire l'effort de comprendre, le niveau de langue, la qualité du son, le débit et la durée des vidéos proposées ont permis aux apprenants, qui sont avant tout des enfants, de bien distinguer les mots et plus spécifiquement leur articulation grâce au débit, de saisir plus facilement le sens des mots, de se concentrer par la présence de l'image qui accompagne le son et ne pas se lasser car les vidéos n'étaient pas très longues (les enfants s'ennuyant vite). Le fait que les vidéos réunissent les caractéristiques détaillées supra a incité le public de l'enquête à les adopter plus que les textes lus.

III.1.2. Critères en relation avec l'agir de l'enseignant :

Pour cette rubrique, nous allons traiter les observables dans l'ordre suivant : d'abord, voir si les questions de l'enseignant étaient en relation avec le contenu des supports utilisées dans la séance de compréhension de l'oral, ensuite, passer à l'explication des consignes et/ou questions par l'enseignant et terminer avec la reformulation des questions.

En premier lieu, toutes les questions posées par l'enseignant étaient en relation directe aussi bien avec le contenu de la vidéo qu'avec le texte oralisé. Concernant l'explication des questions aux apprenants, dans la première séance (avec et sans vidéo), l'enseignante était régulièrement contrainte de réexpliquer et même de répéter les questions posées au départ mais, dans la deuxième et la troisième séance avec l'utilisation de la vidéo, elle n'a été obligée d'expliquer les consignes que rarement et son public se rappelait même des bonnes réponses du premier visionnage ; les apprenants faisaient souvent le lien entre les questions posées et le contenu du support numérique. Pour le reste des séances (sans vidéo), l'explication des consignes étaient presque instantanément nécessaire. En dernier lieu, la reformulation des questions, pour les séances sans vidéo, était souvent nécessaire alors que pour ce qui avait attiré aux séances accompagnées du numérique, l'enseignante n'avait besoin de reformuler ses questions que de temps en temps, notamment pour les plus complexes.

Il ressort de ce qui vient d'être détaillé ci-dessus que c'est le contenu des vidéos avec son côté multimédia qui a facilité aux apprenants de repérer les indices pour pouvoir répondre correctement aux questions : ils comprenaient mieux et ne demandaient pas souvent de répétition, d'éclaircissements ou de reformulation de la part de l'enseignant, ceci s'est confirmé avec les dires des apprenants dans l'entretien focalisé.

III.1.3. Critères en relation avec les attitudes et les comportements des apprenants :

Pour ce troisième axe de la grille d'observation, nous allons traiter les critères relatifs à l'apprenant, en les regroupant en sous-catégories que nous classons dans l'ordre suivant : compréhension du support et réponses aux questions posées, participation et intervention des apprenants, attraction et concentration vis-à-vis du document, interactions apprenants/enseignant et apprenants/apprenants, implication des enquêtés dans la leçon et l'atmosphère de la classe.

Après le visionnage des supports vidéo proposés, les apprenants arrivaient souvent à répondre correctement aux questions de l'enseignante. Mais, ils avaient des difficultés à trouver les réponses à partir des textes lus. Ce qui nous amène à dire que l'assimilation du public de l'enquête était plutôt bonne grâce à la vidéo, alors que pour les séances sans vidéo, la compréhension était moyenne (pour la séance 1) et plutôt insuffisante (pour les séances 2 et 3).

Durant les séances faites en présence des vidéos, la participation des enquêtés était la majeure partie du temps volontaire. La plupart des apprenants intervenaient, même les éléments ayant un niveau insuffisant osaient prendre la parole et posaient des questions. Quant aux séances sans support numérique, leurs interventions étaient quasi-inexistantes, la participation volontaire était à la limite absente, les apprenants n'étaient pas vraiment actifs au point où l'enseignante était parfois contrainte de désigner des élèves car personne ne voulait prendre la parole.

Dans les séances où l'outil vidéo était absent, les apprenants s'ennuyaient et étaient plutôt indifférents vis-à-vis des textes lus. Cependant, nous avons remarqué une joie plutôt démesurée chez le public dès que l'enseignante pénétrait dans la classe avec le matériel informatique. Ils appréciaient vraiment l'exploitation de la vidéo pendant le cours, cela leur a été très attrayant. En plus, notre public de l'enquête était majoritairement beaucoup plus attentif durant les séances accompagnées du numérique.

Les apprenants se sentaient plutôt à l'aise dans les séances où la vidéo était le moyen utilisé pour travailler la compréhension orale. Ils osaient s'exprimer, communiquer, avec leur enseignante et avec le reste du public de la classe. Leurs échanges se manifestaient sous différentes façons entre autres par des questions, des répétitions de mots, des récapitulations et parfois même de petits débats.

Un véritable engagement a été manifesté par une bonne partie du public cible durant les séances où le numérique était intégré. Ils suivaient les consignes à la lettre, prenaient beaucoup de notes et faisaient sans l'ombre d'une hésitation la production orale qui leur a été donnée pour la fin de séance. Par contre, ces mêmes apprenants étaient beaucoup moins impliqués dans les séances de compréhension orale nommée traditionnelle. Quant à l'atmosphère de la classe, elle était très animée pendant les séances accompagnées du support numérique. Les apprenants étaient motivés et très enthousiastes en sachant qu'ils allaient travailler avec des vidéos. Cependant, le climat était beaucoup plus calme, voire monotone tout au long des séances sans vidéo, plus particulièrement, au cours de la deuxième et la troisième séance.

En ce qui concerne le dernier axe de la grille, nous trouvons qu'à partir des détails apportés supra, l'intégration de la vidéo pendant le cours de compréhension orale permettait une atmosphère plus animée en classe ; les apprenants ont fait preuve de motivation, d'implication et de concentration remarquables en étant plus concentrés, en participant, en interagissant avec leurs pairs et leur professeur et en effectuant la tâche d'expression orale qui leur a été attribuée à la fin de chaque séance. En contrepartie, l'ambiance du cours était plutôt terne durant les séances sans vidéo, les apprenants étaient désintéressés et leurs interventions étaient dans la plupart du temps imposées. Tout ceci a largement contribué dans leur compréhension d'un support oral et leur a aussi permis de s'exprimer plus souvent et plus facilement à l'oral. Ce dernier point sera confirmé un peu plus loin par les dires de l'apprenant lors de l'entretien de groupe.

III.1.4. Pour synthétiser :

A partir de tout ce qui vient d'être développé ci-dessus, nous pouvons déduire que l'utilisation de la vidéo non-didactique assure effectivement une meilleure atteinte des objectifs d'apprentissage de la séance de compréhension. Les apprenants ont démontré une meilleure assimilation à travers l'exploitation du support numérique ; l'intervention de l'enseignant pour expliquer les questions et les consignes n'était pratiquement pas nécessaire. La concentration des apprenants pendant cette activité d'apprentissage était concrète. Leurs interventions et participation étaient dans la plupart du temps volontaires. L'accroissement de la motivation des apprenants se traduisait dans leurs échanges qui prenaient différentes formes : questions, répétition et reformulation des propos, débats, réalisation de la tâche de la production orale. Ces formes d'interactions se sont produites entre apprenants/enseignant et même entre apprenants/apprenants. A travers l'usage du support numérique en classe, les apprenants étaient beaucoup plus actifs et impliqués dans la compréhension du support oral proposé et ils ont réussi pour la plupart à comprendre son contenu.

III.2. Des données de l'entretien de groupe :

Rappelons que pour le traitement des données de cette partie, c'est une analyse à dominante quantitative qui a été adoptée avec quelques inférences qualitatives spécifiques à certaines questions. Nous traiterons le corpus rubrique par rubrique pour plus de précisions. Nous regrouperons en un seul tableau les données chiffrées des questions de chaque rubrique. Des illustrations par le biais d'extraits de l'entretien viendront consolider ou compléter nos propos.

III.2.1. Familiarité des apprenants avec la langue française :

Ci – dessous les trois premières questions posées, nous mentionnerons les questions telles quelles ont été posées aux apprenants lors de l'entretien focalisé pour plus d'authenticité et nous regroupons les données quantitatives relatives aux réponses à ces questionnements en un seul tableau. Nous procéderons de la même manière pour les autres axes.

Question 1 : Parlez-vous en français à la maison ? Avec vos parents, vos frères et sœurs etc ?

Question 2 : Quand vous dites que vous parlez en français à la maison, est-ce que vous voulez dire que vous le parlez couramment ? Pouvez-vous tenir des discussions en français ?

Question 3 : Comment trouvez-vous la langue française ? Est-elle facile ou difficile ?

Question	Réponse donnée	Effectif	Pourcentage
Q. 1	Oui	4	57%
	Non	3	43%
Q. 2	Tenir une discussion	0	0%
	Utiliser quelques mots	7	100%
Q. 3	Facile	3	43%
	Très facile	2	29%
	Un peu difficile	1	14%
	Difficile	1	14%

Tableau1 : Mesures quantitatives relatives à la 1^{ère} rubrique

En nous référant aux données chiffrés du tableau, nous avons constaté que presque la moitié des apprenants enquêtés (43%) n'a de contact avec la langue française qu'à l'école. Le niveau des apprenants jouerait un rôle dans le choix et l'exploitation des supports didactiques adoptés.

Extrait1 de l'entretien

E3 : *Non parle français à la maison.*

E5 : *Non non, je ne parle euh pas français dans la maison.*

E7 : *Non je ne parle euh parler à la maison euh en français à la maison.*

En prenant toujours appui sur les mesures quantitatives, il est clair que même ceux qui l'utilisent quotidiennement n'ont pas l'habileté de s'exprimer couramment en français, l'usage de cette langue se limite à l'emploi de quelques mots et expressions récurrents.

Extrait 2 de l'entretien

E1 : *Je parle quelques mots seulement*

E2 : *Je parle quelques mots seuls*

E4 : *Je parle que ... euh quelques mots seulement.*

A partir des mesures quantitatives inscrites ci-dessus, nous avons également remarqué que l'avis des apprenants par rapport à l'apprentissage du français était départagé entre ceux qui estiment que cette langue est facile à apprendre et ceux qui pensent le contraire. Il est bien connu que ceux qui ont cette représentation de la langue s'adapteraient facilement avec n'importe quel support didactique, notamment le numérique.

Extrait 3 de l'entretien

E1 : *La langue française est très facile.*

E4 : *La langue française euh française facile.*

E5 : *[Un peu difficile] (rire)*

III.2.2. Supports suscitant l'intérêt des apprenants :

Question4 : Pour vous, est-il plus difficile de comprendre un texte écrit en français ou de comprendre un texte lu dans cette langue ?

Question5 : Aimerez-vous que votre professeur utilise les nouvelles technologies en classe comme l'ordinateur portable, le data-show etc?

Question6 : Dans la séance de compréhension de l'oral, préféreriez-vous que votre professeur vous lise un texte ou qu'il vous fasse regarder une vidéo ?

Question	Réponse donnée	Effectif	Pourcentage
Q. 4	Texte écrit	5	71%
	Texte lu	2	29%
Q. 5	Oui	7	100%
	Non	0	0%
Q. 6	Texte lu	3	43%
	Vidéo	4	57%

Tableau2 : Mesures quantitatives relatives à la 2^{ème} rubrique

En nous appuyant sur les pourcentages présents dans le tableau récapitulatif2, il semble également que 71% des apprenants ont des difficultés par rapport à la compréhension orale étant donné qu'il trouve plus facile de comprendre un texte écrit qu'un texte écouté. Ils ne sont pas très familiarisés avec l'écoute de la langue orale.

Extrait 4 de l'entretien

E2 : *Le texte écrit est très facile.*

E3 : *Le texte écrit est facile.*

E4 : *Euh le texte écrit le facile euh ... de le euh ... est plus facile.*

E6 : *Le texte euh écrit est très euh est plus facile.*

Il a été aussi constaté que la totalité (100%) des enquêtés ont apprécié l'utilisation de l'outil technologique en classe. Ils ont tous eu une attitude positive envers l'intégration des technologies modernes en classe.

Extrait 5 de l'entretien

E2 : *Oui ma maitresse euh utilise les nouvelles technologies et euh j'aime.*

E4 : *Oui euh oui donc j'aime [quand] maitresse utilise les nouvelles technologies en classe.*

A partir des résultats figurant dans le tableau, il a aussi été remarqué que sur l'ensemble des apprenants interviewés, (57%) ont penché pour l'utilisation de la vidéo durant la séance de compréhension de l'oral car les supports numériques animés éveillent la curiosité des apprenants et les amènent à mieux s'engager dans leur apprentissage, ce qui a été confirmé par l'observation participante.

III.2.3. Opinions des apprenants sur l'utilisation de la vidéo en classe :

Question 7 : Trouvez-vous que l'utilisation de la vidéo est amusante dans cette séance ? Est-ce que pour vous la vidéo est amusante, [divertissante] ?

Question 8 : Pensez-vous que l'utilisation de la vidéo vous aide à mieux comprendre la leçon ? Est-ce que quand j'utilise la vidéo vous comprenez mieux ?

Question 9 : Pourquoi ?

Question	Réponses données	Effectif	Pourcentage
Q. 7	Oui	7	100%
	Non	0	0%
Q. 8	Oui	7	100%
	Non	0	0%
Q. 9	Le son	1	14%
	L'image	2	29%
	Le son et l'image	1	14%
	Pas de réponse	3	43%

Tableau3: Mesures quantitatives relatives à la 3^{ème} rubrique

En nous référant aux pourcentages ci-dessus, nous avons remarqué que la totalité des apprenants (100%) trouvent que l'exploitation de la vidéo en cours, notamment celui de la compréhension de l'oral, leur procure de l'amusement. Il est indiscutable que les supports divertissants contribuent à créer une atmosphère favorable en classe et influencent positivement le désir et la volonté d'apprendre.

Extrait 6 de l'entretien

E1 : *Oui euh la vidéo la vidéo est ...*

E3 : *Oui euh ... la vidéo c'est amusant.*

E4 : *Oui la vidéo est euh à la maison euh (rire) amusante.*

E7 : *Oui la vidéo est amusante.*

D'après les données en chiffres regroupés dans le tableau, nous avons pu observer que la globalité des apprenants (100%) répond par « oui » et est consciente que l'utilisation de la vidéo améliore aussi bien leur compréhension des messages oraux que leur expression orale en français. Nous pouvons dire alors que l'intégration du numérique en classe n'est pas uniquement un moyen permettant aux apprenants de se divertir mais elle contribue aussi à l'atteinte des principaux objectifs d'un apprentissage d'une langue à savoir l'amélioration de la compréhension et de l'expression orale.

En les questionnant sur le pourquoi des choses, les résultats ont été que sur l'ensemble des sept apprenants enquêtés, 29% estimaient que c'est surtout l'image animée qui les a aidés à mieux comprendre la langue orale et qui, par conséquent, leur a facilité l'expression plus facilement en français.

Extrait 7 de l'entretien focalisé

E1 : *Maitresse l'image.*

P : *Donc l'image vous aide à mieux vous exprimez en français ?*

E6 : *Oui maitresse avec l'image [nous arrivons à comprendre].*

14% des apprenants questionnés relient l'amélioration de leur expression orale par le biais de la vidéo à un autre média et qui n'est autre que « le son », ils déclarent d'ailleurs que c'est le fait de répéter des mots et des expressions écoutés qui leur a donné l'opportunité d'acquérir de nouveaux termes et d'enrichir leur vocabulaire.

Extrait8:

E4 : *Le son maitresse, euh [on entend le mot ou la phrase puis on les répète].*

14% des autres élèves estiment que c'est grâce à l'association du son et à l'image qu'ils arrivaient à mieux s'exprimer en français.

Extrait9:

E7 : *Maitresse, les deux ! [Grâce à l'image nous comprenons de quoi la vidéo parle et le son comme l'a dit mon camarade nous aide à répéter et à apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions].*

III.2.4. Pour synthétiser :

En nous référant aux résultats de l'entretien focalisé, nous pouvons déduire que l'exploitation de la vidéo en cours de compréhension orale motive les apprenants car elle constitue un moyen de divertissement amenant une atmosphère favorisant l'apprentissage. Ce support attractif et captivant facilite essentiellement la compréhension orale chez notre public d'enquête apprenants qui ont des lacunes en français et plus spécifiquement dans la compréhension du message oral. D'après les propos recueillis, la vidéo amène les enquêtés à s'exprimer plus aisément.

IV- Conclusion :

Au terme de cet article, nous rappelons que l'idée directrice était de démontrer l'impact de l'exploitation de vidéos grand public du site de partage Youtube sur le développement de la compétence de la compréhension orale chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne.

Nous pouvons dire en guise de conclusion que l'expérience que nous avons menée et le traitement des données effectué, nous ont montré que grâce à l'authenticité et à la variété des thèmes traités à travers des images animées, la vidéo grand public représente un support didactique intéressant, apte à faire acquérir et à développer la compétence orale et plus spécifiquement la compréhension orale chez les apprenants car elle va garantir l'interactivité et la productivité de ces derniers en créant un climat de divertissement et d'échange en classe. Une telle atmosphère positive et animée motive les apprenants et permet de favoriser l'amélioration de la compréhension et, par la même occasion, de la production orale. Il serait donc avantageux d'adopter une scénarisation pédagogique méticuleuse et réfléchie de la vidéo non-didactique dans l'enseignement de la compétence orale parce qu'elle va assurer le bon déroulement de l'activité d'apprentissage et amender par conséquent, la qualité de l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe.

V. Références :

- [1] Amadiou, Franck & Tricot, André. (2020), *Apprendre avec le numérique*, Mythes et réalités, Paris.
- [2] Anderson, Cortés Rojas, (2016), Le rôle de la vidéo dans la compréhension orale, sous la direction de : Leuro, Ricardo (Mémoire de licence en Langues étrangères), Université de Bogota. Visité à : <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3223/TE19072.pdf?sequence=1&isAllowed=y> le (7/8/2023).
- [3] Benahmed, Ilhem. (2022), Comment utiliser des ressources numériques avec les apprenants à bon escient ? Exemple d'un dispositif intégrant un support numérique « grand public », *Revue algérienne des lettres*, vol.6, n°2, pp. 303-314. Visité à : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/214420> le (13/8/2023).
- [4] Benahmed, Ilhem. (2021). *Apprendre par les TICE's*. (Polycopié de cours adressé aux étudiants de 1ère année Master (Sciences du langage), Université de Mostaganem.
- [5] Blanc, Charline. (2022), La vidéo d'apprentissage à l'université, Actes de la journée d'étude *Les discours numériques : enjeux linguistiques et communicationnels, perspectives didactiques*, Metz, le 14 juin. Visité à : <https://www.Actes-JE-Discours-numérique-METZ-juin2022-VF.pdf> le (9/9/2023).
- [6] Boudechiche, Nawal & Seridi, Houda., (2019), La classe inversée : un scénario pédagogique prometteur », *Revue Expressions*, n°8, pp.131-140. Visité à <https://fac.umc.edu.dz/fli/images/expressions8/Nawel%20BOUDECHICHE.pdf> le (26/7/2023).
- [7] Bounouara, Yamina. (2021), Compréhension orale et apprentissage du vocabulaire en FLE : effets de documents audiovisuels sous-titrés, *Revue Journal of Psychological and Educational Sciences*, vol.7, n°4, pp.396-412. Consulté à : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/163971> le (2/9/2023).
- [8] Colognesi, Stéphane & Deschepper, Catherine. (2019), Les pratique déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ?, *Language and Literacy*, vol.21, n°1. PDF. Visité à : <https://doi.org/10.20360/langandlit29365> le (4/9/2023)
- [9] Divoux, Anouchka. (2017), Le scénario pédagogique au service de l'enseignement du français, 3^{ème} colloque international de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, octobre 2017, Bangkok. Visité à : <https://hal.science/hal-01739576> le (24/7/2023)
- [10] Dolz, Joaquim & Mabilard, Jean-Paul. (2017). « Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique », in De Pietro, J.-F, Fisher, C et Gagnon, R (dir), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*, Editions Presses universitaires de Namur.
- [11] Ducrot, Jean Michel. (2005), L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. Lundi 15/8/2025 à https://flecree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf le (3/8/2023).
- [12] Dumais, Christian. (2022), L'oral à l'école, *Revue Education et francophonie*, vol.50, n°1, printemps 2022. <https://doi.org/10.7202/1088540ar>.
- [13] Ferroukhi, Karima. (2009), La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie, *Synergie Algérie*, n°4, pp.273-280. Visité à : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf> le (15/7/2023).
- [14] Hirschsprung, Nathalie. (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette.
- [15] Karsenti, Thierry. & Bugmann, Julien. (2017), *Enseigner et apprendre avec le numérique*, Les Presses de l'université de Montreal.
- [16] Louveau, Elisabeth & Mangenot, François. (2006), *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.
- [17] Meyer, Katrina A. (2010), A comparaison of web2.0 tools in a doctoral course, *Internet and Higher Education*, vol.13, n°4, pp. 226-232. Visité à : <https://www.learntechlib.org/p/108383/> le (23/7/2023).
- [18] Sweller, John, Ayres, Paul et Kalyuga, Slava. (2011), *Cognitive Load Theory*. New York : Springer.
- [19] Vandergrift, Larry. (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, *Language Teaching*, vol.40, n°3, pp. 191-210. Visité à : <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/recent-developments-in-second-and-foreign-language-listening-comprehension-research/> le (22/8/2023)
- [20] Vassart, Caroline, Blondeau, Benoît et Colognesi, Stéphane. (2022), Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire, *Revue Education et francophonie*, vol.50, n°1, printemps 2022. Visité à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2022-v50-n1-ef06958/1088549ar/> le (25/7/2023).

[21] Vorgrig, Jean-Noel. (2021), Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, *Recherches et pratiques pédagogiques en langues- Cahiers de l'Aplut*, vol.40, n°1, *Anglais oral : enjeux théoriques et pratique(s) authentique(s)*. Visité à : <https://journals.openedition.org/apliut/8741> le (15/7/2023).

[22] Yamani, Dalila. (2023), Facteurs déterminant l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement en ligne, *Revue des Sciences Humaines*, vol. 34, n°3, pp. 07 -21, Université Les frères Mantouri de Constantine1. Visité à : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/236500> le (3/1/2024).

¹ Appelé aussi web participatif et social, ses principales applications sont : les blogs, les réseaux sociaux, les wikis, les sites de partage et les MOOC.

² L'éducation est un domaine qui en fait pleinement partie.

³ Nous parlons d'exploitation et non d'utilisation avec ce genre de supports car ce sont des ressources non utilisables dans l'état. Plus de précisions seront apportées un peu plus loin dans l'article

⁴ L'enquête a connu des interruptions à cause d'un arrêt maladie de l'enseignante et une interruption des séances de rattrapage pendant plus d'un mois et demi (séance où allait être fait l'entretien).

⁵ 1. <https://lunivers-de-hinatea.com/lhygiene-alimentaire/> 2. <https://congres.innovation-en-education.fr/4-bienfaits-du-sport-pour-les-enfants/> 3. <https://www.cancer-environnement.fr/fiches/informations-generales/video-prevention-la-pollution-de-lair-et-les-consequences-sur-notre-sante-comment-agir>.