



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:
Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora:
Yurani BUSTAMANTE GALLEGO

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2023



**L'utilisation de matériel audiovisuel authentique pour développer la compréhension orale
des apprenants de niveau débutant à Multilingua.**

Yurani BUSTAMANTE GALLEGO

École de Langues, Universidad de Antioquia

Directeur de Mémoire de Recherche et Directeur de Projet de Recherche :

Juan Carlos PADILLA VILLADA

Titulaire d'un master en Linguistique

Directrice de Stage :

Luz Mery ORREGO

Titulaire d'un master de Recherche en Didactique des Langues et Cultures

Juin 20, 2023

Résumé

La compréhension orale joue un rôle essentiel dans la communication, car il est nécessaire de comprendre un message avant de pouvoir y répondre. Les documents audio didactiques sont une ressource précieuse pour développer cette compétence dans le cours de FLE, étant donné qu'ils sont souvent simplifiés, structurés et adaptés au niveau linguistique des apprenants. Cependant, ils ne reflètent pas nécessairement l'usage courant de la langue cible, ce qui limite le vocabulaire, les structures grammaticales et les expressions idiomatiques. Ce travail présente une recherche-action menée auprès d'un groupe de jeunes-adultes débutants inscrits au programme Multilingua, dans le but de favoriser l'amélioration et le renforcement de la compréhension orale grâce à l'utilisation de matériel audiovisuel authentique varié (vidéos, baladodiffusions, chansons). Pour la collecte de données, on a utilisé plusieurs instruments, tels que le journal de bord, deux enquêtes, des entrevues de groupe non-structurées, une épreuve diagnostique et une épreuve finale. Les résultats obtenus sont encourageants, montrant une amélioration significative de la compréhension orale entre le diagnostic et l'épreuve finale, ainsi qu'une meilleure appropriation des sujets linguistiques propres à la langue cible dans le deuxième niveau.

Mots clés : compréhension orale, stratégies de compréhension orale, matériel audiovisuel authentique, vidéo, baladodiffusion, chanson, compréhension globale, compréhension sélective, FLE, apprenant débutant.

Título en español: La Utilización de Material Audiovisual Auténtico para Desarrollar la Comprensión Oral en los Estudiantes de Nivel Principiante en Multilingua.

Exigence de diplôme.

Ce rapport de recherche est le fruit d'une recherche-action menée pendant notre stage professionnel-académique d'enseignement de français langue étrangère au sein du programme Multilingua de l'Universidad de Antioquia, de juillet 2022 à juin 2023. Il répond à l'exigence finale pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) à l'École de Langues de l'Universidad de Antioquia.

Sommaire

Avant-propos.....	5
Description du contexte	6
Présentation de la problématique	8
Cadre théorique.....	10
La compréhension orale.....	10
Les modèles de compréhension orale en langue étrangère.....	11
Démarche pédagogique pour la compréhension orale	12
Le matériel authentique.....	13
Question de Recherche	15
Objectifs	15
Objectif Général.....	15
Objectifs Spécifiques	15
Plan d'action	16
Déroulement des actions	17
Méthodologie de recherche et analyse des données	19
Résultats et interprétations.....	22
Compréhension orale	22
Stratégies de compréhension orale.....	25
Conclusions.....	28
Réflexion.....	30
Références.....	32
Annexes.....	34

Avant-propos

Dans le cadre de l'obtention du diplôme en langues étrangères de l'École des langues de l'Université d'Antioquia, il est exigé d'effectuer un stage au cours des deux derniers semestres. Au premier semestre, nous avons participé en tant qu'observateurs au sein d'un groupe de FLE de niveau débutant, afin d'identifier les besoins du groupe en matière d'apprentissage de la langue cible. Le sujet identifié était la compréhension orale.

Au deuxième semestre, nous avons mis en œuvre des stratégies visant à améliorer cette compétence avec les apprenants. Alors, diverses activités d'évaluation ont été menées, comprenant un test de diagnostic et un test de clôture, dans le but d'observer attentivement le processus et les changements survenus.

Ce rapport présente la description du contexte de participation, la problématique identifiée, les objectifs et la question de recherche à l'origine du projet, ainsi que le cadre théorique qui soutient son développement. Ensuite, nous présentons le plan d'action avec son déroulement. Finalement, nous partageons l'analyse des données et les conclusions correspondantes. Cependant, tout au long de cette étude, nous avons été confrontés à une difficulté majeure : l'absentéisme ou les retards de certains étudiants participants, ce qui a empêché certains apprenants de participer à toutes les activités proposées et a limité la collecte de leurs données.

Malgré cette contrainte, les résultats et les conclusions de cette recherche pourraient contribuer de manière significative aux études ultérieures sur le sujet et au développement de l'apprentissage de la langue cible pour l'ensemble des apprenants participants, en particulier en ce qui concerne la compréhension orale.

Description du contexte

Multilingua est un programme créé en 1997 par l'*Universidad de Antioquia* (désormais, l'Université d'Antioquia) dans le cadre d'une stratégie d'internationalisation académique et de recherche, à travers l'enseignement des langues vivantes aux étudiants, aux professeurs et au personnel administratif de l'institution. L'université est un établissement d'enseignement supérieur à caractère public et mixte, le plus reconnu dans le département d'Antioquia et le deuxième le plus important en Colombie. Le programme *Multilingua* opère dans le centre-ville de Medellín et son objectif principal est d'offrir gratuitement l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères ainsi que de leur culture. En outre, le programme enseigne certaines langues ancestrales colombiennes comme le kriol, le wayuunaiki, le minika et le ěběra Chami.

En ce qui concerne les installations physiques, le programme est offert dans le bâtiment de l'ancienne École de droit de l'université, qui comporte trois étages. Les bureaux administratifs de *Multilingua* et de la Faculté de droit sont situés au rez-de-chaussée, tandis que les salles de classe se trouvent aux première et deuxième étage. Il y a environ quinze salles de classe, une salle d'étude et une salle d'ordinateurs. Cet endroit ne dispose pas d'espaces de loisirs ni de terrains de sport. L'atmosphère à l'intérieur du bâtiment est calme et tranquille. Chacune des salles de classe est équipée d'un ordinateur, d'un téléviseur, d'un tableau, d'un bureau pour le professeur et de sièges pour les apprenants.

Le groupe de cette étude est composé de 13 apprenants colombiens âgés de 18 à 37 ans, dont 7 femmes et 6 hommes, appartenant à différents niveaux socioéconomiques. Il est principalement constitué d'étudiants de divers programmes de premier cycle et d'une personne travaillant dans un poste administratif à l'université, ainsi que de trois apprenants externes de l'institution.

Pour la plupart des apprenants, c'est la première fois qu'ils ont un contact avec la langue française. Leur motivation est évidente, et dans quelques cas, la peur de parler à voix haute est également perceptible. Au cours des séances, certains apprenants ont mentionné leur intérêt par l'apprentissage de la langue française en raison de leur affection pour la culture francophone, tandis que d'autres ont exprimé leur intérêt pour faire un échange académique dans un pays francophone.

Par rapport à l'enseignante coopératrice, elle est diplômée en langues étrangères de l'Université d'Antioquia. Elle détient un master mention Sciences du langage et poursuit actuellement un doctorat en Éducation. Elle a travaillé à temps plein en tant qu'enseignante à l'École des langues de l'université et y travaille actuellement à temps partiel. Elle a également enseigné à l'*Universidad Pontificia Bolivariana* et à l'*Universidad Nacional* à Medellín.

Le stage s'est déroulé au sein d'un cours de français de niveau A1 à *Multilingua*. Chaque cours se composait en 64 heures de formation en présentiel par semestre, réparties sur 16 semaines de cours de 4 heures chacune et 2 heures de travail indépendant pour les apprenants. Le programme pour les langues vivantes, y compris le français, est conçu sur six semestres, permettant aux apprenants d'atteindre le niveau B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

À partir de janvier 2022, *Multilingua* a commencé à mettre en œuvre l'approche basée sur la tâche ou l'approche actionnelle pour l'enseignement des langues. Actuellement, c'est le deuxième semestre et le programme est encore en phase de vérification, de mise en œuvre et d'adaptation de cette nouvelle méthodologie.

Présentation de la problématique

Penser à l'apprentissage d'une langue étrangère nous amène à réfléchir à la communication et à l'interaction. Selon le CECRL (2003), bien que l'interaction permette aux acteurs de se parler et de s'écouter simultanément lors d'une conversation, il est nécessaire non seulement d'apprendre à interagir mais aussi de développer la capacité de formuler des réponses cohérentes. Dès les premiers niveaux, cette interaction doit être encouragée afin de donner aux apprenants des bases solides qui les motivent à s'approprier la langue, à l'utiliser régulièrement et à participer à des expériences plus enrichissantes. Le développement de la compréhension orale depuis le début de la formation est considéré comme un important moyen d'apprentissage d'une langue étrangère, car cela permet aux apprenants de gagner des compétences qui favorisent également la production orale subséquente.

Néanmoins, on a pu identifier qu'il y avait plusieurs apprenants avec un intérêt particulier à l'utilisation de la langue cible pour communiquer et pratiquer en même temps les sujets linguistiques traités tout au long des séances. Dans les entrées du journal de bord, il a été noté le besoin des apprenants pour comprendre les sons propres du français : « Certains apprenants ont posé des questions par rapport à la prononciation » (entrée 5, le 23 août 2022) et « Les apprenants participent activement et posent leurs questions sur la prononciation de différents mots » (entrée 6, le 25 août 2022).

En outre, une enquête de perception a été adressée aux apprenants du cours pour leur demander non seulement comment ils se sont sentis pendant le cours, mais aussi quelles étaient leurs motivations et intérêts par rapport aux habiletés langagières qu'ils souhaitaient renforcer. D'après les résultats, le 30 % des apprenants ont répondu qu'ils voulaient travailler davantage sur la compréhension orale, tandis que seulement 15 % ont montré un intérêt pour la

compréhension et la production écrite. À la question : « De quelle manière pensez-vous que vous apprenez mieux le français ? », les choix qui ont obtenu le plus grand nombre de réponses de la part des apprenants ont été : « Parler en français même si je fais une erreur » (14 étudiants) ; « Écouter l'enseignante parler » (13 étudiants) ; « Participer à des jeux et à des activités ludiques » (13 étudiants) ; « Regarder des clips vidéo et des films » (9 étudiants) ; et « Écouter et chanter des chansons » (9 étudiants). Ces réponses nous ont permis de conclure qu'ils étaient très intéressés à consolider les habiletés de compréhension et de production orale.

Étant donné que les apprenants doivent être exposés à des situations communicatives suffisamment diverses pour se familiariser avec le processus de compréhension de la langue étrangère, nous avons proposé de développer un projet basé sur la compréhension orale afin de renforcer cette habileté chez les apprenants du cours observé. Comme le mentionne Cornaire (2014) « l'apprenant, en début d'apprentissage, exécute des ordres donnés par le professeur et, si un ordre est compris, il est raisonnable de penser qu'il sera correctement exécuté ». De cette manière, nous avons considéré qu'il était important de travailler le perfectionnement de la compréhension orale des participants du cours à partir de l'utilisation de matériel audiovisuel authentique varié.

Cadre théorique

Afin de discuter le contexte théorique de ce travail de recherche, il est essentiel de définir certains concepts clés. Tout d'abord, nous aborderons l'habileté de compréhension orale. Ensuite, nous discuterons des différents types de matériel audiovisuel authentique qui seront utilisés dans cette étude, tels que la baladodiffusion, la vidéo et la chanson.

La compréhension orale

La compréhension orale est l'une des quatre compétences à développer pour maîtriser une langue. D'après Cornaire (2014), cette habileté consiste « à comprendre un message cohésif et cohérent, c'est-à-dire, à saisir le contour situationnel (intervenants, lieux, idées générales) » (p. 87). Cependant, pour bien développer cette habileté, on doit être conscient que la compréhension orale est un processus qui exige plus que la simple perception des sons. Cela est un facteur clé de la communication et de l'interaction avec les autres, elle implique l'analyse et l'interprétation des informations entendues. Comme Cornaire (2014) a également partagé :

« La compréhension orale est une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens » (p. 195)

Le développement de la compréhension orale dans l'apprentissage des langues étrangères peut être un processus lent, qui requiert des stratégies de la part de l'enseignant pour faciliter l'acquisition de cette compétence par les apprenants (Rovira Ochoa, 2018, p. 27). Dans l'intention de favoriser le développement de la compétence orale chez les apprenants, il est primordial que le professeur recherche des stratégies et des matériels qui suscitent l'intérêt des apprenants. En effet, ces stratégies et matériels sont indispensables pour donner aux apprenants

de la motivation, car ils ont besoin de se connecter à tout moment et avec toutes les informations en lien avec leur apprentissage de la langue cible.

Les modèles de compréhension orale en langue étrangère

Plusieurs auteurs ont proposé des modèles de compréhension orale en langue étrangère, parmi lesquels on trouve Nagle et Sanders (1986) et Lhote (1995).

D'un côté, Nagle et Sanders (1986), cités par Cornaire (2014, p. 40), ont proposé un modèle séquentiel autour de la compréhension en langues étrangères, qui est composé de théories et d'analyses dans la langue maternelle et dans la langue étrangère. Ce modèle est basé sur le stimulus perçu par les organes sensoriels, qui capturent l'information sous forme d'*images sonores*. D'après les auteurs, ces images passent ensuite dans la mémoire à court terme et sont décomposées en mots ou en phrases qui sont liés à la connaissance dans la mémoire à long terme. Lorsque l'information entendue n'est pas familière à l'apprenant, les images du réservoir sensoriel sont facilement éliminées car elles ne peuvent pas être mises en relation avec les informations de la mémoire à long terme.

De l'autre côté, Lhote (1995), cité par Cornaire (2014, p. 44), a présenté un modèle basé sur : 1) *l'ancrage*, qui permet à l'auditeur de se concentrer sur des éléments particuliers du message (mots du contenu); 2) *le repérage*, qui donne un sens au message à partir des hypothèses qu'il teste à l'aide des informations présentes dans sa mémoire; et 3) *le déclenchement*, qui correspond à la compréhension correcte ou incorrecte du message produite par le travail simultané entre l'ancrage et la récupération. Ce modèle est basé sur les connaissances de l'auditeur qui lui permettent de reconstituer l'environnement sonore du message entendu, composé de la voix, des bruits, des rythmes et de l'intonation.

Pour ce projet de recherche, nous avons adopté le modèle de Nagel et Sanders (1986), car il est le plus connu et le plus complet. Il correspond plus précisément aux activités développées et aux connaissances explorées pour les apprenants pendant les séances.

Démarche pédagogique pour la compréhension orale

Favoriser la compréhension orale des apprenants ne consiste pas seulement à utiliser plusieurs documents pendant chaque séance, mais il est important de proposer des activités qui facilitent l'exploitation du document et, par conséquent, une meilleure compréhension de la part des apprenants. Bertocchini et Costanzo (2008, p. 98) proposent trois phases pour mieux travailler la compréhension de l'information contenue dans les documents audio : la *pré-écoute*, l'*écoute* et la *post-écoute*. Pendant la *pré-écoute*, les apprenants mettent en évidence leurs connaissances préalables par rapport au sujet de l'audio en se familiarisant avec son contexte. Dans la phase d'*écoute*, l'enseignant développe différentes activités pour travailler les objectifs proposés pour l'exploitation du matériel et le sujet linguistique. Enfin, pour contrôler ou assurer la compréhension des apprenants, l'enseignant procède à la *post-écoute*. Les activités proposées dans cette partie cherchent à vérifier et utiliser l'information acquise dans d'autres activités et contextes. En utilisant ces phases, l'enseignant facilite la compréhension orale des apprenants et les apprenants peuvent apprendre d'une manière plus structurée et claire.

Tagliante (1994, p. 119), pour sa part, propose une grille permettant de repérer les informations de contexte d'un document audio, et que l'on a enseignée aux apprenants lors de nos cours. Il s'agit d'un enjeu des questions comme celui-ci : Qui parle ? À qui ? Où ? De quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi faire ?

Le matériel authentique

Le matériel authentique, tel que mentionné par Tomlinson (2012, p. 14) est le matériel qui a été produit dans un but communicatif plutôt qu'académique. À titre d'exemple, on peut citer les baladodiffusions, les films, les séries télévisées, les chansons, entre autres. L'usage de matériel authentique encourage l'exposition des apprenants à des situations réelles d'utilisation de la langue cible. D'après Van Lier (2013, p. 13), dans les contextes académiques, on utilise plus souvent des manuels scolaires qui apportent des informations éloignées de la réalité des apprenants. L'utilisation de matériel authentique pour l'enseignement de langues étrangères permet aux apprenants de se familiariser avec la culture de la langue cible. Debaisieux (2009) soutient que l'utilisation de matériel authentique est un bon outil de découverte de la langue et, grâce aux technologies de l'information, l'accès est plus facile.

On trouve beaucoup de matériel audio authentique qui peut être utilisé pour l'enseignement de langues. Dans ce projet, on va se concentrer sur la baladodiffusion, la vidéo et la chanson.

La baladodiffusion

Populairement connu sous le nom de *podcast* ou *podcasting* en raison de son nom en anglais ; « la baladodiffusion c'est l'écoute de documents audio (et maintenant vidéo) disponibles sur Internet [...] qui permet de diffuser un contenu audio ou vidéo qui peut, par la suite, être écouté ou vu à tout moment par l'apprenant » Depover et al. (2007). La baladodiffusion est un outil qui, grâce à sa facilité d'accès à tout moment et à partir de divers dispositifs numériques, favorise le développement de la compréhension orale chez les apprenants de langues.

La vidéo

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit la vidéo comme « la technique ou ensemble de techniques permettant la formation, l'enregistrement, le traitement, la transmission ou la reproduction d'images de télévision ou d'images analogues ou de signaux occupant une largeur de bande comparable sur un écran de visualisation ».

Comme le mentionne Musserotte (s. d.) :

« La vidéo est un support très utile en cours de langues pour une raison évidente : elle permet de faire entrer dans la classe le monde extérieur, car au-delà du lexique et de la grammaire, l'enseignement des langues, c'est l'enseignement des cultures. La vidéo ouvre ainsi le champ libre à l'aspect interculturel ».

De plus, en ce qui concerne l'accès au matériel audiovisuel, Musserotte (s. d) dit : « vidéos authentiques non didactisées, reportages, films... l'accès au support vidéo est aujourd'hui facilité par le numérique et on aurait bien tort de se priver d'une telle ouverture au monde à portée de doigts ». Finalement, on peut mentionner Bravo (1996) quand il dit que la vidéo est un outil didactique qui, lorsqu'elle est utilisée de manière appropriée, facilite les processus d'enseignement et d'apprentissage et par conséquent, cela peut favoriser les processus formatifs des apprenants de FLE, plus particulièrement, les habiletés de compréhension et production orale.

La chanson

Le CNRTL définit la chanson comme une « petite composition chantée, de caractère populaire, d'inspiration sentimentale ou satirique, divisée en couplets souvent séparés par un refrain ».

En ce qui concerne l'utilisation des chansons pour l'enseignement de langues, Harmer (2012) mentionne que les chansons donnent des moyens mémorables et attrayants de travailler avec les langues. Pour le développement de ce projet, on va prendre en compte quelques stratégies proposées par Harmer (2012) telles que : prédire de quoi parle la chanson, rassembler les lignes dans le bon ordre, trouver des chansons avec une partie spécifique de la grammaire similaire, entre autres.

Question de recherche

Compte tenu de la problématique présentée précédemment, on pose la question suivante : De quelle manière l'utilisation de matériel audiovisuel authentique varié pourrait-elle améliorer et renforcer le développement de la compréhension orale chez les apprenants de niveau A1 du FLE à Multilingua ?

Objectifs

Objectif général

Favoriser l'amélioration et le renforcement de la compréhension orale chez les apprenants de niveau A1 de FLE à Multilingua, à travers l'utilisation de matériel audiovisuel authentique varié.

Objectifs spécifiques

- Concevoir et mettre en place une série d'activités pédagogiques visant à développer la compréhension orale des apprenants, en utilisant une variété de matériels audiovisuels authentiques.

- Évaluer l'efficacité de l'utilisation de matériel audiovisuel authentique dans le développement de la compréhension orale des apprenants, en comparant les résultats des activités de suivi et d'évaluation pré et post-utilisation du matériel.

Examiner les perceptions des apprenants sur leur progression dans la performance de la compréhension orale en utilisant des matériels authentiques variés, à travers l'analyse de leurs réponses à des questionnaires d'auto-évaluation et des entretiens semi-structurés.

Plan d'action

Dans le cadre de ce projet de recherche visant à améliorer la maîtrise de la langue cible de la part des apprenants, on a utilisé du matériel audio ou audiovisuel authentique lors de chaque séance, afin de les exposer fortement à travailler les habiletés de compréhension et de production orale, leur offrant ainsi l'opportunité de se préparer à communiquer en français. Le matériel a été utilisé de différentes manières, par exemple, pour expliquer les sujets abordés lors des leçons, pour traiter des questions interculturelles ou pour mettre en pratique les sujets étudiés dans chaque séance. En outre, on a développé des activités d'évaluation en vue de mesurer la compréhension orale.

Les activités ont été divisées en deux catégories : activités d'utilisation de matériel audiovisuel authentique varié et les activités de diagnostic de l'amélioration de la compréhension orale. De plus, on a complété avec des observations de cours enregistrées dans le journal de bord, ainsi que des fiches didactiques pour le développement de chaque séance.

Date	Événement	Intervention / méthodologie
Semaine 1	Rentrée scolaire	Présentation du projet d'intervention Demander la signature du Consentement libre et éclairé
Semaine 2	Épreuve diagnostique de compréhension orale	- Une activité avec un audio visant à identifier le niveau de départ d'écoute des apprenants. - Fiche de travail comprenant des questions à écouter et auxquelles répondre : des phrases à compléter et des choix à

		faire.
Semaine 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Utilisation de matériel audiovisuel authentique sélectionné dans le déroulement de chaque séance.	<p>Avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler le vocabulaire du sujet du matériel. <p>Pendant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire des pauses à des moments spécifiques et demander aux apprenants de vérifier leur compréhension (en utilisant des fiches pédagogiques pour chaque séance, comprenant des questions de compréhension globale et sélective). <p>Après :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux apprenants d'identifier leur compréhension générale. - Faire des remarques et souligner des informations importantes à retenir.
Semaine 6, 7, 8	Activités évaluatives pour identifier les résultats de la méthodologie mise en œuvre.	<ul style="list-style-type: none"> - Une activité comprenant des extraits de baladodiffusions, des vidéos et des chansons pour évaluer le niveau d'écoute des apprenants. - Fiche de travail avec des exercices : écouter et répondre à des questions, compléter des phrases et faire des choix.
Semaine 9	Épreuve finale de compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> - Une activité avec un audio pour évaluer le niveau final d'écoute des apprenants. - Fiche de travail avec des exercices : écouter et répondre à des questions, compléter des phrases et faire des choix.
Avril	Analyse et validation des données	
Mai	Rédaction du rapport de recherche	
Juin	Remise du rapport de recherche	

Tableau 1. Plan d'action du projet de recherche

Déroulement des actions

Dans la deuxième semaine du cours, on a administré une épreuve diagnostique comportant quatre exercices d'écoute, afin d'identifier le point de départ chez les apprenants en matière des habiletés de compréhension orale. Les tâches développées comprenaient : écouter et répondre à des questions, écouter et compléter des phrases, ainsi qu'écouter et faire des choix. Dans l'ensemble, il a été constaté que la plupart des apprenants ont réussi les tâches de manière satisfaisante. En ce qui concerne la compréhension globale, ils ont pu identifier le sens général de chaque document audio. En revanche, du côté de l'écoute sélective, ils ont présenté des difficultés à identifier les réponses, surtout lorsqu'il n'y avait pas d'options à cocher et ils devaient rédiger la réponse.

Pour chaque séance, une variété de matériel authentique lié aux différents sujets abordés a été utilisée pour travailler avec les apprenants sur différentes stratégies de compréhension orale.

Pour la première intervention dans le cadre de ce projet, on a conçu une épreuve composée de 15 questions. On a utilisé différents types de questions, notamment des questions à choix multiples, des questions pour compléter des phrases, et des questions qui avaient besoin d'une réponse écrite. Ces questions ont été conçues pour travailler la compréhension globale et sélective des apprenants dans la langue cible. Cette fois-ci, on a utilisé une vidéo comme matériel authentique pour l'activité. Bien que nous ayons pensé que les images pourraient faciliter la compréhension de l'audio, les apprenants n'y ont pas prêté attention et se sont simplement concentrés sur l'écoute et la prise de notes sur leurs feuilles. Après l'écoute, les apprenants ont exprimé leur intérêt pour ce type d'exercice, car ils ont constaté qu'il pouvait les aider à améliorer cette habileté orale en français.

Une deuxième intervention a eu lieu lors de la septième semaine. Cette fois-ci, une baladodiffusion a été choisie comme matériel authentique, étant donné que les apprenants ont déclaré que, lors de l'utilisation d'une vidéo dans l'intervention précédente, les images ne les avaient pas aidés à mieux comprendre. Comme la plupart des baladodiffusions, celle-ci était accompagnée d'un tapis (fond sonore). Certains apprenants ont dit que ce fond sonore les distraitait, parce qu'ils se concentraient davantage sur la musique que sur les propos de la personne. La compréhension des apprenants au cours de cette intervention a diminué légèrement par rapport à la première intervention.

Au cours de la huitième semaine, la troisième activité d'évaluation a été réalisée. Cette fois, on a utilisé une vidéo et une fiche de cinq groupes de questions à répondre. Cette

intervention a permis de constater une nette amélioration de la part des apprenants, ce qui peut être attribuée au travail effectué sur la base de la proposition de Tagliante (1994) par rapport à la grille pour repérer un document sonore (§ *Démarche pédagogique pour la compréhension orale*), et que l'on a travaillé la séance précédente.

Dans la neuvième semaine, l'épreuve finale de compréhension orale a été administrée afin de clôturer la recherche et évaluer l'amélioration de cette habileté. Les résultats de cette épreuve ont été comparés à ceux de l'évaluation diagnostique pour mesurer les progrès réalisés.

Méthodologie de recherche et analyse des données

Ce projet s'inscrit dans une approche de recherche mixte, qui selon Ivankova et Plano (2015), c'est un processus dont l'approche qualitative et l'approche quantitative sont intégrés avec l'intention de mieux comprendre l'objectif de la recherche. En ce qui concerne le type de recherche, il s'agit d'une recherche-action, définie par Mertler (2006, p. 2) comme celle qui permet aux enseignants d'étudier leur propre classe -par exemple, leurs propres méthodes d'enseignement, leurs propres apprenants, leurs propres évaluations- afin de mieux les comprendre et d'être en mesure d'améliorer leur qualité ou leur efficacité.

La démarche méthodologique utilisée pour ce projet est celle proposée par Mertler (2006, p. 23), comportant quatre étapes, à savoir : 1) la planification ; 2) l'action ; 3) le développement et 4) la réflexion. On considère que cette démarche est adaptée aux besoins du projet et peut contribuer grandement à l'obtention de résultats satisfaisants.

Les instruments de collecte des données utilisés pour ce projet comprenaient plusieurs éléments : **1) Le journal de bord** pour le registre pour identifier les catégories les plus fréquentes. **2) Deux enquêtes** : la première, basée sur le test « Savez-vous écouter ? » proposé par Tagliante (1994, pp. 116-117) (Annexe 1). La deuxième, créée par la stagiaire afin de connaître les

stratégies utilisées par les apprenants (Annexe 2). **3) Une entrevue de groupe non-structurée** (Annexe 3) à la fin des interventions, dans le but d'identifier leurs perceptions sur les activités de suivi. **4) Trois activités évaluatives de suivi** et **5) Les épreuves diagnostique et finale** pour évaluer systématiquement leur progrès dans la compréhension orale (Annexe 4).

Pour l'analyse des données, on a utilisé l'approche proposée par Burns (1999, p. 156), qui comprend les étapes suivantes : 1) *l'assemblage des données* ; 2) *le codage des données* ; 3) *la comparaison des données* ; 4) *la construction des interprétations* ; et 5) *la communication des résultats*. Par conséquent, on a préalablement établi deux catégories afin de mieux se concentrer lors de la collecte de données : 1) *Compréhension orale* et 2) *Stratégies de compréhension orale*. Chaque catégorie était composée de sous-catégories auxquelles on a attribué un codage.

La catégorie *Compréhension orale* était composée de neuf sous-catégories telles que : Capacité à comprendre l'idée générale dans le discours oral [CO-CG] ; Capacité à comprendre les détails importants dans le discours oral [CO-CS] ; Capacité à comprendre les mots et les expressions spécifiques utilisés dans le discours oral [CO-V] ; Capacité à comprendre la structure grammaticale du discours oral [CO-G] ; Capacité à comprendre les sons et les intonations dans le discours oral [CO-P] ; Capacité à comprendre le discours oral malgré un accent différent [CO-CA] ; Capacité à comprendre les références culturelles et les nuances dans le discours oral [CO-CC] ; Capacité à comprendre les contextes sociaux dans lesquels se déroule le discours oral [CO-CCS] ; et Capacité à tirer des conclusions et à faire des inférences à partir du discours oral [CO-IN].

À la catégorie *Stratégies de compréhension orale* appartiennent les 5 sous-catégories : Utilisation de mécanismes linguistiques tels que la reconnaissance de formes grammaticales et lexicales pour comprendre le message oral [SCO-CL] ; Utilisation de stratégies telles que la

sélection de l'information importante, la prédiction et la vérification de l'information pour comprendre le message oral [SCO-TI] ; Utilisation de stratégies telles que la compréhension des relations sociales et des conventions culturelles pour comprendre le message oral [SCO-SL] ; Utilisation de stratégies telles que la réflexion sur son propre processus de compréhension pour évaluer et améliorer la compréhension du message oral [SCO-MC] ; et Utilisation de stratégies telles que l'autorégulation émotionnelle et la gestion des attentes pour maintenir un engagement continu dans la compréhension du message oral [SCO-GM].

Sur ces 14 sous-catégories créées, cinq étaient les plus récurrentes parmi les différents instruments de collecte de données, à savoir : [SCO-GM], [SCO-TI], [SCO-CL], [CO-CG], [CO-V]. Les informations extraites dans ces catégories ont apporté de la valeur à la recherche, elles ont été analysées et seront présentées dans les résultats. De la même manière, on a utilisé la triangulation pour l'analyse des données. Cette procédure d'analyse cherche à donner différentes perspectives sur le même sujet dans le but de valider l'information.

Pour l'analyse quantitative des résultats obtenus dans les différentes activités évaluatives, un tableau a été établi comme ci-dessous (Tableau 2). Les questions ont été classées en deux groupes : celles de compréhension globale et celles de compréhension sélective. Chaque tableau indiquait les résultats obtenus par chaque apprenant (*Résultats par apprenant*) et la performance globale du groupe (*Résultats par groupe*). Dans les résultats par apprenant, on trouve la performance globale de l'épreuve et la discrimination par compétence (globale et sélective). Dans les résultats par groupe, on trouve les résultats par compétence. Les pourcentages ont été utilisés pour faciliter la comparaison entre les différentes activités évaluatives, étant donné que chacune d'entre elles comportait un nombre différent de questions.

	Type de question : Compréhension globale (G) Compréhension sélective (S)																		Résultats par apprenant					Compre. Globale	Compre. Sélective			
	S	G	G	G	G	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	G	Total de points :	G	S			Questions		
Número de questions	1	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	6						4	15		
Points par question	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	13.75	60%	6	75%	7.75	52%	8	15
Apprenants	Karen	0	1	1	1	1	0	1	0.75	0.5	1	0.75	1	0.75	0	1	1	0	0	2	16.75	73%	7.5	94%	9.25	62%	6	6
	Pedro	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.25	1	1	0	0	0	3.5	15.75	68%	6	75%	9.75	65%	48	90
	Dario	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0	1	0	1	0	2	12.25	53%	5	63%	7.25	48%	39.5	59
	Sara	0	1	1	1	1	0	1	1	0.5	1	1	1	0.75	0	1	0	0	0	1	19	83%	7	88%	12	80%	Résultats par groupe	
	Javier	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	3	21	91%	8	100%	13	87%	82%	66%
	Diana	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	4						4	4	
	Réponses correctes	2	6	6	6	6	4	6	5	4	6	5	6	2	2	6	1	3	1	6								
Points par réponse	3	6	6	6	6	4	6	5.75	5	6	5.75	6	4.5	2	6	1	3	1	6									

Tableau 2. Analyse quantitative des résultats obtenus dans les différentes activités évaluatives

Finally, it should be mentioned that each learner participating in the project signed a *Consentement libre et éclairé* (Annexe 5) in which he was informed of the details of the project, such as the objective, the methodology, confidentiality, risks and advantages, among others. In order to protect the identity of the learners who participated in the project, a pseudonym was assigned to each of them. The names of Karen, Pedro, Darío, Ana, Pablo, Sara, Javier and Diana were assigned to facilitate the reference to their responses during the analysis of the data.

Résultats et interprétations

In what follows, we will present the results starting from two major categories pre-established for the project: 1) Oral comprehension and 2) Strategies of oral comprehension.

Compréhension orale

In what concerns the category of *Compréhension orale*, two sub-categories were the most frequent: the Global Comprehension [*CO-GC*] and the Vocabulary Comprehension [*CO-V*].

Compared to the capacity to understand the general idea, the sub-category used was *Compréhension globale* [*CO-GC*], with a frequency (*f*) of 9 times in the different data collection instruments. It was observed that global comprehension was more

facile pour les apprenants. Dans certains cas, ils ont pu identifier la signification de certains mots grâce au contexte du document audio.

Pour ce qui est la sous-catégorie *Compréhension du vocabulaire [CO-V]*, elle a été identifiée 6 fois. Cette sous-catégorie a démontré que l'un des aspects les plus importants de la compréhension orale est la connaissance du vocabulaire et sa répétition pendant les séances. Lorsqu'une personne est familière avec un sujet spécifique, il lui est plus facile de comprendre un message oral. En français, on sait que l'orthographe et la prononciation diffèrent de l'espagnol. Lors d'une activité, les apprenants ont dû répondre à une question en utilisant un nom propre. Comme ils ne connaissaient pas le mot « Athènes », ils ont répondu avec des variantes phonétiques telles que 'atelle', 'attemp', 'atente', 'attend', entre autres. Dans ce cas, ils ont évidemment compris la réponse, mais ils ne connaissaient pas le mot exact, donc ils ont essayé d'écrire ce qu'ils ont entendu. Comme ils n'avaient pas travaillé les sons nasaux, ils ont répondu avec des mots tels que 'atente' et 'attend'.

Bien que le groupe soit composé de 13 apprenants, seuls les résultats de 6 étudiants qui ont participé à l'ensemble des interventions ont été pris en compte afin de montrer un résultat plus précis des stratégies utilisées.

Les résultats obtenus montrent de manière satisfaisante une amélioration de la compréhension globale et sélective des apprenants. Néanmoins, les graphiques suivants (Figure 2) montrent que la deuxième intervention a été un peu plus difficile pour eux en raison d'un tapis sonore continu tout au long de la vidéo et qui a interféré avec la voix de la fille. À cet égard, Ana a mentionné : « *J'ai l'impression que la voix de la fille qui parle a été perdue parce que la musique d'ambiance était trop forte* » (Question 2 de l'entrevue de groupe non-structurée).

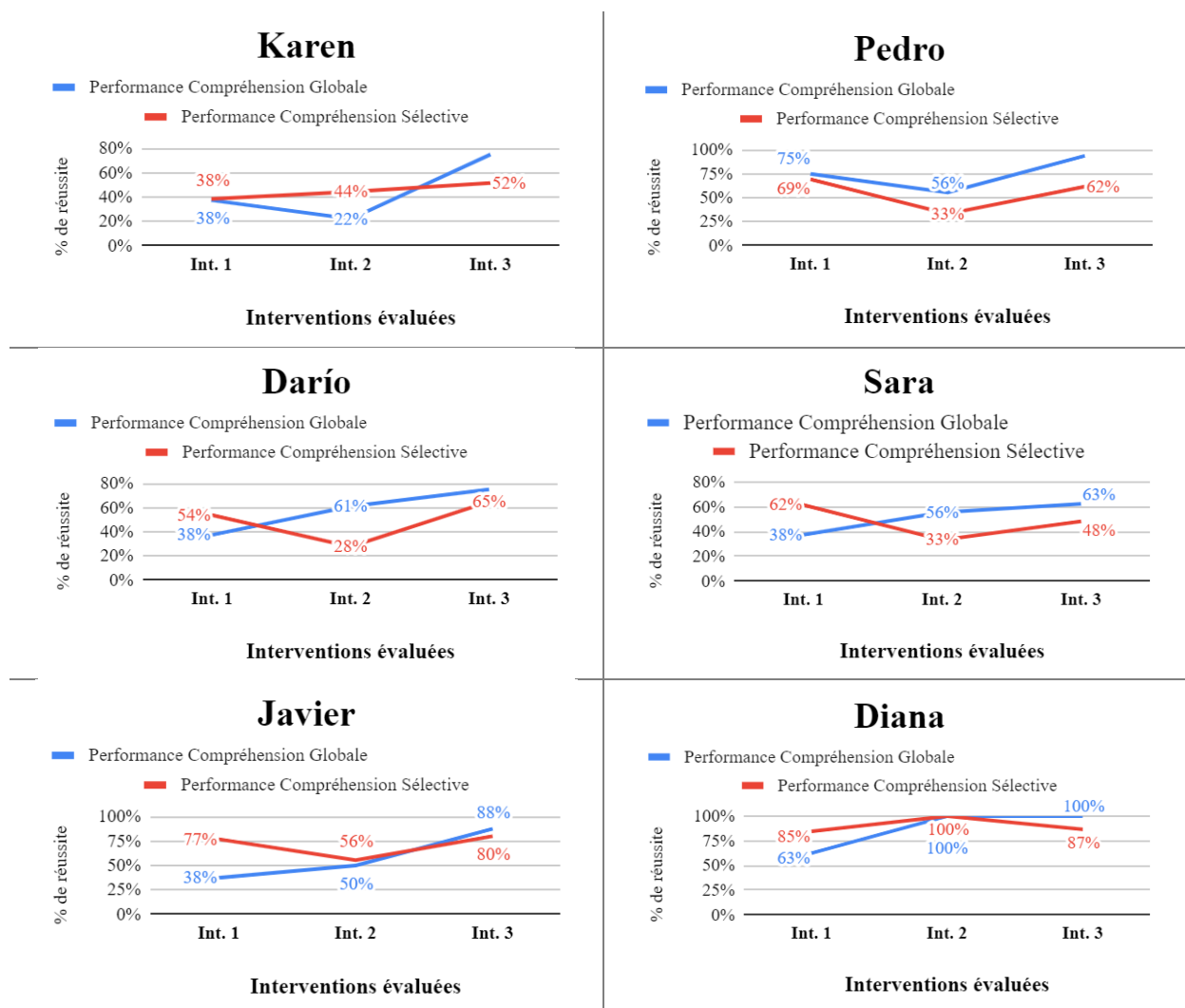


Figure 1. Performance individuelle de la compréhension orale lors de 3 activités évaluatives

Dans le Tableau 3, on peut observer le bilan des interventions et la performance par apprenant. Les résultats qui ont diminué par rapport à l'intervention précédente sont indiqués en rouge ; ceux qui sont identiques en jaune et ceux qui se sont améliorés en vert.

	Intervention 1			Intervention 2			Intervention 3		
	% Épreuve	Globale	Sélective	% Épreuve	Globale	Sélective	% Épreuve	Globale	Sélective
Karen	38%	38%	38%	33%	22%	44%	60%	75%	52%
Pedro	71%	75%	69%	44%	56%	33%	73%	94%	62%
Darío	48%	38%	54%	44%	61%	28%	68%	75%	65%
Sara	52%	38%	62%	44%	56%	33%	53%	63%	48%
Javier	62%	38%	77%	53%	50%	56%	83%	88%	80%
Diana	76%	63%	85%	100%	100%	100%	91%	100%	87%

Tableau 3. Bilan des interventions et performance par apprenant

Dans le Tableau 4, la comparaison entre le diagnostic et l'épreuve finale est présentée. On peut constater que la plupart des apprenants ont obtenu de meilleurs résultats après avoir participé aux différentes activités de compréhension orale.

	Diagnostic			Épreuve finale			Diag vs finale		
	% Épreuve	Globale	Sélective	% Épreuve	Globale	Sélective	% Épreuve	Globale	Sélective
Karen	68%	80%	50%	72%	87%	50%	4%	7%	0%
Pedro	72%	87%	50%	80%	87%	70%	8%	0%	20%
Darío	72%	100%	30%	84%	100%	60%	12%	0%	30%
Sara	72%	100%	30%	82%	100%	55%	10%	0%	25%
Javier	88%	100%	70%	98%	100%	95%	10%	0%	25%
Diana	92%	100%	80%	100%	100%	100%	8%	0%	20%
Moyenne par intervention	77%	95%	52%	86%	96%	72%			

Tableau 4. Comparaison entre le diagnostic et l'épreuve finale

Même si les résultats des activités évaluatives menées ont permis d'identifier certains aspects concernant le sujet de recherche, chaque apprenant a sa propre manière de résoudre chaque activité, chaque document audio et chaque question. C'est pourquoi deux enquêtes individuelles ont été réalisées auprès des apprenants afin de connaître les stratégies qu'ils utilisaient pour comprendre les supports et répondre aux questions. Dans ce qui suit, on décrit les stratégies les plus utilisées par les apprenants lors d'un exercice de compréhension orale.

Stratégies de compréhension orale

Après avoir traité les données recueillies dans la catégorie Stratégies de compréhension orale, trois sous-catégories ont émergé : les Stratégies de gestion de la motivation [*SCO-GM*], les Stratégies de traitement de l'information [*SCO-TI*], et les Stratégies linguistiques [*SCO-CL*].

Par rapport à la sous-catégorie *Stratégies de gestion de la motivation* [*SCO-GM*], on a observé une fréquence d'apparition de 17 fois. Il a été constaté que les apprenants débutants considèrent la compréhension d'un locuteur natif comme très difficile. Cependant, au cours observé, les apprenants participants ont montré un grand intérêt pour améliorer cette compétence. Dans les enquêtes menées par la stagiaire, ils ont déclaré qu'à chaque fois qu'ils écoutaient un

document audio, ils essayaient d'identifier différentes informations et que la musique d'ambiance rendait la compréhension un peu plus difficile.

En ce qui concerne la sous-catégorie *Stratégies de traitement de l'information [SCO-TI]*, elle a été identifiée 17 fois. Il a été observé que, de manière générale, les apprenants cherchaient à vérifier leur compréhension en demandant à réécouter le document audio. Comme stratégie, ils prenaient des notes mentales de ce qu'ils ne comprenaient pas bien afin de pouvoir poser des questions à l'interlocuteur. En conséquence, cela les empêchait de se concentrer pleinement sur l'écoute sans être distraits.

De plus, il a été constaté que la première écoute du document servait à familiariser les apprenants avec le contexte et les informations générales de l'audio, comme le sujet, les personnes qui parlent, le débit de la parole et les informations clés. Finalement, on peut dire que les apprenants étaient tellement concentrés sur l'écoute qu'ils n'ont pas utilisé les images des vidéos comme moyen pour mieux comprendre les informations. À cet égard, *Pedro* a déclaré : « *Je n'ai jamais vu la vidéo parce que je me suis concentré sur les questions pour trouver les réponses* ».

Quant à la sous-catégorie *Stratégies linguistiques [SCO-CL]*, elle a été identifiée 9 fois. Dans cette catégorie, il a été constaté qu'il était nécessaire de donner aux apprenants quelques minutes avant l'écoute pour qu'ils puissent reconnaître les questions de compréhension proposées et identifier le vocabulaire qu'ils allaient entendre. Il est important de travailler avec des audios liés aux sujets du cours. De cette façon, les apprenants seront plus à l'aise lors de l'écoute et pourront identifier plus facilement les structures grammaticales et le vocabulaire qu'ils connaissent déjà.

Quant à la première enquête menée auprès des apprenants, on a constaté que les stratégies qu'ils utilisaient *toujours* au moment de la compréhension orale étaient : 1) connaître le plan et les mots inconnus avant d'écouter l'audio (100 % des apprenants), et 2) deviner le sens des mots inconnus en faisant des hypothèses (92 %). Le graphique suivant (Figure 1) présente la fréquence de mise en place de différentes stratégies.

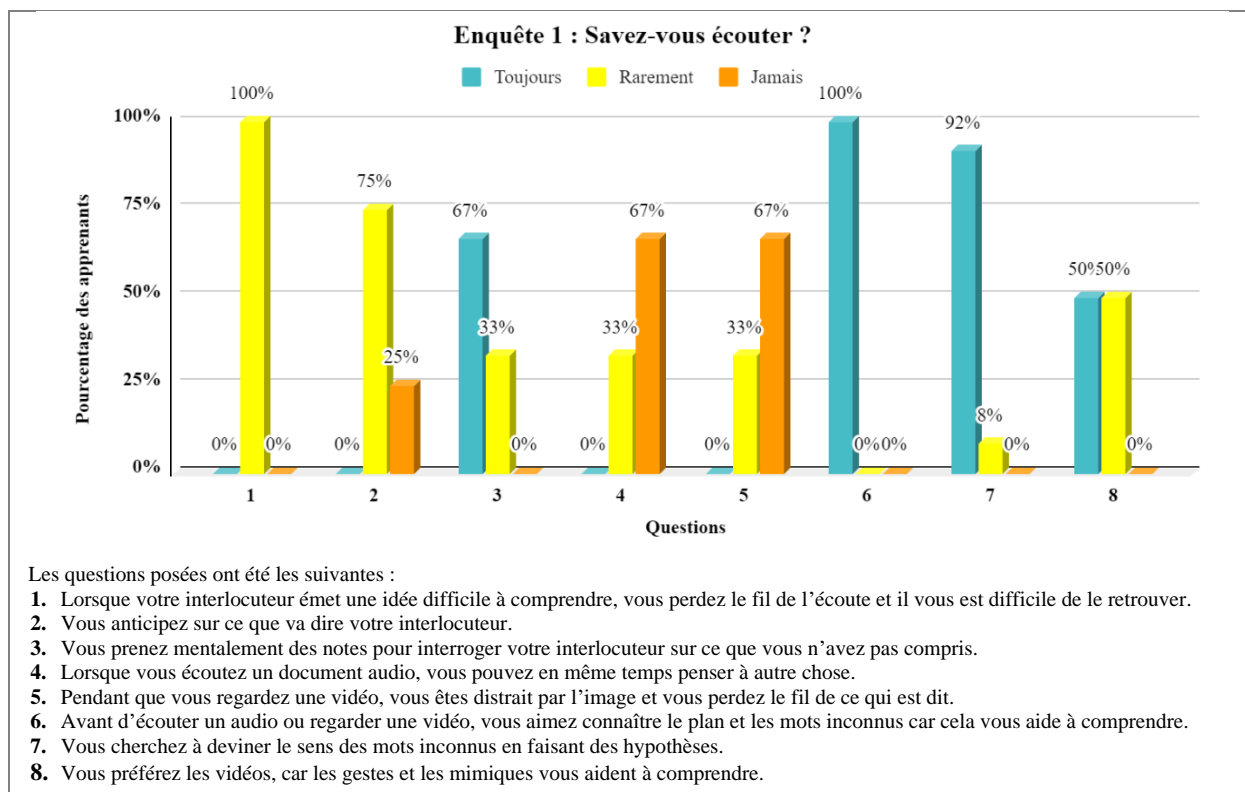


Figure 2. Résultats de l'enquête 1 : Savez-vous écouter ?

Par rapport à la deuxième enquête, dont l'objectif était d'identifier les différentes stratégies mises en place par les apprenants au niveau linguistique, de traitement de l'information et de la gestion de la motivation lors de la compréhension orale, il a été observé que la majorité des apprenants utilisaient les mêmes stratégies pendant les activités de compréhension orale. En relation au niveau linguistique, la grande majorité d'entre eux faisaient *toujours* attention à utiliser leurs connaissances en français (89 % des apprenants).

Pour les stratégies de traitement de l'information, la plupart des apprenants : 1) se concentraient *toujours* sur l'idée générale de l'audio (78 %) ; 2) essayaient *souvent* de comprendre le message global du texte (67 %) ; et 3) essayaient *souvent* de se concentrer sur quelque chose de différent à chaque fois que l'audio était répété (67 %).

Finalement, pour les stratégies de gestion de la motivation, la majorité des apprenants se sentaient *souvent* à l'aise lorsqu'il y avait une activité de compréhension orale (78 %).

Les résultats obtenus à partir des enquêtes réalisées auprès des apprenants sont présentés ci-dessous (Figure 2) :

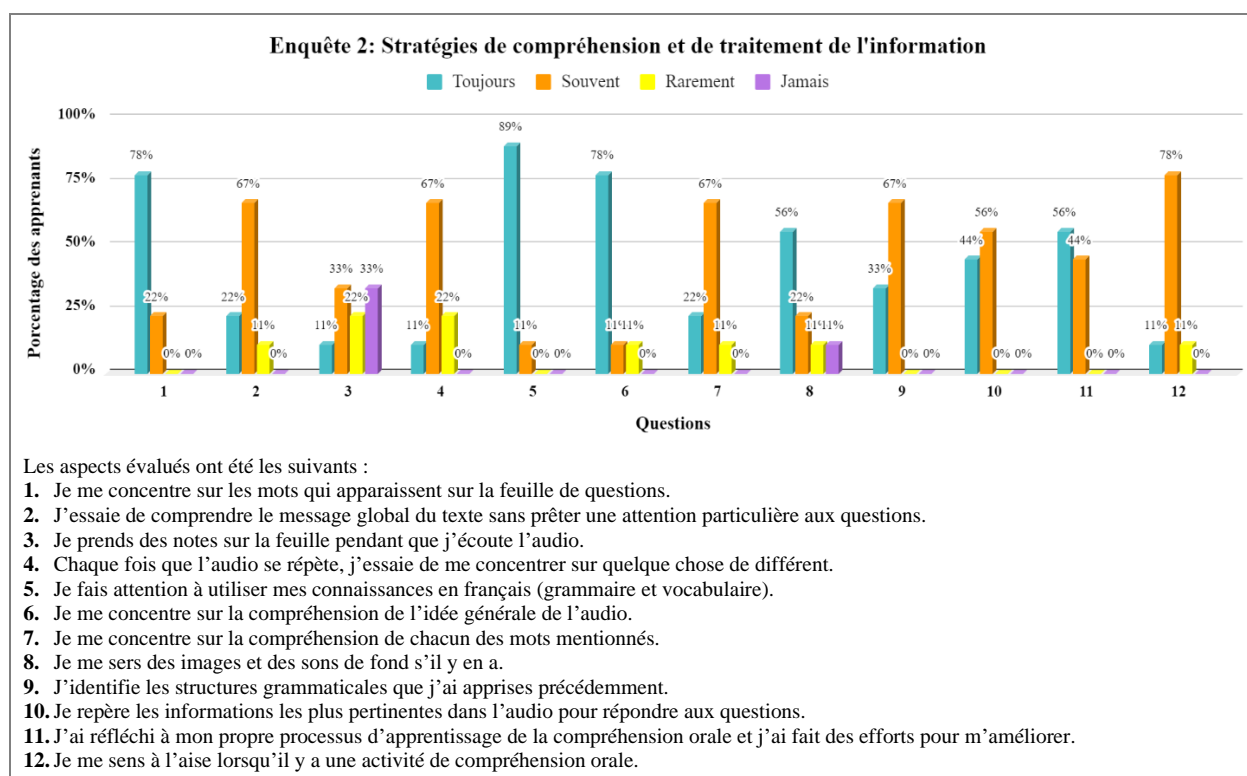


Figure 2. Résultats de l'enquête 2 sur les stratégies utilisées lors de la compréhension orale

Conclusions

Après avoir présenté et analysé les résultats, nous pouvons parvenir aux conclusions suivantes.

L'interaction devient un facteur important lorsqu'on apprend une langue. Dans de nombreux cas, les apprenants débutants ont peur de parler dans la langue cible, car ils ne savent pas comment réagir si le message n'est pas bien compris. Par conséquent, pour interagir efficacement et répondre aux enjeux de la communication, il est nécessaire de devenir de meilleurs auditeurs dès les premiers niveaux d'apprentissage de la langue. Afin de favoriser ce processus chez les apprenants débutants à Multilingua et pour améliorer leur compréhension orale avec des locuteurs natifs, l'utilisation de matériel audiovisuel authentique a été proposée pour développer ce projet.

Tout d'abord, pour répondre à la question de recherche posée, il est possible de dire que l'utilisation de matériel audiovisuel authentique a favorisé le développement de la compréhension orale des apprenants grâce à la relation établie entre le matériel sélectionné et les sujets abordés en cours. Bien qu'il soit nécessaire de continuer à travailler sur cette compétence et qu'elle ne puisse pas être réduite à une heure par semaine (environ 30 minutes par séance, pour un total de quatre heures de cours), il a été constaté que les activités et documents utilisés ont encouragé les apprenants à réduire la peur de communiquer dans la langue cible en commençant par une écoute active.

En ce qui concerne le développement des activités, nous avons fait confiance aux apprenants et les avons laissés travailler côté à côté, en espérant qu'ils n'aient pas regardé les réponses de leurs camarades. En général, le groupe est composé d'apprenants très actifs et participatifs. Ils ont manifesté un grand intérêt pour les activités d'écoute, ce qui a peut-être favorisé le bon déroulement des séances et leur apprentissage du français.

Pour finir, nous souhaitons souligner que la plupart des apprenants ont indiqué que les images ne leur étaient pas très utiles pour comprendre un message oral. Néanmoins, nous

croyons que les images fixes ou les vidéos peuvent s'avérer très utiles dans certains cas pour améliorer la compréhension du locuteur. Il serait possible d'approfondir la relation entre les images et l'audio afin de mieux comprendre les messages, par exemple, en regardant des films.

Réflexion

La réalisation d'un projet comme celui-ci nous amène à sortir de la salle de classe et à réfléchir à différents aspects de notre expérience. De mon point de vue, la compréhension orale est une compétence très importante dans la communication. Si l'on n'est pas capable de comprendre le message du locuteur, on ne peut pas interagir avec lui. L'utilisation de matériel authentique favorise le développement de cette compétence, car elle demande plus d'efforts de la part de l'apprenant que le matériel didactique, où la voix est plus facilement compréhensible.

Je suis convaincue qu'il est essentiel de travailler régulièrement avec ce type de matériel dans les cours de langues étrangères. De plus, il est important de pratiquer la compréhension orale dans des situations où il y a des interférences d'autres voix ou sons. En effet, dans un contexte de communication réel, que ce soit dans la rue, à l'université ou dans un restaurant, il faut s'habituer à écouter malgré ces interférences.

Le projet que j'ai mené était très intéressant et significatif, et les apprenants ont montré un grand intérêt à le réaliser. L'un des défis auxquels j'ai été confrontée a été de trouver le matériel authentique adéquat pour chaque séance et activité, étant donné qu'il s'agissait d'apprenants de niveau débutant. Je ne pouvais pas utiliser du matériel comportant des structures grammaticales ou du vocabulaire qu'ils n'avaient pas étudiés, car cela aurait grandement affecté leur compréhension. De plus, cela aurait rallongé chaque activité si je me concentrais sur la résolution de leurs doutes sur chaque sujet.

Enfin, je voudrais mentionner que mon expérience en tant qu'enseignante a été très gratifiante. Le centre de stage et les apprenants ont rendu mon processus d'apprentissage très enrichissant. Parfois, la planification et la recherche des meilleures ressources étaient un peu difficiles, mais à la fin, j'ai pu trouver le moyen de faire de mon mieux.

Références

- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLÉ International.
- Debaisieux, J. M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel*, 31, 35-56.
- Bravo Ramos, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, (6).
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1991). *Speaking*. Oxford University Press.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s.d). *Chanson*. Repéré le 10 octobre 2022 à <https://cnrtl.fr/definition/chanson>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s.d). *Vidéo*. Repéré le 12 octobre 2022 à <https://cnrtl.fr/definition/vidéo>
- Cornaire, C. (2014). *La compréhension orale-Didactique des langues étrangères-Ebook*. CLÉ International.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M. (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France.
- Harmer, H. (2012). *Essential teacher knowledge core concepts in English language teaching*. Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Ivankova, N., Plano Clark, V. L. (2015). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Sage.

<https://www.google.com.co/books/edition/Mixed-Methods-Research/h3pZDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1>

Mertler, C. A. (2006). *Action research Teachers as researchers in the classroom*. Sage.

Musserotte, C. (s. d.). *Comment exploiter la vidéo en classe de langues ?*

<https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/video-en-classe-langues-zoom-sur-apprentissage-en-hd#peraya>

Rovira Ochoa, S. (2018). R. P. T - Un outil pour développer la compréhension orale en FLE.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLÉ International.

Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language teaching and learning*. Cambridge University Press.

Van Lier, L. (2013). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Routledge.

https://books.google.com.co/books?id=cWq4AwAAQBAJ&pg=PA11&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Annexes

Annexe 1 : Enquête 1 - Savez-vous écouter ?

<https://udeaeduco->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/yurani_bustamante_udea_edu_co/EQ_dV6oqKq5Pi8AKQkUxOGUB0zLFxTugZXrpIKQpPgg0wQ?e=fAXTMI

Annexe 2 : Enquête 2 - Stratégies des apprenants

<https://udeaeduco->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/yurani_bustamante_udea_edu_co/ERCVxBEI4NVGrgWqkAvLQLEBJiq4hmy5sCrERpi94u90IA?e=QVvISy

Annexe 3 : Entrevue de groupe non-structurée

<https://udeaeduco->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/yurani_bustamante_udea_edu_co/ERy1SS1ZZVtCitB9Gamjc0EBHkLnmKD0V7J9gE56iuCg4w?e=JrG70c

Annexe 4 : Épreuve diagnostique et de clôture

<https://udeaeduco->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/yurani_bustamante_udea_edu_co/EZfX9pLsZdRKomRvsDutLskB5sL0LjAVTNKD9BTbm2D_Tg?e=ks3eis

Annexe 5 : Consentement libre et éclairé

<https://udeaeduco->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/yurani_bustamante_udea_edu_co/EcG6NjXPE39Oli1d0ecl6YBo0bpHvjF0AhdzW7AawPJBA?e=K6HkcT