

ÉCOUTER POUR LIRE : STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE CHEZ LES
APPRENANTS EN LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES DE IV^E SEMESTRE À
L'UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

AUTEURS

Leidy Marcela GUEVARA SÁNCHEZ

Wilson Eduardo ROJAS MORENO

UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTÉ DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ÉCOLE DE LANGUES

LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES

TUNJA

2019

ÉCOUTER POUR LIRE : STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE CHEZ LES
APPRENANTS EN LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES DE IV^E SEMESTRE À
L'UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Mémoire de fin d'études en vue d'obtenir le diplôme de la Licence en Langues Étrangères

AUTEURS

Leidy Marcela GUEVARA SÁNCHEZ

Wilson Eduardo ROJAS MORENO

DIRECTRICE

Vitalia PACHÓN ACHURY

UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTÉ DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ÉCOLE DE LANGUES

LICENCE EN LANGUES ÉTRANGÈRES

TUNJA

2019

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	9
PROBLÈME D'ÉTUDE	11
Description	11
Thème	12
Question	12
Hypothèse	12
JUSTIFICATION	13
OBJECTIFS	15
Objectif général	15
Objectifs spécifiques	15
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE	16
Des concepts clés	16
Apprentissage	17
Lecture	18
Cohérence et cohésion	19
Podcast	21
Interculturalité	24
Le matériel didactique	25
La compréhension écrite	26
Didactique de la compréhension écrite	29
Stratégies pour développer la compréhension écrite	31
Conscience phonologique	37
La tradition orale	39
Caractéristiques de la tradition orale	39
Processus cérébraux impliqués dans la lecture	41
CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	44
Ligne de Recherche	44
Type de Recherche	44

Approche	44
Population.....	45
Échantillon	45
Techniques et instruments pour le recueil d'information.....	45
Étapes de la recherche	49
Diagnostique.....	49
Planification	50
Proposition pédagogique	50
Structure des ateliers	55
CHAPITRE III : ÉTUDE DIAGNOSTIQUE POUR IDENTIFIER LA SITUATION	
PROBLÉMATIQUE.....	60
Observation participative : Atelier développé chez les étudiants de IV ^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia.....	60
Utilisation des stratégies lectrices chez les étudiants : Enquête administré chez les étudiants de IV ^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia	78
CAPITRE IV : ANALYSE DES DONNÉES.....	97
Analyse du journal de terrain	97
Analyse des donnés des ateliers	102
Résultats enquête finale réalisée auprès des étudiants	146
CONCLUSIONS.....	151
IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES	153
RÉFÉRENCES	155
ANNEXES	158

LISTE DE FIGURES

Figure 1 Proposition Schéma de la proposition et des stratégies mises en place pendant la réalisation du projet.....	57
Figure 2 Utilisation du nouveau vocabulaire	61
Figure 3 Connaissance lexicale.....	62
Figure 4 Cohérence au niveau d'expression	63
Figure 5 Pertinence lexicale.....	64
Figure 6 Valeurs Grammaticales.....	65
Figure 7 Capacité de repérage des sens du texte.....	66
Figure 8 Réponses aux questions à choix multiple	67
Figure 9 Idée principal du texte	68
Figure 10 Idées secondaires	69
Figure 11 Justification des réponses	70
Figure 12 Réponses aux questions	71
Figure 13 Capacité d'analyse et de réflexion.....	72
Figure 14 Conclusions faites à partir du textes	73
Figure 15 Argumentation	73
Figure 16 Prise de parole	74
Figure 17 Autocorrections intégrés.....	75
Figure 18 Lexique utilisé	76
Figure 19 Usage de la langue.....	77
Figure 20 Stratégies de compréhension écrite, réponse à la question numéro 1	78
Figure 21 Stratégies personnelles de lecture, réponse à la question numéro 2	79
Figure 22 Réponse à la question numéro 3	80
Figure 23 Réponse à la question numéro 4.....	81
Figure 24 Réponse à la question numéro 5	82
Figure 25 Dimension de la compréhension, réponse à la question numéro 6.....	83
Figure 26 Réponses à la question numéro 7	84
Figure 27 Réponses à la question numéro 6	85
Figure 28 Réponses à la question numéro 9	86
Figure 29 Interprétation, réponses à la question numéro 10.....	87

Figure 30 Réponses à la question numéro 11	88
Figure 31 Réponses à la question 12.....	89
Figure 32 Réponses à la question numéro 13	90
Figure 33 Réponses à la question numéro 14	91
Figure 34 Réponses à la question 15.....	92
Figure 35 Performance, réponses aux questions 16, 17.....	93
Figure 36 Réponses aux questions 18, 19	94
Figure 37 Réponses à la question 20.....	95
Figure 38 Analyse du repérage de l'idée principale	105
Figure 39 Repérage des idées secondaires	106
Figure 40 Cohérence des réponses.....	107
Figure 41 Questions répondues.....	108
Figure 42 Compréhension lexicale	109
Figure 43 Reprise textuelle des mots / phrases	110
Figure 44 Utilisation adéquate du lexique	111
Figure 45 Fautes grammaticales	112
Figure 46 Repérage de l'idée principale.....	116
Figure 47 Repérage des idées secondaires.....	117
Figure 48 Cohérence des réponses.....	118
Figure 49 Questions répondues.....	119
Figure 50 Compréhension lexicale	120
Figure 51 Reprise textuelle des mots / phrases	121
Figure 52 Utilisation adéquate du lexique	122
Figure 53 Fautes grammaticales	123
Figure 54 Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 1	127
Figure 55 Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 3.....	128
Figure 56 Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 5	130
Figure 57 Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 7.....	132
Figure 58 Participation, capacité de réflexion et performance ATELIER 2.....	137
Figure 59 Participation, capacité de réflexion et performance , ATELIER 4.....	139
Figure 60 Participation, capacité de réflexion et performance , ATELIER 6.....	141

Figure 61 Participation, capacité de réflexion et performance, ATELIER 8.....	143
Figure 62 Réponse à la question 1 de l'enquête finale.	146
Figure 63 Réponse à la question 2 de l'enquête finale.	147
Figure 64 Réponse à la question 3 de l'enquête finale.	148
Figure 65 Réponse à la question 4 de l'enquête finale.	149
Figure 66 Réponse à la question 5 de l'enquête finale.	149

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 Proposition	51
Tableau 2 Structure des ateliers	55
Tableau 3 Analyse du journal de bord, semaine 1	97
Tableau 4 Analyse journal de bord, semaine 2.....	98
Tableau 5 Analyse du journal de bord, semaine 3.....	100
Tableau 6 Analyse du journal de bord, semaine 4.....	101
Tableau 7 Matrice d'analyse, ateliers compréhension écrite	103
Tableau 8 Matrice d'analyse des ateliers de compréhension écrite - podcast.....	114
Tableau 9 Matrice d'analyse - production orale.....	125
Tableau 10 Matrice d'analyse, production orale des atelier avec l'utilisation de podcast.....	135

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus une nécessité. En effet, il existe le besoin de concevoir des stratégies d'enseignement des langues pour que les étudiants soient capables de s'exprimer dans une langue différente à la maternelle. Il y a, également, des paramètres d'enseignement de langues tels que le Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECRL), lequel encourage les enseignants des langues vivantes à se poser de questions concernant les stratégies pour rendre facile l'apprentissage d'une langue étrangère. En tenant compte de ces données et des ressources technologiques existant aujourd'hui, il serait idéal d'en tirer profit pour faciliter et motiver encore plus les étudiants à apprendre, dans ce cas-ci, le français langue étrangère.

Pour envisager cette recherche, on a choisi comme ressource technologique le podcast, moyen qui permettrait l'enseignement de stratégies de lecture chez les étudiants en FLE de la Licence en Langues Étrangères à l'UPTC. Notre défi est alors de découvrir l'utilité de cette ressource en faveur de l'amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au moment d'en parler en public. Par conséquent, on conçoit le podcast comme une stratégie innovatrice pour renforcer la compétence lectrice en langue française.

La Licence en Langues Étrangères offre dans sa ligne de recherche, la possibilité de travailler sur plusieurs sujets. Notre étude de recherche s'encadre dans la ligne d'enseignement et de didactique des langues. On constate que les objectifs de cette recherche représentent principalement le but de renforcer la compréhension et l'interprétation lectrice chez les étudiants de IV^e semestre de la Licence en Langues Étrangères. Cela peut être possible à travers la réalisation d'ateliers de compréhension écrite en utilisant le podcast, car celui-ci permettrait d'apprendre des stratégies lectrices d'une façon plus pratique lors de la lecture d'un texte en langue française.

Comme résultat, les apprenants pourraient commencer à utiliser des stratégies pour mieux tirer profit d'un texte en langue française, stratégies qui leur seraient aussi utiles dans les processus de compréhension écrite dans une autre langue étrangère. De la même manière, les ateliers portant sur les podcasts peuvent constituer une garantie du renforcement du niveau d'interprétation et de compréhension des étudiants à l'heure de lire un autre texte en français. Également, avec ce travail de recherche, on peut apporter un outil pédagogique et de référence pour les enseignants de français, et d'orientation pour les étudiants à l'égard de la compréhension et l'interprétation de textes.

La recherche-action sera la méthodologie qui guide notre travail de recherche. Basée sur la théorie de Camacho Briceida (2003), ce type de recherche constitue un processus continu, avec six étapes qui comprennent : la révision de l'objet d'étude, laquelle a été un pas pour constater la problématique et définir nos objectifs; la planification, permettant de concevoir des ateliers; l'action lors de la mise en pratique des ateliers conçus; l'observation et l'analyse tout au long de l'action, qui seront réalisées à travers les instruments tels que: des grilles d'observations pour organiser l'information et le journal de bord. Finalement, à partir des données, nous avons analysé l'information collectée, laquelle a été catégorisée et tabulée afin de montrer les résultats obtenus.

PROBLÈME D'ÉTUDE

Description

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences langagières visées par tout l'enseignement-apprentissage du FLE, c'est pour cela que son importance est désormais bien soulignée, peu importe si c'est une activité complexe pour les apprenants d'une langue étrangère. Néanmoins, il y a quelques causes diverses liées au manque de stratégies lectrices affectant directement la production orale et écrite des idées au moment de répondre aux questions portant sur un texte en langue française. Par conséquent, ceci empêche la participation des étudiants aux activités communicatives qui font partie des cours séquentiels de la licence.

À partir de l'expérience vécue avec les étudiants en FLE de IV^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia, nous avons aperçu des lacunes quant à l'analyse et compréhension de textes écrits. Celles-ci ne leur permettent pas de manifester leurs idées d'une manière cohérente et ordonnée. En outre, nous avons constaté à l'aide d'une étude diagnostique effectuée dans le cours de français IV, qu'après avoir lu un texte attentivement, ils n'ont pas fait attention aux détails nécessaires pour exprimer une opinion ou répondre aux questions proposées sur le texte.

De plus, ils n'ont pas tenu compte de l'utilisation de vocabulaire employé sur le texte car les étudiants font toujours recours aux mêmes termes pour s'exprimer et à l'heure de parler, ils ne se rendent pas compte d'autres difficultés par rapport à la syntaxe, le vocabulaire, etc.

En effet, tous ses aspects affectent la participation active en cours, parce que les apprenants sont sensés de ne pas avoir le niveau de langue, ou certainement, ils n'ont pas compris quelque chose sur le texte proposé. Les lectures sont mieux comprises quand le professeur met l'accent sur la façon de les rendre compréhensibles, mais évidemment, sans laisser de côté le code linguistique

concernant la grammaire, la conjugaison, la syntaxe, etc. C'est ainsi que, nous avons considéré l'usage du podcast comme instrument pédagogique afin d'améliorer les habiletés de compréhension écrite chez les étudiants en Licence en Langues Étrangères.

Thème

L'amélioration de la compréhension écrite chez les étudiants en FLE de quatrième semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Question

Quelle est la contribution didactique de l'utilisation d'une stratégie visant à renforcer la compréhension écrite dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE chez les apprenants de IV^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia ?

Hypothèse

Les podcasts, comme stratégie de lecture, encourage la compréhension et l'interprétation des textes argumentatifs en FLE.

JUSTIFICATION

Dans la mission du programme de Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia, il est dit que l'enseignant doit avoir « des critères d'excellence académique » ce qui implique une vaste formation dans tous les aspects linguistiques et communicatifs afin de s'en servir dans les processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Pour accomplir ces buts proposés aussi bien dans la mission que dans la réglementation du curriculum du programme, il est nécessaire de considérer des méthodes et des stratégies qui rendent facile la maîtrise des quatre compétences langagières visées par l'enseignement des langues selon de CECRL.

Dans cette recherche visant la compréhension écrite, on propose le podcast comme moyen facilitateur pour que les étudiants en FLE améliorent leurs habiletés de compréhension écrite en utilisant des stratégies lectrices pour y parvenir. En outre, les apprenants pourront prendre conscience de l'importance de comprendre et d'interpréter un texte en français, puisque la capacité de comprendre des textes oraux et écrits donne aux étudiants la sûreté de mieux s'exprimer à l'heure de répondre des questions par rapport aux contenus des textes. Quand ils lisent un texte en écoutant un enregistrement sonore sur le même texte, ils peuvent augmenter davantage leurs capacités de compréhension et d'interprétation et donc, stimuler la productivité d'idées logiques en cours de FLE.

Nous avons également constaté à travers notre expérience en tant qu'étudiants de la licence, le besoin de faire des recherches afin de concevoir une méthodologie qui aide les camarades débutants à mieux comprendre et interpréter un texte pour qu'ils puissent manifester leurs idées en répondant activement aux questions en cours, étant donné que l'objectif de l'enseignement des langues n'est pas seulement d'enseigner le code linguistique de la langue cible et son vocabulaire,

mais aussi la façon d'utiliser ces connaissances afin d'exprimer leurs pensées au moment où l'on la pratique, la langue étrangère, dans ce cas-ci, à l'heure de l'interpréter et de comprendre un texte en langue française.

OBJECTIFS

Objectif général

Renforcer la compréhension écrite au moyen d'une méthodologie fondée sur la mise en pratique des stratégies de lecture pour contribuer au processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère.

Objectifs spécifiques

- Identifier les difficultés de compréhension et d'interprétation des étudiants en LE et analyser les stratégies lectrices utilisées par eux.
- Créer une méthodologie didactique basée sur les principales stratégies lectrices pour améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension écrite.
- Évaluer la stratégie d'amélioration quant à la contribution au processus d'enseignement de la compréhension écrite en cours de FLE.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE

La référence théorique de ce projet a été développée en citant des auteurs qui ont parlé d'aspects nécessaires et de nombreuses théories qui appuient la recherche : « *Écouter pour Lire : Stratégies de Compréhension Écrite chez les Apprenants en Licence en Langues Étrangères de IV^e Semestre à l'université Pedagógica y Tecnológica de Colombia* » On va commencer par définir la terminologie fondamentale, afin d'explicitier ensuite les concepts de compréhension écrite (stades, didactique et stratégies), de compréhension orale, de conscience phonologique, de tradition orale, de création de matériel didactique, de décodage et des processus cérébraux impliqués dans la lecture.

Des concepts clés

La compréhension de la terminologie à étudier constitue un moment essentiel afin de prendre une position en ce qui concerne l'utilisation de podcast pour améliorer la compréhension écrite en FLE. C'est ainsi qu'il faut approfondir la compréhension de termes tels que : enseignement, apprentissage, lecture, cohérence et cohésion, podcast, interculturalité et matériel didactique.

Enseignement

En tenant compte de la définition transmise par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le mot « *enseignement* » vient de la dérivation du latin *insignare* (mettre un signe, *signum*, sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître). Au sens courant il veut dire « apprendre quelque chose à quelqu'un, transmettre une connaissance soit théorique ou pratique ».

C'est Foulquié (1971) dans le Dictionnaire de la langue pédagogique qui introduit les premiers vocables : enseigner et enseignement. Il définit ce dernier comme « l'action d'enseigner ». Les organismes qui assurent cette action reçoivent la dénomination d'enseignement public et d'enseignement privé, avec des cours de différents niveaux.

D'après le Dictionnaire de didactique du français de Jean-Pierre Cuq (2003), le terme « enseignement » signifie initialement précepte ou leçon et, à partir de XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline.

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève. Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à quelqu'un. Au pluriel « enseignements », le terme désigne plutôt des choses morales : instructions, préceptes ou leçons. (Les Définitions, 2011)

Apprentissage

Foulquié (1971) définit ce mot en ces termes : « Action d'apprendre un métier (imprimerie, boucherie, etc.) » et « Ensemble des exercices préparant les jeunes à une profession, principalement à une profession manuelle. » en prenant en considération l'inclusion du mot « activité ».

On appelle apprentissage au processus d'acquisition de connaissances, d'habilités, de valeurs et d'attitudes, possibilité au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Ce processus peut être analysé depuis plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories de l'apprentissage. Le processus fondamental dans l'apprentissage est l'imitation (la répétition

d'un processus observé, qui requiert du temps, de l'espace, des habilités et d'autres ressources ou moyens). De ce fait, les enfants apprennent les tâches basiques nécessaires pour subsister. (Les Définitions, 2011)

Selon l'article publié par Cicurel Francine en 2002 sur la page d'Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, apprendre et enseigner ont été reliés aux types de matériel didactique pour réaliser le but de transmission des savoirs et des connaissances avec le langage et la manifestation réelle de celui-ci, les langues. Ces langues se présentent sous forme écrite pour développer l'habileté de la lecture chez les apprenants. La forme écrite est naturalisée dans le livre soit imprimé, virtuel, auditif, tactile ou encore dans d'autres matériaux.

Lecture

Comme on le sait, la lecture fait partie des quatre habilités à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Bamberger (1975), « la lecture joue un rôle important dans les processus de communication, instruction et culture ». La lecture pourrait être facilement l'instrument d'exercice mental le plus diffusé et de dynamisation du pouvoir imaginaire (tous les deux sont nécessaires pour nous débrouiller avec agilité dans le rapide tourbillon de notre changeante vie professionnelle et sociale).

Lire est un exercice qui implique comprendre, interpréter et identifier le sens d'un écrit. Lire est un processus de communication : l'écrivain a un message qu'il veut partager, ainsi l'idée est mise en mots. Le texte est accessible à la pensée de l'autre personne qui le lit. Quand le texte est décodé, le message entre dans la tête du décodeur et la communication est accomplie. Alors l'écrivain doit transmettre un message qui soit possible d'interpréter sinon le lecteur comprendra les suppositions mauvaises. (Gaussel, 2015)

Le corps de la lecture n'est pas seulement l'utilisation des paragraphes ou de phrases mais aussi l'utilisation d'information non textuelle, par exemple, des graphiques et des diagrammes, la ponctuation et les symboles qui sont une grande contribution pour comprendre avec détail le contexte du thème, ils lui donnent un sens, également ils supplémentent le contenu. (Passerault, 1991)

Tout le temps, on peut voir qu'il existe de différents manuels qui cherchent à communiquer un message, cependant, ils ont quelques défauts, par exemple, les manuels sont déformés à cause du désir d'inclure de nombreux exemples d'un item particulier d'enseignement, de plus les textes utilisent le langage écrit et non pas le langage oral, les contenus thématiques qui y se trouvent sont très communs mais il ne permettent pas de s'exprimer en langue étrangère dans des situations de la vie quotidienne ou ces topiques sont si explicites que le lecteur n'a pas l'occasion d'en déduire le sens.

Puisque la lecture est pour nous une compétence à développer dans les cours de langue étrangère française, nous suivons les trois étapes pour travailler la lecture selon Cuq (2003) : « Le choix de textes à lire, - la nature des activités pédagogiques et – l'accès au sens des messages écrits ». Nous savons que le corpus des textes à lire (avec l'aide du professeur ou en dehors de la classe) a été généralement limité à des extraits regroupés dans des anthologies ou des recueils. Cette fois, c'est la lecture des textes créés à partir d'une pièce sonore qui permettent d'améliorer la compétence lectrice à travers la culture boyacense.

Cohérence et cohésion

Donc, qu'est-ce que c'est la cohérence et la cohésion ? Plusieurs définitions ont été accordées à ces deux termes qui tournent autour du même sens :

« La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. La cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase (connecteurs temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais, or, toutefois, ...) Elle concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques ». (Alkhatib, 2012)

Au moment de donner des idées ou de faire un discours, les apprenants d'une langue étrangère oublient parfois des aspects grammaticaux ou lexicaux, lesquels sont liés à la cohérence et la cohésion.

Alkhatib (2012) se demande aussi comment peut-on juger qu'un texte est cohérent ? et en répondant à cette question, il ajoute que la cohérence textuelle peut- être assurée quand les interrelations de la chaîne de mots et des groupes et de propositions tissent bien ce texte, au point d'y pouvoir en dégager des réseaux de relations organiques ; ceux-ci donnent au texte de la cohésion par le biais de dispositifs qui laissent des marques portées par les mots et les morphèmes. Il est important également de prendre en compte la continuité du texte qui est inscrite dans sa structure. Quand on raconte une histoire, par exemple, il est habituellement facile d'en reconnaître le commencement, le milieu et la fin. Les relations sémantiques entre les parties du texte rattachées à ces trois segments de l'histoire ont pour objectif de développer la cohérence. Toutefois, toute partie d'un texte a une texture même si sa structure est incomplète ou déficiente.

Un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre. L'occurrence de ces marques relationnelles contribue sans nul doute à conférer au propos une

certaine cohésion ou continuité. L'analyse linguistique du discours a pour mission essentielle de décrire ces marques, à charge pour d'autres disciplines d'exploiter, le cas échéant, les données fournies par cette étude en vue d'une meilleure connaissance des phénomènes de tous ordres liés à la circulation des textes et documents dans la société. (Charolles, 1995)

Podcast

La première mention du terme “podcast” est attribuée à Ben Hammersley, dans un article du Guardian de février 2004 : « Il s’agit d’un mot-valise construit à partir de pod (comme dans iPod) et de cast (comme dans broadcast, ou diffusion) ». Mais ce n’est qu’en 2005, avec la version 4.9 d’iTunes, que l’iPod supporte nativement les podcasts, désormais accessibles au plus grand nombre. Depuis, les podcasts ont fait leur chemin sur d’autres plates-formes comme Android et Windows Phone.

Il faut faire cependant deux remarques par rapport à cet aspect. En premier lieu, même si l’origine du mot podcast est associée au produit iPod, il ne se limite pas exclusivement à cet engin. On peut, par exemple, écouter ou voir un podcast sur l’ordinateur, sur un lecteur mp3 ou sur un téléphone portable. (Sancler, 2012)

En continuant avec les idées de la recherche menée par Sancler, il convient de préciser que le podcast, contrairement aux programmes de télévision ou de radio, peut être vu ou écouté à n’importe quel moment et que l’usager a la possibilité de le télécharger sur Internet et l’écouter autant de fois qu’il le voudra. De plus, pour créer un podcast, il ne faut pas avoir tous les engins utilisés pour la diffusion traditionnelle. Sa création est très accessible. On a besoin tout simplement d’une connexion sur internet, d’un ordinateur et d’un micro ou une caméra vidéo pour diffuser une émission.

Dans le domaine francophone, en 2006, la Commission Générale de Terminologie en France a proposé l'expression « diffusion pour baladeur » pour traduire en français le vocable podcasting. Cette institution a proposé comme définition :

« Mode de diffusion sur internet de fichiers audio ou vidéo qui sont téléchargés à l'aide des logiciels spécifiques afin d'être transférés et lus sur un baladeur numérique ».

D'après Stanley (2005) on distingue plusieurs types de podcasts pour l'enseignement de l'anglais, ce qui pourrait s'appliquer également pour l'enseignement de toute langue étrangère. D'après l'auteur, il y en a trois types :

- Les podcasts authentiques.
- Les podcasts de l'enseignant.
- Les podcasts de l'étudiant.

Les podcasts authentiques

Ce sont des enregistrements faits par des francophones destinés à des francophones et qui n'ont pas été créés en principe à des fins pédagogiques. Étant des documents authentiques, l'insertion de ce type de podcasts dans le cours de langue se traduit par quelques bénéfices du point de vue pédagogique.

Les podcasts de l'enseignant

Les podcasts de l'enseignant sont des podcasts enregistrés et produits par l'enseignant. Ces podcasts sont créés en général pour offrir aux étudiants du matériel sonore complémentaire dans les cours. D'autre part, si les objectifs du matériel existant ne correspondent pas à ce que l'enseignant souhaite travailler dans le cours, il peut produire ses propres podcasts.

Les podcasts de l'étudiant

Ce sont des podcasts créés par les étudiants sous les indications de leur professeur. Dans ce sens, le podcast peut être un outil de grande valeur pour encourager l'expression orale des étudiants dans la langue étrangère. Pour mener les apprenants à la création de leurs podcasts, l'enseignant peut leur conseiller de suivre des étapes pour la création du podcast de l'enseignant.

Après avoir révisé les différentes possibilités d'intégration des podcasts dans l'enseignement des langues étrangères et du français en particulier, on a pu constater que ceux-ci s'avèrent des outils de grande utilité ayant les caractéristiques pour favoriser largement les compétences de compréhension.

D'abord, on a présenté les podcast authentiques qui, insérés de forme appropriée dans l'enseignement des langues, peuvent développer la compréhension écrite, une des compétences les plus difficiles à acquérir. D'autre part, on a constaté la possibilité pour les professeurs et les étudiants de créer leurs propres podcasts. Pour les derniers, cela constitue un outil formidable pour motiver la compréhension écrite.

De plus, nous estimons que le plus important à considérer à chaque fois qu'on réfléchit sur l'insertion des nouvelles technologies dans nos cours, c'est que la technologie n'est pas le but à atteindre mais plutôt un moyen qui nous permet d'atteindre un objectif d'apprentissage. C'est pour cela que derrière l'utilisation des nouvelles technologies, il doit y avoir impérativement une proposition pédagogique qui justifie leur emploi.

Interculturalité

L'interculturalité fait partie du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, tout comme il est important de connaître le contexte et la culture de la langue qu'on est en train d'apprendre, il est aussi important de savoir quels sont les aspects qui composent la culture de l'apprenant.

Dès que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère prennent conscience des différences culturelles existant dans des domaines autres que celui de la civilisation, ils peuvent être tentés de commencer à examiner leurs propres normes, valeurs et attitudes. Comme l'a écrit Hall (1959), " la culture cache plus de choses qu'elle n'en révèle ; et il s'étonne de voir que ces secrets sont le plus mystérieux pour ceux qu'elle conditionne ".

Le but de l'interculturalité se centre sur les attitudes que l'apprenant d'une langue étrangère doit avoir au moment de faire face à d'autres cultures, c'est-à-dire qu'il ait la capacité de respecter des autres personnes en acceptant ses différences et ses manières de vivre.

Patrick Charaudeau (2004) dans son article "L'identité culturelle : le grand malentendu" mentionne que 'On voit le paradoxe dans lequel se construit notre identité. Nous avons besoin de l'autre, de l'autre dans sa différence, pour prendre conscience de notre existence', selon cette affirmation on peut constater la véritable implication que la compétence interculturelle a en termes de reconnaissance de sa propre identité culturelle comme des autres.

Le Cadre européen (1.1) souligne ainsi un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle pour les apprenants : "Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de

langue et de culture." L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures.

Une approche interculturelle nous permettra de tirer profit de l'infinie richesse que notre pays a quant à la tradition orale. Dans le cas de cette étude de recherche, nous voudrions montrer quelques mythes originaires de notre pays dans le but de les utiliser pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Le matériel didactique

Par matériel didactique on entend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre de matériel est très utilisé dans le cadre éducatif afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités. (Les Définitions, 2011)

L'utilisation de la didactique a facilité le travail tant pour les professeurs que pour les étudiants puisque c'est un moyen facilitateur qui permet de simplifier les contenus et de les transformer dans un processus plus effectif quant à l'acquisition des connaissances.

L'enseignement se fait-il toujours sur "objectifs spécifiques" : ceux qui viennent répondre aux besoins identifiés chez le public et au contexte local dans lequel l'apprentissage doit être mis en place. Face à cette constatation, l'élaboration personnelle d'outils d'enseignement ne peut être que rédhibitoire. (Lemeunier-Quéré, 2016)

Comme futurs enseignants des langues étrangères, à l'heure de créer un matériel didactique, nous devons tenir compte de différents intérêts des apprenants. Comme on le sait, l'un des buts d'apprendre une langue est de provisionner de main-d'œuvre pour répondre aux besoins

commerciaux de la globalisation ; toutefois on ne peut pas laisser de côté l'importance de l'identité culturelle qui fait partie du développement personnel comme étudiants et comme citoyens.

La compréhension écrite

La compréhension écrite est devenue un souci pour les apprenants de la langue, aussi dans notre expérience comme étudiants de langues étrangères ; nous pouvons affirmer que dans notre processus d'apprentissage nous avons eu des problèmes au moment de lire et de comprendre un texte, puisqu'on n'a pas dégagé complètement la langue maternelle et on continue en pensant à partir de la structure grammaticale de l'espagnol.

Selon le CECRL, lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour obtenir des informations précises (affiches, panneaux, horaires, menus), complètes (articles, journaux, encyclopédies, notices de montage) ou le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). La compréhension de documents écrits intervient aussi dans les domaines scientifique, technologique, commercial, artistique.

L'action de lire n'est pas seulement savoir la signification littérale des mots mais aussi interpréter le message qui est implicite dans le texte de la même façon que les implications d'ordre sémantique (vocabulaire et connaissances thématiques) et syntaxiques, comme celui des capacités de traitement de l'organisation textuelle (analyse des relations inter-phrastiques, réalisation d'inférences et établissement de la cohérence globale du texte), ces implications doivent être développées par les apprenants de la langue (Charolle, 2008). On suppose qu'au quatrième semestre de licence en langues étrangères les étudiants accomplissent avec les caractéristiques mentionnées ci-dessus pour comprendre un texte ou au moins, ils mettent en place des stratégies lectrices pour dégager l'idée principale d'un texte.

Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur ; étudier et démontrer les mécanismes de l'humour, de l'ironie qui reposent le plus souvent sur le décalage ; repérer la structure ; relever le vocabulaire qui fait partie d'un même champ lexical. (Stagnitto, 2011)

Les stades de la compréhension écrite

En tenant compte des apports ajoutés par Netten, 2007, la compréhension d'un texte se fait aussi de quelques stades qui permettent de mieux assimiler le contenu d'un écrit, ces sont : La pré-lecture, la lecture et la post-lecture.

La prélecture

Il s'agit de mettre l'élève en appétit, en état de réceptivité, d'activer ses représentations pour lui permettre d'effectuer les anticipations et inférences utiles pendant la phase de lecture. Ainsi, l'enseignant pourra :

- Mettre en perspective le thème, à l'aide du document iconographique qui accompagne souvent un texte.
- Demander une recherche d'informations en amont, biographique, historique ou culturelle.
- Procéder à l'écoute d'un document sonore en relation avec le thème.
- Procéder à un brainstorming oral, parfois lexical.

Au plan psycholinguistique, plusieurs opérations mentales se combinent :

- Quel est l'objectif de lecture ?
- Par quel(s) moyens les informations sont-elles transmises au lecteur sur le sujet ?
- Quelles prédictions sont-elles à mettre en place ?

- Partage d'expériences vécues ou associations libres par rapport au sujet.
- Tâches d'associations spontanées
- Analogies, comparaisons, métaphores.

Quand on fait la première lecture du texte, l'idéal serait non seulement de mettre l'accent sur le vocabulaire mais d'appliquer les caractéristiques mentionnées ci-dessus, lesquelles font partie du premier stade au moment de lire et de comprendre un texte.

La lecture

L'élève doit apprendre à développer ses propres techniques de repérages.

- Balayage visuel global, encore appelé skimming. Fait partie du stade de la compréhension globale. L'élève observe le paratexte et identifie les éléments déjà connus. Il dégager les informations essentielles : type et fonction d'origine du document, sujet traité, éléments factuels, structure, organisation.
- Balayage visuel sélectif, encore appelé scanning. C'est le stade de la compréhension détaillée. L'élève recherche des informations pré déterminées en réponse à une question précise. Il sélectionne un élément parmi tous les autres. À ce stade, l'utilisation d'une grille de lecture (worksheet, reading sheet) guide l'élève dans l'identification des éléments essentiels ou à dégager. (Cet outil a ses limites et peut représenter un danger parfois).

Mireille Quivy définit ainsi la technique du scanning :

Dans cette deuxième partie l'étudiant doit connecter les connaissances acquises au premier moment de la lecture et doit être capable d'identifier l'idée principale et quelques idées qui l'aideront à interpréter d'autres stades.

La post-lecture

Ces activités se font souvent à la maison plutôt qu'en classe. Il s'agit de mettre en réseau les éléments obtenus, de reconstituer le sens précis du texte, et de l'exploiter en phase de commentaire et d'interprétation. Des activités d'information gap peuvent affiner le travail de synthèse et permettre de fournir une vision résumée, organisée et hiérarchisée du texte. Au plan psycholinguistique, les opérations suivantes sont concernées :

- Synthèse
- Représentation graphique
- Mise en relation du contenu avec les connaissances générales
- Reformulation
- Interprétation

La post-lecture est un complément pour l'apprentissage. C'est l'étape dans laquelle l'apprenant peut reprendre les idées peu compréhensibles. De plus, il réfléchit sur les aspects qui n'ont pas été claires.

Didactique de la compréhension écrite

L'objectif général de la didactique de compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte ; cela veut dire que ce n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension. Les apprenants du français comme langue étrangère, en situation, doivent être capables progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînement chronologique...), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue. (L'enseignement, 2013)

Tout comme en compréhension orale, l'apprenant découvrira grâce au texte, du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures, qui vont l'amener à s'enrichir. Cependant, comme Alvarez et Perron (1995) ont dit : « On connaît bien la réaction des élèves en français comme langue étrangère face à un texte nouveau : ouvrir immédiatement le dictionnaire et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus. Outre le temps perdu, c'est le contenu même qui est altéré, l'essentiel et le secondaire ne pouvant être repérés et classés. Étouffé par le détail, l'apprenant est désormais incapable d'avoir une vision globale du texte. D'autre part, par peur de répondre « faux », il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle ».

L'explication de ces difficultés réside essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension, qui procède par accumulation de significations, sans perspective globale. Ainsi, placé devant un document écrit, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à la première ligne du texte et progresse mot à mot, sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document. Les activités de compréhension dans la classe de FLE viseront donc à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la

mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra en appliquer ensuite à toute situation de compréhension, voire transférer à des activités similaires dans sa langue maternelle. (L'enseignement, 2013)

Mpanzu (2013), exprime qu'une didactique de la compréhension de texte suppose que l'apprenant soit à mesure d'interroger un texte et émettre des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il a sous les yeux des réponses à son questionnement. En didactique du français langue étrangère, on peut esquisser plusieurs compétences à faire acquérir et à développer chez l'apprenant par le biais de la lecture :

- Une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite (exprimé) de l'écrit.
- Une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite (exprimé) du document.
- Une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

Stratégies pour développer la compréhension écrite

La maîtrise de stratégies lectrices est devenue un enjeu de plus en plus crucial au sein de notre société. La lecture, au-delà du cadre littéraire restreinte, est un véritable outil pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances. Les usages liés à la maîtrise de la lecture experte ne découlent pas, à l'instar du langage, de l'immersion naturelle dans la société. La lecture pour apprendre et pour comprendre nécessite un apprentissage spécifique qui fait l'objet encore des problèmes par rapport à l'enseignement d'une langue étrangère. (Gaussel, 2015)

D'après Lachapelle (2006), « les stratégies de compréhension écrite peuvent se classer en trois groupes selon les 3 stades de la lecture »

La pré-lecture

Ce sont des stratégies qui permettent de planifier la lecture :

- **Activer ses connaissances antérieures** : C'est mettre en œuvre les connaissances des apprenants sur le sujet. C'est rendre disponible des informations déjà connues des élèves car la lecture d'un texte est plus facile si on a déjà des connaissances sur le sujet.
- **Faire des prédictions** : C'est formuler à partir de ses connaissances antérieures du sujet et du type de texte une série d'hypothèses sur ce que je vais trouver dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme.
- **Faire le survol du texte** : C'est le repérage visuel de titres, de marqueurs de relation, des mots en caractères gras, du début des paragraphes, des points de repère dans le texte pour trouver la façon dont est construit le texte et mieux en comprendre l'idée générale.

La lecture

Pendant la lecture, au niveau de la phrase pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral :

- **Recourir aux indices du contexte et graphophonétiques** : Avec ces indices, l'élève décompose les mots en unités graphiques et sonores. Cela permet à l'élève d'être plus autonome, car il n'est pas possible d'avoir recours qu'aux indices sémantiques et lexicaux pour reconnaître tous les mots écrits de la langue française.
- **Identifier les mots nouveaux et les reconnaître** : Identifier un mot c'est chercher à donner du sens aux mots à lire, en contexte. De plus, c'est donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans une autre lecture.

Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots peu courants :

- **Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau :** Utiliser les autres mots du texte pour trouver le sens d'un mot nouveau.

Stratégies pour établir des liens dans la phrase :

- **Interpréter le sens des marqueurs de relation :** Les marqueurs de relation sont un ensemble de mots qui aident à établir des liens entre différents éléments d'une phrase ou entre les parties d'un texte. Ils permettent d'identifier plus clairement chacune des parties du texte. De plus, chaque marqueur de relation a un sens précis et indique le rapport établi entre les idées.
- **Interpréter la référence : relations entre le mot de substitution de substitution :** C'est identifier ce qu'un mot ou un groupe de mots remplace. On appelle mots de substitution les mots utilisés pour en remplacer un autre qu'on appelle référent. Le lien entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace s'appelle une référence.
- **Faire des inférences :** Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte.
- **Trouver l'idée principale explicite :** L'idée principale explicite est une phrase du texte qui résume l'information importante du paragraphe ; c'est l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet. Elle est généralement développée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se trouver dans deux phrases adjacentes.
- **Trouver l'idée principale implicite :** Lorsque l'auteur n'a pas exprimé une idée principale explicite, le lecteur doit en produire une. Celle-ci répondra à la question : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans son texte ? ».

Stratégies au niveau du texte par rapport à la gestion de lecture

- **Gérer sa compréhension :** Être capable de constater qu'il y a une perte de compréhension, en identifier la source et trouver une solution pour rétablir la compréhension.
- **Dégager la structure narrative :** La structure narrative représente l'organisation d'un texte comme la légende, le conte, la fable, le récit, le roman, etc. Ces textes racontent une séquence d'événements qui se rapportent à une situation particulière et qui se terminent dans le temps.
- **Dégager la structure du texte courant :** Pour faire passer leur message, les personnes structurent généralement leur texte afin de le rendre compréhensible.

La post-lecture

Stratégies pour dégager l'information :

- Faire ressortir les points importants du texte.
- Vérifier la pertinence de ses hypothèses.
- Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances.
- Utiliser l'analogie : C'est une stratégie qui concrétise un nouveau concept en le reliant à un autre avec lequel les élèves sont familiers.

Stratégies pour organiser les informations :

- Résumer un texte.
- Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique.

Stratégies pour réagir au texte :

- Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte.

- Objectiver son apprentissage : C'est un processus de réflexion structurée : dans un premier temps en groupe, puis, individuellement pour amener l'élève à s'interroger consciemment sur ses apprentissages. Cela lui permet de se situer par rapport à la démarche suivie et aux résultats d'apprentissage à atteindre.

La compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

Selon Ducrot, il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français.

En tenant compte de l'article publié par Alradabi (2011) La compréhension orale est aussi essentielle comme la compréhension écrite, car les deux sont des compétences les plus utilisées quand on acquiert une langue étrangère. La fusion entre ceux-ci peut être énormément utile pour les apprenants que pour les professeurs, il y a quelques avantages d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- Découvrir différents registres de langue en situation.
- Découvrir des faits de civilisation et des accents différents.

- Reconnaître des sons.
- Repérer des mots-clés.
- Comprendre globalement.
- Reconnaître des structures grammaticales en contexte.

Le décodage pendant la lecture

D'après Fernande Bouthémy et Thierry Marot « Le décodage se définit comme une capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens ».

Selon Jean-Émile Gombert « Tant que la lecture n'est pas automatique, le lecteur a le plus grand mal à comprendre ce qu'il lit. En effet, tant qu'elles ne sont pas automatisées, la lecture et l'écriture sont lentes, fatigantes, et surtout, les mécanismes élémentaires captent toute l'attention qui n'est donc pas disponible pour la gestion des idées en lecture ou en production écrite. »

Pour l'apprenant d'une langue étrangère le processus de décodage devient souvent un problème puisque, se séparer de la structure de leur langue maternelle, n'est pas un travail facile. Parfois le cerveau a déjà assimilé une structure spécifique, et quand l'apprenant commence à apprendre une autre langue le cerveau demande de temps pour traiter les nouvelles informations.

Tout d'abord, pour le lecteur, « lire », c'est déchiffrer/décoder la graphie et réaliser celle-ci phonétiquement. C'est le premier stade de la lecture. [On pourrait aussi dire, qu'il faut recoder la graphie puisque les lettres sont déjà le résultat d'un codage d'une énonciation. Chaque texte n'est donc rien d'autre qu'un discours enregistré.] Un problème qui apparaît souvent, c'est que « plusieurs graphèmes (lettres) peuvent correspondre à un même phonème et inversement » ou que « un même graphème ou arrangement de graphèmes peut donner lieu à diverses prononciations ».

Notamment l'apprenant d'une langue étrangère doit s'habituer à un autre système d'écriture.
(Colin, 1991)

Conscience phonologique

Selon Habib (1997) : « La conscience phonologique implique la manipulation auditive et orale des sons. Alors, celle-ci est comprise comme l'habileté à savoir que les mots se composent d'unités sonores plus petites, telles que les syllabes et les phonèmes (sons). En français, il existe environ 36 phonèmes qui peuvent être agencés pour former n'importe quel mot de la langue. À partir de l'âge de 5 ans, les enfants prennent conscience de la présence de sons dans les mots et le fait de jouer avec des sons, des syllabes, des mots et des expressions leur permettent de développer leur conscience phonologique. La conscience phonologique permet de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème ».

La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une chose semble claire : l'enseignement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture, ce qui en ferait donc plutôt un prérequis et en même temps une conséquence de cet apprentissage. La conscience phonologique apparaît ainsi comme bidirectionnelle, à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite. (Hall, 2016)

Conscience phonologique et lecture

Selon Perfetti (1987), « apprendre à lire nécessite le maniement explicite des unités linguistiques ». La lecture est alors considérée comme une activité langagière secondaire qui repose sur des processus langagiers primaires. La capacité de lecture demande donc des aptitudes spécifiques grâce auxquelles l'enfant réussira à établir le lien entre la langue orale et la langue écrite.

Selon Libermann et Shankweiler (1979), l'apprenti lecteur sera tout d'abord confronté au fait que la chaîne parlée est segmentée en mots qui à leur tour sont représentés à l'écrit, par la transcription de leur structure phonologique ». Or, cette transcription n'aura de sens pour l'apprenti lecteur que s'il réalise explicitement une analyse segmentale des mots entendus.

La conscience phonologique est en même temps un prérequis et un résultat de l'apprentissage de la lecture. On pourrait donc établir une distinction entre une conscience phonologique implicite qui serait un prérequis pour l'apprentissage de la lecture et une conscience phonologique explicite qui serait le résultat de l'apprentissage de la lecture. Il reste que, dans les langues écrites de type alphabétique, les capacités en conscience phonologique sont étroitement liées au bon développement de la lecture. (Rey, 2008)

Conscience phonologique et apprentissage d'une langue étrangère

Selon l'étude de Durgunoglu (1993) : « Il y aurait un transfert de la conscience phonologique d'une langue à l'autre quand on est en train d'apprendre une nouvelle langue ; par conséquent, la conscience phonologique serait un bon prédicteur des capacités en lecture, inter- et intra- linguistique ».

Cependant, quelques auteurs ont abordé le sujet du point de vue du codage alphabétique exclusivement. En effet, avec le terme « conscience phonologique », les auteurs font référence à la compréhension du codage alphabétique et non aux manipulations des unités phonologiques. Effectivement, une fois le principe alphabétique compris et appris, il peut s'appliquer à toutes les langues. Cependant, lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle, les phonèmes peuvent engendrer des liens nouveaux avec les graphèmes. L'enfant recourt aux phonèmes de sa langue maternelle ou bien développe-t-il une conscience phonologique spécifique à la nouvelle langue.

La tradition orale

Nous avons décidé l'utilisation de la tradition orale dans notre travail de recherche puisque c'est une manière de présenter un matériel d'apprentissage contextualisé qui donnera des connaissances culturelles boyacenses lesquelles ont été oubliées au fil des années. Néanmoins il est très important d'aborder la tradition orale pour l'enseignement de langues et aussi pour préserver les savoirs ancestraux.

En prenant la définition partagée par l'encyclopédie Universalis, le phénomène de l'oralité caractérise donc un domaine immense de faits culturels. En se limitant même aux sociétés de tradition uniquement orale, on doit y inclure des phénomènes aussi hétérogènes que la littérature orale et les généalogies, mais aussi les rituels, coutumes, recettes et techniques, dont le trait commun est d'avoir été censément légués par les générations antérieures, de renvoyer au passé de la société.

La mise en œuvre de l'oralité comme moyen d'enseignement peut être fonctionnelle jusqu'au point d'augmenter l'intérêt des apprenants à l'heure de pratiquer la langue, puisqu'ils n'apprécient pas seulement leur propre culture mais aussi ils ont l'opportunité d'acquérir des nouvelles connaissances par rapport à la langue cible.

Caractéristiques de la tradition orale

Havelock (1996) affirme qu'une partie de la production qui a été considérée comme un acquis du monde de l'écriture est le résultat du monde oral. En relation avec les éléments typiques de l'oralité il y a de différentes catégorisations qui ont été proposées, parmi lesquelles on peut citer :

- **Caractère cumulatif** : Ong (1982) déclare qu'une organisation verbale dominé par le son a une tendance cumulative avant qu'une tendance analytique.
- **Caractère redondant** : Dans le discours oral il faut répéter pour stimuler la fluidité et l'apprentissage. L'énoncé oral disparaît quand on l'articule, par conséquent, l'esprit doit avancer en conservant la redondance et la répétition pour maintenir l'auditeur plus attentif.
- **Caractère conservateur et traditionnelle** : Étant donnée l'importance de la répétition pour maintenir les connaissances, la tradition orale configure un esprit conservateur et peu risqué à l'expérimentation intellectuelle.
- **Caractère participant** : Pour une culture orale, l'action d'apprendre ou savoir signifie ; 'atteindre une identification communautaire' contrairement à l'écriture qui établit un éloignement'.

Création du matériel didactique en français

Nous avons constaté l'absence de matériel didactique en français contenant des informations sur la culture boyacense et en général sur la culture colombienne, pour cette raison nous considérons approprié la création d'un matériel authentique qui puisse aider les apprenants à perfectionner leur niveau de langue, leur compréhension orale, leur compréhension écrite et certainement à mieux connaître quelques aspects sur la culture de cette région, laquelle a été préservée, en grande partie, grâce à l'oralité.

Le matériel qu'on utilise, par exemple, à l'école de langues à l'UPTC, est souvent centré sur les contenus qui concerne à la culture des autres pays, c'est n'est pas mal, mais on devrait commencer par connaître le lieu où on appartient.

D'après Lemeunier-Quéré (2016) dès le point de vue purement didactique, voici les raisons qui doivent inciter à exploiter des documents authentiques :

- L'obligation de remédier aux problèmes posés par le manuel jusqu'alors utilisé (on citera l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, l'ethnocentrisme, la désuétude des contenus et, évidemment, le coût...)
- La nécessité de contextualiser l'apprentissage du français, de lui donner une couleur locale.
- La volonté de développer une "démarche multimédia" qui vise à mettre en avant la mobilisation de tous les sens, la variété des supports et des thèmes, la valorisation des communications et du développement cognitif, l'autonomisation du public, l'ouverture sur le monde... pour découvrir et comprendre la langue tout en construisant du sens ;
- L'envie de faire plaisir à son public et de se faire plaisir.

Les professeurs, en général, doivent être créatifs et innovateurs pour faire face aux enjeux qui a l'éducation ainsi que nous allons proposer un matériel authentique contextualisé pour surmonter les principaux obstacles que les étudiants ont à l'heure de lire et de comprendre un texte.

L'un des objectifs que nous avons fixés, c'est d'aider aux étudiants du quatrième semestre en licence en langues étrangères à progresser dans leur niveau de langue quant à compréhension écrite alternée avec la compréhension orale en reconnaissant la culture boyacense et l'importance de conserver les croyances anciennes avec un matériel à des fins pédagogiques qui soit facilitateur de nouvelles connaissances.

Processus cérébraux impliqués dans la lecture

Selon le modèle proposé par Geschwind, celui conçoit plusieurs étapes successives : « l'information écrite arrive en premier lieu au niveau des aires visuelles primaires d'où elle

converge vers les aires associatives visuelles de l'hémisphère gauche. De là, elle parvient au gyrus angulaire gauche, tout proche, dont la situation de plaque tournante entre le système visuel et les aires du langage en fait le candidat idéal pour établir la correspondance entre l'image du mot et son codage phonologique. L'importance qu'accordait Geschwind au gyrus angulaire était en partie empirique, fondée sur l'observation des troubles liés à sa destruction, mais aussi et surtout intuitive, en raison de sa nature de cortex multimodal, véritable zone de transition entre les cortex associatifs spécifiques des modalités auditive et visuelle ».

En d'autres termes, Geschwind présumait qu'à ce niveau s'établissait une « transformation du mot écrit en sa forme sonore », transformation nécessaire au passage aux étapes suivantes. L'étape juste ultérieure ferait intervenir le cortex temporal postéro-supérieur, c'est-à-dire l'aire de Wernicke, au niveau de laquelle on pensait généralement que s'établissaient les liens entre le mot et les concepts qui lui sont sémantiquement rattachés. Enfin, le mot ayant subi un recodage phonologique et acquis un sens, serait transféré, grâce au « faisceau arqué » reliant l'aire de Wernicke à l'aire de Broca, à cette dernière qui programmerait les actes moteurs nécessaires à sa prononciation.

Pour apprendre à lire il y a un processus pendant notre croissance qui nous sert à reconnaître les mots et à comprendre les textes, donc on peut dire que l'apprenant d'une langue étrangère doit suivre le même processus que les enfants pour maîtriser la langue. C'est ainsi qu'on peut nommer trois grandes phases dans l'acquisition de la lecture :

« L'étape picturale, brève période où l'enfant "photographie" quelques mots ; l'étape phonologique, où il apprend à décoder les lettres en sons ; et l'étape orthographique, où s'automatise la reconnaissance des mots. L'imagerie cérébrale montre que plusieurs circuits cérébraux se modifient, notamment ceux du cortex occipitotemporal gauche. L'apprenti lecteur se

livre à un processus de “tâtonnement cérébral”, qui reproduit en quelques années les essais et erreurs qui ont ponctué l’évolution culturelle millénaire de l’écriture. Les circuits visuels et linguistiques de l’enfant sont stimulés, et ce depuis sa naissance. La lecture devrait progressivement converger vers la région occipito-temporale gauche ». (Dehaene, 2007)

Selon la psychologue Uta Frith, la première étape de la lecture, qui survient vers 5 ou 6 ans, est logographique ou picturale. L’enfant parvient à reconnaître son prénom, son nom de famille et d’autres mots (comme des marques publicitaires à la forme visuelle saillante). Mais il a du mal à reconnaître ces mêmes mots dans une typographie différente. Pour progresser, l’enfant doit développer la deuxième voie de lecture, celle qui associe chaque chaîne de lettres à sa prononciation par une procédure de conversion des graphèmes en phonèmes. C’est l’étape du b-a ba, avec une attention particulière portée aux graphèmes complexes (ch, eau, str, sp, ct, etc.).

Le professeur Dehaene (2008) assure que l’enfant acquiert alors une conscience phonémique. La troisième étape, l’étape orthographique, permet à l’enfant de mettre en place un vaste répertoire d’unités visuelles de taille variable. À cette étape, les mots rares sont lus plus lentement que les autres, déjà connus. Selon le modèle du recyclage neuronal, on devrait voir apparaître, à chacun de ces trois niveaux, une spécialisation grandissante du système visuel. Les obstacles à la validation de cette hypothèse sont de nature expérimentale (manque de précision des outils et jeunesse du patient). Toutefois, on sait que les résultats obtenus par l’adulte expert en matière de lecture ne sont atteints par le cerveau de l’enfant lecteur qu’au début de l’adolescence – à condition bien sûr que l’enfant lise suffisamment pour devenir expert.

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ligne de Recherche

Pédagogie et didactique des langues étrangères.

Type de Recherche

Le type de recherche employée dans notre étude est la Recherche-Action. LE BOTERF (1983) conçoit cette recherche-ci comme : « un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation ; ils deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche ». « La recherche action est considérée comme une intervention effectuée dans une situation réelle comprenant une observation et des réflexions des effets à partir de de cette intervention ; elle s'occupe de l'identification et la solution des problèmes dans un contexte ». (Cohen et Manion, 1994).

Ce type de recherche se centre sur la possibilité d'appliquer des stratégies pour l'amélioration de la compréhension écrite d'un groupe d'étudiants d'Atelier I de FLE, tenant compte du travail collaboratif des participants, ainsi, le projet comprendra quatre parties lesquelles seront : une phase d'observation (diagnostique), une phase de planification dans laquelle on proposera une méthodologie pour résoudre le problème qu'on a appliqué, une phase d'action pour la mise en place les stratégies et finalement une phase de réflexion pour l'analyse et l'interprétation de données. De la même manière, ce type de recherche a été en route pour donner des solutions aux problèmes concernant la compréhension écrite chez les apprenants en FLE.

Approche

En ce qui concerne l'approche, d'après Miller (1992) : « La recherche qualitative donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier, de façon plus approfondie que dans un sondage ». Dans ce cas-là, Miller nous offre

une base théorique pour faire l'analyse sur les résultats des activités (ateliers, enquêtes) qu'on développera avec les élèves. Cette méthodologie est utile à la création de nouvelles stratégies pour contribuer à l'amélioration de la compréhension écrite.

Selon Strauss et Corbin (2002), la recherche qualitative est un type de recherche qui établit des conclusions à partir des procédés interprétatifs quelquefois venus des données statistiques. Avec la recherche qualitative, on aura la possibilité de déduire certaines informations qui ne sont pas spécifiques ou quantitatives, on pourra analyser les réponses dans le but de trouver des données nécessaires pour développer notre projet.

Population

Les étudiants de quatrième semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'UPTC seront le groupe d'étudiants qui nous permettront mener à bien notre proposition didactique. Ils étudient l'anglais et le français à profondeur. Pendant leur processus d'apprentissage, ils sont formés sous une composante en pédagogie car ils seront professeurs. De même, ils sont exposés à des endroits plurilingues au cours de leur parcours académique.

Échantillon

Le groupe est composé par 9 étudiants, âgés entre 17 et 22 ans. Les étudiants suivent le cours de français pendant le deuxième semestre de 2018. Il faut souligner que ces étudiants ont redoublé le cours, pourtant, le niveau de langue n'est pas homogène chez les apprenants.

Techniques et instruments pour le recueil d'information

Dans ce projet, nous avons fait recours aux techniques qui nous ont permis d'avoir des données à la problématique de recherche. Les techniques qui ont été utilisées sont : le questionnaire, l'observation participative et l'enquête. En plus, on a eu recours aux certains types

d'instruments comme la grille d'analyse, les ateliers, les journaux de bord et le questionnaire pour collecter l'information au moment de mettre en place la proposition didactique.

L'Enquête

D'après Willemin (2006) il s'agit à ce stade d'explicitier ce qu'on cherche à faire au travers de l'étude. D'une manière générale, on tend à révéler les liens existants entre la question prise en compte et les réponses des enquêtes.

L'utilisation de cet outil dans notre recherche nous a aidés à mieux comprendre les intérêts que les étudiants ont quant aux contenus, lesquels ont été travaillés au cours des ateliers. De plus, on peut identifier les stratégies de compréhension écrite utilisées par les étudiants et décrire les inconvénients qu'ils ont au moment de comprendre et interpréter un texte en FLE. Par ailleurs, l'enquête a permis d'analyser la performance des étudiants concernant les questions posées après avoir lu, compris et interprété un texte en français.

L'enquête a été appliquée après avoir mené à bien le premier atelier d'observation, afin que les étudiants soient capables de la remplir avec plus d'aisance, d'après leur expérience acquise en matière de lecture tout au long de son parcours en FLE.

L'observation

« L'observation est l'acte d'apercevoir les activités et les relations des personnes dans l'environnement du terrain en utilisant les cinq sens du chercheur » Angrosino (2007). Dans cette recherche, l'observation a été une partie fondamentale pour repérer la problématique au moment où elle se produit.

Bogdan et Taylor (1975) définissent le rôle de l'observateur dans l'observation participante : « l'observateur est un membre initial du groupe observé où il rentre pour participer totalement à sa vie et ses activités. Il s'agit donc d'une immersion dans la vie du groupe qui a besoin de grandes capacités de prise de distance, notamment affective. L'objectif est de décrire et comprendre. » Ainsi, ce type d'observation nous permettra d'interagir avec les étudiants lorsque les ateliers se déroulent et identifier le processus de lecture de chaque apprenant ; celle-ci est une technique pédagogique qui nous permettra de modifier ou proposer des nouvelles méthodes selon les besoins des apprenants.

Ces observations ont été enregistrées à l'aide des grilles d'observation, au fur et à mesure que les ateliers (d'observation et d'application des podcast) soient déroulés.

« L'entretien de recherche est une conversation entre deux personnes, un chercheur et un informateur, dirigés et enregistrés par la personne qui la réalise ; le but est d'encourager la production de la parole conversationnelle dans une ligne continue au moyen d'un discours argumentatif » (GRELE, 1990). C'est ainsi que l'information obtenue est un outil de déroulement de ce projet pour obtenir des informations sur les processus de compréhension écrite menées à bien pendant les cours de FLE.

Journal de terrain

(Weick, 1995) (Cité par Laszczuk et Garreau, 2015) nous théorisons l'activité du chercheur en immersion et montrons l'importance de tenir compte du journal de bord comme d'un artefact ayant une importance dans le processus de construction de sens. Précisément pour cela, on a utilisé le journal de terrain en vue de collecter des données qui représentent les moments les plus importants pendant le développement des ateliers avec les étudiants du quatrième semestre. Chaque séance, nous a permis de trouver les détails nécessaires à remarquer sur notre

journal et à analyser postérieurement.

Les ateliers

Selon le dictionnaire de la langue française LAROUSSE : « Un atelier est un groupe de travail constitué autour d'une activité, d'un thème, etc. ; en particulier dans le domaine de l'enseignement ».

Les ateliers ont été axés sur des légendes colombiennes qui ont permis aux étudiants d'exprimer leurs points de vue sur leurs expériences, ou quel qu'autre aspect d'eux-mêmes, en les reliant avec le sujet proposé.

Le podcast

La première mention du terme 'podcast' est attribuée à Hammersley (2004) : « Il s'agit d'un mot-valise construit à partir de (comme dans iPod) et cast (comme dans broadcast, ou diffusion).

Dans cette recherche, on propose le « podcast » comme moyen facilitateur pour que les étudiants en FLE améliorent leurs habiletés de compréhension écrite et, en même temps, pour qu'ils prennent conscience de l'importance de la lecture en cours de FLE, vu que la capacité de comprendre des textes oraux et écrits donne aux étudiants la sûreté de mieux s'exprimer à l'heure de répondre des questions portant sur le texte.

Les podcasts sont adaptés aux ateliers fondés sur quelques lectures argumentatifs afin de d'analyser l'utilité de cet outil dans l'enseignement du FLE.

L'analyse des données

« L'analyse de données qualitatives se définit d'abord par son sujet : Le chercheur tente de dégager le sens d'un texte, d'une entrevue, d'un corpus à l'aide ou non d'outils informatisés » Paille (2003).

Pour l'analyse, nous avons considéré l'utilisation des données, lesquels vont être obtenus au moyen des ateliers. L'ordre sera le suivant : l'observation, la présentation des ateliers, leur application, l'analyse qualitative et quantitative des réponses données afin d'identifier et de catégoriser le niveau correspondant à chaque élève et la rédaction des conclusions, portant sur l'efficacité de l'application du podcast pour l'amélioration de la compréhension écrite.

Étapes de la recherche

Nous avons développé ce projet de recherche en quatre étapes :

Diagnostic

On s'est rendu dans le cours de français IV afin de développer un atelier diagnostique sur la compréhension écrite. Ce jour-là, l'activité a pris 35 minutes environ pour se dérouler dans son ensemble.

De plus, les étudiants ont rempli une enquête concernant les stratégies menées par eux-mêmes pour interpréter et comprendre un texte en cours de FLE.

À partir des résultats, nous avons constaté qu'il y a des lacunes quant à la compréhension écrite des textes en cours de FLE.

Planification

En tenant compte des résultats obtenus de la première étape et de la théorie concernant le sujet d'étude, nous avons conçu deux modèles d'ateliers : le premier pour enseigner des stratégies lectrices et l'autre pour mettre en place des podcasts. Ce sont des ateliers qui impliquent les stratégies qu'on veut enseigner lors de travailler l'atelier en cours avec les apprenants. Les 8 ateliers ont été développés à partir des informations données par les élèves dans les enquêtes, et adaptés selon les besoins des étudiants.

Action

Nous avons proposé 8 ateliers (4 avec le composant écrit et sonore et 4 juste avec le composant sonore) pendant le deuxième semestre de l'année 2018. Chaque séance a été développée avec une durée de 35 minutes environ, un atelier de lecture et un atelier de podcast de façon hebdomadaire (2 par semaine), où les étudiants ont pu apprendre non seulement par rapport aux légendes, mais également, ils ont eu l'opportunité d'améliorer leur niveau de compréhension écrite et de connaître de nouvelles stratégies lectrices.

Réflexion

Dans cette étape, nous avons fait l'analyse qualitative et quantitative de chaque atelier concernant la compréhension écrite à l'aide d'une grille d'analyse. Également, nous avons suivi le processus de tous les élèves dans le but de démontrer si l'utilisation des podcasts est vraiment efficace ou non.

Proposition pédagogique

On a conçu la proposition suivante afin d'améliorer la compréhension écrite chez les étudiants du quatrième semestre de la Licence en Langues Étrangères. On s'est basé sur des

caractéristiques observées chez les apprenants, et à partir de cela on a proposé les stratégies visant surmonter les difficultés présentes au moment de lire.

Tableau 1 *Proposition*

Caractéristiques	Stratégies	Explication
1. Manque de stratégies de compréhension	La lecture silencieuse	La lecture silencieuse est utilisée pour réussir une compréhension approfondie et totale du texte.
	Le balayage	Le balayage permet de capter l'information la plus importante au moment de lire. Les participants ont la capacité de souligner quelques parties de la lecture comme des mots ou des phrases clés.
	L'analyse du vocabulaire	L'analyse de vocabulaire est une stratégie essentielle pour enrichir le lexique, acquérir de mots clés et avoir ainsi une meilleure interprétation du texte.
2. Construction du rapport oral	Brainstorming	L'utilisation du brainstorming permet de trouver le maximum d'idées originales dans le minimum de temps grâce au jugement différé. Le jugement différé consiste à énoncer d'abord un grand nombre d'idées et de les évaluer uniquement dans un deuxième temps ou lors d'une autre rencontre.

	Le podcast	Le podcast est un outil qui offre aux étudiants la possibilité de reconnaître les sons de la langue française et de se familiariser avec eux. De cette façon la rétention des phrases ou des mots sera plus facile.
	Organisation d'idées avant le rapport oral	L'organisation d'idées avant le rapport est une stratégie qui permet aux étudiants de mieux réfléchir aux idées qu'ils vont donner. Par ailleurs, ils auront la capacité de créer une structure du discours avant de commencer dans le but d'avoir un rapport oral plus élaboré.
3. Capacité de réflexion/ analyse	Pré-lecture	La pré-lecture permet de formuler une série d'hypothèses sur ce qu'on va trouver dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme. En plus l'étudiant peut ajouter ses connaissances antérieures sur le sujet à travailler
	Lecture	La lecture consiste à trouver l'idée principale du texte et découvrir les sens des mots inconnus avec l'aide du contexte.
	Post-lecture	La post lecture permet de faire ressortir les points importants du texte, vérifier la

pertinence de ses hypothèses, établir des liens entre l'information lue et ses connaissances. Finalement on peut utiliser l'analogie : C'est une stratégie qui concrétise un nouveau concept en le reliant à un autre avec lequel les élèves sont familiers.

En utilisant les apports que quelques auteurs nous ont fournis et nos idées complémentaires, nous avons créé une série de stratégies catégorisées par chaque caractéristique du problème.

Pour commencer, il y a des nombreuses stratégies pour améliorer la compréhension écrite en langue étrangère. Néanmoins Brown (2007) propose dix stratégies, d'entre elles on va en travailler trois :

- Utilisation des techniques de lecture silencieuse
- Balayage du texte pour trouver des informations spécifiques
- L'analyse du vocabulaire.

Avec l'aide de ces trois étapes on a l'intention de donner aux étudiants des différentes options stratégiques qui peuvent être utilisées au moment de lire un texte en français pour mieux comprendre. Dans un premier temps, la lecture silencieuse est une stratégie qui est déjà connue par les étudiants mais peu utilisée. C'est pour cela que l'on propose de reprendre cette manière de lire pour démontrer son efficacité. Dans un deuxième temps, le balayage d'un texte est une option qui fournit la rétention des idées les plus importantes. Le fait de souligner/encrer un mot ou une phrase a une répercussion positive à l'heure de se rappeler du contenu. Finalement l'analyse de

vocabulaire permet aux lecteurs d'avoir une idée exacte du sens de chaque phrase, c'est la raison pour laquelle on propose l'utilisation d'un cadre de vocabulaire contenant les mots inconnus avec sa propre signification.

Quant à la construction du rapport oral, on propose tout d'abord le brainstorming comme stratégie pour favoriser la fluidité de la pensée des étudiants à l'heure de répondre aux questions de manière orale. Ensuite, le podcast sera utilisé comme moyen facilitateur pour la rétention d'idées de manière instantanée et avec la prononciation correcte. En plus, on introduit l'organisation d'idées avant le rapport oral comme une stratégie qui permettra aux étudiants de structurer leurs discours avant de le transmettre dans le but d'éviter le manque de cohérence.

En ce qui concerne la capacité de réflexion et analyse, on présente les trois stades de la lecture proposée par Lachapelle (2006). La pré-lecture, lecture et la post-lecture. La pré-lecture nous permet de connaître les connaissances antérieures que les étudiants ont avant de commencer à lire, avec cette activité on peut activer les savoirs préalables. La lecture est le stade dans lequel l'étudiant peut utiliser les trois stratégies de la compréhension écrite expliquées avant (lecture silencieuse, balayage, analyse du vocabulaire) dans le but de dégager les idées les plus importantes du texte. La post-lecture est le stade final et a pour objectif d'établir les liens entre les deux premiers stades en vue d'avoir une compréhension complète du texte.

En somme, l'ensemble de toutes les stratégies susmentionnées constituent un groupe de possibilités, lequel peut être utilisé comme moyen pour arriver à une amélioration non seulement de la compréhension écrite, mais de la capacité de réflexion et d'expression orale des étudiants.

Structure des ateliers

Tableau 2 *Structure des ateliers*

PLAN DE COURS - ATELIER N° 1		
Première étape	Activation de connaissances	10'
<p>Avant de commencer avec la lecture proposée. On fera la présentation de l'atelier en montrant le sujet et en demandant les connaissances préalables que les étudiants ont par rapport celui-ci. Dans cette étape, les étudiants pourront proposer des inférences ou des hypothèses concernant le sujet.</p>		
Deuxième étape	Maîtrise de vocabulaire	5'
<p>Ensuite, on va présenter une liste de vocabulaire avec son explication en français. Dans cette étape, les étudiants vont maîtriser le vocabulaire avant de commencer la lecture dans le but de ne pas perdre le fil.</p>		
Troisième étape	Lire silencieusement	5'
<p>Les étudiants vont ensuite commencer avec la lecture silencieuse du texte. Il est important pour eux de maîtriser le vocabulaire à travers l'étape précédente afin de pouvoir lire sans difficultés. En plus, les étudiants ont l'option de faire un balayage, lequel consiste à souligner les points qu'ils considèrent le plus importants de la lecture. Les stratégies lectrices varient d'un atelier à l'autre.</p>		
Quatrième étape	Écouter	3'
<p>Dans cette étape on va avoir recours à un document sonore (podcast). Le podcast sera reproduit au même moment de la deuxième lecture réalisée par les étudiants.</p>		
Cinquième étape	Est-ce que tu as compris ?	7'

D'abord, on va proposer un brainstorming sur le texte travaillé, chaque étudiant va donner un mot ou une phrase sur la première idée qu'il a retenu du texte. Ensuite, on va poser des questions spécifiques sur le contenu de la lecture.

Sixième étape

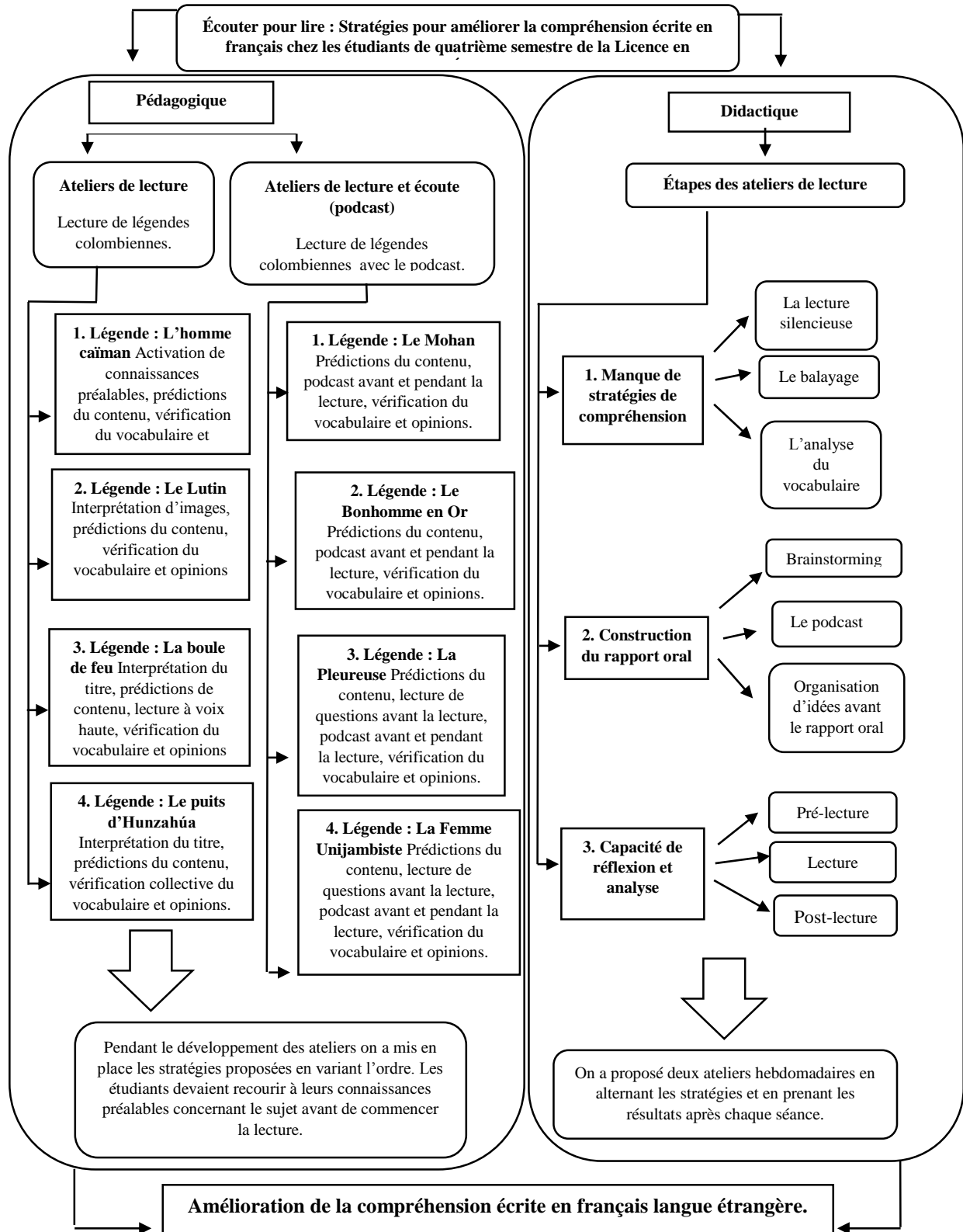
Qu'est-ce que tu en penses ?

5'

Pour finir l'atelier les étudiants auront 2 minutes pour réfléchir sur le contenu du texte. Après, ils devront donner leurs avis sur ce qu'ils ont lu et les idées les plus attirantes qu'ils ont retenu. Le but de cette étape consiste à que chaque étudiant puisse faire une réflexion et une analyse plus approfondie. Les observateurs posent des questions par rapport aux contenus du texte.

Schéma de la proposition et des stratégies mises en place pendant la réalisation du projet. Il permet d'établir une connexion parmi le processus qu'on a suivi tout au long des ateliers.

Figure 1 Proposition Schéma de la proposition et des stratégies mises en place pendant la réalisation du projet.



Par rapport aux textes utilisés dans les ateliers, on a pris huit (8) légendes colombiennes qui ont été le résultat d'un travail de recherche mené par le groupe 'ELEX' Espagnol langue étrangère de l'université Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ces légendes ont également été traduites et adaptés au niveau des étudiants en augmentant le niveau de difficulté après chaque atelier. Les traductions ont été faites par nous-mêmes, avec l'aide et le support des assistants de langue française.

À propos de la structure des ateliers mis en place, on a proposé la suivante :

1. **L'en-tête** : Avant la lecture et après la lecture (*partie supérieure qui décrit les pas à suivre au début de l'atelier*)
2. **Le texte** : Légende colombienne portant des mots clés souvent associés avec des images ou permettant à l'étudiant de les souligner.
3. **Le questionnaire écrit** : Compréhension globale (*questions ouvertes*) Compréhension détaillée (*questions à choix multiple avec justification*) Compréhension lexicale (*chercher les synonymes ou associer le vocabulaire avec des images*)
4. **Le questionnaire oral** : Interprétation (*questions à l'oral*)

Les questionnaires ont été de la même manière conçus par nous, les questions tant à l'oral qu'à l'écrit et l'organisation découlent de l'idée de pouvoir faciliter aux apprenants du français la compréhension de cette langue.

Par ailleurs, le podcast, instrument qui fait partie de notre proposition didactique, est un outil qu'on a décidé de créer en utilisant la structure que normalement compose un podcast : introduction, contenu et conclusions. L'introduction est la partie où les auditeurs peuvent se faire une idée du sujet qu'ils vont suivre pendant l'émission. Le contenu, dans ce cas-là, a été la lecture

de la légende avec des effets sonores qui permettaient de représenter des moments ou situations pertinentes. Finalement, la conclusion est un moment où les auditeurs peuvent connaître les avis d'autres personnes à propos du sujet travaillé, ainsi que de le lier avec des situations de la vie réelle.

En ce qui concerne l'enregistrement des podcasts, on a fait appel au bureau de la radio universitaire. C'est là où on a eu la possibilité d'enregistrer, éditer et ajouter les effets sonores à nos podcasts. Avec l'aide des assistants de langue française on a pu créer cet outil et avoir le résultat désiré.

CHAPITRE III : ÉTUDE DIAGNOSTIQUE POUR IDENTIFIER LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

Identifier la problématique et la définir a été l'une des premières activités de notre travail de recherche. Premièrement, nous avons fait une observation participative à l'aide d'un atelier (Voir annexe 1) afin d'identifier la performance des étudiants quant à leur niveau de compréhension et d'interprétation à l'heure de lire un texte argumentatif en langue française.

Deuxièmement, nous avons administré une enquête aux mêmes étudiants en Licence en Langues Étrangères du cours de français IV (Voir annexe 2). Cette enquête a donné comme résultat le manque de stratégies lectrices à l'heure d'aborder un texte en langue étrangère en cours de FLE.

Observation participative : Atelier développé chez les étudiants de IV^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia

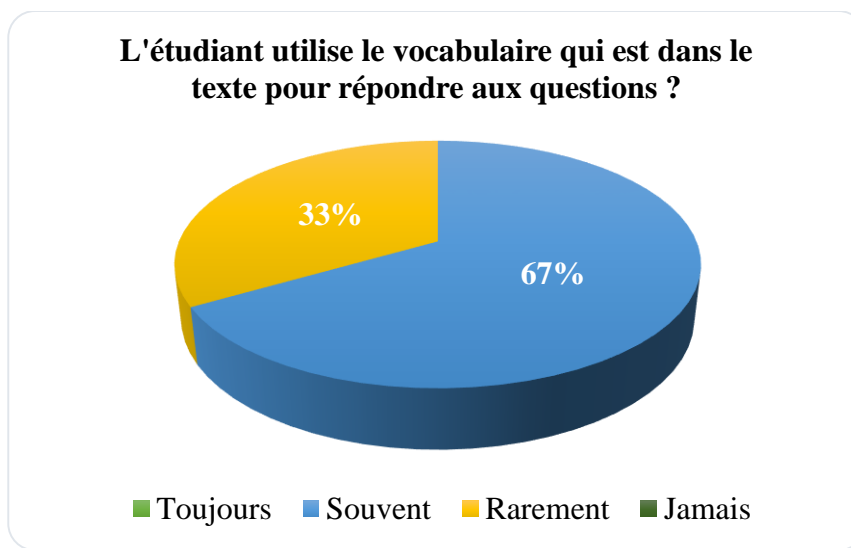
Ce sont trois parties qui composent l'atelier utilisé pour dégager la situation problématique dans un premier temps (voir annexe 1) : la première partie, celle de lecture (10 minutes) comprend un texte de type argumentatif tenant compte des descripteurs de compétence définis dans le CECRL en ce qui concerne le niveau A2 en termes de compréhension écrite. La deuxième partie (15 minutes) est constituée par un questionnaire écrit portant sur le texte, qui comprend de questions ouvertes à justifier, de choix multiples et de réponse vrai/faux/on ne sait pas. La dernière partie (10 minutes) comporte un questionnaire pour répondre à l'oral dont les questions sont classées en fonction de compréhension (information ponctuelle sur le document) et d'interprétation (rapport entre le document/réalité).

Pour analyser les résultats de l'atelier, on s'est servi d'une étude statistique. Cette information a été récoltée et classée à l'aide de trois grilles d'observation (voir annexes 2, 3 et 4) qui ont été conçues en raison des aspects de langue, de compréhension et d'interprétation qu'on

veut analyser concernant la partie écrite et la partie oral de l'atelier d'observation. Voici les aspects analysés à partir des données de l'activité (aspects numérotés).

Aspects de langue (questionnaire écrit)

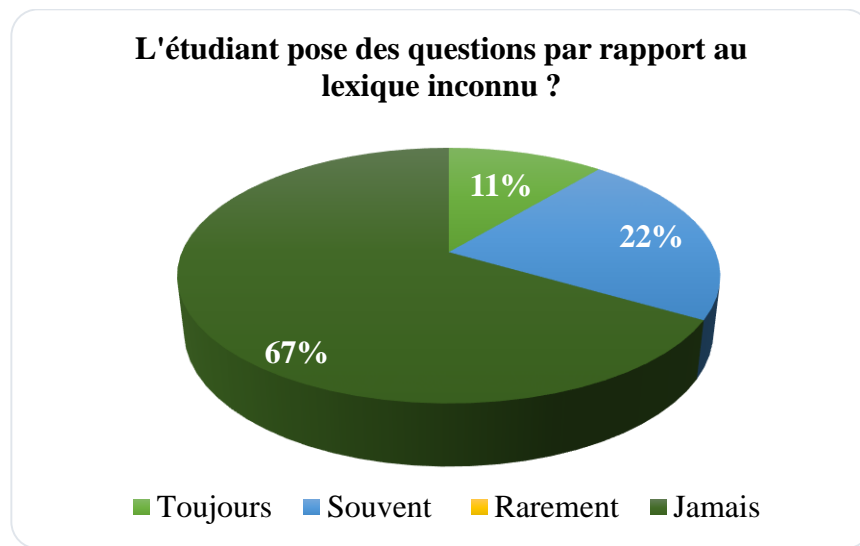
Figure 2 *Utilisation du nouveau vocabulaire*



D'après les réponses fournies aux questions ouvertes de l'atelier, 67% des étudiants (6 individus sur 9) ont souvent utilisé le nouveau vocabulaire proposé dans le texte pour justifier leurs réponses. Par contre, 33% (3 individus sur 9) ont rarement répondu ces questions-ci en faisant recours aux nouveaux mots.

À partir de cette information, on peut dégager que tous les étudiants ont utilisé le vocabulaire qui était sur le texte au moins une fois, cependant la plupart l'ont rarement utilisé, ce qui démontre qu'ils préfèrent d'utiliser les mots qu'ils connaissent déjà à la place de se servir des nouveaux mots proposés sur le texte.

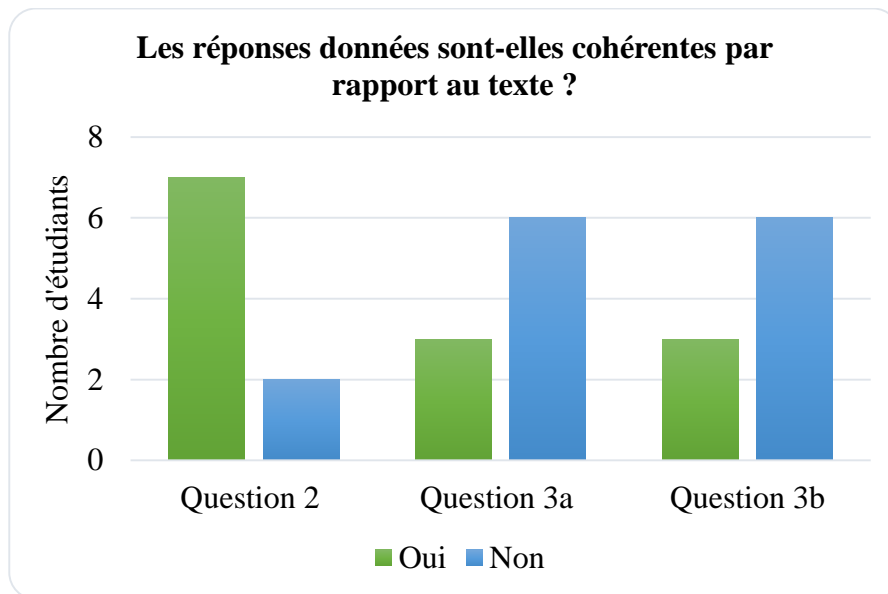
Figure 3 *Connaissance lexicale*



On observe que 11% des étudiants (1 individu sur 9) a toujours posé des questions par rapport au vocabulaire inconnu, une partie minoritaire des étudiants (2 individus sur 9) a posé des questions concernant le lexique inconnu une ou deux fois, ce qui représente 22% ; et 67% (6 individus sur 9) n'a pas posé des questions liées au questionnaire de l'atelier et au nouveau vocabulaire.

Alors, on peut a priori déduire que la plupart d'étudiants n'ont pas eu besoin de poser tant de questions pour comprendre les contenus de l'atelier par rapport au lexique. Cependant, seulement 1 tiers des étudiants a obtenu des bons résultats quant à la partie écrite de l'atelier, pour préciser, ceux qui ont posé des questions. Par contre, les étudiants qui n'ont jamais posé des questions ont raté. Cela montre le manque d'intérêt des apprenants à remplir le questionnaire et leur réticence en termes de ne pas demander quelque chose quand le texte à lire représente une difficulté.

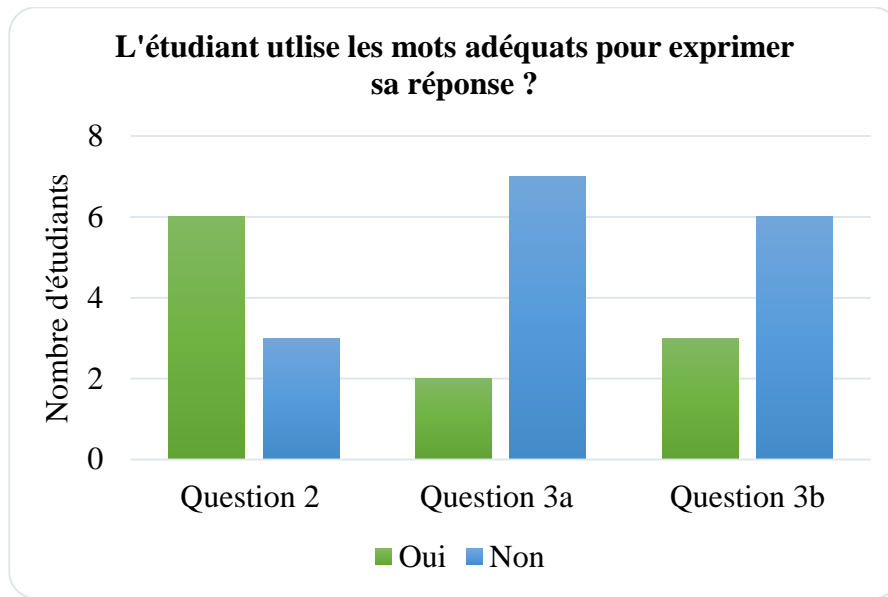
Figure 4 *Cohérence au niveau d'expression*



Les réponses données par les étudiants montrent des déficiences au regard de cohérence à l'heure de justifier leurs choix. 7 individus sur 9 ont répondu de manière cohérente la première question, ce qui représente plus de 70% des individus. Néanmoins leur performance a changé de manière significative dans les deux questions suivantes, seulement un tiers (3 individus sur 9) ont correctement répondu aux deux questions. Il faut souligner qu'un seul individu a complètement réussi au questionnaire.

Les données de cette analyse amènent à des constatations significatives pour cette étude de recherche car, d'une part, la réponse à la question 2 se trouvait explicitement dans le texte, c'est-à-dire, les étudiants ne devaient que réécrire un morceau d'information du texte ; cette question-ci est complètement simple en comparaison avec les questions 3a et 3b, qui, d'autre part, demandaient un peu plus de réflexion de la part des étudiants (questions vrai/faux/on ne sait pas et justifiez votre réponse). On constate qu'il y a des faiblesses lorsque les étudiants font face aux questions à justifier, et du coup, cela affecte leur performance dans des épreuves de compréhension écrite.

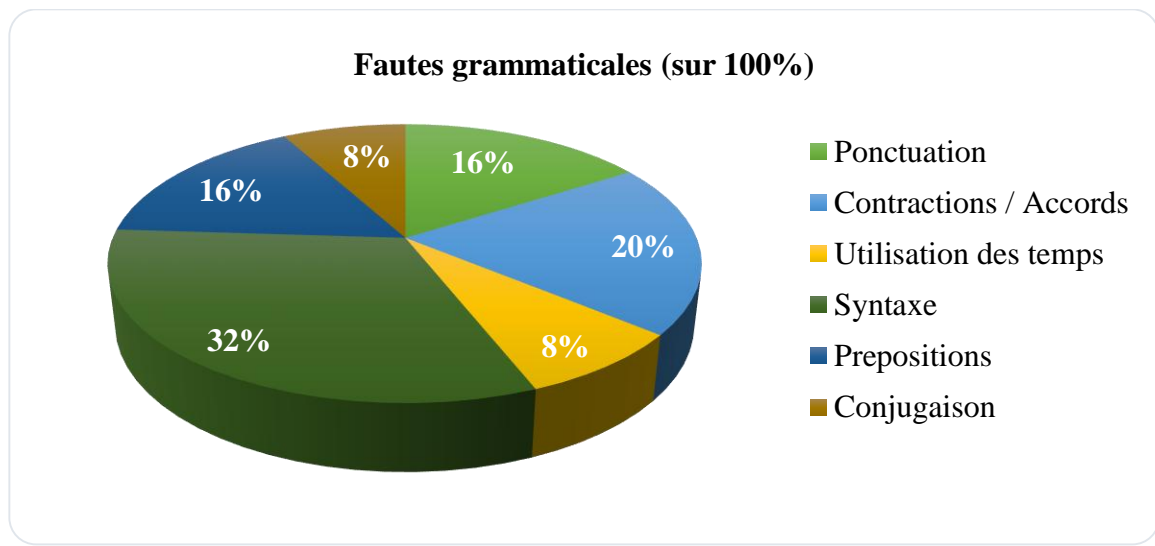
Figure 5 *Pertinence lexicale*



De là, on remarque que deux tiers des étudiants (6 individus sur 9) ont fait recours aux mots adéquats au moment d'exprimer leurs réponses dans la question 2. Pour les questions 3a et 3b, cependant, cette unité a nettement changé : d'un côté, 7 individus sur 9 n'ont pas répondu à la question 3a en utilisant des mots pertinents pour donner une logique claire à leurs réponses ; d'autre côté, il n'y a eu que 3 individus sur 9 qui ont essayé d'écrire quelque phrase pour répondre à la question 3b, ce qui représente un tiers du total de l'échantillon.

En général, on peut voir que l'utilisation du lexique est directement proportionnelle à la cohérence des réponses des individus dans les 3 questions à justifier dans l'atelier. Certes, la plupart de temps les étudiants ont rajouté des phrases qui étaient sur le texte pour clarifier leurs arguments, mais la méconnaissance du lexique et le manque d'une lecture plus approfondie ont empêché aux étudiants de construire un discours écrit compréhensible et avec de sens.

Figure 6 Valeurs Grammaticales



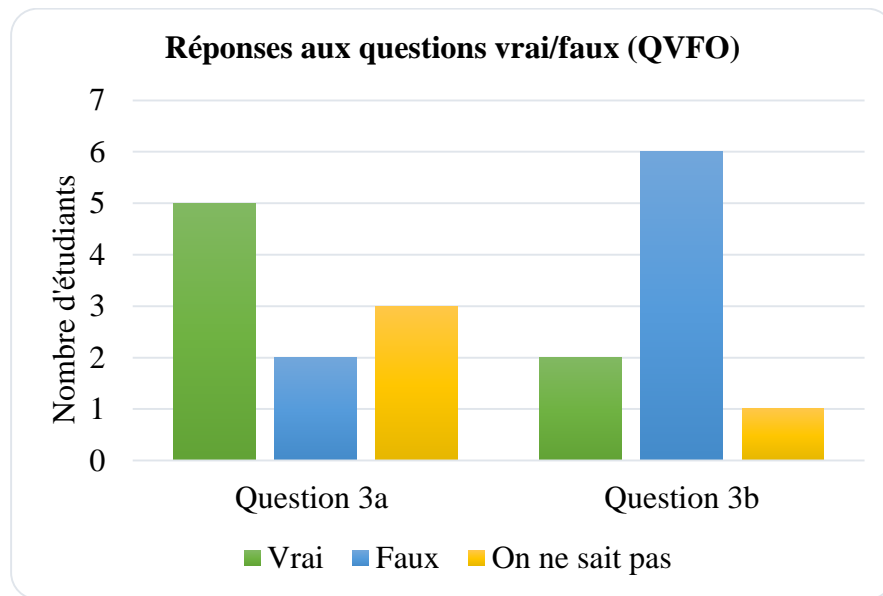
On observe que les fautes grammaticales les plus fréquentes dans les réponses écrites des étudiants sont liées surtout à la syntaxe et à l'utilisation des articles contractés / accords de genre. 32% du nombre total de fautes concernent la construction erronée des énonces, telles que l'omission de la particule « pas » et la place des adjectifs dans des phrases simples. 16% des fautes correspondent à l'usage des accents et de ponctuation. 16% renvoie à des confusions entre les prépositions, surtout « en / dans / à ». 8% a à voir avec et l'utilisation des temps en français, en général, celle de l'emploi du passé composé et l'imparfait. Finalement, 8% représente le nombre de fautes concernant la conjugaison des verbes, surtout pour les terminaisons à la troisième personne au présent de l'indicatif.

En général, on considère que les fautes grammaticales peuvent être surmontées tout au long du processus d'apprentissage de FLE car, premièrement, celles-ci ne représentent pas un problème si significatif pour notre travail de recherche ayant comme axe principal l'utilisation des stratégies pour améliorer la compréhension et l'interprétation de textes en FLE, et deuxièmement, les fautes ne sont pas assez remarquables en tenant compte du niveau de français des étudiants.

Aspects de compréhension (questionnaire écrit)

Pour analyser la performance en termes de repérage de sens de la part des individus, on s'est servi de trois types de questions dans le questionnaire écrit de l'atelier : des questions vrai/faux/ on ne sait pas, des questions à choix multiples, et des questions à justifier la réponse.

Figure 7 Capacité de repérage des sens du texte

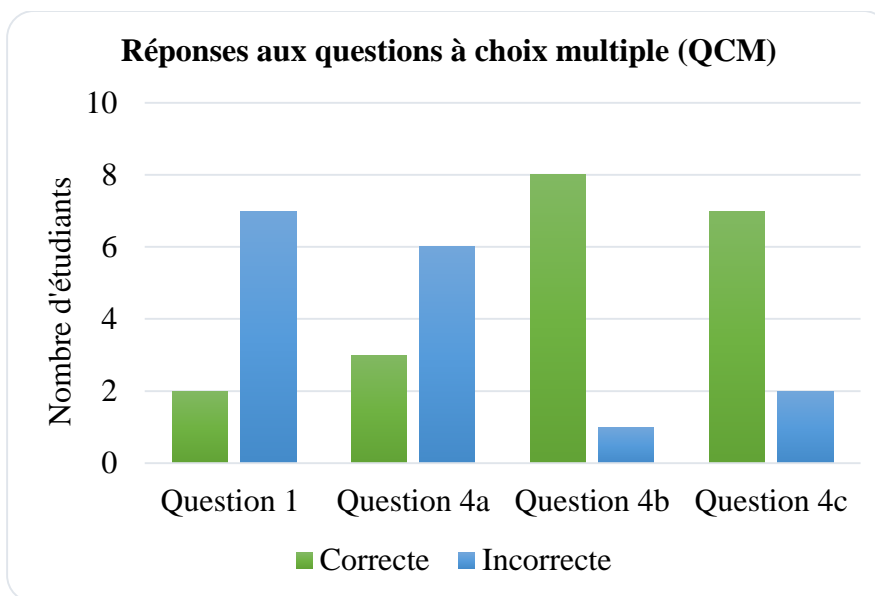


Pour la question 3a, l'option correcte était « vrai », on peut voir que plus de la moitié des étudiants a réussi (5 individus sur 9). En ce qui concerne la question 3b, étant la réponse « faux » deux tiers du total de l'échantillon ont réussi (6 individus sur 9). Il faut remarquer qu'il n'y a eu que deux étudiants répondant correctement toutes les deux questions.

Sous la perspective de ces résultats, on parvient à dire que la performance des étudiants au moment de répondre de questions VFO est acceptable en raison du pourcentage des étudiants qui ont raté les questions. Néanmoins, ces deux questions comprenaient une deuxième partie pour justifier leurs choix, la plupart des étudiants n'ont rien écrit pour compléter leurs réponses, et les

étudiants qui en ont essayé, leur discours écrit n'était assez clair ou la justification n'était pas liée avec le choix.

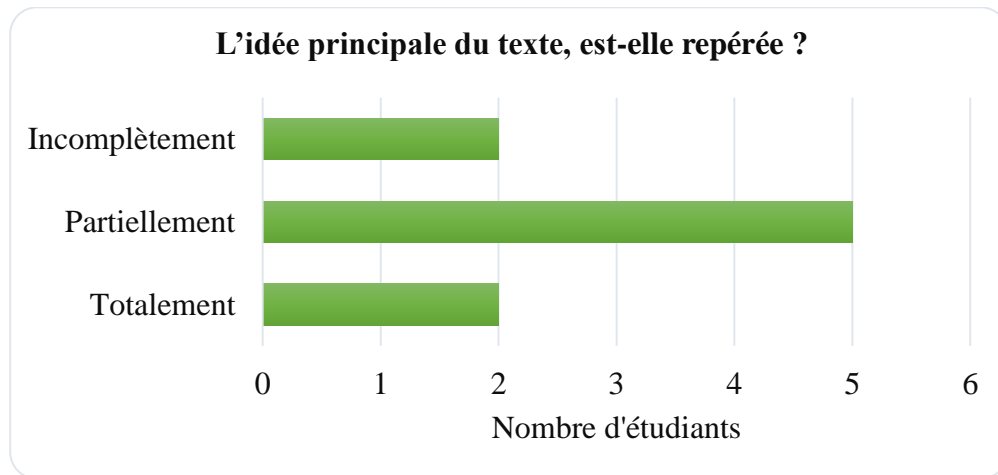
Figure 8 Réponses aux questions à choix multiple



On constate que, pour la question 1, 78% des étudiants (7 individus sur 9) ont incorrectement répondu à l'énoncé ; dans le cas de la question 4a, les résultats changent mais pas considérablement, 33% des étudiants ont réussi à cette question. Par contre, pour les questions 4b et 4c, il y a des résultats complètement différents : entre 89% et 78% des étudiants ont correctement répondu à ces deux questions-ci (8 sur 9 individus et 7 sur 9 individus respectivement).

À l'aide de cette analyse, on constate l'une des problématiques les plus remarquables de notre travail de recherche : la plupart des étudiants n'ont pas réussi les deux premières questions à cause des faiblesses en termes de compréhension écrite. Intentionnellement, ces deux questions ont été proposées dans l'atelier parce qu'elles demandaient un peu plus de lecture approfondie et les deux dernières avaient les réponses explicites dans le texte. Ainsi, on déduit que les étudiants ne se limitent qu'à lire un texte sans aller au-delà des sens du texte.

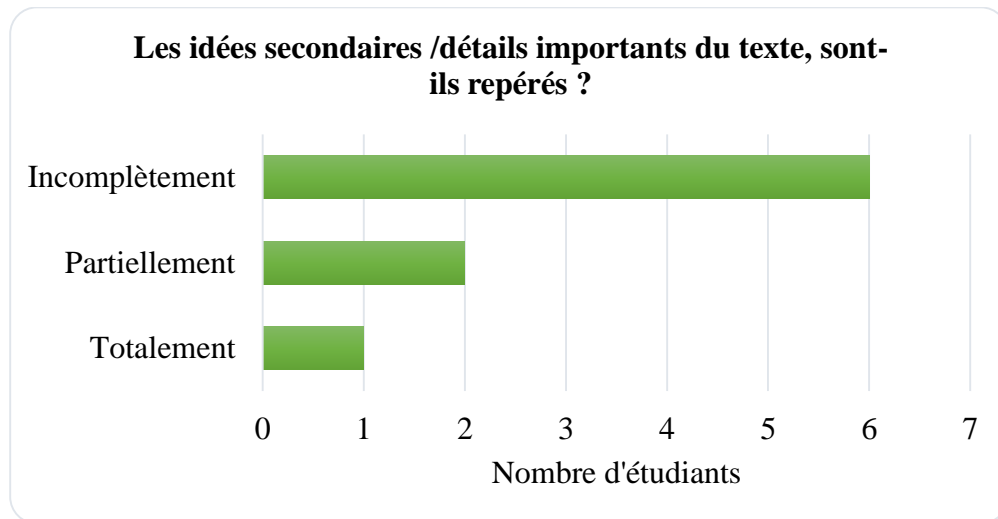
Figure 9 *Idee principal du texte*



La deuxième question écrite de l'atelier visait à démontrer si les étudiants ont repéré l'idée principale du texte. On trouve, d'après l'étude statistique des réponses, que 22% des étudiants (2 individus sur 9) ont totalement repéré l'idée principale du texte. 56% des étudiants (5 individus sur 9), ce qui représente plus de la moitié des étudiants, a partiellement repéré l'idée principale. Par contre, 22% des étudiants (2 individus sur 9) ont eu des inconvénients pour identifier ou décrire l'idée principale.

De là, on affirme que le pourcentage d'individus qui n'ont pas dégagé l'idée principale n'indique pas que chez l'échantillon ait des faiblesses pour comprendre de quoi un texte el langue française s'agit. Donc, les étudiants n'ont pas de souci lors de lire et trouver le sens d'un texte. Pourtant, la fraction les individus décrivant à moitié l'idée principale du texte est un grand nombre comparé avec celui des étudiants qui y sont parvenus.

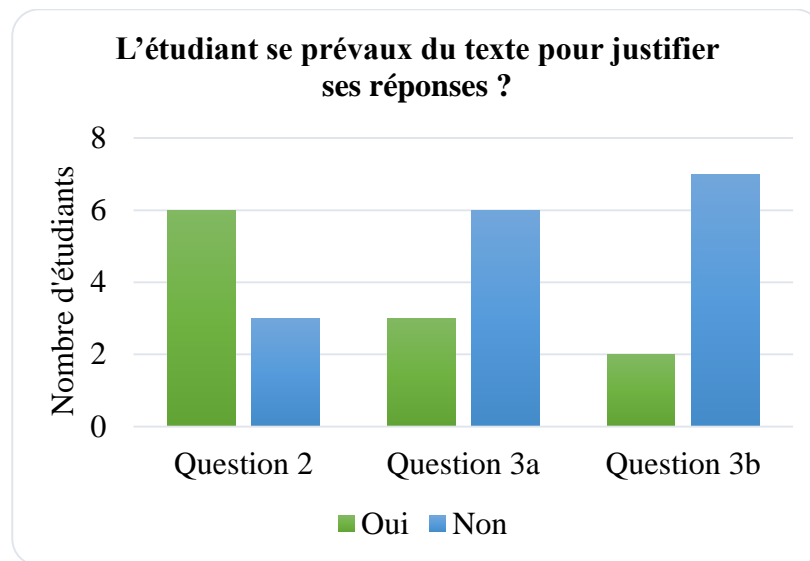
Figure 10 *Idées secondaires*



Les résultats démontrent que la tâche de repérer des détails secondaires ou des explications importantes d'un texte représentent une difficulté significative pour les étudiants : 66% des étudiants (6 individus sur 9) n'ont pas réussi. Pour le pourcentage restant des étudiants, 23% (2 individus sur 9) ont essayé d'aller au bout du texte pour dégager certains détails mais ils l'ont fait incomplètement et il n'y a eu qu'un étudiant décrivant tous les détails et les idées importantes du texte.

En fonction des chiffres, la majorité des étudiants ont eu des inconvénients pour décrire ou trouver des idées importantes d'un texte donné, ce qui relève le manque d'une lecture plus détaillée, la méconnaissance des stratégies lectrices pour accomplir ce but ou l'absence d'intérêt à la lecture en cours de FLE. Ainsi, la performance des étudiants lors d'analyser une lecture est influencée négativement, et donc, la participation active en cours est directement affectée en raison de ne pas savoir quoi dire par rapport aux contenus d'un texte.

Figure 11 *Justification des réponses*

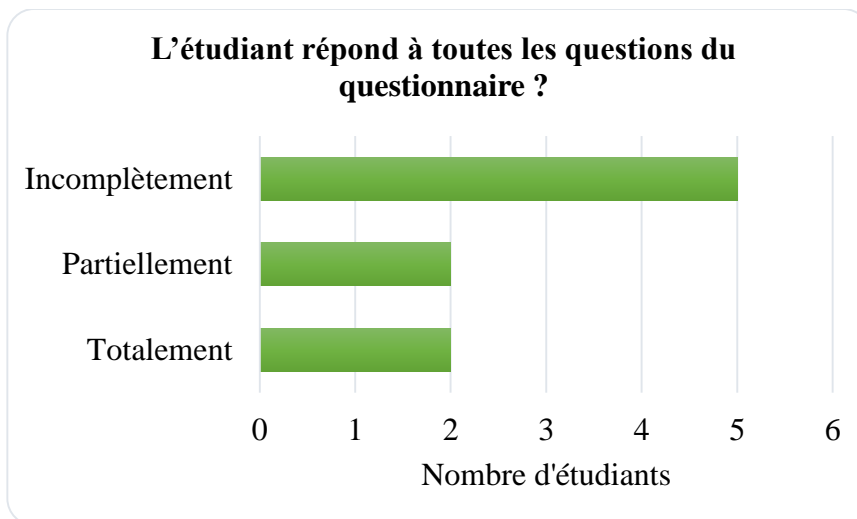


On observe que, pour la question 2, 66% des étudiants se sont prévalus du texte pour justifier leurs réponses écrites (6 individus sur 9). Cependant, les résultats ont complètement changé par rapport aux questions 3a et 3b : D'un part, 33% des étudiants ont repris de mots du texte pour se faire comprendre au moment de répondre à la question 3a (3 individus sur 9). D'autre part, il n'y a eu que 2 individus qui ont utilisé d'information sur le texte pour répondre à la question 3b. Il faut remarquer que les deux dernières questions comportent des options à choix multiple : vrai, faux ou on ne sait pas, que les étudiants devaient cocher avant de justifier leurs réponses de manière écrite.

À partir de ces données-ci, on peut déduire que la plupart des étudiants ne se prévalent pas du texte à l'heure de justifier de manière écrite leurs choix ; au contraire, ils préfèrent utiliser leurs propres mots, lesquels sont presque toujours les mêmes. En plus, le manque d'une lecture plus approfondie se reflète dans les résultats des questions VFO, vu que la plupart des réponses écrites fournies par les étudiants étaient à peine compréhensibles ou n'avaient pas de lien entre les

contenus du texte et les questions. Du coup, les questions VFO à justifier posent un défi pour les étudiants en comparaison avec des questions ne comportant que la justification d'une question.

Figure 12 *Réponses aux questions*

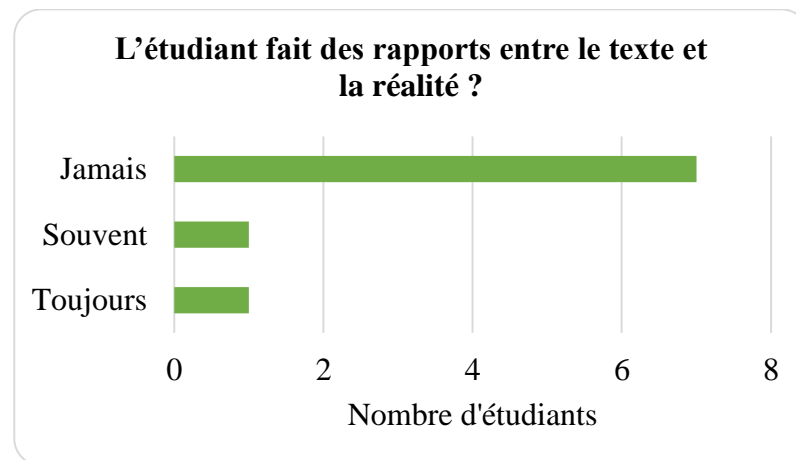


On remarque qu'un peu plus de la moitié des individus n'ont pas répondu en entier aux questions comportées dans l'atelier écrit. 55% des étudiants ont laissé tomber des questions par rapport à la justification de leurs choix, ils se sont limités à répondre aux questions ayant des choix multiples (5 individus sur 9). Les réponses de la moitié minoritaire restante de l'échantillon ont mis en évidence des résultats différents : 22% des étudiants ont partiellement complété toutes les questions de l'atelier, et il n'y a eu que deux individus remplissant complètement l'atelier.

Il faut y ajouter que tous les individus ont rendu le document avant que le temps de l'épreuve ne soit écoulé. Alors, il est à noter que le principal facteur responsable des résultats n'est pas lié à la durée du questionnaire, comme l'on pourrait le supposer, mais surtout cela concerne la mécompréhension des consignes, la méconnaissance de lexique du texte ou le manque d'intérêt par rapport à la réalisation de l'épreuve.

Aspects d'interprétation (questionnaire oral)

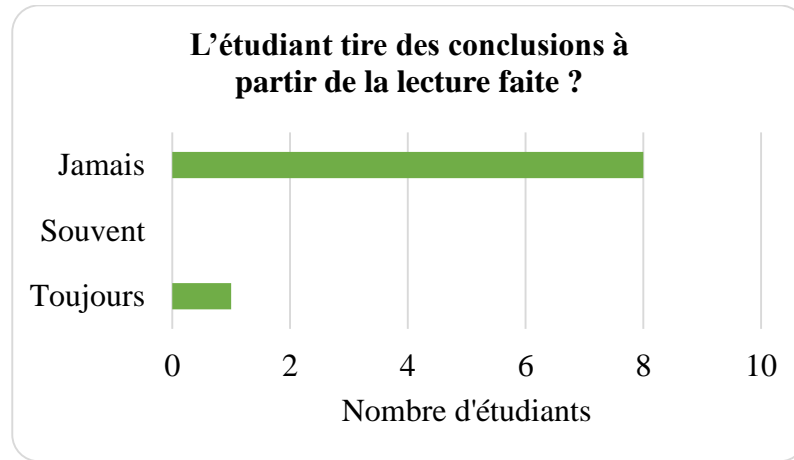
Figure 13 *Capacité d'analyse et de réflexion*



Pour les questions d'interprétation du document de manière orale, on n'a détecté qu'un individu faisant des rapports entre la lecture et sa réalité pour argumenter un point de vu (11% des étudiants). Un autre individu a essayé d'y participer mais constamment en reprenant les mots de ses camarades. En ce qui concerne le pourcentage restant (77% des étudiants), les individus n'ont rien répondu quand les questions ont été posées, et ceux qui ont essayé de dire quelque chose, répétaient l'information qui se trouvait sur le texte sans faire aucun rapport.

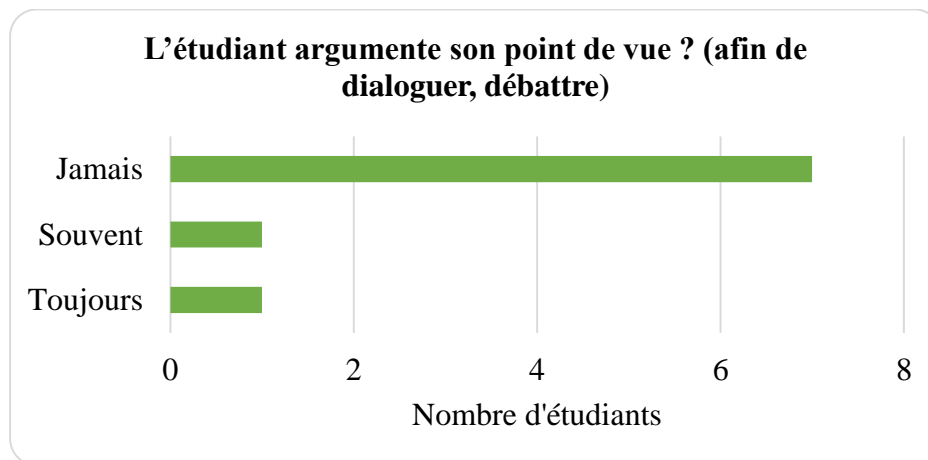
Il est important de souligner qu'il y a eu peu de participation de côté des étudiants, il a fallu tirer de réponses de force, étant donné que les étudiants ne participaient pas de manière autonome. En conséquence, la grande majorité des étudiants ont eu de souci lors de parler du document et ses possibles rapports avec leurs contextes, ce qui met en évidence le niveau d'interprétation et de conviction chez les individus au moment de prendre la parole pour s'exprimer.

Figure 14 *Conclusions faites à partir du texte*



La troisième question de la section d'interprétation de l'atelier visait à constater si les individus tiraient des conclusions à partir d'un sujet en particulier de la lecture. Les résultats révèlent que, 88% des étudiants (8 individus sur 9) n'ont pas tiré des conclusions issues de la lecture quand la question a été posée. Par contre, seulement un individu sur 9 a participé de manière autonome et a répondu à la question en tenant compte de l'information trouvée sur le texte.

Figure 15 *Argumentation*

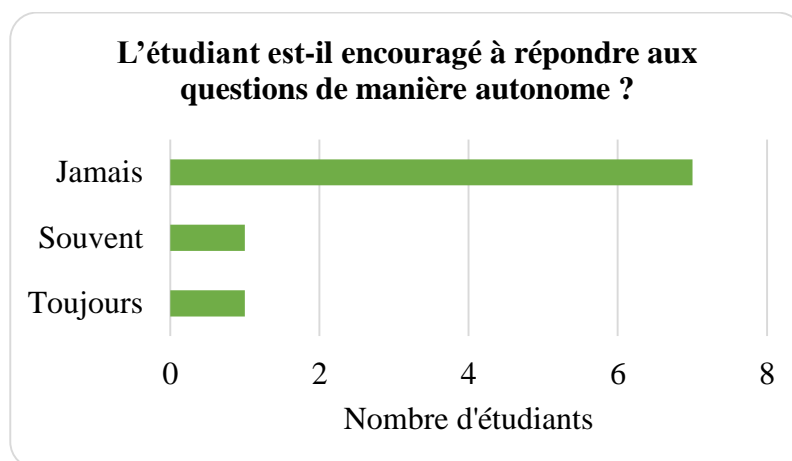


On constate que les résultats sont assez similaires à ceux observés dans figure montrant la performance des étudiants quant aux rapports faits entre la réalité et la lecture : 22% des étudiants

ont, au moins une fois, essayé d'argumenter leurs points de vue ; en effet, c'étaient toujours les mêmes deux individus qui prenaient la parole pour s'exprimer. Cependant, 77% des individus n'ont pas fait l'effort de participer ou d'interagir avec autrui afin de dialoguer ou débattre quelque réponse.

À l'aide de cette analyse, on constate que plus de deux tiers des individus n'ont pas intégré la lecture faite avec leur contexte ou leurs expériences. En conséquent, la participation des étudiants n'a pas donné les résultats escomptés. En plus, les individus répètent explicitement l'information qui se trouve sur le texte, sans aller au-delà des mots pour débattre ou argumenter un point de vu. Finalement, on peut déduire apriori que cela est produit de la mécompréhension du contenu et le manque de stratégies lectrices encourageant la production de rapports entre le texte en langue cible et la réalité des étudiants.

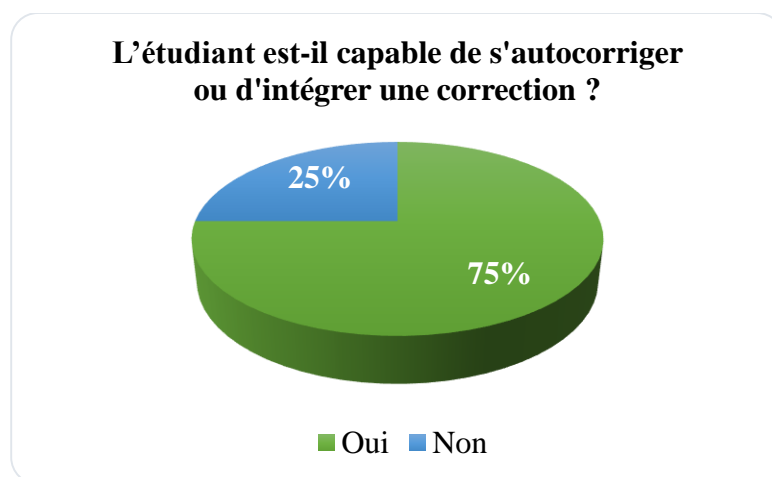
Figure 16 *Prise de parole*



Concernant la participation des étudiants aux questions d'interprétation de manière autonome, on constate que 22% des étudiants (2 individus sur 9) ont donné leurs avis et leurs réponses sans leur en demander. Le pourcentage restant des étudiants cependant n'ont jamais levé

la main pour prendre la parole et faire partie de la conversation à titre indépendant. Par contre, ces 7 individus donnaient leurs réponses si l'on leur demandait de façon individuelle.

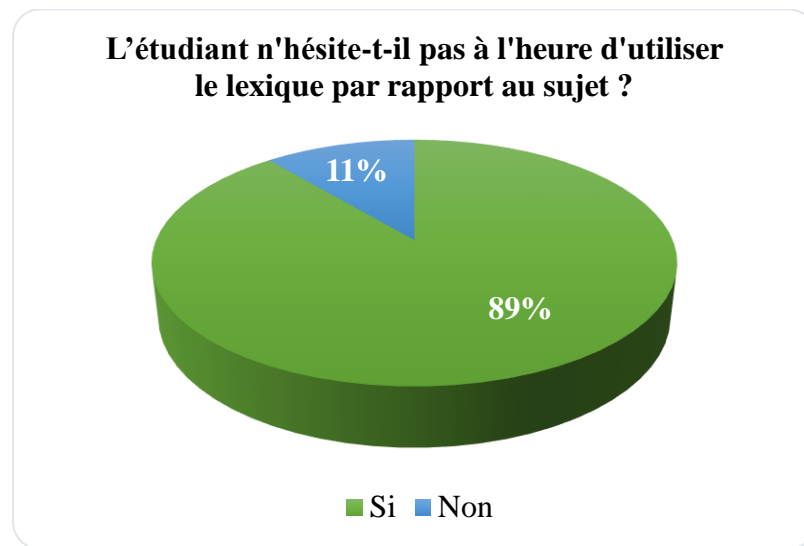
Figure 17 *Autocorrections intégrés*



Les sept questions d'interprétation d'interaction orale ont été posées progressivement, de telle sorte que les étudiants aient le temps nécessaire pour y réfléchir, pas seulement en termes de sens du message mais aussi en ce qui concerne la forme et les structures du message à donner en langue cible. De là, on trouve que 75% des étudiants (7 étudiants sur 9) ont immédiatement intégré des corrections lorsque leur discours se déroulait. Par contre, ce phénomène ne s'est pas manifesté chez les 2 individus sur 9 qui n'ont pas pris part à la discussion.

À partir de cette information, on peut dégager que presque tous les étudiants sont conscients des fautes qu'ils commettent quand ils essaient de s'exprimer en français langue étrangère, celles-ci étaient surtout liées à la prononciation des voyelles nasales et à l'utilisation d'articles contractés. Cela démontre que les étudiants sont capables de s'autocorriger et que leur niveau de langue n'empêche pas la production d'idées lors d'interpréter un texte.

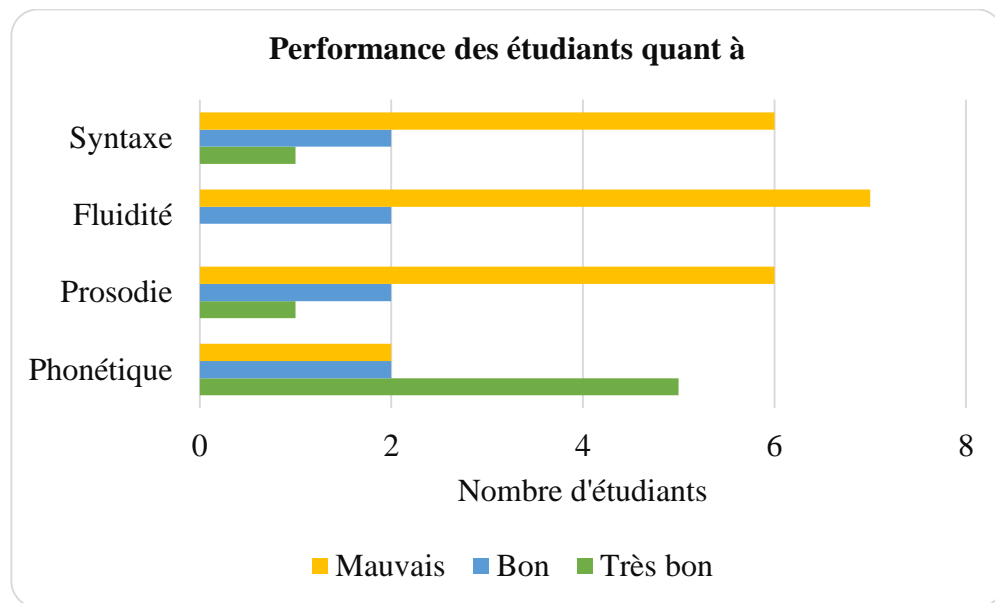
Figure 18 Lexique utilisé



Selon les résultats de l'épreuve, plus de deux tiers des individus ont hésité à l'heure d'utiliser le nouveau lexique présenté sur le texte dans leur discours. D'un côté, 89 % des étudiants (8 individus sur 9) ont fait recours à l'espagnol pour se faire comprendre ou ils ont utilisé leurs propres mots pour s'exprimer. D'autre côté, il n'y a eu qu'un individu sur 9 qui s'est servi du nouveau vocabulaire sans y penser beaucoup pour l'intégrer dans son discours.

On parvient à dire que, même si les étudiants soulignent et cherchent le lexique inconnu au moment de lire un document en langue cible, ils n'arrivent pas à se rappeler de ces mots lors de parler de manière spontanée du sujet qu'ils viennent de cerner. Alors, on constate le besoin de mettre en place des stratégies lectrices qui permettent aux étudiants d'utiliser le vocabulaire qu'ils lisent au moment où ils sont confrontés aux questions de manière orale.

Figure 19 *Usage de la langue*



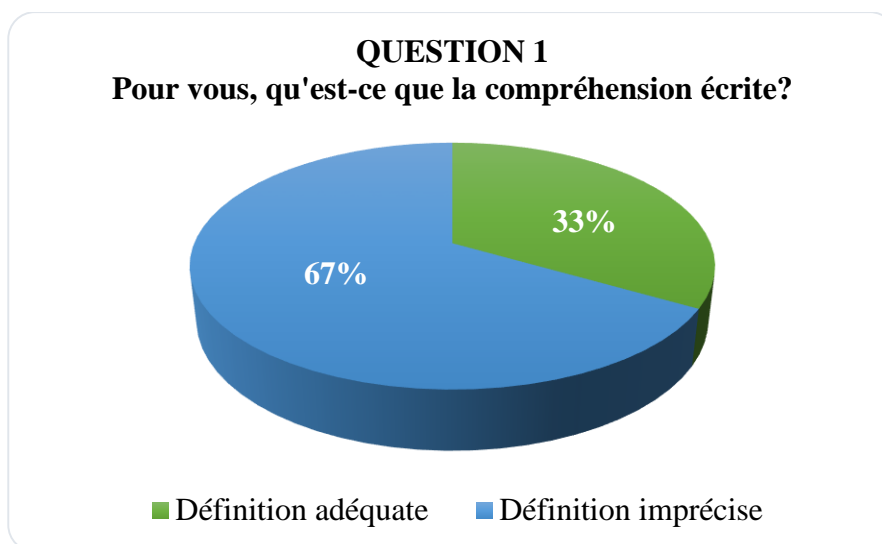
Dans le but mieux comprendre les facteurs qui affectent la performance des étudiants au moment de s'exprimer de manière orale, on a d'abord découvert que deux tiers des individus (66% des étudiants) ont des difficultés par rapport à la syntaxe des phrases et à la prosodie des sons en français. Par contre, 33% des étudiants ont mis en évidence une performance satisfaisante concernant ces deux aspects susmentionnés (3 individus sur 9). En termes de fluidité, plus de deux tiers des individus (77% des étudiants) n'ont pas arrivé à enchaîner leurs idées aisément, cependant, 22% des étudiants se sont exprimés de manière fluide. Pour conclure, en ce qui concerne la prononciation, plus de la moitié des individus (55% des étudiants) ont démontré une très bonne connaissance des différents sons phonétiques en français. Il n'y a eu que 2 individus sur 9 qui ont eu des inconvénients avec quelques voyelles nasales (22% des étudiants). Cependant, il faut souligner que le pourcentage restant des individus (22%) A tout d'abord mal prononcé quelques mots mais ils ont intégré d'autocorrections.

En général, on considère ce petit nombre de points comme certains aspects langagiers qui peuvent être surmontés ou améliorés à l'aide des podcasts comme ressource sonore. En plus, ceux-ci ne représentent pas un problème si significatif pour notre travail de recherche ayant comme axe principal l'utilisation des stratégies pour améliorer la compréhension et l'interprétation de textes en FLE. En outre, ces fautes ne sont pas assez remarquables en tenant compte du niveau de français des étudiants.

Utilisation des stratégies lectrices chez les étudiants : Enquête administré chez les étudiants de IV^e semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia

L'enquête est composée de 26 questions : 19 questions fermées et 7 questions ouvertes, les résultats ont reflété un problème consistant au manque de stratégies lectrices lors d'aborder un texte en langue française, l'enquête a été administrée en langue maternelle afin d'assurer la qualité des réponses de la part des étudiants. Cette enquête est divisée en 4 sections :

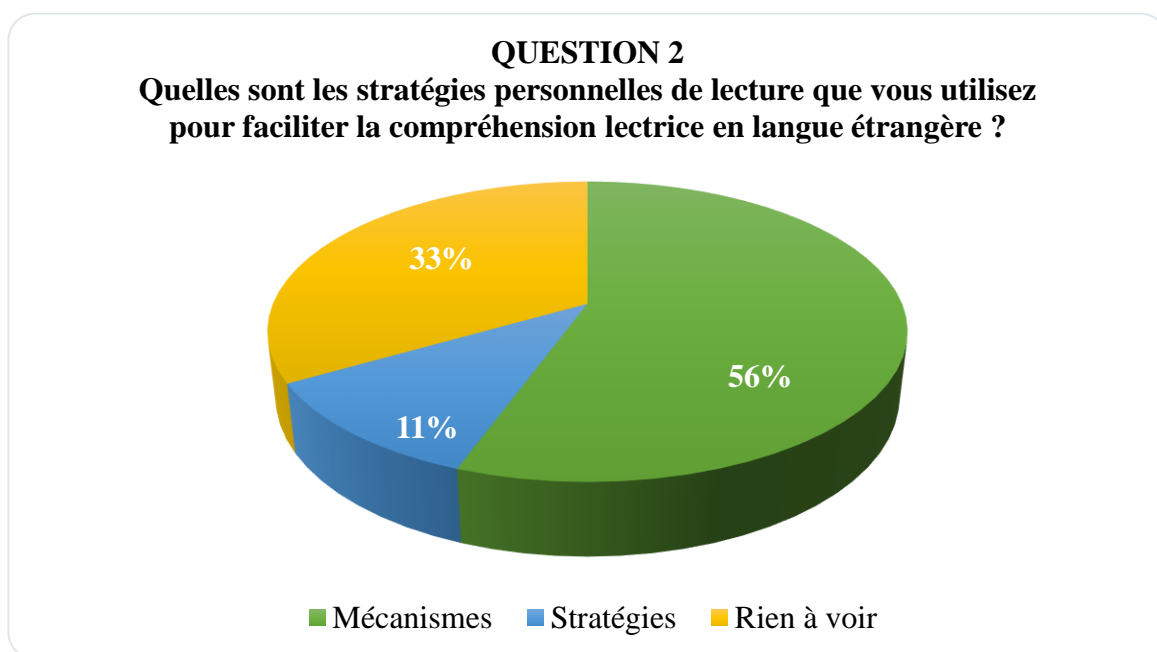
Figure 20 *Stratégies de compréhension écrite, réponse à la question numéro 1*



La première question de vise à connaître quelles sont les définitions de compréhension écrite des individus interrogés. D'une part, plus de la moitié des individus (13 sur 18 étudiants)

n'ont pas écrit une réponse assez claire en termes de compréhension écrite. D'autre part, 33% des individus (5 de 18 étudiants) ont rédigé une réponse précise et cohérente à la définition demandée. De là, on peut constater que la plupart des étudiants n'ont pas une idée concrète en matière de compréhension écrite, reflétant que les étudiants n'utilisent pas de stratégies lectrices lors de lire un texte en français, vu que l'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre au lecteur de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension et d'interprétation.

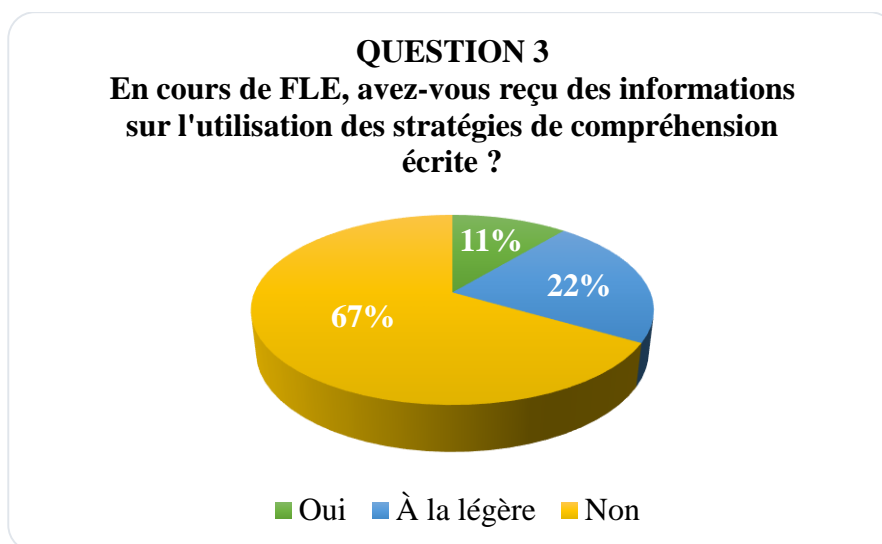
Figure 21 *Stratégies personnelles de lecture, réponse à la question numéro 2*



Cette question a à voir avec les différentes stratégies de lecture que les étudiants considèrent pour faciliter la compréhension d'un texte en langue étrangère. On constate que 56% des individus (5 étudiants sur 9) ont écrit des outils (livres, réseaux sociaux, articles) pour améliorer leur niveau de compréhension écrite, 11 % des individus ont décrit des stratégies ponctuelles lors de lire en langue étrangère (connecter les idées, souligner les textes, lire plus d'une

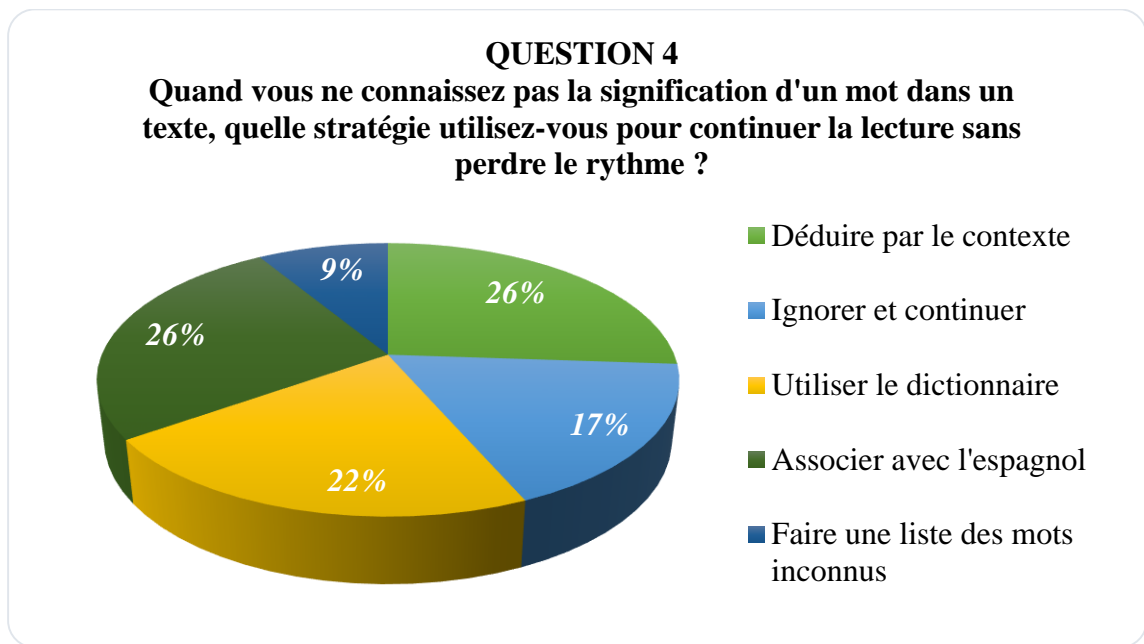
fois). Cependant, le tiers des individus restant (33% des étudiants) ont écrit des réponses qui n'ont rien à voir avec le sujet de l'enquête. En général, les étudiants ne font pas recours à des stratégies personnelles adéquates de lecture pour mieux comprendre / interpréter le contenu d'un texte en langue étrangère ou ils n'en sont pas au courant.

Figure 22 Réponse à la question numéro 3



On observe que, parmi les enquêtés, il n'y a eu qu'un individu manifestant avoir reçu d'information concernant des stratégies lectrices (11% des individus), 2 étudiants sur 9 (22% des individus) ont dit avoir reçu quelque type d'information en cours de FLE mais de manière superficielle. Finalement, deux tiers des individus (6 étudiants sur 9) ont nié avoir reçu d'information concernant des stratégies lectrices en cours de FLE. Alors, on souligne le besoin d'enseigner plus de stratégies lectrices pour que les étudiants en langues soient capables de comprendre et d'interpréter les contenus des textes. Cela ne leur permet pas de réussir lors de répondre aux questions d'un texte en langue étrangère.

Figure 23 Réponse à la question numéro 4

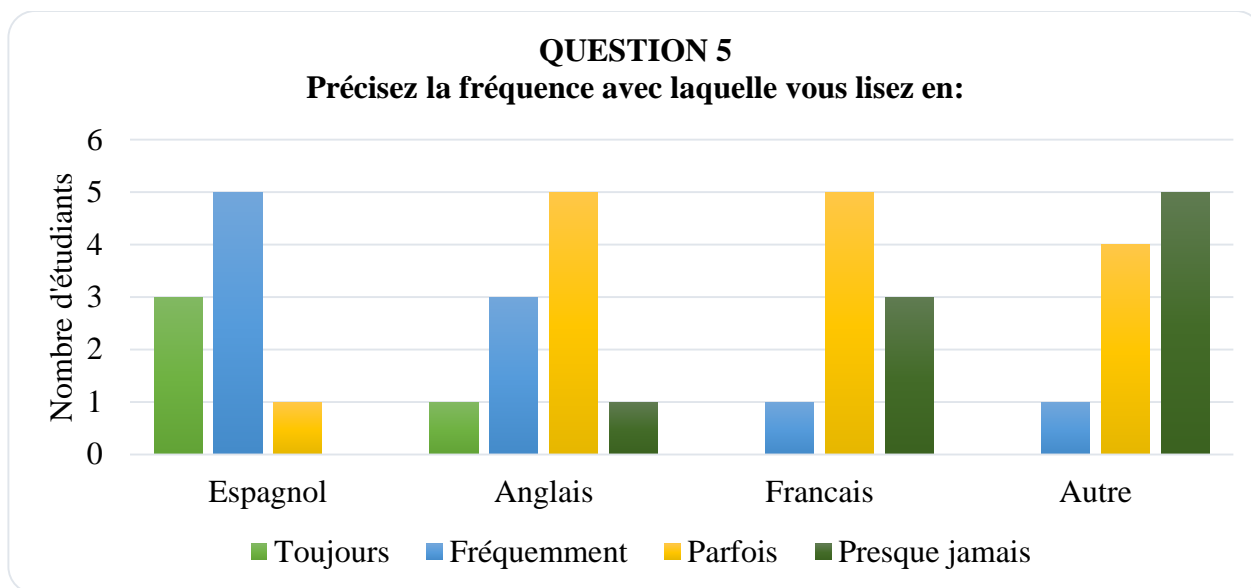


Pour cette question, les individus devaient décrire, à leur avis, des stratégies pour continuer une lecture sans perdre le rythme quand ils ne connaissent pas la signification d'un mot sur le texte. Au nombre des résultats, on remarque que les stratégies les plus mentionnées sont liées à l'utilisation du contexte (soit linguistique, soit situationnel) ce qui représente presque deux tiers du total des réponses (52%). En plus, les individus considèrent l'utilisation du dictionnaire comme une stratégie pour ne pas perdre le fil d'une lecture au moment de trouver du vocabulaire inconnu (22% des réponses). Finalement, les étudiants ont décrit des stratégies par rapport à l'omission de mots inconnus et la construction d'une liste de lexique à chercher après la lecture (26% des réponses).

De là, on constate que, lorsque les étudiants lisent, ils font usage de certaines stratégies pour comprendre les sens du vocabulaire inconnu pouvant améliorer la compréhension d'un texte sans besoin d'arrêter la lecture pour chercher le vocabulaire inconnu. Pourtant, ces stratégies ne

sont pas suffisantes, il y en a d'autres qu'ils peuvent mettre en pratique pour continuer la lecture d'un texte sans perdre le fil en comprenant le sens des mots inconnus.

Figure 24 Réponse à la question numéro 5

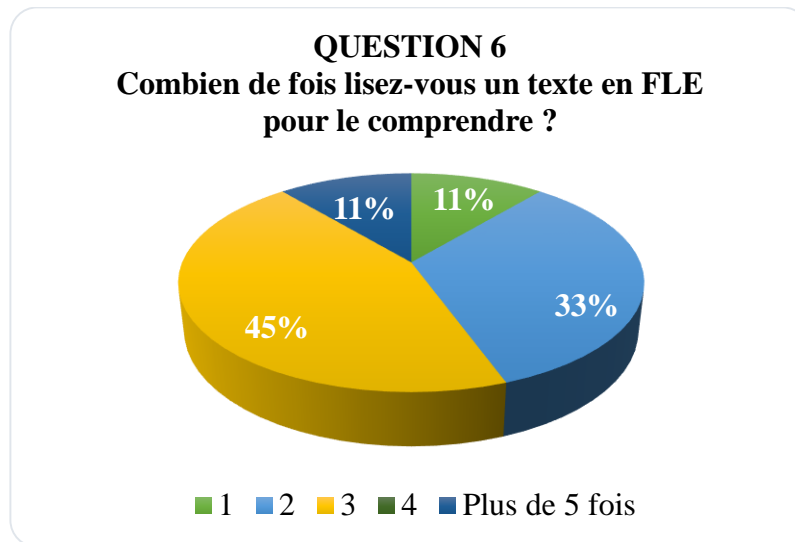


À partir de cette information, on peut dégager que les étudiants n'ont pas les mêmes habitudes de lecture en espagnol qu'en anglais et qu'en français ; la fréquence de lecture en français se réduit considérablement en comparaison avec celles d'autres langues à la suite du niveau de difficulté qui représente pour les étudiants le fait de pouvoir comprendre un texte en français. 55% des enquêtés lisent fréquemment en espagnol et 33% en anglais, tandis qu'en français, il n'y a eu qu'un étudiant sur 9 indiquant qu'il lit fréquemment en cette langue.

Dès lors, on a confirmé que le temps dédié à la lecture joue un rôle important dans les processus de compréhension et d'interprétation des textes, vu que les habitudes de lecture permettent aux lecteurs de créer leurs propres stratégies lors d'aborder un texte. Du contraire, au moment de faire une lecture, en spécial de type argumentatif, cela représentera un défi pour le lecteur prenant beaucoup de temps pour comprendre et interpréter les contenus.

Dimension de la compréhension

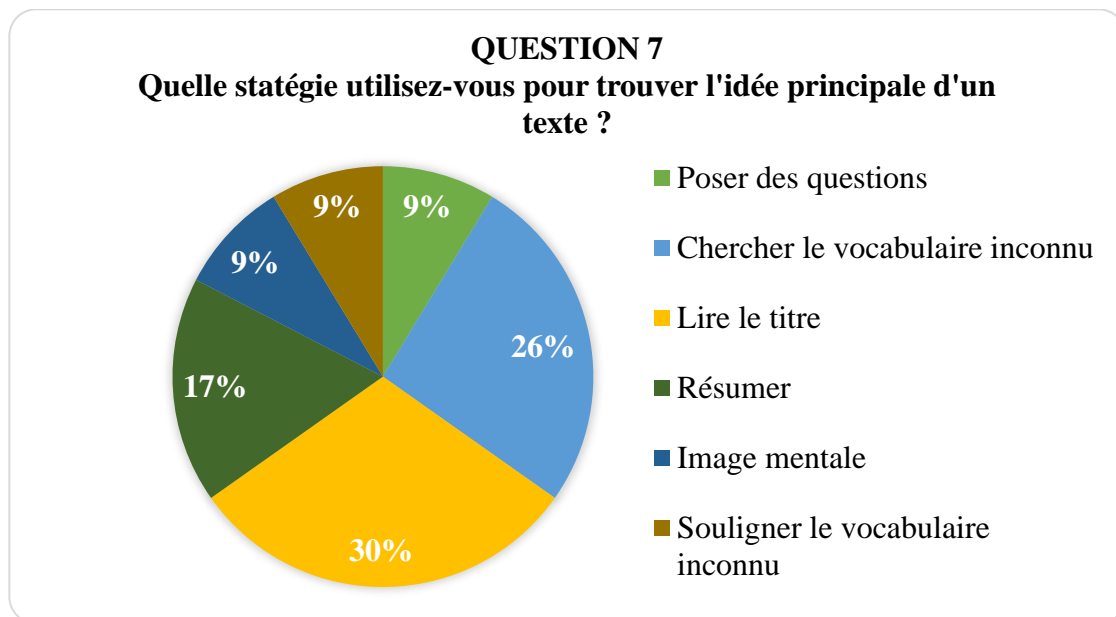
Figure 25 *Dimension de la compréhension, réponse à la question numéro 6*



La sixième question cherche à identifier le nombre de fois que les individus prennent pour comprendre un texte en FLE. On observe que plus de la moitié des individus manifestent qu'il leur faut lire entre 3 et plus de 5 fois un texte pour bien le comprendre. Par contre, pour moins de la moitié des enquêtés, 1 ou 2 fois sont suffisantes.

On constate que le nombre de fois dont les individus ont besoin pour bien comprendre un texte FLE est relativement proportionnel aux données de la question précédente, puisque les habitudes de lecture permettent aux lecteurs de s'imprégner de différentes sortes d'information. Ainsi, la lecture est conçue comme le véhicule le plus efficace pour déchiffrer et interpréter les réalités qui nous entourent tous les jours.

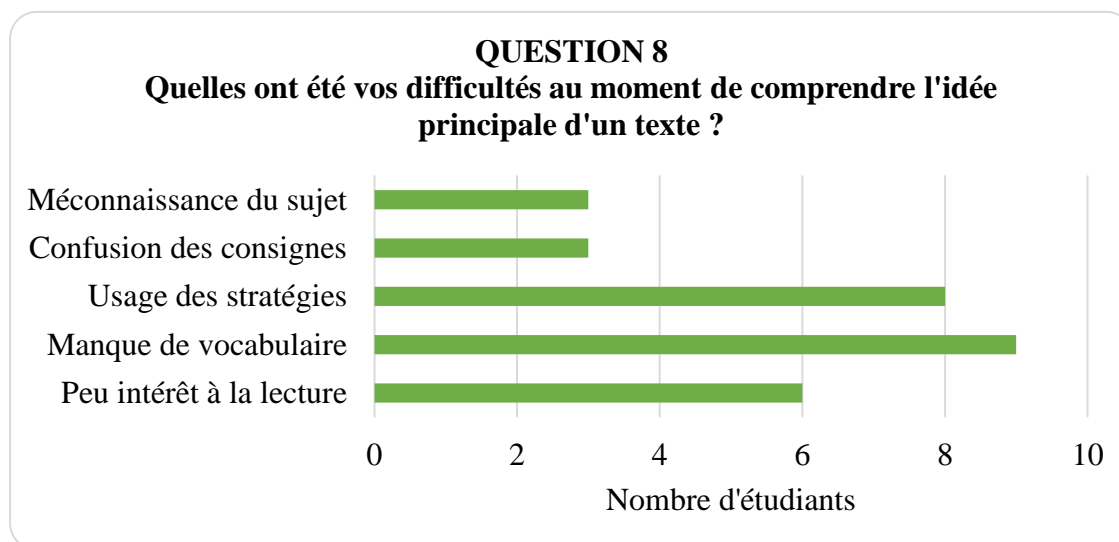
Figure 26 Réponses à la question numéro 7



Pour mieux interpréter les réponses des enquêtés, on a regroupé les stratégies mises en place par les étudiants en 6 catégories : 30% des individus ont pris en considération le titre comme le meilleur descripteur de l'idée principale d'un texte, 26% cherchent le vocabulaire inconnu du texte pour trouver et comprendre ces concepts. 17% préfèrent résumer le contenu d'un texte pour ainsi, avoir une image globale du texte. Finalement, 27% des réponses justifient que les individus soulignent le vocabulaire, font des images mentales et posent de questions aux professeurs par rapport aux contenus de la lecture pour dégager l'idée principale d'un document.

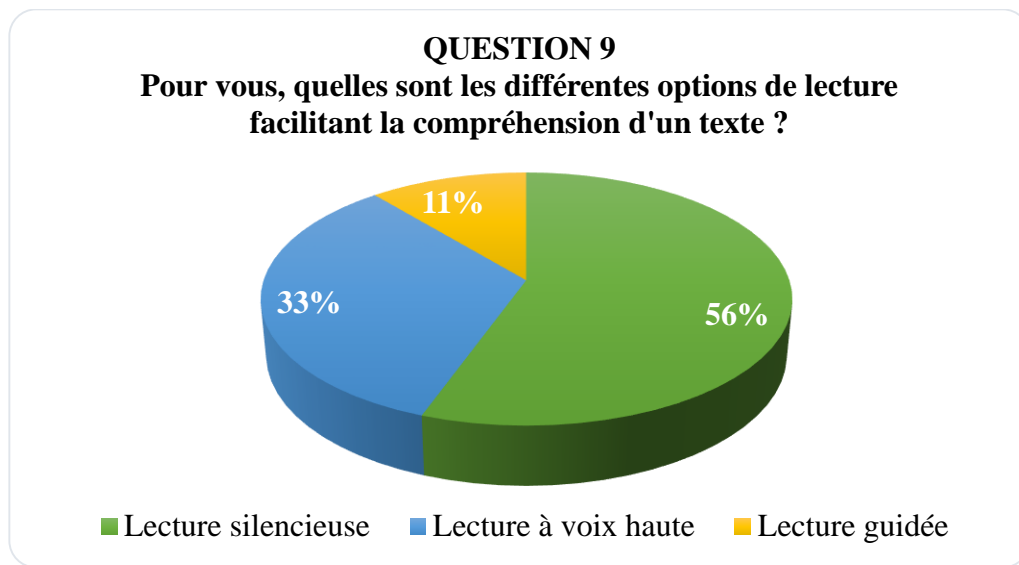
D'ici, il nous faut dire qu'en effet, tous les étudiants utilisent au moins une stratégie pour repérer l'idée principale d'un texte. Toutefois, quelques-unes ne permettent pas l'identifier du tout (telle que chercher le vocabulaire ou lire le titre) du fait du manque de lexique, voire de la méconnaissance d'autres stratégies lectrices. C'est pourquoi il convient d'en enseigner plus pour que les étudiants les utilisent lors de lire un texte FLE et découvrent la plus appropriée pour eux.

Figure 27 Réponses à la question numéro 6



En fonction des réponses fournies par les enquêtés, la principale difficulté des étudiants lors de lire un texte en français est le manque de vocabulaire (9 étudiants sur 9). Au fur et à mesure qu'ils lisent, ils se trouvent avec des nouveaux mots qu'ils ne peuvent pas déduire par le contexte à la suite de la difficulté des contenus. En outre, la plupart des individus sont conscients de ne pas utiliser des stratégies lectrices (8 étudiants sur 9). D'ailleurs, les sujets des contenus n'attirent pas l'attention des étudiants du tout (6 étudiants sur 9). Du coup, ils n'ont pas envie de travailler avec ces documents. D'autres difficultés minoritaires sont associées à la méconnaissance du sujet et à la confusion de consignes ou questions (3 étudiants sur 9 respectivement).

Figure 28 Réponses à la question numéro 9

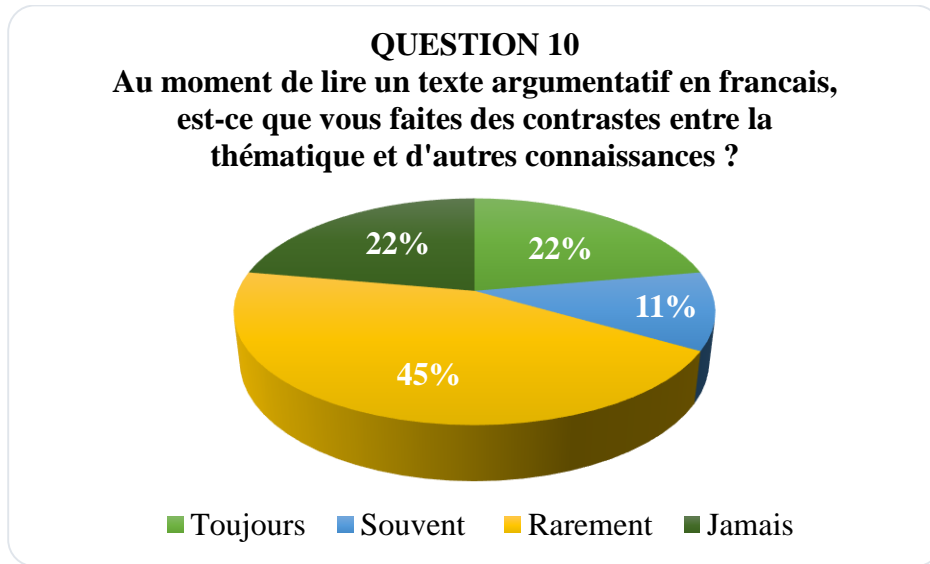


On observe que moins d'un tiers des étudiants (1 de 9 individus) ont manifesté qu'ils se sentent mieux quand quelqu'un d'autre lit un texte en voix haute alors qu'ils le lisent mentalement. Par contre, 33% des étudiants (6 sur 18 individus) déclarent comprendre mieux un texte s'ils le lisent en voix haute. Finalement, 56% des étudiants, représentant plus de la moitié des étudiants (5 individus sur 9), considèrent la lecture silencieuse comme l'option la plus pertinente pour comprendre un texte.

Alors, il est important de souligner que la plupart des étudiants prennent en considération la lecture silencieuse et la lecture à voix haute comme les moyens pour comprendre le contenu d'un texte. Pourtant il n'y a eu qu'un étudiant tenant compte de la lecture guidée comme l'option facilitant la compréhension d'un texte ; c'est pour cela qu'il serait vraiment utile de démontrer si ce type de lecture améliore les processus de compréhension lectrice chez les apprenants en FLE au moyen des podcast.

Dimension de l'interprétation

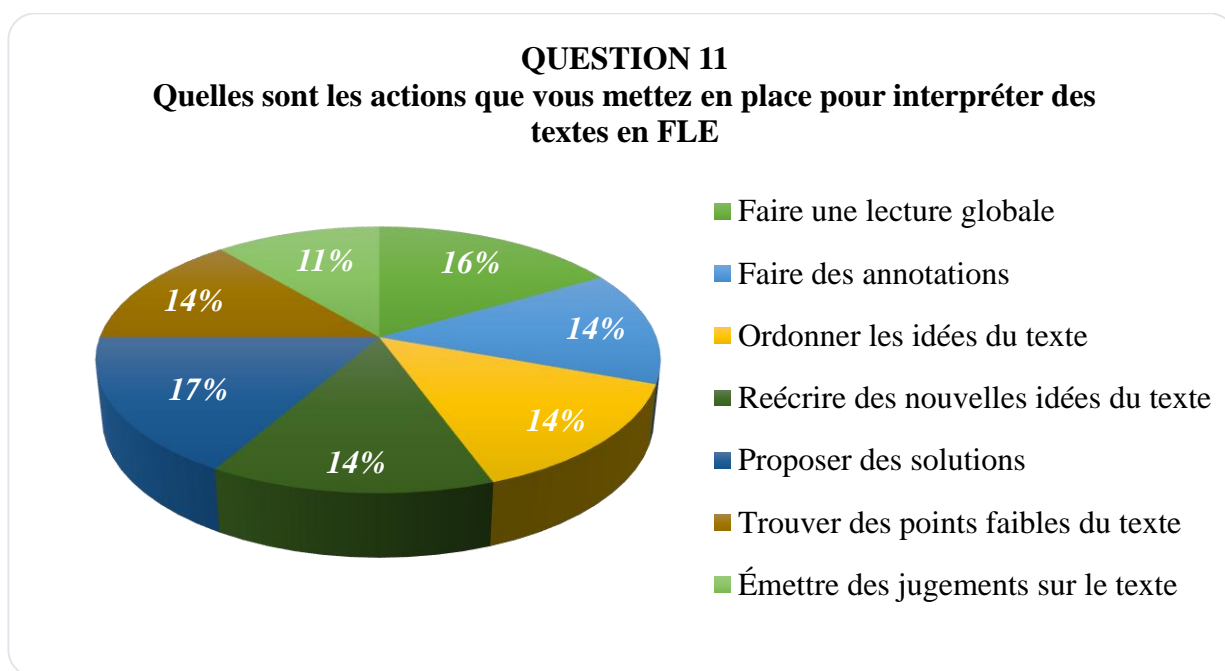
Figure 29 *Interprétation, réponses à la question numéro 10*



Tout d'abord, 22% des étudiants ont manifesté qu'ils ne font pas de lien entre le sujet du texte et leurs expériences. Plus d'un tiers des individus (4 individus sur 9) font rarement de contrastes entre la thématique du texte et d'autres connaissances. Par contre, 11% des enquêtés ont dit qu'ils associent cette thématique avec leurs expériences souvent (1 individu sur 9), et il n'y eu que deux étudiants affirmant qu'ils lient toujours le sujet avec d'autres connaissances préalables.

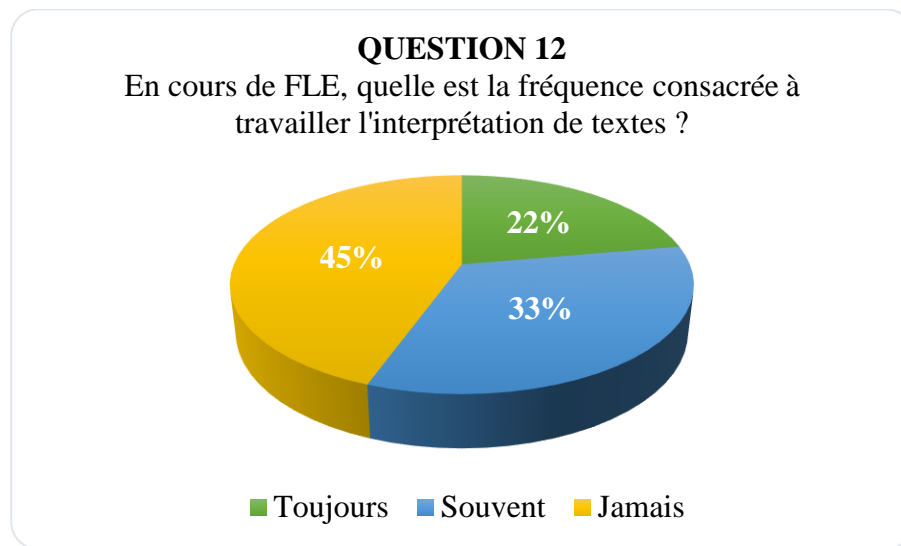
Il faut tenir compte du fait qu'au moment d'interpréter un texte argumentatif, il est nécessaire de lier le sujet travaillé avec d'autres connaissances ; il y a un grand pourcentage des étudiants qui le fait, il faut toutefois qu'ils le fassent tout le temps quand ils sont en train de lire un texte de cette sorte pour garantir une compréhension plus globale et bénéfique du texte. À l'inverse, cela ne permettra pas d'obtenir une bonne analyse de la part des étudiants, même s'il s'agit d'un texte argumentatif.

Figure 30 Réponses à la question numéro 11



Sous la perspective des réponses fournies à cette question, on déduit a priori que les étudiants utilisent de bonnes stratégies afin d'interpréter un texte en FLE, les choix des actions à mettre en place ont été homogènes. Toutefois, ces stratégies ne sont pas reflétées dans les résultats de l'atelier qu'ils ont travaillé en cours, moins d'un tiers des individus ont essayé de répondre aux questions qui demandaient l'exercice des stratégies. En plus, la façon avec laquelle les individus ont répondu aux questions de l'enquête suggère qu'ils ont rempli cette partie du questionnaire au hasard.

Figure 31 Réponses à la question 12

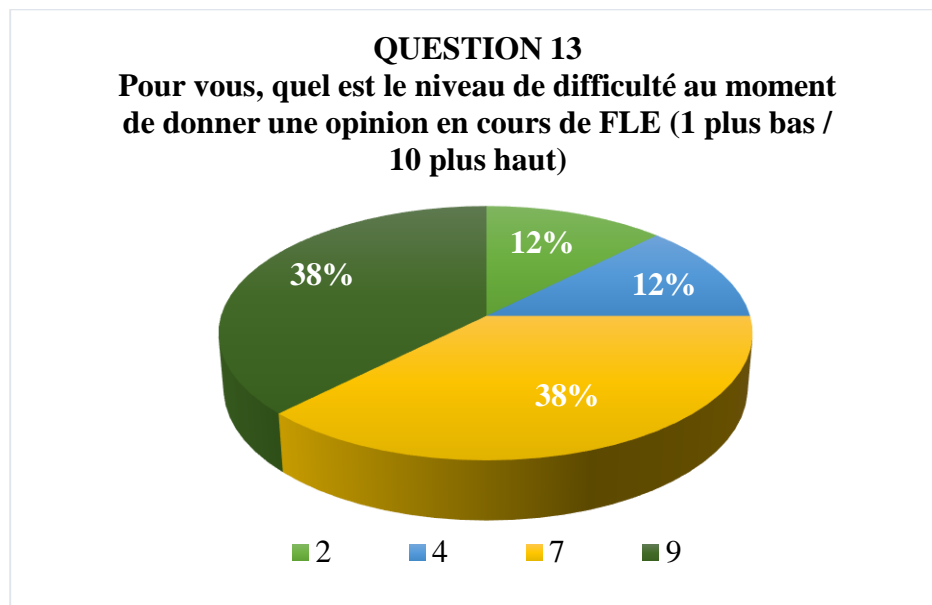


Cette question-ci vise à connaître, d'après la perception des étudiants, la fréquence dédiée à interpréter des textes en cours de FLE. D'une part, 22% des indiquent qu'ils ont toujours travaillé cette compétence en cours séquentiels de langue française, d'autre part, un tiers des étudiants ont souligné qu'il s'agit d'un travail plutôt individuel et, par conséquent, l'interprétation est souvent travaillée en classe. Par contre, 45% des étudiants manifestent qu'ils n'ont jamais fait des lectures axées sur l'interprétation des contenus.

De ce fait, on constate l'importance d'encourager l'interprétation de textes chez les individus remplissant l'enquête, vu qu'au fur et à mesure que l'apprentissage d'une langue étrangère se déroule, il faut prendre en considération les implications qui enchainent le manque d'une lecture plus approfondie et interprétative. En plus, on laisse parfois tomber des stratégies qu'on pourrait mettre en place pour interpréter des textes et réussir facilement à cette tâche lectrice et langagière.

Exposé oral

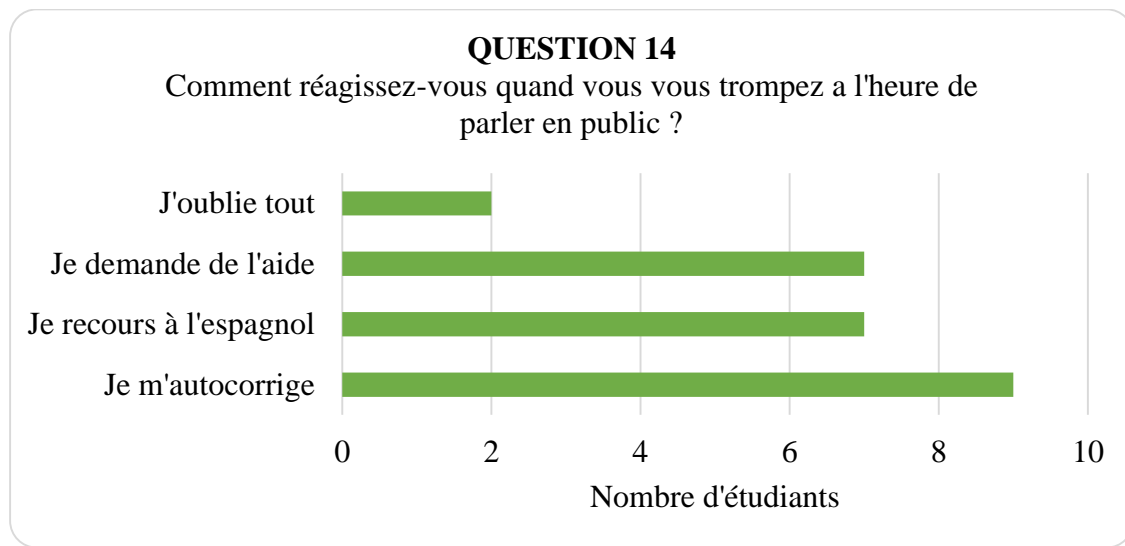
Figure 32 Réponses à la question numéro 13



On observe que moins d'un tiers des enquêtés (24% des individus prenant des valeurs inférieures à 5) indiquent qu'ils n'ont pas d'inconvénient au moment de donner une opinion en cours de FLE. Par contre, la plupart des étudiants (76% des individus prenant des valeurs supérieures à 5) ont affirmé qu'ils ont de difficulté à l'heure d'exprimer leurs opinions ou leurs idées par rapport aux textes travaillés en cours de FLE.

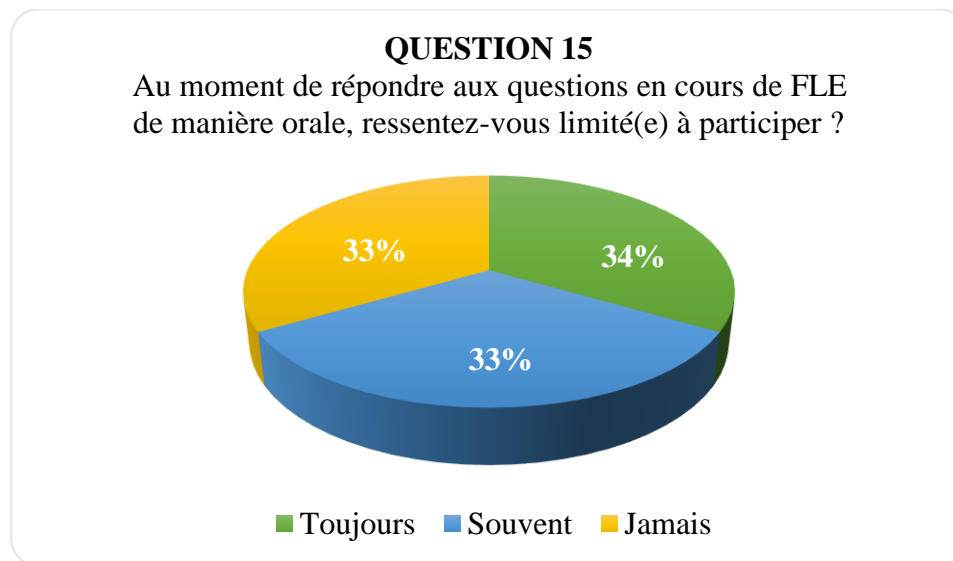
Il faut y ajouter qu'on a corroboré cette information à l'aide de l'atelier diagnostique parce qu'ils n'ont pas pris la parole pour donner leurs arguments ou pour répondre aux questions portant sur le texte. De même, quand les étudiants avaient la parole de manière imposée pour donner leurs avis, ils ont beaucoup hésité pour s'exprimer, y compris ils n'ont pas rien répondu parfois.

Figure 33 Réponses à la question numéro 14



Cette question a à voir avec la façon dont les individus réagissent quand ils se trompent en parlant en public et ils s'en rendent compte. La totalité des enquêtés affirment qu'ils s'autocorrigent, 77% des étudiants demandent de l'aide aux professeurs ou recourent à l'espagnol. Finalement, deux individus indiquent qu'ils oublient tout (22% des étudiants). Avec cette analyse, on peut constater que le fait de s'autocorriger démontre que les étudiants sont capables de s'exprimer quand ils se rendent compte de leurs fautes, sans empêcher la production des idées. Cependant, on n'a pas pu mettre en évidence ce phénomène car il n'y avait pas de participation active de la part des étudiants lors du déroulement de l'atelier. Cependant, on a mis en évidence que la plupart des étudiants recouraient à l'espagnol pour dire quelque argument et parfois, ils oublièrent tout ce qu'ils voulaient dire.

Figure 34 Réponses à la question 15

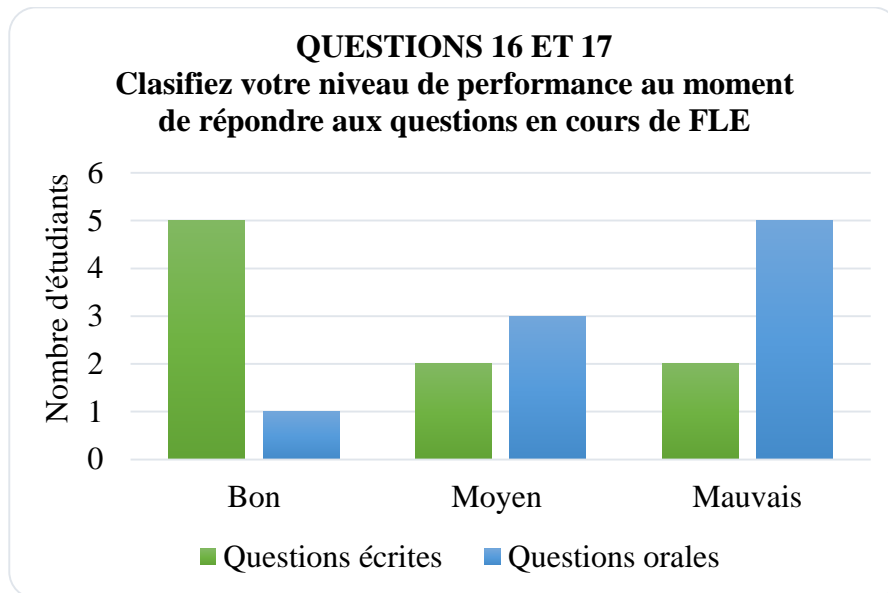


Les résultats pour cette question ont été complètement homogènes, les perceptions par rapport aux performances individuelles varient, d'un côté, un tiers des étudiants ont répondu qu'ils se ressentent toujours limités quand il leur faut répondre aux questions de manière orale. D'autre côté, 33% indiquent qu'ils sont souvent limités en raison de la complexité des questions. Néanmoins, le tiers restant affirme qu'ils ne se sentent pas à l'aise au moment de participer à des activités d'interaction orale en cours de FLE.

D'après ces résultats, on constate le besoin d'encourager la participation et l'échange de perceptions et opinions chez les enquêtés, vue que l'une des leurs principales limitations est le fait de ne pas pouvoir comprendre dans son ensemble les textes travaillés, et du coup, cela affecte directement leur interprétation. Même que certains étudiants aient répondu qu'ils ne se sentent pas limités au moment de répondre cette sorte de questions, au moment de les poser dans l'atelier diagnostique, on a remarqué qu'en effet, la grande majorité des étudiants n'a rien répondu.

Performance

Figure 35 Performance, réponses aux questions 16, 17

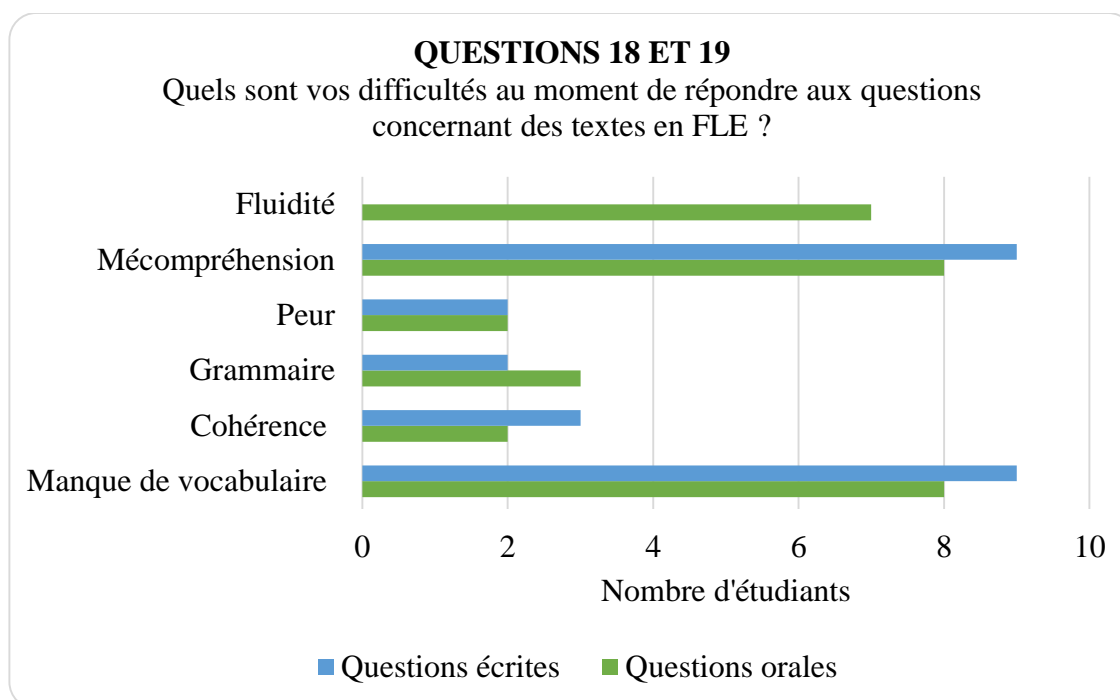


Les dix-sixième et dix-septième questions sont liées aux perceptions des individus par rapport à leur niveau de performance à l'heure de répondre des questions orales et écrites. D'après leurs réponses, on observe que leur performance est presque parallèle en termes du type des questions. Plus de la moitié des étudiants affirment qu'ils ont un bon niveau de performance lorsqu'ils répondent aux questions écrites. Par contre, dans le cas des questions orales, le même pourcentage des individus indique un niveau complètement différent à celui des questions écrites.

À la lumière de cette information, on peut déduire que les étudiants sont censés ne pas avoir une performance acceptable quand ils font face aux questions orales, en conséquence, ils se sentent plus sûrs quand ils répondent des questions écrites. On a toutefois constaté, à l'aide de l'atelier diagnostique, que leur niveau de performance est similaire par rapport aux deux types de questions ; pour la partie écrite, il y a eu peu de participation quand les questions à l'oral ont eu

lieu ; en ce qui concerne l'épreuve écrite, les réponses n'ont pas souvent eu de cohérence par rapport au texte.

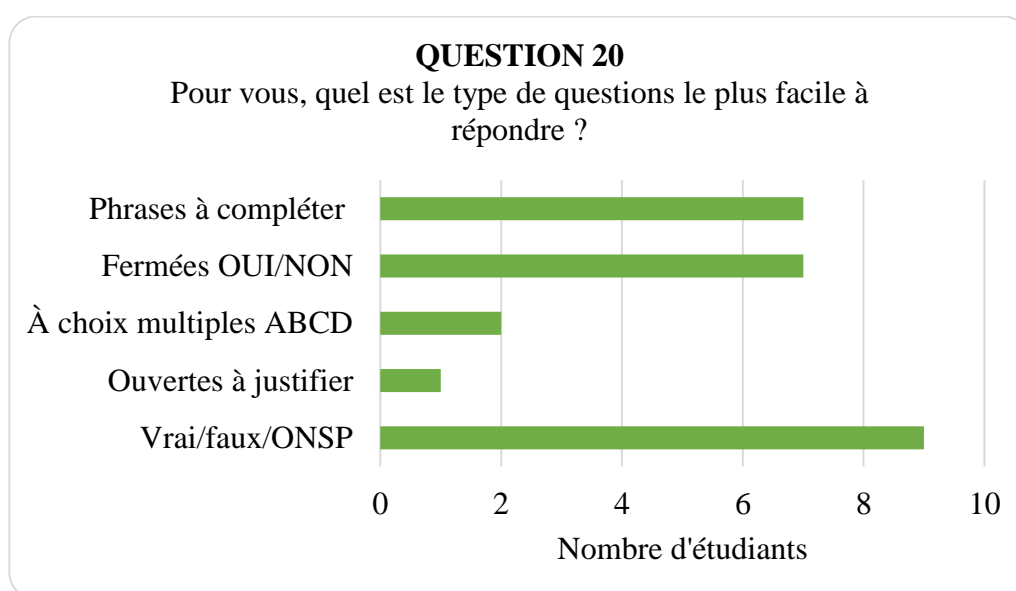
Figure 36 Réponses aux questions 18, 19



Dans le but d'approfondir l'information de la question précédente, on a demandé aux enquêtés de mentionner leurs difficultés à l'heure de répondre aux questions tant écrites qu'orales en français. On repère que les plus grandes difficultés exprimées par les individus sont liées surtout à la mécompréhension du contenu et au manque de vocabulaire à l'égard des questions écrites (100% des enquêtés). Pour les questions posées à l'oral, presque le même pourcentage des étudiants manifeste avoir ces difficultés-ci susmentionnées mais en affirmant présenter des inconvénients concernant la fluidité aussi au moment de participer. En général, on observe qu'environ un tiers des étudiants (33% des étudiants) ont décrit des problèmes au niveau grammatical, de cohérence, et de confiance en soi.

Les données amènent à des constatations significatives pour cette étude de recherche, d'ici, on remarque qu'il est important de concevoir des propositions didactiques ayant comme axe des stratégies lectrices pour permettre aux étudiants de comprendre les éléments de base d'une lecture et les utiliser au moment de répondre aux questions de manière écrite ou orale. En plus, la sûreté de bien comprendre un texte en langue étrangère enchaîne la production des idées lors de faire des rapports nécessaires pour participer des activités en cours de langue qui en font la demande.

Figure 37 Réponses à la question 20



Finalement, la dernière question de l'enquête vise à connaître quel est le type de question le plus facile à répondre chez les étudiants. Les résultats révèlent que 100% des enquêtés ont choisi les questions V/F/ONSP en termes de facilité, suivies des questions fermées OUI/NON et des phrases à trous (7 sur 9 individus). En ce qui concerne les questions à choix multiples, deux individus ont manifesté que ce type de question le plus facile à répondre, et il n'y a eu qu'un étudiant choisissant les questions à justifier la réponse.

Dès lors, on constate que les questionnaires V/F/ONSP sont les plus faciles à remplir car les possibles réponses sont mentionnées, contrairement aux questionnaires à justifier la réponse parce qu'ils doivent penser un peu plus à ce qu'ils vont écrire et cela demande un peu plus d'une lecture détaillée. Cette information sur le type de questionnaires qui sont faciles à remplir pour eux, nous a permis de comprendre quel type de questions nous ont dû mettre en place avec les ateliers des stratégies lectrices et des podcasts afin de ne pas entraver la production au niveau des réponses.

CAPITRE IV : ANALYSE DES DONNÉES

Il a été important de faire une triangulation de collecte de données des journaux de bord, des résultats des ateliers et de l'enquête finale pour confirmer l'hypothèse de l'existence de notre problématique de recherche.

Analyse du journal de terrain

Le contenu suivant est basé sur l'information collectée dans les journaux de terrain qu'on a remplis tant au cours du déroulement des ateliers de podcast et de stratégies lectrices (voir annexe 3 pour connaître le format utilisé). Le renseignement est présenté avec des tables contenant deux parties dans la partie d'appréciation, l'une pour l'analyse de l'atelier de stratégies lectrices (justement lecture) AL, et l'autre pour l'atelier avec les podcasts (document sonore) AP. En résumé, ce sont au total 4 tables représentant les 4 semaines travaillées avec les étudiants (un atelier de podcast et un atelier de lecture par semaine). Celles-ci exposent les catégories qui ont été prises en considération pour analyser la performance des élèves de manière qualitative, suivis d'une réflexion de chaque table.

Semaine I

Tableau 3 *Analyse du journal de bord, semaine 1*

Atelier 1 de lecture (AL) : L'homme caïman			Atelier 2 de podcast (AP) : Le Mohan							
Date : Le 25 février 2019			Date : Le 26 février 2019							
Catégorie	Appréciation									
	1		2		3		4		5	
Type d'atelier travaillé	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP
Prise de parole	X			X						
Interaction			X			X				
Motivation					X			X		
Prononciation			X					X		
Assistance								X	X	
Auto / co - correction				X						X

Les deux ateliers (de lecture et de podcasts) ont servi comme le début de notre projet de recherche. Dans ce cas-là, on a développé des activités pour connaître les connaissances préalables des élèves quant aux stratégies lectrices et aux podcasts. En général, on a remarqué que les étudiants étaient encouragés et prêts à suivre les indications. Cependant, en termes de prise de parole au moment de répondre aux questions ou de poser des questions par rapport aux mots inconnus, la différence n'est pas assez remarquable entre les deux types d'atelier, la fréquence avec laquelle les étudiants prenaient la parole était presque nulle.

Il faut souligner que, pour le deuxième atelier portant sur le document sonore, les étudiants ont mieux prononcé des mots du texte et ils ont pris en considération les sons du contexte pour comprendre le lexique, mais la production des idées a été faible. Tous les étudiants ont assisté au premier atelier. Néanmoins, pour le deuxième, l'assistance s'est réduite un peu en raison de l'horaire. Finalement, en ce qui concerne l'autocorrection et la co-correction, les étudiants n'ont pas repéré leurs fautes quand ils étaient en train de parler, contrairement quand l'atelier de lecture s'est développé, ils étaient plus conscients des fautes car ils avaient à portée de main le manuscrit.

Semaine II

Tableau 4 *Analyse journal de bord, semaine 2*

Atelier 3 de lecture (AL) : Le Lutin	Atelier 4 de podcast (AP) : Le Bonhomme en Or									
Date : Le 4 mars 2019	Date : Le 5 mars 2019									
Catégorie	Appréciation									
	1		2		3		4		5	
Type d'atelier travaillé	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP
Prise de parole						X		X		
Interaction			X						X	
Motivation								X	X	
Prononciation			X						X	
Assistance				X						X
Auto/ co-correction								X		X

Pour la deuxième semaine d'ateliers, on a constaté que les étudiants restaient fortement motivés à participer des ateliers. Ils n'ont toutefois participé que deux étudiants au quatrième atelier à cause de l'horaire dans lequel la session a eu lieu. En ce qui concerne l'interaction et la prise de parole de la part des étudiants, on a observé qu'il y a eu un changement considérable en relation avec l'atelier de lecture de la semaine 1. Les étudiants ont souvent levé la main pour poser des questions et pour répondre aux questions. À propos de l'atelier de podcasts de cette semaine-là, les deux étudiantes ont mis en évidence l'efficacité d'utiliser les documents sonores pour mieux comprendre un texte en langue cible. Malgré les contraintes de langue concernant la syntaxe et la grammaire, elles ont repéré l'idée principal des documents et ont fait des rapports avec leur contexte.

En plus, les étudiants ont intégré des corrections tout au long des deux sessions en ce qui concerne la partie orale au moment de prononcer les mots présents sur le texte et à l'écrit lors de faire la mise en commun des réponses. En général, les étudiants ont posé des hypothèses avant de commencer une lecture pour avoir une idée plus claire et significative par rapport au sujet de l'atelier. Les étudiants sont maintes fois revenus au texte pour répondre aux questions, même que les étudiants comprenaient de quoi le document s'agissait et dégageaient l'idée principale du texte, ils laissaient tomber des aspects clés et importants de la lecture. Il est nécessaire de mettre en exergue que l'atelier de podcast ne développé qu'avec deux individus a été plus productif en termes de production des idées et de co/autocorrection.

Semaine III

Tableau 5 *Analyse du journal de bord, semaine 3*

Atelier 5 de lecture (AL) : La Boule de Feu				Atelier 6 de podcast (AP) : La Pleureuse							
Date : Le 11 mars 2019				Date : Le 12 mars 2019							
Catégorie	Appréciation										
	1		2		3		4		5		
Type d'atelier travaillé	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP	
Prise de parole							X	X			
Interaction							X	X			
Motivation			X			X					
Prononciation					X					X	
Assistance							X	X			
Auto/ co-correction								X		X	

Tout au long du déroulement des ateliers, on a repéré que la motivation des étudiants concernant les ateliers a diminué en fonction des stratégies lectrices qu'on a reprises des ateliers précédents (des actions monotones). On a cependant constaté que les étudiants étaient plus à l'aise au moment de prendre la parole ou de participer à des questions d'interaction et d'interprétation, en spécial pour l'atelier des podcasts que les étudiants ont manifesté avoir compris plus facilement en comparaison avec ceux des deux premières semaines. Au niveau de co-correction et autocorrection, les étudiants ont fait attention aux nouveaux mots concernant leur prononciation lors de faire une lecture à voix haute et au moment de répondre aux questions de manière orale, ils se sont rappelés de la façon dont les documents sonores présentaient le lexique.

En outre, l'assistance des étudiants nous a permis de récolter d'information plus ponctuelle notamment avec l'atelier des podcasts, étant donné que la semaine précédente, la participation des étudiants a été faible. Le fait que les étudiants aient pris parole de manière constante, a démontré une amélioration significative en termes d'interaction entre eux, ils débattaient des sujets des lectures et, en même temps, ils faisaient des rapports entre leur contexte et les lectures. En effet,

le niveau de sécurité a l'heure de parler en public a bien augmenté, les étudiants ont reflété plus de confiance en eux-mêmes.

Semaine IV

Tableau 6 *Analyse du journal de bord, semaine 4*

Atelier 7 de lecture (AL) : Le Puits d'Hunzahua				Atelier 8 de podcast (AP) : La Femme Unijambiste				
Date : Le 18 mars 2019				Date : Le 19 mars 2019				
Catégorie	Appréciation							
	1		2		3		5	
Type d'atelier travaillé	AL	AP	AL	AP	AL	AP	AL	AP
Prise de parole							X	X
Interaction							X	X
Motivation						X	X	
Prononciation					X			X
Assistance							X	X
Auto/ co-correction							X	X

La dernière semaine des ateliers nous a permis mettre en évidence l'effectivité des stratégies lectrices et de podcasts travaillés depuis l'atelier 1 visant à améliorer le niveau d'interprétation et de compréhension des textes chez les étudiants participants. Les résultats sont conclusifs en termes de prise de parole et d'interaction. On constate que les étudiants ont participé plus à des activités d'interprétation, particulièrement à celles de l'atelier de podcasts, les étudiants gardaient à l'esprit les stratégies de lecture et essayaient de s'exprimer sans penser aux contraintes de langue, ils donnaient leurs avis et discutaient les réponses fournies par leurs camarades. En plus, les étudiants ont pris moins de temps pour remplir la partie écrite des ateliers.

En général, l'assistance des étudiants n'a pas empêché la réalisation des ateliers, la plupart des étudiants ont été persistants, c'est-à-dire, ils ont tenté d'y participer malgré l'horaire prévu pour la mise en place des ateliers. Pour les deux derniers ateliers, les étudiants ont intégré des

autocorrections en tenant compte du document sonore en termes de prononciation. Il y a eu par contre quelques étudiants qui ont eu de soucis au moment de se faire comprendre, on a pu corroborer qu'il s'agissait des étudiants qui n'ont pas fait partie des ateliers de manière continue. Finalement, lors de demander aux étudiants de refaire une lecture ou de reprendre des stratégies pour comprendre le texte, une grande partie des étudiants ont manifesté qu'il a suffi d'une fois de les mettre en place pour pouvoir répondre aux questions.

Analyse des données des ateliers

À l'aide des résultats des ateliers menés à bien avec les étudiants, on s'est permis de classer les données en deux grandes parties : la première contenant l'analyse générale de la performance des étudiants quant à la partie écrite des 8 ateliers (compréhension). La deuxième partie comprend l'analyse générale des résultats en ce qui concerne la partie de production orale et les réponses des étudiants aux questions à l'oral (interprétation).

Pour faire une analyse plus détaillée, chaque grande partie est divisée en deux sections : d'un côté, on a l'analyse des quatre ateliers qui se sont déroulés pour mettre en place des stratégies lectrices sans le document sonore (podcast) ; d'autre côté, on trouve l'analyse des ateliers pour enseigner les stratégies de lecture mais avec les podcasts.

Tableau de résultats de l'analyse fait aux apprenants par rapport à leur performance de leurs réponses écrites des ateliers sans l'implémentation des podcasts.

Tableau 7 Matrice d'analyse, ateliers compréhension écrite

COMPRÉHENSION ÉCRITE – ATELIERS SANS PODCAST																							
Atelier	Étudiant	Idée principale		Idées secondaires			Cohérence des réponses			Questions répondues			Compréhension lexicale			Reprise textuelle des mots			Utilisation adéquate du lexique		Fautes de langue		
		OUI	NON	C	P	N	OUI	NON	C	P	R	C	P	N	T	PF	J	OUI	NON	TV	CN	ACC	
1. L'homme caïman	A		X			X	X				X	X		X			X				X		
	B		X		X			X				X			X			X			X	X	
	C		X			X		X				X				X		X			X		
	D	X			X			X			X					X	X				X		
	E		X		X		X							X		X		X			X		
	F		X			X		X			X			X		X	X	X			X	X	X
	G		X			X		X			X			X		X		X			X	X	
	H		X			X		X			X			X		X		X			X	X	
3. Le lutin	A		X			X				X			X		X			X		X	X	X	
	B	X			X		X			X			X		X			X			X		
	C	X			X		X			X			X			X		X			X	X	X
	D		X		X		X			X			X		X			X			X		X
	E		X	X			X			X			X		X			X				X	
	F		X		X			X	X				X		X			X			X	X	X
	G	X			X		X			X			X		X			X					X
	H	X			X		X			X			X		X			X					
5. La boule de feu	A		X	X				X	X				X					X		X	X		
	B		X	X			X						X		X			X					
	C		X			X							X					X			X		
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

	E	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	G		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Le puits d'Hunzahúa	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	G	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Les lettres en majuscule représentent les huit étudiants qui ont participé aux ateliers. Le trait d'union renvoie aux étudiants qui n'y ont pas assisté.

C : Complètement
P : Partiellement
N : Nulle
R : Rien

T : Toujours
P : Parfois
J : Jamais
TV : Temps verbaux

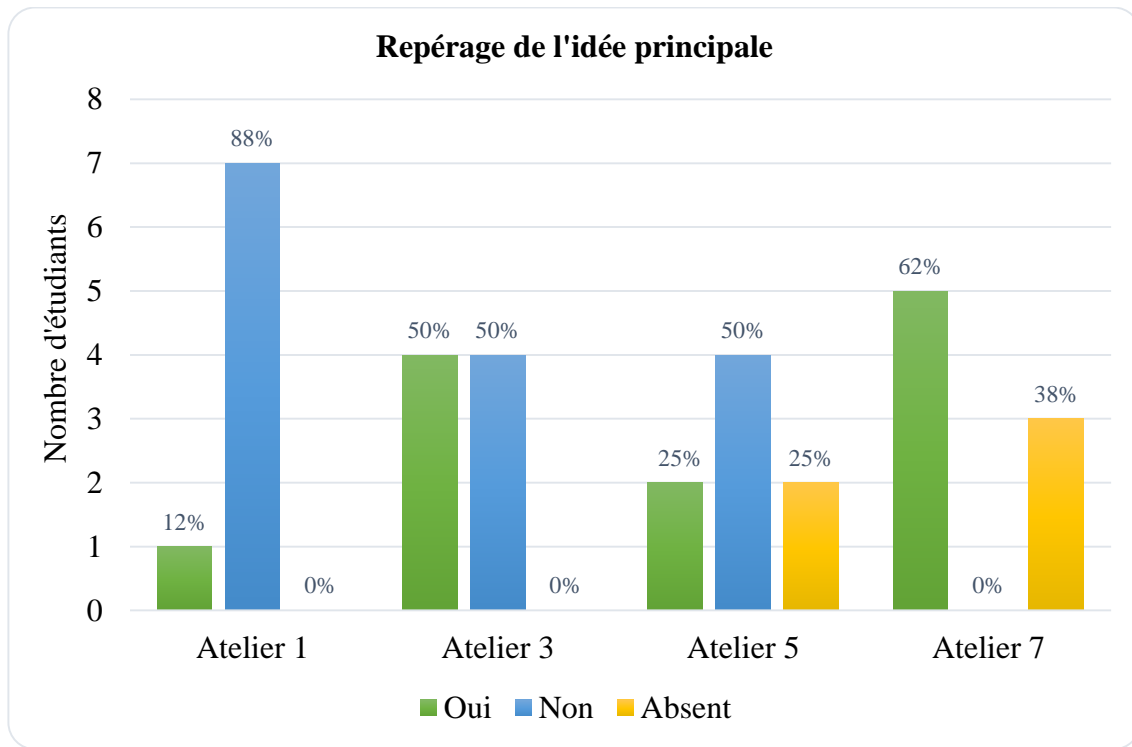
CN : Conjugaison
ACC : Accords / Concordance / Contractions

Idée principale	Idées secondaires	Cohérence des réponses	Questions répondues	Compréhension lexicale	Reprise textuelle	Utilisation du lexique	Fautes de langue
Correspond au repérage global de l'idée centrale du texte	Correspond au repérage détaillé des idées importantes et secondaires du texte	Correspond aux réponses écrites et le rapport étroit d'idées entre elles	Correspond au nombre des questions répondues dans le questionnaire	Correspond à la compréhension du nouveau lexique introduit sur le texte	Correspond à l'utilisation littérale du lexique pour répondre aux questions	Correspond aux significations appropriées données au lexique ou expressions sur le texte	Correspond aux fautes faites par rapport à la conjugaison, concordance, contractions et temps grammaticaux

(Voir annexe 5 pour connaître la grille d'observation utilisé)

Analyse de la proposition

Figure 38 Analyse du repérage de l'idée principale

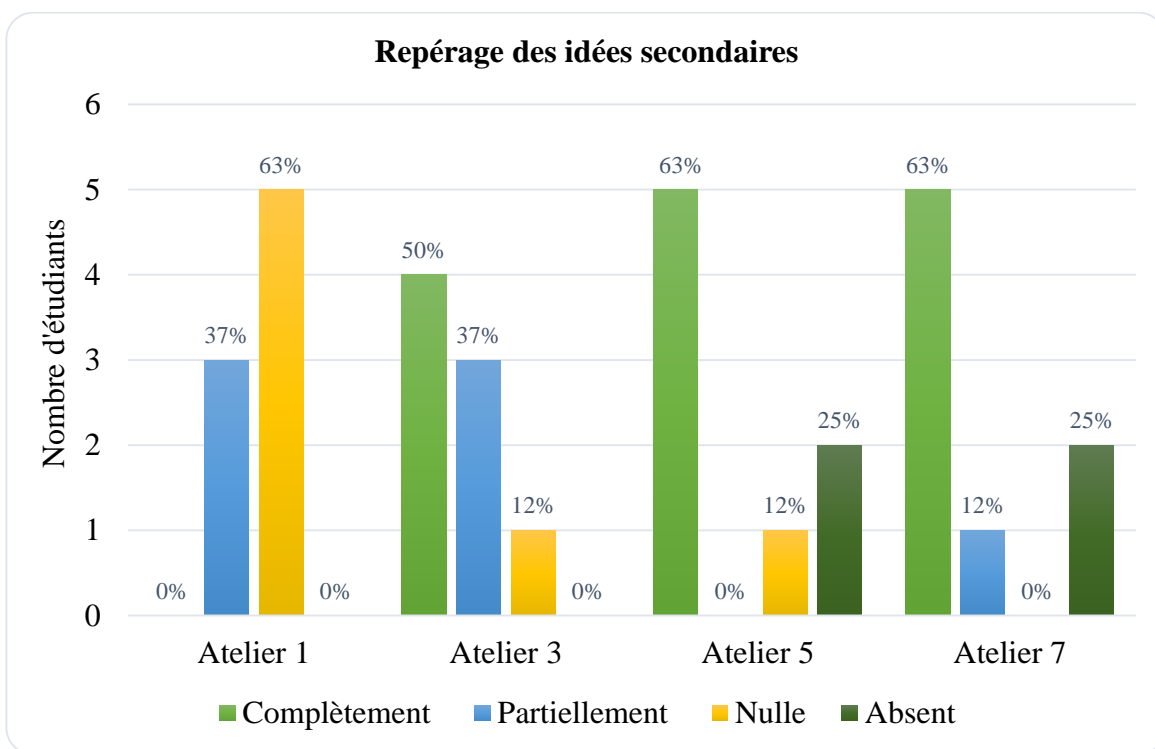


D'après Giasson (1991), l'idée principale d'un texte représente l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet. En tenant compte cela, avec la consolidation des résultats, on a constaté que, pour la catégorie de repérage de l'idée principale des ateliers écrits de stratégies lectrices, 88% des étudiants n'ont pas dégagé l'idée principale du texte. Cependant, les résultats ont complètement changé pour l'atelier de la semaine suivante, 50% des étudiants ont mis en évidence l'utilité de mettre en place des stratégies lectrices lors d'aborder une lecture en langue étrangère. (Voir annexes 4, 6, 7, et 8 pour connaître le format utilisé pour chaque atelier)

Il faut remarquer que, pour les deux ateliers des semaines suivantes, l'assistance aux ateliers s'est réduite, mais le pourcentage des étudiants ayant des problèmes au moment de

comprendre l'idée principale du texte est restée stable pour le troisième atelier. À la lumière des résultats du septième atelier, on observe que tous les étudiants participants de cette session- là sont arrivés à dégager l'idée principale du texte en faisant recours aux stratégies lectrices.

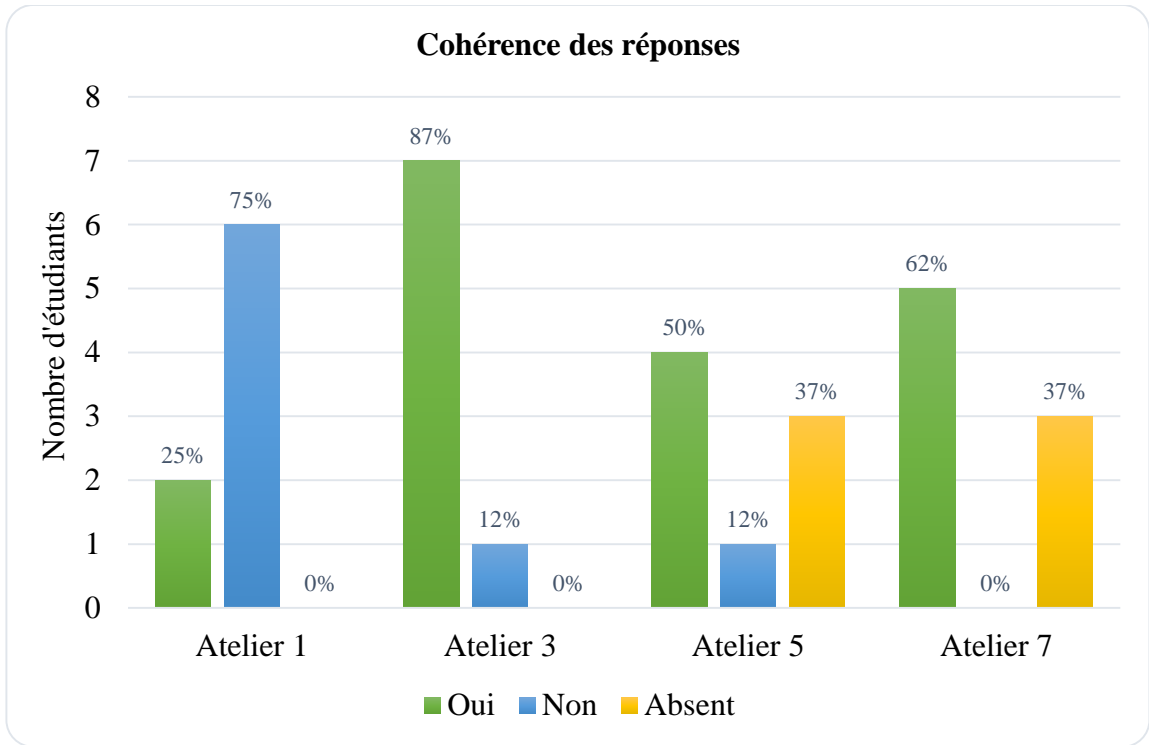
Figure 39 Repérage des idées secondaires



En ce qui concerne les idées secondaires des textes travaillés dans les ateliers de stratégies lectrices sans podcast, 37% des étudiants ont partiellement trouvé des détails implicites dans la légende du premier atelier, et 63% des participants ont fourni des réponses qui n'ont eu rien à voir avec les questionnaires. Dans le cas du troisième atelier, la moitié des étudiants ont arrivé à identifier les idées secondaires du récit mais le pourcentage des étudiants laissant tomber quelques détails du document est resté le même. Contrairement aux résultats susmentionnés, pour les deux derniers ateliers, plus de la moitié des étudiants (63% des étudiants) a compris les idées nécessaires

pour mener à bien une compréhension détaillée des légendes. Malheureusement, un quart des étudiants n'ont pas participé à ceux deux ateliers.

Figure 40 *Cohérence des réponses*

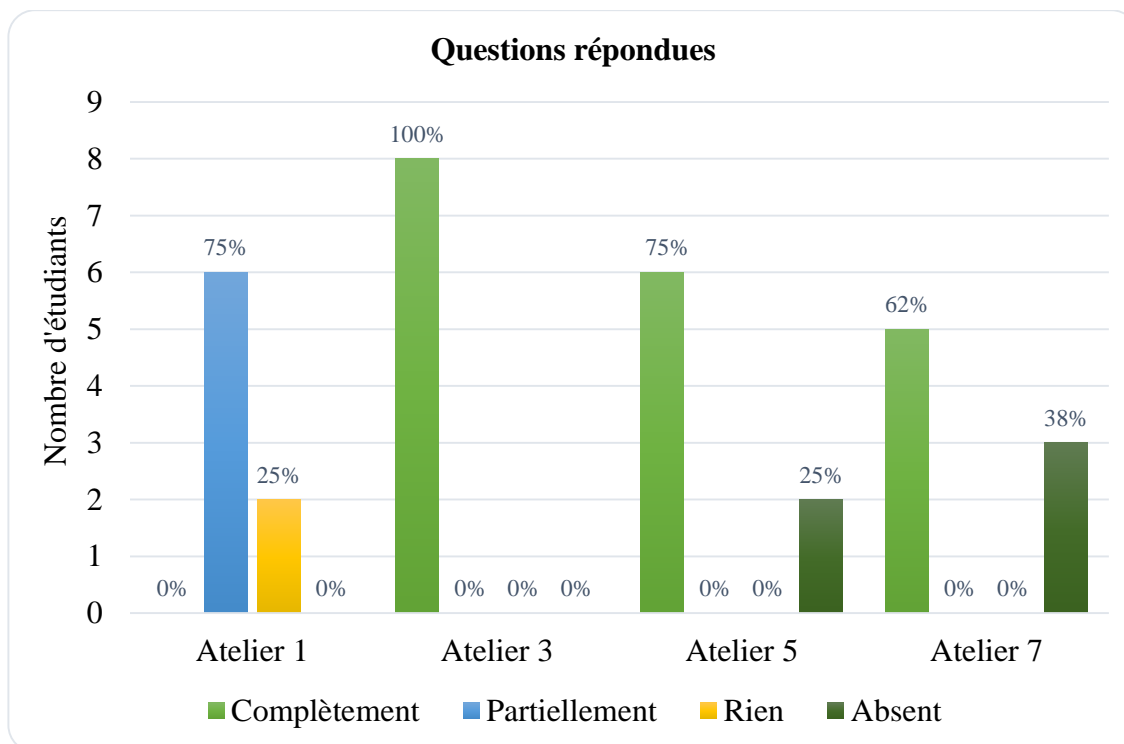


D'après Alkhatib (2012) la cohérence textuelle peut-être assurée quand les interrelations de la chaîne de mots et des groupes et de propositions tissent bien un texte, au point d'y pouvoir en dégager des réseaux de relations organiques concernant le contenu d'une lecture. Avec la consolidation des résultats, on peut constater qu'apriori, deux tiers des étudiants n'ont pas fournis des réponses écrites cohérentes pour le premier atelier de lecture, la plupart des participants ne se sont limités qu'à réécrire des phrases sans prêter attention aux consignes.

Par rapport au troisième atelier, la performance des étudiants a favorablement changé. À l'aide des stratégies de s'arrêter pour relire, on déduit que les étudiants arrivent à mieux comprendre et du coup, à bien répondre aux questions ponctuelles. Cependant, à la suite de

l'absentéisme du côté d'un tiers des participants concernant les ateliers 5 et 7, on n'a pas pu du tout mettre en évidence ce phénomène. Pour le cinquième atelier, il n'y a eu qu'un participant qui n'a pas écrit de réponses cohérentes, mais dans le cas du septième atelier, les étudiants participants ont tous fourni des réponses dégagant des relations compréhensibles par rapport à la lecture.

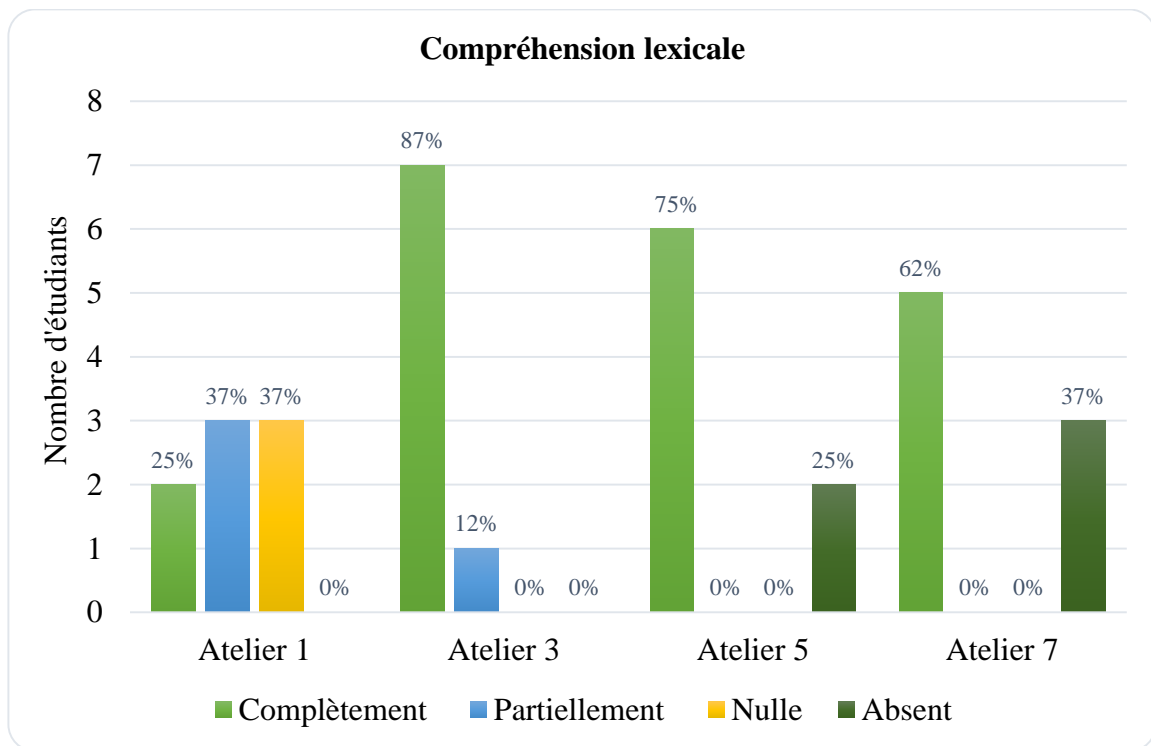
Figure 41 *Questions répondues*



Par rapport au nombre des questions répondues des ateliers, on constate qu'au début, pour le premier atelier, personne n'a répondu complètement les questions de compréhension du document, 75% des étudiants ont laissé tomber quelques questions, surtout celles à justifier leur choix et 25% des participants n'ont rien répondu. Cela démontre le niveau de compréhension écrite des étudiants et le besoin de travailler les stratégies lectrices pour qu'ils soient capables de répondre aux toutes les questions portant sur un texte.

Par contre, pour le troisième atelier, on observe que tous les étudiants ont répondu aux questions, et cette tendance continue au fil du cinquième et septième atelier, à ceci près que l'absentéisme des étudiants (25% pour l'atelier 5 et 38% des étudiants pour l'atelier 7) a légèrement augmenté. D'ici, on peut déduire que l'utilisation d'une stratégie visant à apprendre des stratégies lectrices permet aux étudiants dans son ensemble, de répondre aux questions qui parfois représentent certain degré de difficulté en termes de justification et d'interprétation.

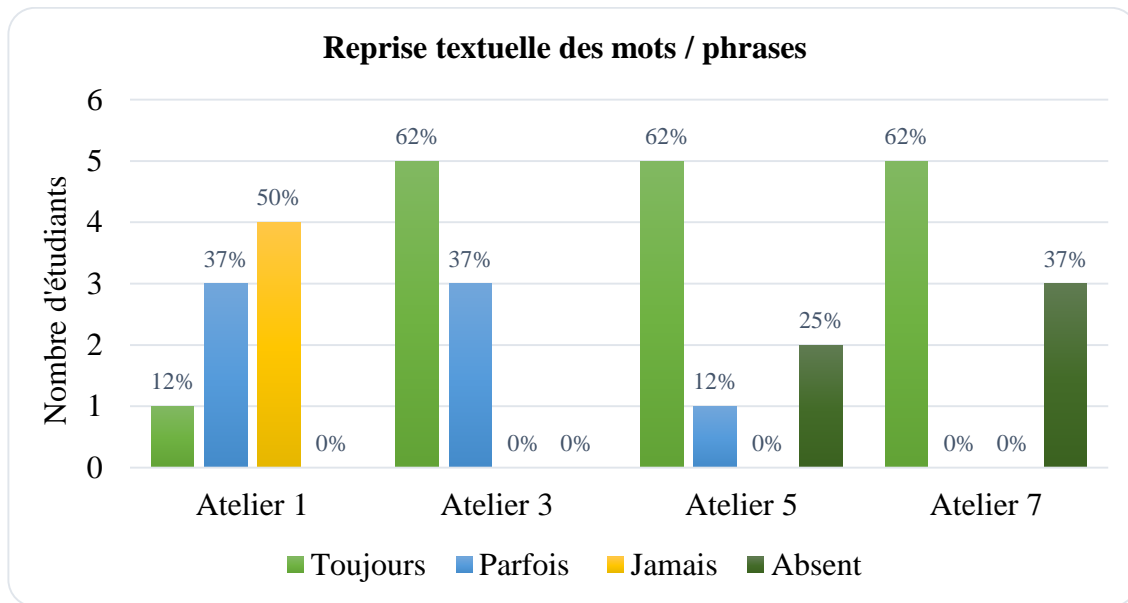
Figure 42 *Compréhension lexicale*



Concernant la sous-catégorie des ateliers à propos de la compréhension du lexique des légendes, il ressort des résultats qu'un tiers des participants de l'atelier 1 ont réussi à répondre aux questions de compréhension lexicale, 37% des étudiants ont partiellement rempli les énoncés et le même pourcentage n'a rien écrit pour répondre. En général, les inconvénients se traduisent par des faiblesses en termes de vocabulaire de basse et de déduction des significations par contexte.

Cependant, les résultats ont favorablement changé pour le troisième atelier ; 87% des étudiants ont fait des rapports entre les images et le document pour comprendre le nouveau vocabulaire. Il n'y a eu qu'un étudiant ayant des petits inconvénients pour saisir la signification du lexique. Pour le cinquième et septième atelier, les résultats favorables sont restés relativement stables, à l'exception de l'absentéisme des étudiants (25% pour l'atelier 5 et 37% pour l'atelier 7).

Figure 43 Reprise textuelle des mots / phrases

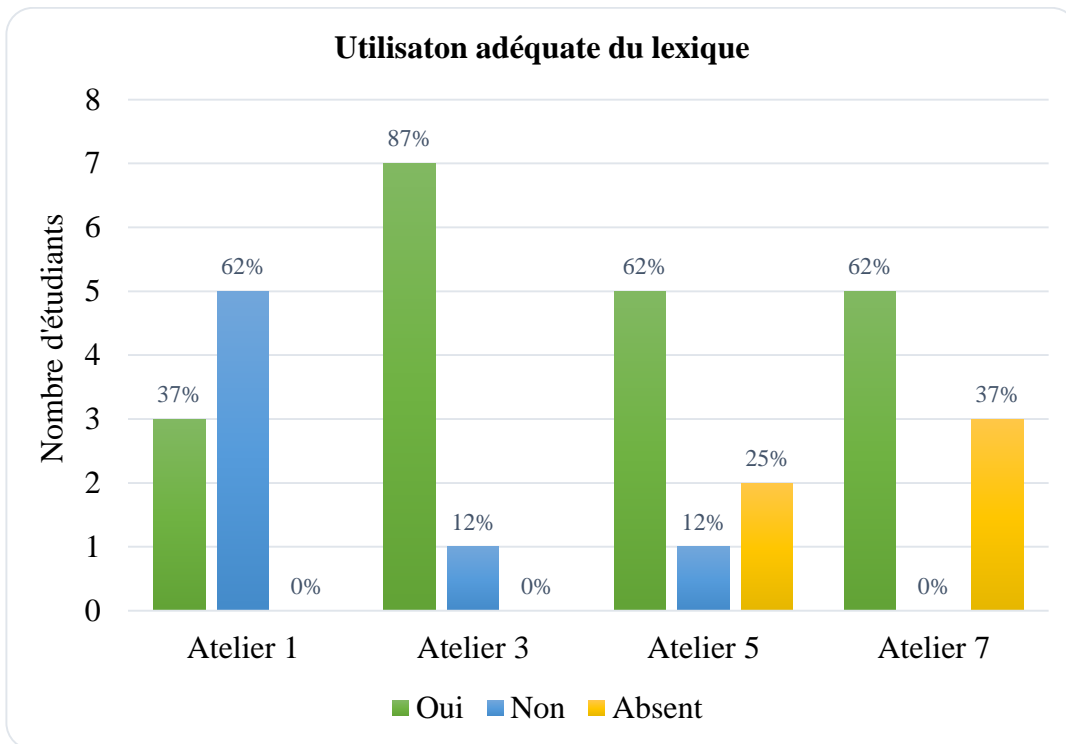


À l'égard de la sous-catégorie à propos de la reprise textuelle des mots ou phrases pour répondre ou justifier des réponses, on observe qu'il n'y a eu qu'un étudiant reprenant des mots du document originel pour répondre aux questions de l'atelier 1, plus de la moitié des étudiants ont parfois recouru aux mots du texte et, à la place, ils ont fait appel à leur propres mots pour se faire comprendre, et 50% des étudiants n'ont jamais utilisé des mots proposés sur le texte pour justifier leurs choix. Pourtant la performance des étudiants a positivement changé en fonction des réponses bien argumentées ; 62% des étudiants ont repris des mots du texte pour expliciter leurs réponses,

le pourcentage restant équivalent à 37% des étudiants décidant d'utiliser leurs propres mots mais parfois, l'idée de ce qu'ils voulaient dire était vague.

La bonne performance des étudiants est restée la même pour les deux derniers ateliers, les pourcentages n'ont pas changé en fonction de l'absence des étudiants qui a augmenté. Il faut souligner qu'au fur et à mesure que les ateliers se déroulent, ce sont moins les étudiants qui reprennent parfois du lexique pour s'exprimer.

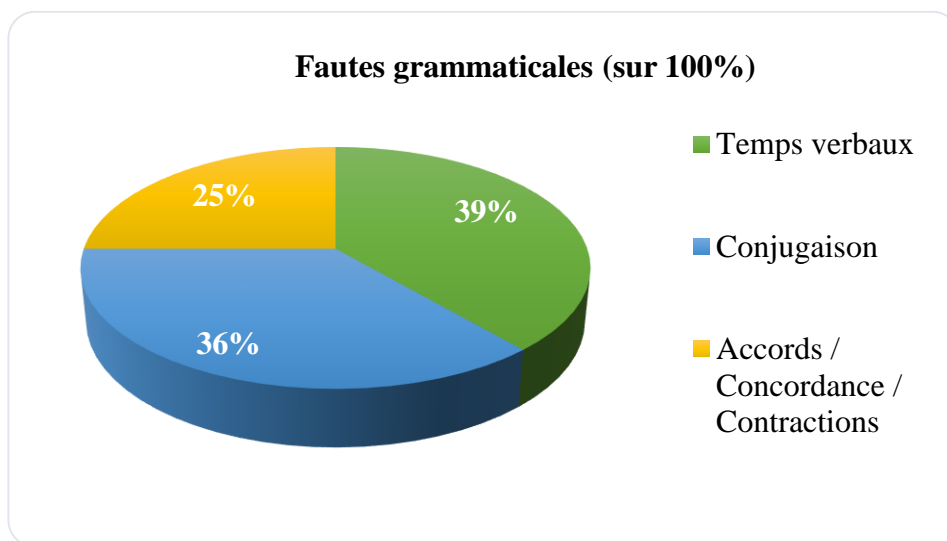
Figure 44 *Utilisation adéquate du lexique*



Sous la perspective des résultats, on a constaté que, pour l'atelier initial, 62% des étudiants ne se sont pas prévalus des mots adéquats du texte pour rédiger leurs réponses. Par contre, les résultats ont complètement changé pour le troisième atelier, 87% des étudiants ont répondu aux questions avec les mots pertinents pour faire connaître leurs opinions, il n'y a eu qu'un étudiant mettant en évidence des soucis par rapport aux confusions entre les définitions des verbes.

En ce qui concerne les ateliers 5 et 7, les pourcentages de réussite ont diminué mais à cause de l'absentéisme des étudiants (25% pour le cinquième atelier et 37% pour le septième), 62% des étudiants ont fait recours au lexique adéquat pour justifier leurs réponses, tandis qu'un étudiant, dans le cas de l'atelier 5, a eu des inconvénients pour donner des réponses claires en utilisant le vocabulaire propre.

Figure 45 *Fautes grammaticales*



Finalement, en général, on a pris en considération les fautes de langue les plus remarquables dans les réponses écrites des étudiants, on a trouvé que 25% du 100% des fautes comprennent des phrases utilisant des déterminants et des adjectifs qualificatifs qui s'accordent en genre et en nombre, 36% des fautes ont à voir avec la conjugaison au présent de l'indicatif pour les verbes du troisième groupe, pour les terminaisons des verbes à l'imparfait et pour la construction des phrases négatives et affirmatives au passé composé en utilisant le verbe être ou avoir.

En plus, 39% des fautes sont liées à l'utilisation des temps verbaux en français, surtout par rapport à la différence entre l'imparfait et le passé composé. On constate que, malgré le fait que

les étudiants reprenaient littéralement des mots et des structures du texte pour argumenter ou répondre aux questions, ils n'ont pas fait attention aux fautes de langue qu'ils étaient en train d'écrire, mais surtout, ils ont mis l'accent sur le message qu'ils voulaient transmettre.

Tableau de résultats de l'analyse fait aux apprenants par rapport à leur performance de leurs réponses écrites des ateliers avec l'implémentation des podcasts.

Tableau 8 Matrice d'analyse des ateliers de compréhension écrite - podcast

COMPRÉHENSION ÉCRITE – ATELIERS AVEC PODCAST																						
Atelier	Étudiant	Idée principale		Idées secondaires			Cohérence des réponses		Questions répondues			Compréhension lexicale			Reprise textuelle des mots			Utilisation adéquate du lexique		Fautes de langue		
		OUI	NON	C	P	N	OUI	NON	C	P	R	C	P	N	T	PF	J	OUI	NON	TV	CN	ACC
2. Le Mohan	A		X			X		X	X			X			X				X	X		X
	B		X		X			X		X		X			X		X		X	X		
	C	X			X		X		X			X			X		X				X	X
	D		X		X			X		X		X			X				X	X		
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F	X		X			X	X	X			X				X		X	X			
	G	X		X				X	X			X			X			X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Le Bonhomme en Or	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	C	X		X			X		X			X			X		X			X	X	
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	E	X		X			X		X			X			X		X				X	
	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6. La Pleureuse	A		X	X				X	X			X			X		X		X	X		
	B	X		X			X		X			X			X			X	X	X		
	C	X		X			X		X			X			X		X			X		

	D	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
	E	X		X	X	X		X	X		X	X	
	F	X		X	X	X		X	X		X	X	
	G	X		X	X	X		X	X		X	X	
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Le Femme Unijambiste	A		X	X		X		X	X		X	X	
	B	X		X		X	X		X		X	X	
	C	X		X		X	X		X		X	X	
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X		X		X	X		X		X	X	
	F	X		X		X	X		X		X	X	
	G	X		X		X	X		X		X	X	
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Les lettres en majuscule représentent les huit étudiants qui ont participé aux ateliers. Le trait d'union renvoie aux étudiants qui n'y ont pas assisté.

C : Complètement

P : Partiellement

N : Nulle

R : Rien

T : Toujours

P : Parfois

J : Jamais

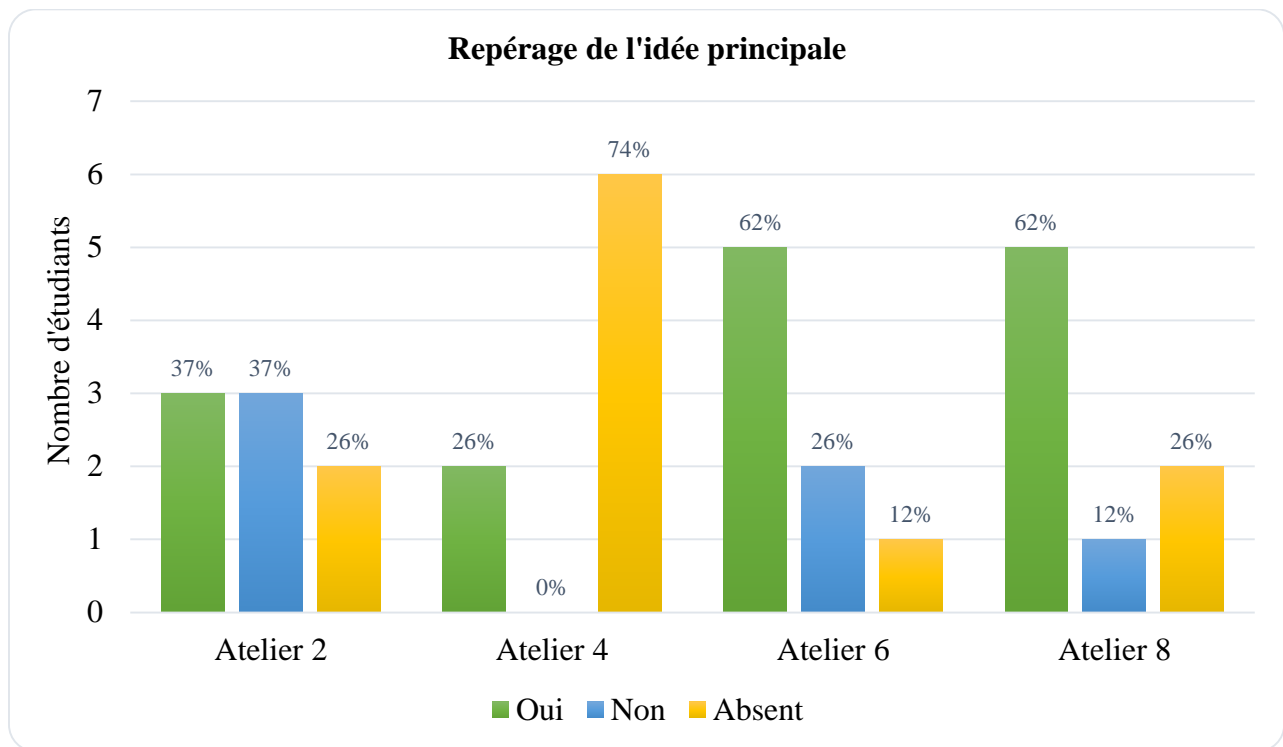
TV : Temps verbaux

CN : Conjugaison

ACC : Accords / Concordance / Contractions

Idée principale	Idées secondaires	Cohérence des réponses	Questions répondues	Compréhension lexicale	Reprise textuelle	Utilisation du lexique	Fautes de langue
Correspond au repérage global de l'idée centrale du texte	Correspond au repérage détaillé des idées importantes et secondaires du texte	Correspond aux réponses écrites et le rapport étroit d'idées entre elles	Correspond au nombre des questions répondues dans le questionnaire	Correspond à la compréhension du nouveau lexique introduit sur le texte	Correspond à l'utilisation littérale du lexique pour répondre aux questions	Correspond aux significations appropriées données au lexique ou expressions sur le texte	Correspond aux fautes faites par rapport à la conjugaison, concordance, contractions et temps grammaticaux

Figure 46 Repérage de l'idée principale

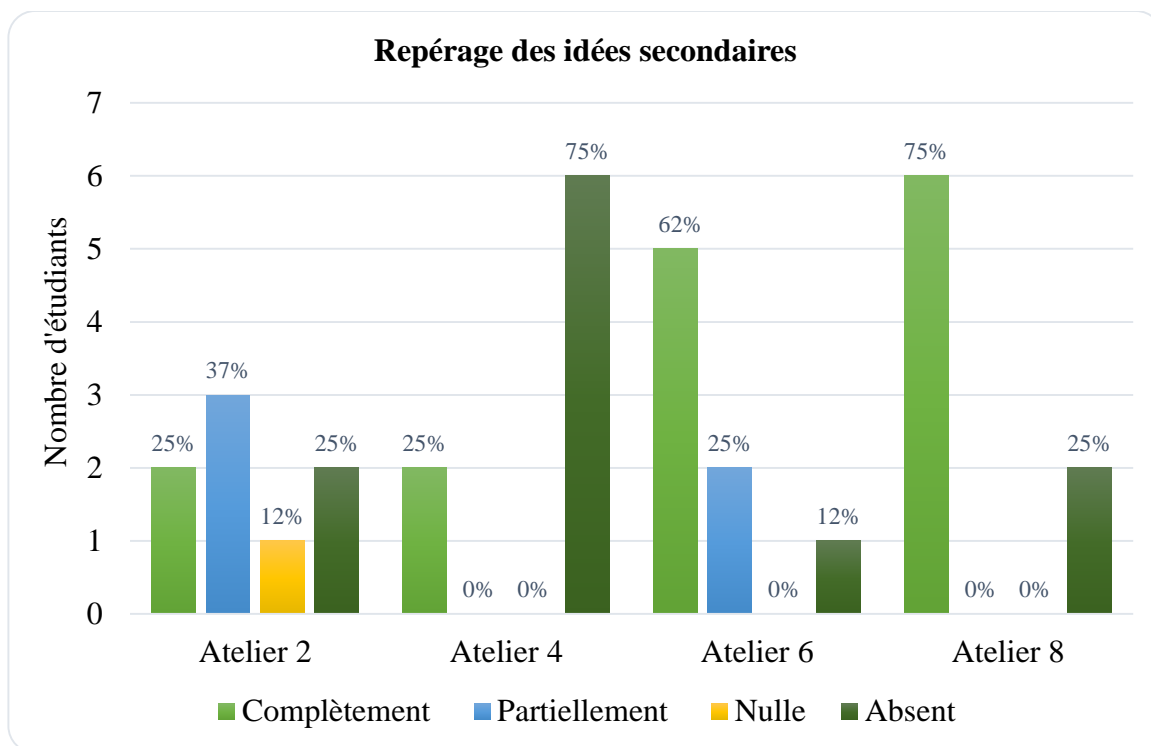


Concernant le repérage de l'idée principale des textes utilisant le podcast comme stratégie lectrice, on dégage que les résultats pour le deuxième atelier ont considérablement changé en comparaison avec le premier atelier des stratégies lectrices mis en place la semaine d'avant. On observe que 37% des étudiants ont bien compris l'idée principale du texte, mais le même pourcentage de participants n'a rien écrit concernant le sujet du document pour répondre à la question de compréhension. Pour le quatrième atelier, il n'y a eu que deux étudiants (26% du total des participants). 74% des étudiants n'y ont pas participé. (Voir annexe 9, 10, 11, 12)

Toutefois, les étudiants ont réussi à bien répondre l'atelier en termes de compréhension globale. Par rapport aux deux derniers ateliers, les résultats sont presque les mêmes en termes du nombre de personnes trouvant l'idée principale du texte (62% des étudiants). La différence des individus absents dans l'atelier est représentée par un étudiant (12% et 26% respectivement) et de

la même manière, pour les étudiants qui n'ont pas réussi à comprendre l'idée principale du texte (26% et 12% respectivement).

Figure 47 *Repérage des idées secondaires*

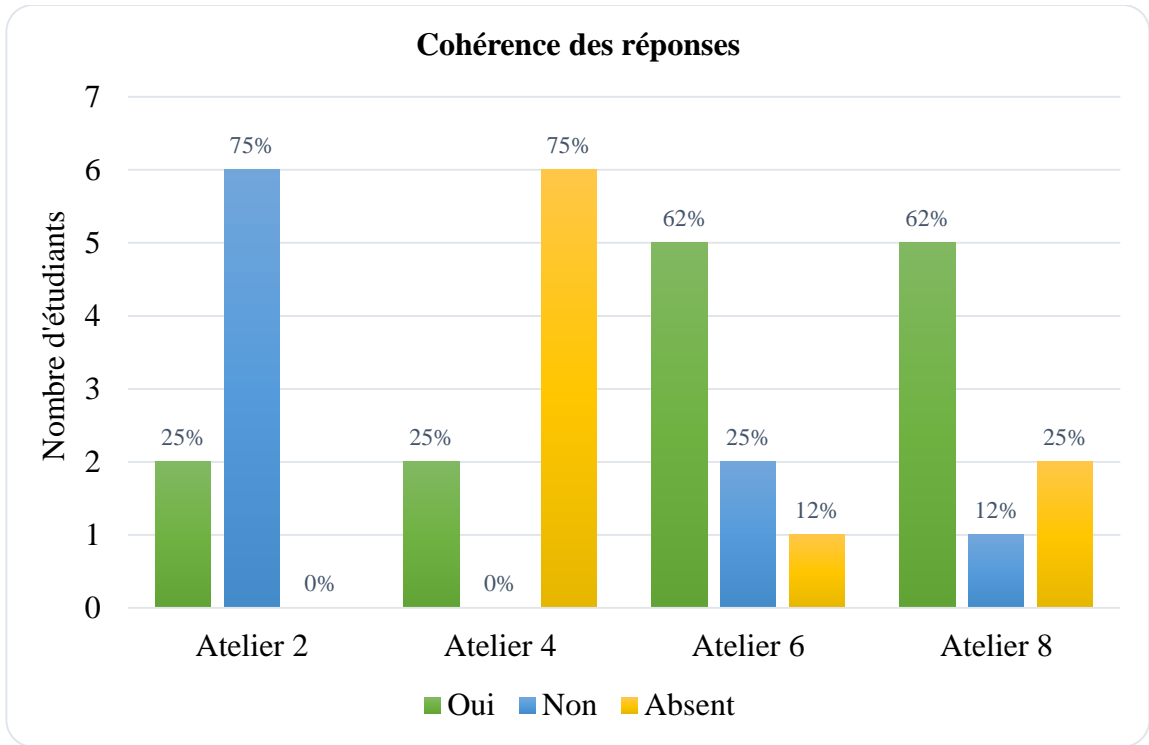


Tel que le dit Zwiers (2008, p. 47), la détermination des idées secondaires contribuera invariablement à établir avec plus de précision l'idée principale d'un texte. De là, on constate l'importance du rôle qui jouent les idées secondaires pour mieux dégager l'intention communicative de l'auteur sur un texte. La performance des étudiants par rapport à cette habileté lectrice n'a pas été bien identifiée en termes de participation aux ateliers et du manque des réponses ponctuelles, juste 25% des étudiants ont à peine identifié des idées secondaires de la lecture.

En revanche, la performance du groupe des étudiants a beaucoup progressé au fil du sixième et huitième atelier ; environ deux tiers (66% et 75% des étudiants respectivement) sont arrivés à bien répondre aux questions sous la catégorie de compréhension détaillée des ateliers, dans

le cas du sixième atelier, 25% des étudiants ont partiellement fait des repérages des idées secondaires.

Figure 48 *Cohérence des réponses*

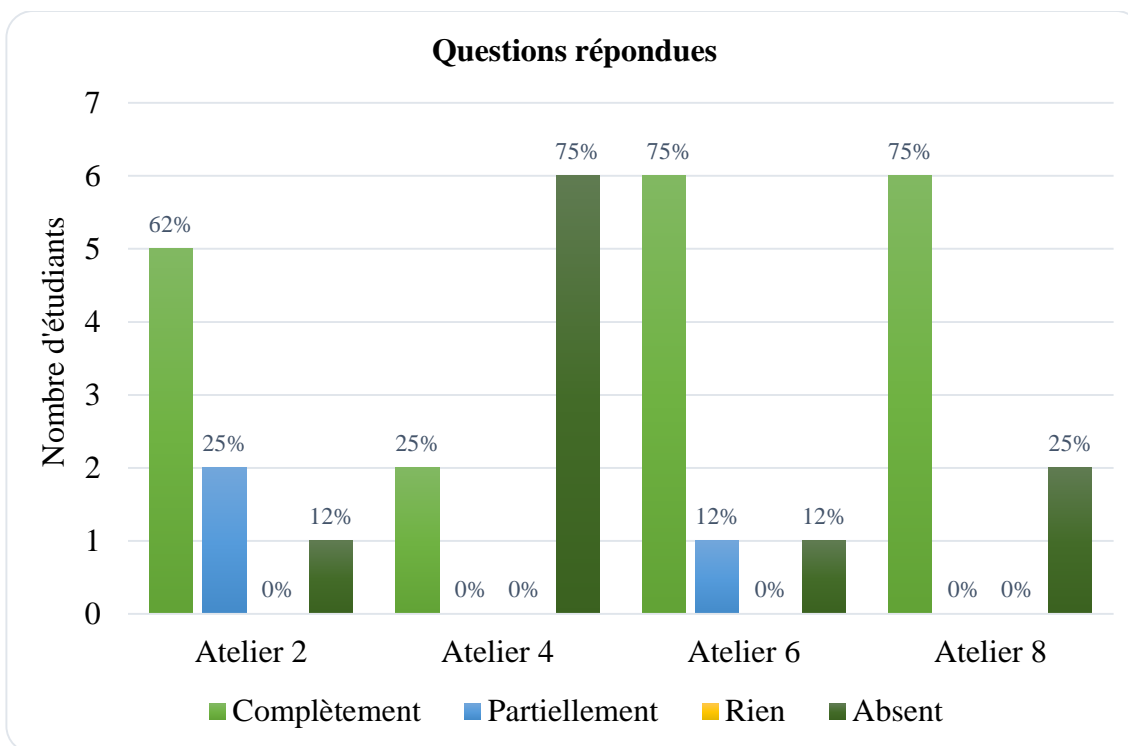


En termes de cohérence, on observe que deux tiers des étudiants n'ont pas fourni de réponses cohérentes aux questions portant sur le document sonore de l'atelier 2, étant donné que compréhension orale représente l'un des compétences les plus complexes pour le groupe de participants. Pour le deuxième atelier, 75% des étudiants n'ont pas participé à l'atelier. Par conséquent, on n'a déroulé l'atelier qu'avec deux étudiants qui ont tiré profit des stratégies lectrices présentées dans l'atelier pour se faire comprendre de manière écrite.

À l'égard des ateliers 6 et 8, 62% des étudiants ont démontré une bonne habileté pour enchaîner les idées lors de répondre aux questions écrites. Par contre, pour le sixième atelier, un

tiers du total des étudiants a eu des inconvénients lors de se faire comprendre, mais le pourcentage s'est réduit à la moitié au déroulement de le huitième atelier (12% des participants).

Figure 49 *Questions répondues*

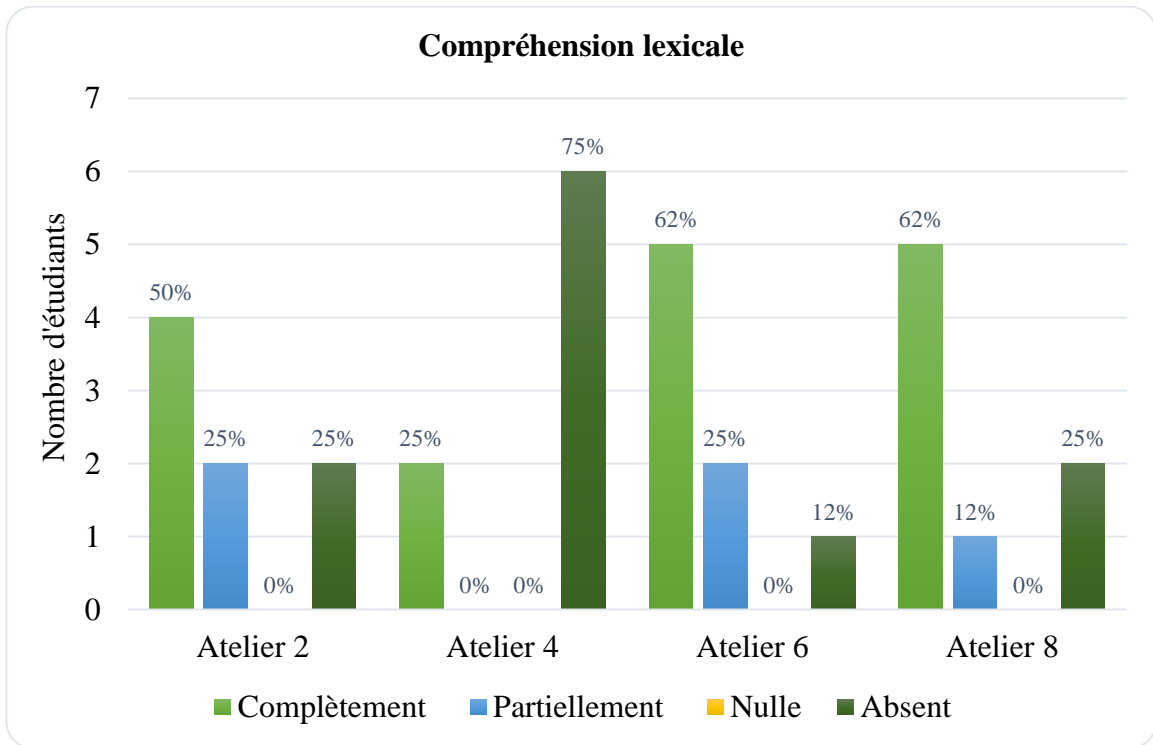


À la lumière des résultats, il importe de souligner que les réponses fournies par les étudiants pour les questions des ateliers des podcast ont été plus élaborées en comparaison avec celles des ateliers de lecture. On remarque que plus de la moitié des participants de l'atelier 2 ont complètement répondu aux questions, et 1 tiers des étudiants ont eu des inconvénients par rapport aux choix des affirmations des questions et aux questions ouvertes à justifier. En ce qui concerne le quatrième atelier, juste 2 étudiants sur 8 y ont participé, mais les résultats ont été favorables.

Pour les deux derniers ateliers portant sur le document sonore, 75% des étudiants ont répondu le questionnaire dans son ensemble, juste un étudiant a partiellement rempli toutes les questions. Dès lors, on constate que l'utilisation d'une stratégie visant à apprendre des stratégies

lectrices en se servant des podcasts permet aux étudiants dans son ensemble, de fournir des réponses aux questions lesquelles représentent certain degré de difficulté en termes de justification et d'interprétation chez eux.

Figure 50 Compréhension lexicale

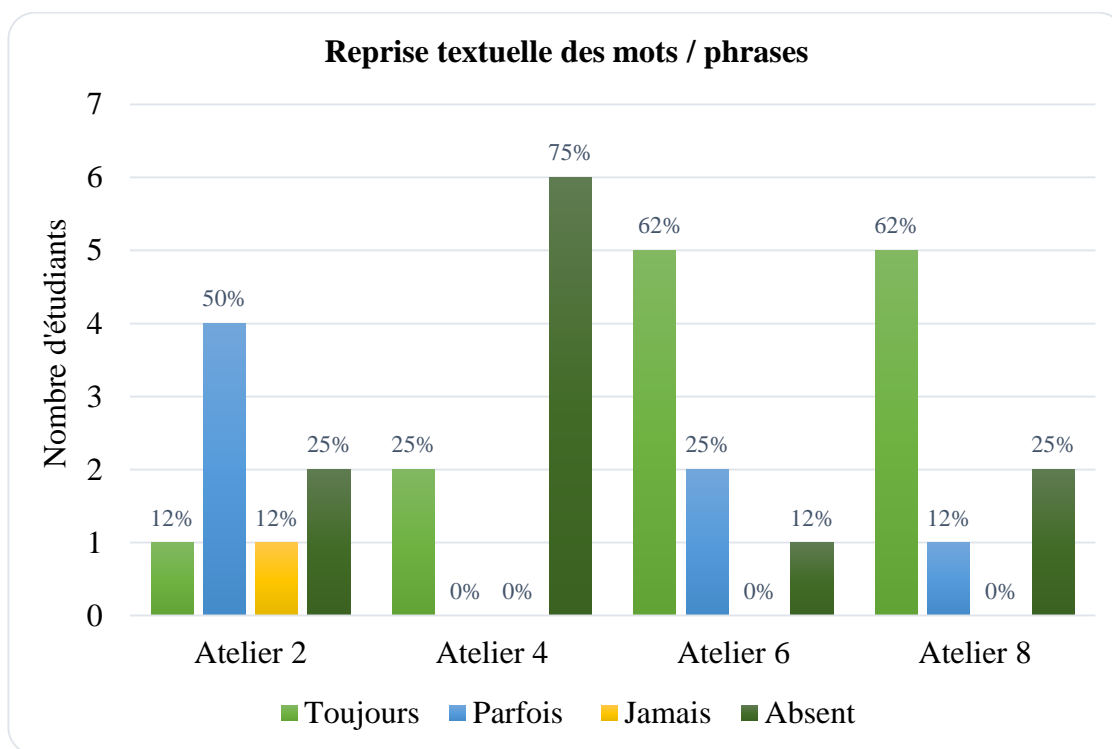


D'après Barrett (1995) apprendre des mots nouveaux suppose de traiter un nombre considérable d'informations, soit du contexte, soit de manière explicite ou implicite. Sous la perspective des résultats, on déduit que, pour le premier atelier, la moitié des participants n'ont pas eu d'inconvénients pour saisir la signification du lexique, tandis qu'un tiers a partiellement repéré ce type d'information. Par rapport au quatrième atelier, les deux étudiants participants ont réussi cette partie sans aucun problème et les 6 étudiants restants n'ont pas assisté à cette session.

Finalement, pour les ateliers 6 et 8, la performance des étudiants a changé positivement en termes de compréhension lexicale ; plus de la moitié des participants ont bien intégré les stratégies

lectrices pour déduire le lexique par contexte, bien qu'il y ait eu des pourcentages minoritaires des étudiants qui ont partiellement compris le lexique du texte. (25% des étudiants pour le sixième atelier et 12% pour le dernier).

Figure 51 *Reprise textuelle des mots / phrases*

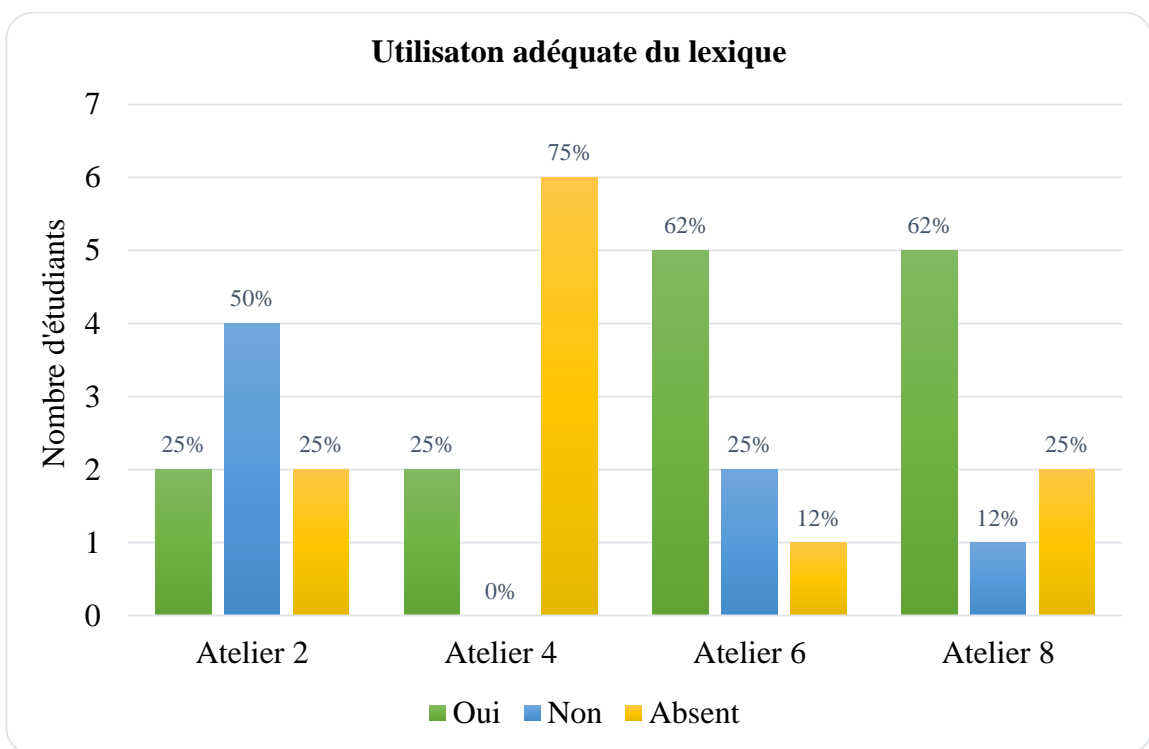


En termes de reprise textuelle des mots et des phrases du texte pour répondre aux questions, on constate que la moitié des étudiants essaient parfois d'utiliser le nouveau lexique présenté sur le texte pour se faire comprendre, tandis qu'il n'y a eu qu'un individu reprenant tout le temps le lexique pour s'exprimer. En ce qui concerne le deuxième atelier, les deux étudiants se sont rappelés du nouveau lexique pour argumenter ses réponses, 75% des étudiants n'ont pas participé à l'atelier.

Il faut remarquer que les résultats concernant les ateliers 6 et 8 avec les podcasts sont assez semblables à ceux des ateliers de compréhension sans podcast. Le nombre d'étudiants utilisant des mots et des phrases du texte original a augmenté, équivalent à 62% des étudiants ; et le pourcentage

des étudiants reprenant parfois les mots pour expliciter leurs réponses s'est réduit à mesure que les ateliers se sont déroulés. L'absentéisme des étudiants est instable pour tous les ateliers, mais toujours présente.

Figure 52 *Utilisation adéquate du lexique*

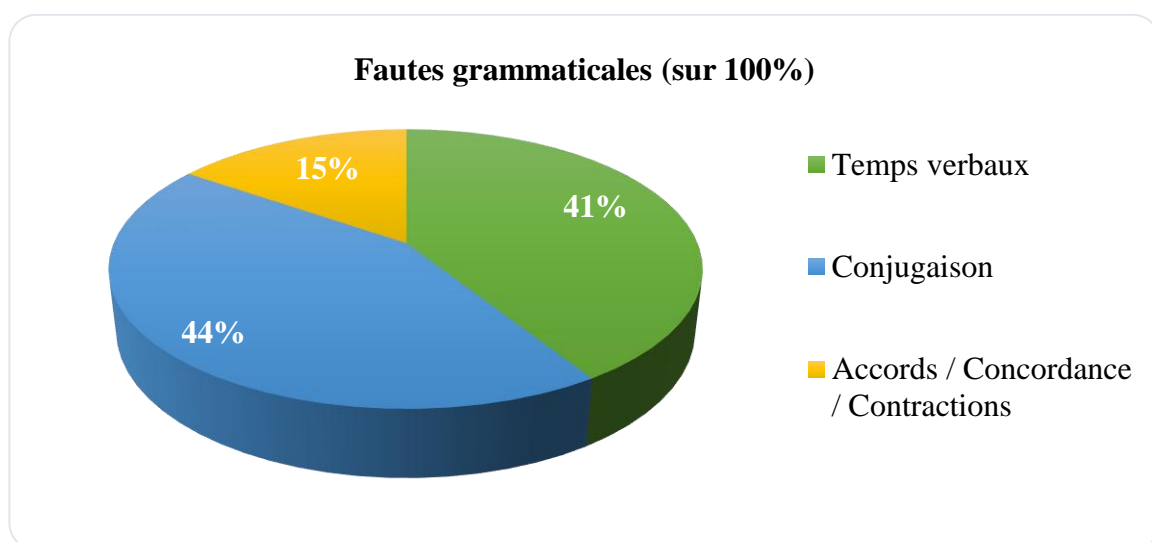


Regardant les chiffres des résultats par rapport à l'utilisation adéquate du lexique introduit sur le texte, pour le deuxième atelier, un tiers des étudiants ont fait recours du lexique de manière appropriée. Toutefois, 50% des étudiants ont mis en évidence des problèmes lors d'écrire leurs réponses en utilisant le lexique qu'ils venaient d'écouter dans le document sonore. Le pourcentage des étudiants utilisant les mots adéquats pour se faire comprendre est resté le même mais en raison de l'absentéisme des participants.

Pour les deux derniers ateliers, on observe une amélioration significative en termes d'utilisation adéquate des mots pour exprimer leurs opinions ; 62% des étudiants ne se sont pas

trompés au moment d'utiliser un verbe ou un mot présenté sur le texte, cela qui démontre une compréhension globale du lexique opportune. Pour le sixième atelier, il y a eu deux étudiants montrant des problèmes par rapport à la confusion de deux verbes, tandis que, dans le cas du huitième atelier, juste 12% des participants n'a pas fait recours des mots pertinents pour se faire comprendre,

Figure 53 *Fautes grammaticales*



Pour conclure, en général, la dernière catégorie vise à souligner les fautes de langue les plus remarquables des étudiants lors d'écrire les réponses par rapport aux ateliers portant sur les podcasts. On a trouvé que, 15% des fautes renvoient au manque de contacts des articles et de concordance de genre masculin / féminin. Les aspects grammaticaux avec les pourcentages les plus élevés ont à voir avec la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et à l'imparfait (44% sur 100% du total de fautes) et avec l'utilisation des temps verbaux (en particulier le passé composé et l'imparfait) pour raconter des événements passés (41% sur 100% du total des fautes).

À la lumière des résultats, on a constaté que, même que les étudiants ont eu la possibilité d'écouter le document qu'ils allaient lire pour répondre aux questionnaires, ils n'ont pas fait

beaucoup d'attention aux fautes de langue, mais surtout, ils se sont centrés sur le fait de se faire comprendre au moment de rédiger et d'écrire leurs réponses dans la partie écrite du questionnaire.

Tableau de résultats de l'analyse fait aux apprenants par rapport à leur performance pendant la production orale. Ateliers sans l'implémentation des podcasts.

Tableau 9 Matrice d'analyse - production orale

PRODUCTION ORALE – ATELIERS DE LECTURE SANS PODCAST																									
Atelier	Étudiant	Autonomie			Phonétique			Fluidité			Syntaxe			Autocorrection			Rapports			Argumentation			Conclusions		
		T	S	J	B	M	MV	B	M	MV	B	M	MV	T	S	J	T	S	J	T	S	J	T	S	J
1. L'homme caïman	A			X			X			X			X			X			X			X			X
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		
	C		X			X			X			X			X			X			X			X	
	D			X		X			X			X			X			X			X			X	
	E		X			X			X			X			X			X			X			X	
	F		X				X			X			X			X			X			X			X
	G		X			X			X			X			X			X			X			X	
	H			X			X			X			X			X			X			X			X
3. Le Lutin	A		X			X			X			X			X			X			X			X	
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		
	C		X			X			X			X			X			X			X			X	
	D		X			X			X			X			X			X			X			X	
	E	X				X			X			X			X			X			X			X	
	F		X			X			X			X			X			X			X			X	
	G		X			X			X			X			X			X			X			X	
	H			X			X			X			X			X			X			X			X
5. La boule de feu	A		X			X			X			X			X			X			X			X	
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		
	C	X			X			X			X			X			X			X			X		
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X			X			X			X			X			X			X			X		

	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	G	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Le puits	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d'Hunzahúa	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	G	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Les lettres en majuscule représentent les huit étudiants qui ont participé aux ateliers. Le trait d'union revoie aux étudiants qui n'y ont pas assisté.

T : Toujours
S : Souvent

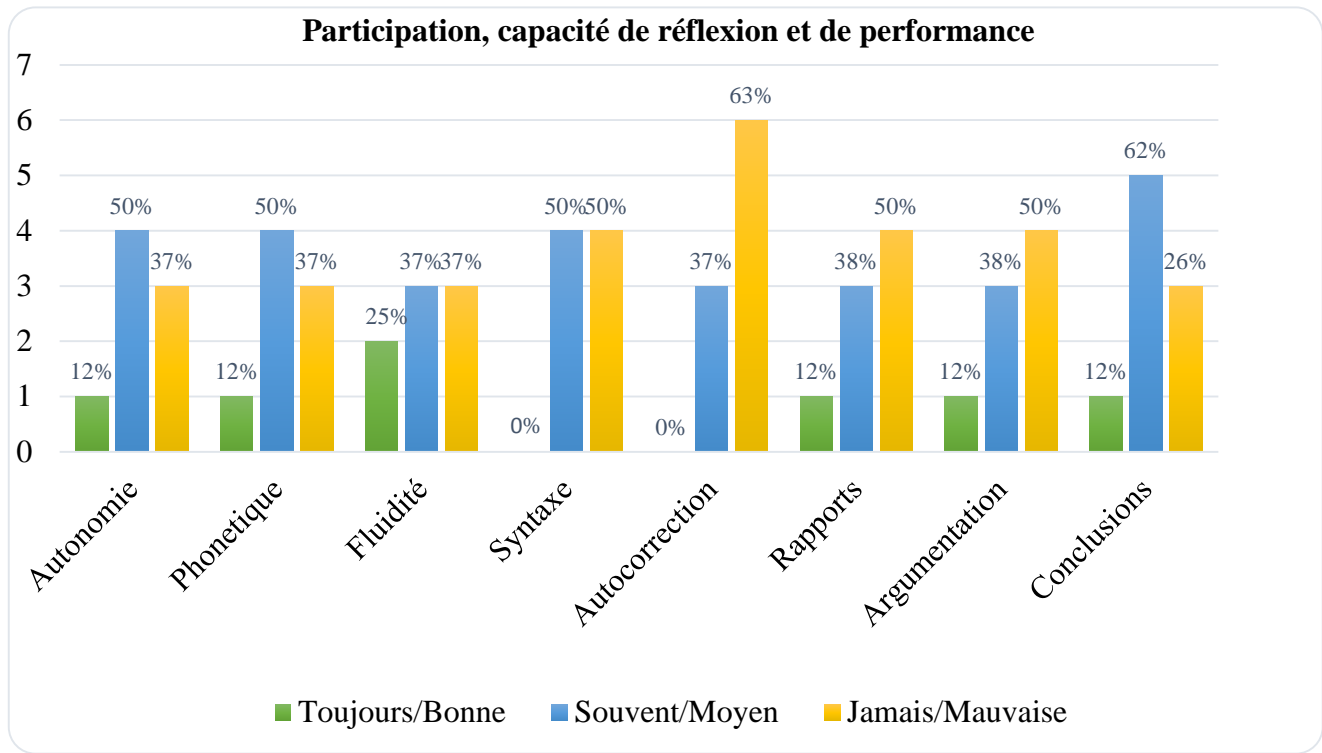
J : Jamais
B : Bonne

M : Moyenne
MV : Mauvaise

Autonomie	Phonétique	Fluidité	Syntaxe	Autocorrection	Rapports	Argumentation	Conclusions
Correspond à la motivation et l'initiative qu'ont eu les étudiants au moment de parler.	Correspond au niveau phonétique des étudiants et leur performance au moment de parler.	Correspond à la sécurité et la vitesse au moment de parler.	Correspond aux erreurs ou fautes grammaticales au moment de parler.	Correspond à la capacité de repenser une phrase ou se questionner par rapport aux structures.	Correspond à la capacité de lier les textes avec des situations actuelles ou réelles.	Correspond à la capacité d'expliquer pourquoi ils pensent d'une certaine façon.	Correspond à la participation des étudiants à la fin de chaque séance.

(Voir annexe 13 pour connaître la grille utilisée)

Figure 54 *Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 1*



En tenant compte des résultats, on a pu noter que pendant le premier atelier les étudiants ne se sentaient pas très motivés à participer de manière autonome, par conséquent, juste le 12% (1 étudiant) a participé dès le début de manière très active, le 50% (4 étudiants) a participé aussi mais avec moins de motivation et finalement et 37% (3 étudiants) a n'a pas voulu participer ou donner un avis sur le sujet travaillé. (Voir annexe 4)

En ce qui concerne la phonétique on a trouvé plusieurs faiblesses quant à la prononciation de nasales et diphtongues, cependant, le 12% (1 étudiant) s'est distingué parmi les autres grâce à son niveau, par contre, le pourcentage restant a du mal à bien prononcer la plus part des mots.

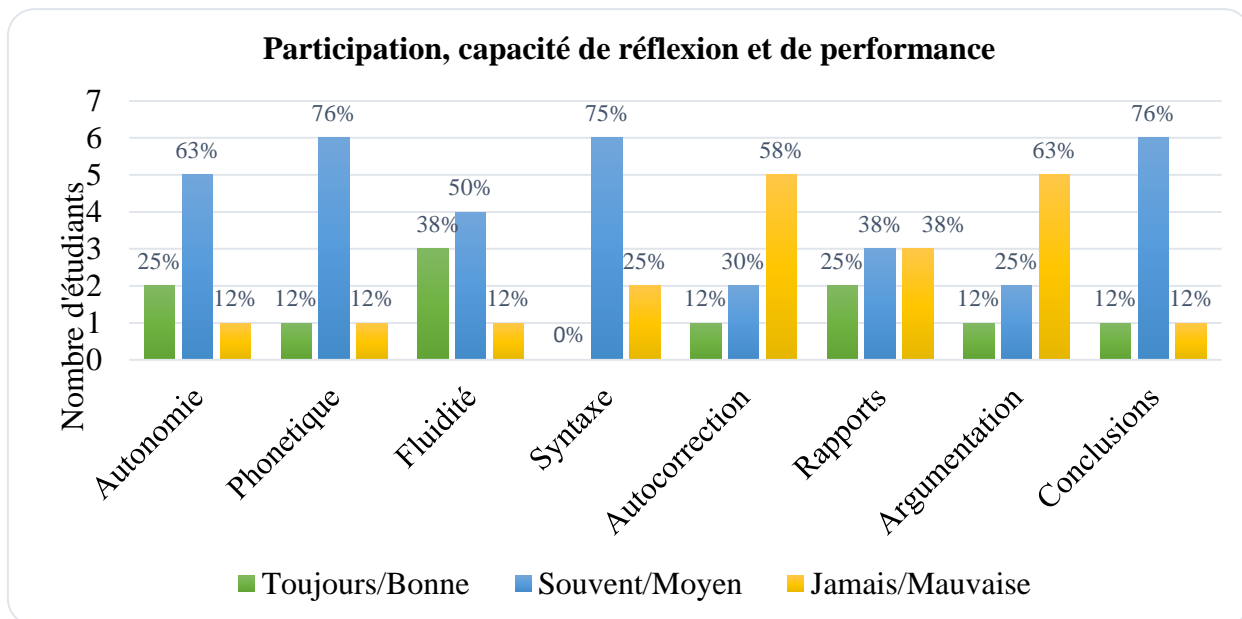
Quant à la fluidité on a constaté les capacités de quelques étudiants au moment de parler avec une vitesse normale et sans beaucoup réfléchir, ces étudiants composent le 25%. Après, ceux

qui restent ont moins de sécurité au moment de parler, du coup, ils ne peuvent pas compléter une idée en gardant le même rythme.

En matière de la syntaxe et l'autocorrection on a noté plusieurs fautes de grammaire et ne pas beaucoup d'autocorrection. Les étudiants ont posé des questions par rapport à quelques structures mais ils ne se rendaient pas compte des erreurs au moment de les faire. C'est la raison pour laquelle juste le 50% a eu une performance moyenne par rapport aux autres que n'ont même pas beaucoup participé.

À la fin de chaque atelier, les étudiants avaient la possibilité de participer de manière active en donnant leurs avis, leurs opinions ou en posant des questions. Cependant, la participation n'a pas été très répondeue, juste un étudiant, qui représente le 12% a beaucoup parlé en faisant des rapports entre la lecture et la vie réelle, et au même temps il a suscité des conclusions.

Figure 55 Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 3



Pour le troisième atelier de lecture sans podcast les résultats ont été les suivantes : l'autonomie a clairement augmenté avec la participation de deux étudiants qui ont toujours pris la parole, ils représentent le 24%, néanmoins, un étudiant a refusé a parler de manière autonome, il représente le 12%, les autres étudiant ont moyennement participé en donnant leur avis mais encore avec une certaine timidité. (Voir annexe 6)

Pendant cet atelier, la participation a été évidemment plus répondeuse que la dernière fois, c'est pour cela qu'on a pu mieux identifier le niveau phonétique et syntactique des étudiants. On a eu toujours deux étudiants qui ont dépassé grâce à leur capacité de produire des idées d'une façon claire et avec moins de fautes que les autres. Leur fluidité et phonétique a été très bonne, ils représentent le 25%. Plus de la moitié des étudiants ont participé avec des fautes de prononciation et pas beaucoup de fluidité, ils représentent le 75%.

En ce qui concerne la syntaxe, on a toujours trouvé plusieurs fautes de grammaire au moment de parler, donc, on a pu constater que plus de la moitié a des fautes pas très graves (76%), et deux étudiants qui restent (25%), ont du mal à organiser une structure pour s'exprimer clairement.

Quant à l'autocorrection, on a noté un progrès, le 12% (un étudiant) a commencé à intégrer le nouveau vocabulaire et structures travaillés dans l'atelier, il a réfléchi avant de parler pour ne pas répéter les mêmes fautes. Cependant, juste le 30% (2 étudiants) a essayé de s'autocorriger, par contre le reste (58%) a parlé sans beaucoup penser et sans revenir aux fautes ou aux corrections.

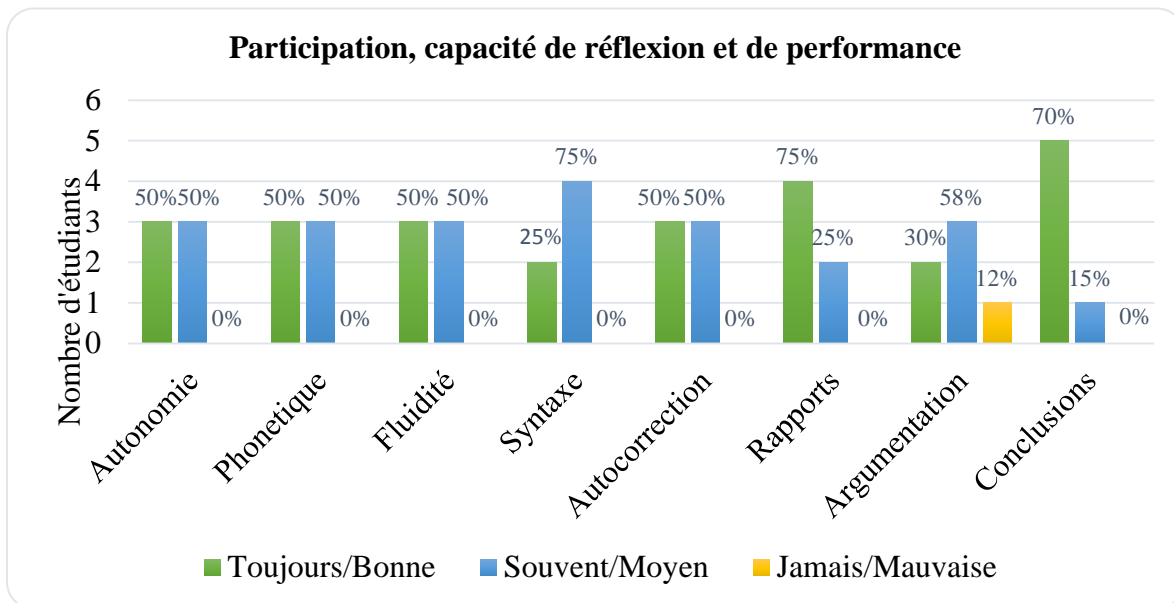
La légende du Lutin a généré plus de participation, pourtant, les étudiants ont fait plus de rapports entre la lecture et la vie réelle. Le 25% (2 étudiants) a même partagé leur propres expériences et croyances, le 38% (3 étudiants) a participé également en trouvant quelques rapports

mais sans beaucoup approfondir. Et finalement le 38% (3 étudiants) a manifesté de ne pas savoir quelle est le rapport entre la lecture et notre contexte.

L'argumentation est probablement l'un des points le plus faibles des étudiants, ils se limitent presque tout le temps à répéter l'information de la lecture et ils ne sont pas capables de défendre leur point de vue, il n'y a qu'un étudiants (12%) qui a montré plus d'intérêt au moment d'argumenter ses réponses, le reste ne trouve pas le points clés (63%).

Au moment de donner les conclusions, il y a toujours le même étudiant qui prend l'initiative, il représente le 12%, les autres prennent plus de temps pour décider de participer, néanmoins, pendant ce deuxième atelier, les étudiants ont été plus motivés à participer et générer des conclusions à partir de la lecture (76%). Il y a juste un étudiant qui refusait à tirer des conclusions.

Figure 56 *Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 5*



Pendant le développement du cinquième atelier deux étudiants n'ont pas assisté, donc on a juste compté sur la participation de six étudiants. L'une des observations les plus attirantes est le fait de constater l'amélioration qu'on a noté quant à l'autonomie au moment de parler. La phonétique, la fluidité et les rapports entre le texte et la vie réelle ont également augmenté. Le 50% des étudiants (3 étudiants) ont eu moins de fautes que l'autre 50%, néanmoins, en général on peut voir une évolution. (Voir annexe 7)

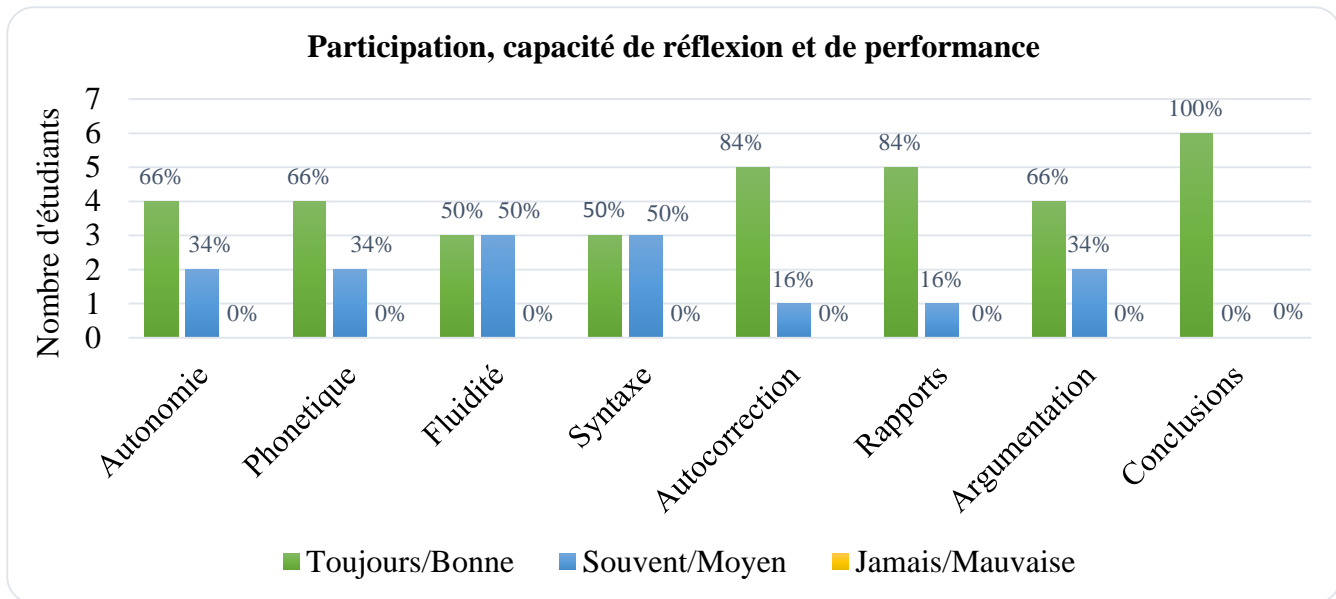
Quant à la syntaxe il y a 2 étudiants (25%) qu'ont pu s'exprimer sans avoir beaucoup de fautes de grammaire, les autres ont essayé de s'autocorriger et demander avant de parler. Cela montre, qu'avec le temps, ils ont commencé à intégrer l'autocorrection pendant leur discours.

Les rapports entre le texte et la vie réelle ont été très discutés pendant la post-lecture. La plupart des étudiants ont lié l'histoire avec des situations quotidiennes, le 75% (4 étudiants) ont commenté les différentes situations, l'autre 25% restant a participé d'une manière moins active.

D'un côté, le niveau d'argumentation a augmenté juste un peu avec la participation de 2 étudiants (30%) qui ont bien expliqué les raisons de leurs réponses, pendant que le reste 58%, n'a pas fait un grand effort pour bien expliquer ou défendre leur point de vue.

D'autre côté, la participation pendant les conclusions a augmenté considérablement. Le 75% (5 étudiants) ont tiré des conclusions de manière autonome, le reste a participé au moment de leur demander.

Figure 57 *Participation, capacité de réflexion et de performance ATELIER 7*



Les résultats pour le dernier atelier sans podcast on peut constater que l'autonomie a évidemment augmenté. Pendant ce dernier atelier, on a eu la participation de six étudiants, lesquels, connaissaient déjà la légende et n'ont pas hésité à donner leur avis de manière autonome et en ayant plus d'interaction entre-deux. D'après Gauthier (1995) l'autonomie de l'élève commencera, lorsque le professeur, rendu inutile par le progrès de ceux-ci, assistera à une conversation naturelle entre eux en langue étrangère. En tenant compte de cela, le moment qu'on a proposé, a été, sans aucun doute, un moment de conversation où on a pu mettre en évidence les pensées, les croyances, les avis et les questions que les étudiants peuvent avoir. Même les déductions qu'ils peuvent tirer à partir de notre propre culture. (Voir annexe 8)

Le fait d'avoir plus de participation de la part des étudiants nous a permis d'avoir une meilleure perspective par rapport à leur niveau. Pendant l'atelier, juste le 34% (2 étudiants) ont du mal à prononcer certains mots, verbes conjugués et verbes à l'infinitif. La plupart des étudiants (66%) ont reflété la maîtrise du vocabulaire et la bonne prononciation.

La fluidité du discours est « souple, intelligence, facilité pour aborder et résoudre les difficultés... » Trésor de la Langue française (1980 :1006) cité par Kupole et Guilleminot. Cette définition, nous montre que la fluidité couvre également le fait de pouvoir résoudre les difficultés. On a noté une grande évolution chez les étudiants, tout simplement l'acte de parler, interagir, réfuter ou soutenir une idée équivaut à une amélioration de la fluidité en langue étrangère. Le 50% (3 étudiants) se sont distingués grâce à leur niveau et leur capacité de s'exprimer plus facilement. Le 50% restant, a également eu une bonne performance mais avec moins de succès.

Le fait de parler et penser aux structures au même temps implique déjà un grand effort. La syntaxe a été l'une des sous-catégories avec un bas pourcentage. Les étudiants ont continué à faire des fautes de grammaire, conjugaison et concordance. Cependant, l'évolution est évidente, toujours avec quelques fautes, les idées étaient claires et compréhensibles.

« Il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'auto-réparation et favoriserait l'apparition des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère ». (C.Kramersch, 1991 :70). La performance sur cette sous-catégorie d'autocorrection a eu une hausse positive. Le 84% (5 étudiants) a adopté l'autocorrection tout au long des séances. Relire, demander, et faire des efforts pour mieux organiser les idées avant de parler, sont les caractéristiques qu'on a observées chez les étudiants.

Quant à la sous-catégorie de rapports, la performance a aussi augmenté considérablement. Pendant les dernières ateliers, les étudiants ont montré plus d'intérêt au moment de faire des rapports entre les légendes et notre contexte culturel. On a noté l'implémentation des inférences et

croyances au moment de parler. Le 84% (5 étudiants) a partagé leurs avis sur certaines situations et les possibles raisons qui expliquaient les faits trouvés sur la lecture.

En ce qui concerne la capacité d'argumentation on a constaté l'évolution du 66% des étudiants. Le fait de lire les questions avant la lecture leur a permis de développer une certaine capacité de chercher les détails dans la lecture, pourtant, plus de la moitié des étudiants ont été capables de justifier et argumenter les raisons de leurs réponses. Le 34% (2 étudiants) a eu une performance moins élevée au moment d'argumenter. Aucun étudiant n'a eu une performance basse.

Finalement, la sous-catégorie qui correspond aux conclusions a été la plus élevée. Le 100% des étudiants ont tiré des conclusions de manière autonome et efficace. La performance n'a pas été le même dans tous les cas, il y a toujours des étudiants qui apportent plus d'idées que les autres, néanmoins, en comparaison avec les autres ateliers, ce dernier a permis aux étudiants de s'exprimer plus ouvert.

Tableau de résultats de l'analyse fait aux apprenants par rapport à leur performance pendant la production orale. Ateliers avec l'implémentation des podcasts.

Tableau 10 *Matrice d'analyse, production orale des ateliers avec l'utilisation de podcast*

		PRODUCTION ORALE – ATELIERS DE LECTURE AVEC PODCAST																							
Atelier	Étudiant	Autonomie			Phonétique			Fluidité			Syntaxe			Autocorrection			Rapports			Argumentation			Conclusions		
		T	S	J	B	M	MV	B	M	MV	B	M	MV	T	S	J	T	S	J	T	S	J	T	S	J
2. Le Mohan	A			X			X			X			X			X			X			X			X
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		
	C	X				X			X			X			X			X			X			X	
	D			X		X			X			X			X			X			X			X	
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F		X			X			X			X			X			X			X			X	
	G		X			X			X			X			X			X			X			X	
	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.Le Bonhomme en Or	A		X			X			X			X			X			X			X			X	
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		
	C		X			X			X			X			X			X			X			X	
	D		X			X			X			X			X			X			X			X	
	E	X				X			X			X			X			X			X			X	
	F		X			X			X			X			X			X			X			X	
	G		X			X			X			X			X			X			X			X	
	H			X		X			X			X			X			X			X			X	
6. La pleureuse	A		X			X			X			X			X			X			X			X	
	B	X			X			X			X			X			X			X			X		

	C	X	X	X	X	X	X	X	X
	D	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X	X	X	X	X	X	X	X
	F	X	X	X	X	X	X	X	X
	G	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-
8. La Femme Unijambiste	A	X	X	X	X	X	X	X	X
	B	X	X	X	X	X	X	X	X
	C	X	X	X	X	X	X	X	X
	D	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	X	X	X	X	X	X	X	X
	F	X	X	X	X	X	X	X	X
	G	X	X	X	X	X	X	X	X
	H	-	-	-	-	-	-	-	-

Les lettres en majuscule représentent les huit étudiants qui ont participé aux ateliers. Le trait d'union revoie aux étudiants qui n'y ont pas assisté.

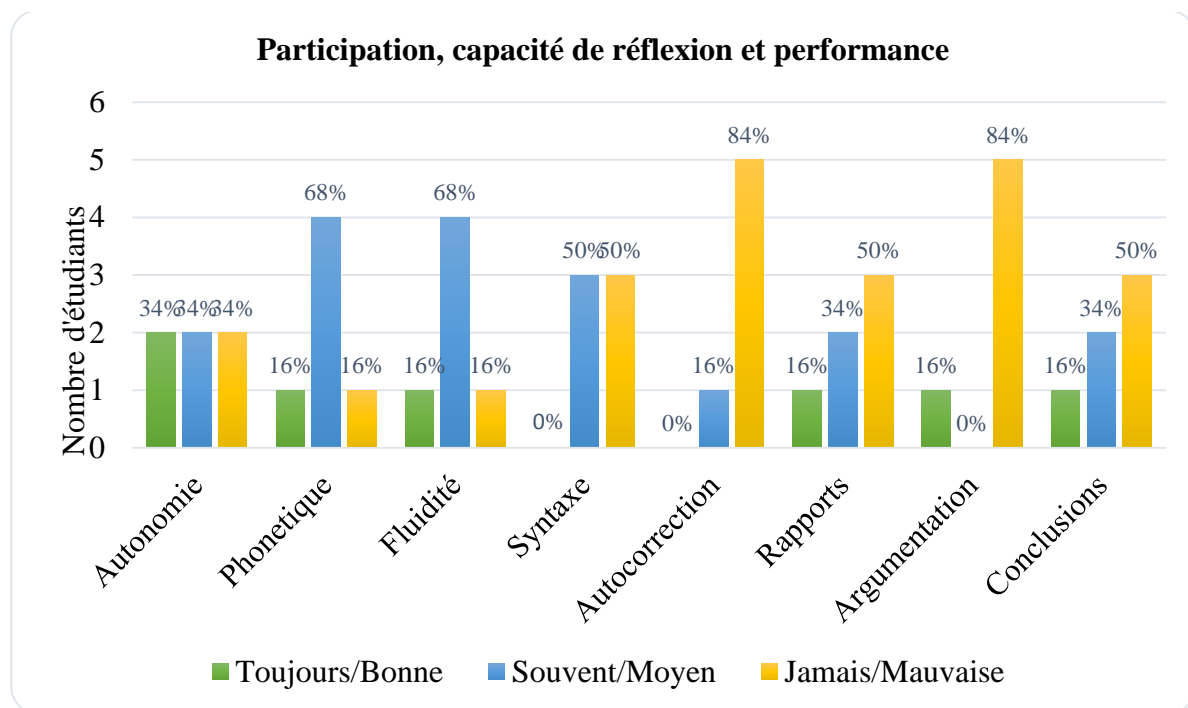
T : Toujours
S : Souvent

J : Jamais
B : Bonne

M : Moyenne
MV : Mauvaise

Autonomie	Phonétique	Fluidité	Syntaxe	Autocorrection	Rapports	Argumentation	Conclusions
Correspond à la motivation et l'initiative qu'ont eue les étudiants au moment de parler.	Correspond au niveau phonétique des étudiants et leur performance au moment de parler.	Correspond à la sécurité et la vitesse au moment de parler.	Correspond aux erreurs ou fautes grammaticales au moment de parler.	Correspond à la capacité de repenser une phrase ou se questionner par rapport aux structures.	Correspond à la capacité de lier les textes avec des situations actuelles ou réelles.	Correspond à la capacité d'expliquer pourquoi ils pensent d'une certaine façon.	Correspond à la participation des étudiants à la fin de chaque séance.

Figure 58 *Participation, capacité de réflexion et performance ATELIER 2*



Pour le développement de la séance on a eu la participation de six (6) étudiants. Pendant ce deuxième atelier avec l'implémentation du podcast, la sous-catégorie qui correspond à l'autonomie au moment de participer a augmenté par rapport au premier atelier. Le 34% (2 étudiants) a beaucoup participé pendant toute la séance. Le suivant 34% a participé de manière semi-autonome et le 34% restant n'as pas voulu apporter grand-chose. On a aussi remarqué l'influence qui a l'étudiant 'B' sur les autres, à chaque fois qu'il parlait, les autres étudiants se motivaient plus à participer au à compléter ses idées. (Voir annexe 9)

En ce qui concerne la phonétique, la performance que les étudiants ont eu pendant l'atelier a été très similaire à celle du premier. Juste un étudiant qui équivaut au 16% a eu des très bons résultats par rapport à cette catégorie. En outre, le 68% (4 étudiants) ont eu une performance

moyenne, dû au fait qu'ils oublient parfois les terminaisons, les diphtongues et parfois les nasales. Le 16% restant (1 étudiant) n'a pas voulu parler de manière autonome, donc, au moment de lui demander il répondait de manière très superficielle et avec beaucoup de fautes.

L'appréciation de la performance dans la sous-catégorie de fluidité nous montre que les étudiants qui participent les plus et parlent de manière autonome sont les mêmes qu'ont une bonne fluidité. Il y a juste un étudiant qui démontre un niveau supérieur, pendant que les autres ont une performance moyenne. Le 16% (un étudiant) continue à refuser de parler, pourtant sa fluidité est difficile d'évaluer, et au même temps le peu qu'on a pu observer nous a montré que son niveau est bas.

Par rapport à la syntaxe, aucun étudiant ne montre une vraie maîtrise de la grammaire. Il y a toujours des fautes et c'est pour cela qu'on considère que le 50% des étudiants ont eu une performance moyenne, le 50% qui reste n'est pas arrivé à s'exprimer sans organiser une structure complète et grammaticalement correcte.

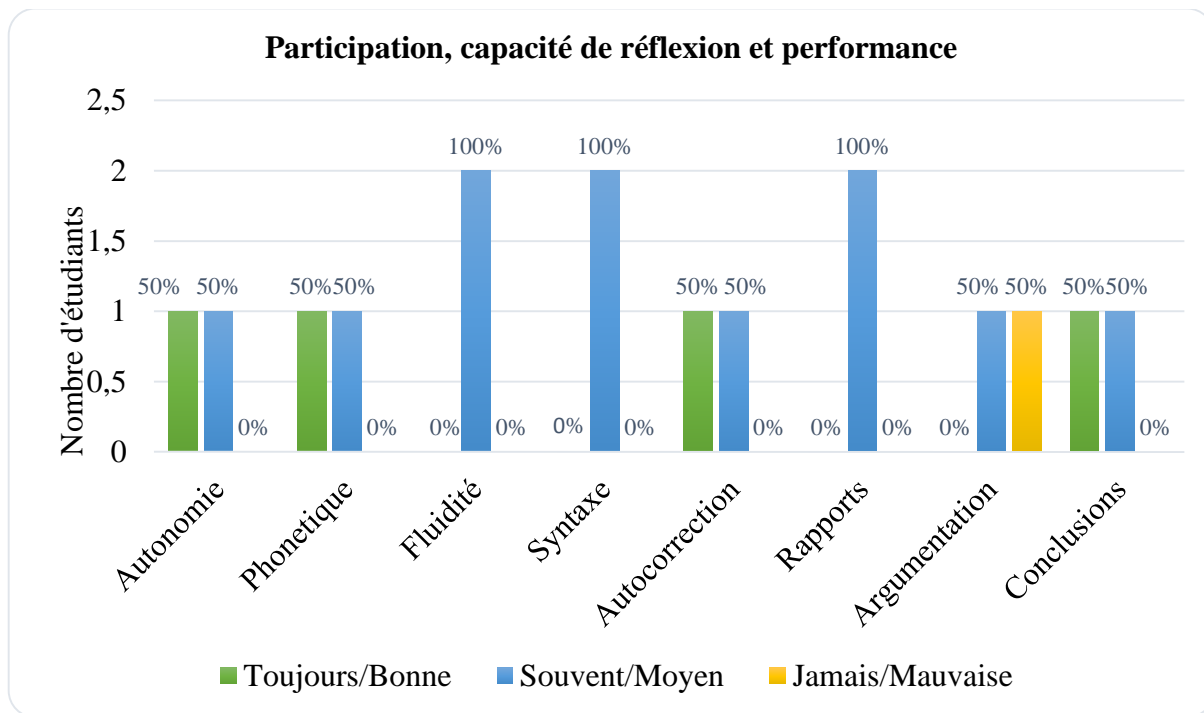
Pendant ce deuxième atelier presque aucun étudiant n'a implémenté l'autocorrection. Il y a juste le 16% (1 étudiant) qui a fait appel au texte ou aux questions afin de s'autocorriger ou de vérifier ses doutes. Par ailleurs, le 84% (5 étudiants) n'ont pas beaucoup fait attention au discours, pourtant, l'autocorrection n'a pas eu lieu pendant la séance.

En raison de manque de participation, juste un étudiant (16%) a fait des rapports entre le texte et les situations quotidiennes, par contre, le reste des étudiants ont du mal à trouver le lien entre la fantaisie de la légende et la réalité. Juste le 34% (2 étudiants) a apporté des idées mais le 50% (3 étudiants) a déclaré de ne pas avoir une réponse.

La sous-catégorie qui concerne l'argumentation a eu le moins de participation. Juste un étudiant (16%) a essayé de trouver des arguments pour défendre son point de vue. Par contre, le 84% (5 étudiants) n'avaient pas des raisons qu'on demandait le pourquoi de des pensées.

Finalement, au moment des conclusions, la moitié des étudiants ont tiré des conclusions par rapport à la lecture et même par rapport à l'atelier, cependant, la moitié restante a refusé à ajouter des idées.

Figure 59 *Participation, capacité de réflexion et performance, ATELIER 4*



Pour le développement du quatrième atelier on a compté sur deux (2) étudiantes qu'ont participé, le reste n'a pas assisté à la séance.

En ce qui concerne l'autonomie pendant l'atelier, juste une étudiante était plus motivée à participer et donner son avis, par contre l'autre étudiante n'a pas parlé autant comme sa camarade. (Voir annexe 10)

La performance de la phonétique a été très similaire entre les deux participantes, cependant, il y a eu une qui a été souligné grâce à sa participation active.

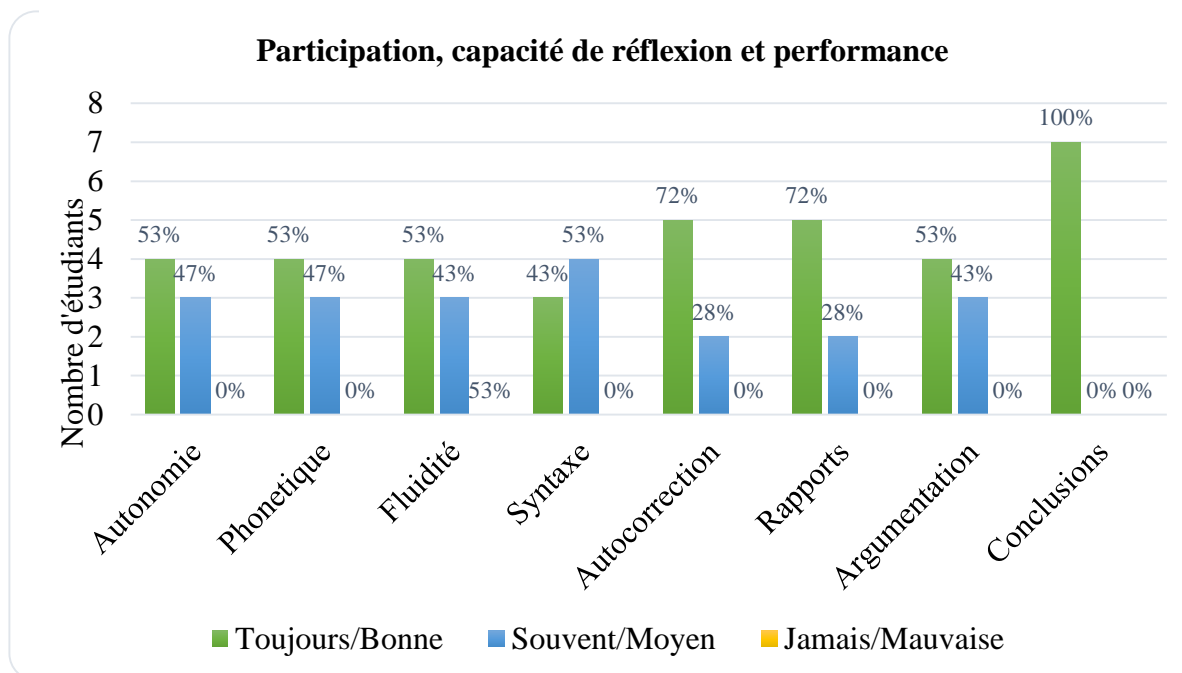
La sous-catégorie qui contient la fluidité nous montre que la performance de ces deux participantes a été moyenne. Les deux étudiantes prennent du temps pour parler et ne sont pas capables de garder le même rythme pendant le discours. De la même manière, la syntaxe a eu une performance moyenne due au fait que les deux étudiantes oublient l'ordre de quelques structures.

L'autocorrection a été intégrée par les deux étudiantes mais avec une fréquence différente. Une des étudiants a eu une performance plus élevée puisqu'elle a eu recours à l'autocorrection plusieurs fois.

Au moment de chercher les rapports entre la légende et la vie réelle, les deux étudiants ont du mal à exprimer des idées précises. Elles ont partagé quelques situations mais leur performance par rapport à cette sous-catégorie a été moyenne.

On a pu noter que le niveau d'argumentation n'est pas très élevé. Juste une étudiante a essayé d'argumenter les raisons de ses réponses, par contre, la deuxième étudiante n'arrivait pas à défendre ses réponses.

Figure 60 *Participation, capacité de réflexion et performance, ATELIER 6*



Enfin, au moment de tirer les conclusions, une des étudiantes a beaucoup participé en exprimant ses avis et pensées par rapport au texte. La deuxième étudiante a aussi apporté des conclusions mais avec moins de fréquence.

Pour le sixième atelier avec l'utilisation de podcast on a compté sur la participation de sept (7) étudiants. L'autonomie a été évidemment très favorable. Tous les étudiants ont participé pendant la pré-lecture et post-lecture. (Voir annexe 11)

En ce qui concerne l'autonomie, la phonétique et la fluidité, le 53% (4 étudiants) ont ressorti grâce à leur bon niveau. Ces étudiants ont participé de manière très active. Le 47% (3 étudiants) ont eu une performance moyenne, ces étudiants n'ont pas parlé avec la même fréquence que les autres, du coup, leur niveau n'a pas été aussi évident.

La sous-catégorie qui contient la syntaxe continue à poser des soucis aux étudiants. D'un côté, le 53% (4 étudiants) font toujours quelques erreurs grammaticales, on ne considère pas qu'ils

soient graves mais il faut les souligner. D'autre côté, le 47% (3 étudiants) est arrivé à organiser des structures correctes.

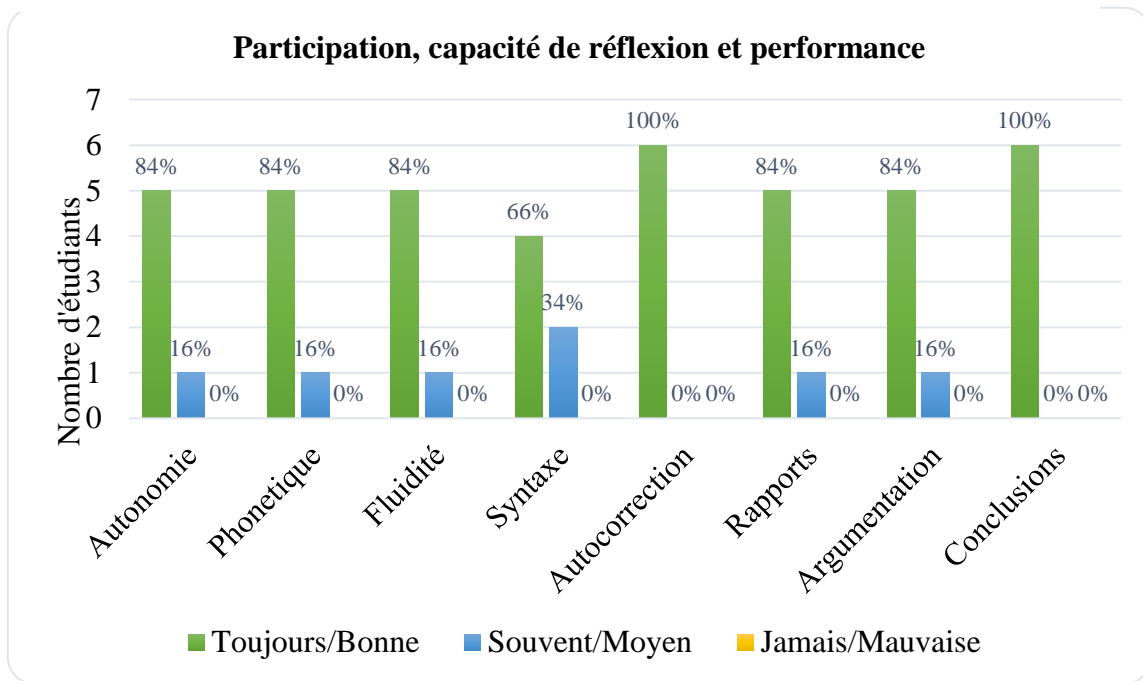
Il faut mettre l'accent sur le fait d'avoir arrivé à un 72% (5 étudiants) qui a commencé à intégrer de manière courante les autocorrections. Ces étudiants ont pris le vocabulaire ou les structures du texte pendant plusieurs occasions afin de vérifier s'ils parlaient ou prononçaient de la façon correcte. Juste le 28% (2 étudiants) a continué à parler sans beaucoup faire attention aux fautes, ou sans se rendre compte.

Le fait d'avoir proposé une légende aussi connue comme c'est le cas de 'la pleureuse' (*la llorona*) a suscité plusieurs commentaires, croyances, et possibles raisons de son origine. Le 72% (5 étudiants) a ajouté des idées qui liaient la légende avec les problématiques de la vie actuelle, pendant que le 28% (2 étudiants) a aussi ajouté des idées mais avec une performance moyenne.

Quant à l'argumentation, la performance que les étudiants ont eue pendant l'atelier a été bonne par rapport aux autres ateliers. Le sujet de la légende a permis aux étudiants d'exprimer leurs points de vue en justifiant leurs réponses. Le 53% (4 étudiants) a eu une bonne performance au moment d'argumenter et supporter ses pensées. Le 43% (3 étudiants) a aussi participé mais avec moins de volonté.

Le moment de tirer les conclusions est déjà devenu une routine, du coup, les étudiants, en totalité, savaient qu'à la fin de chaque atelier, ils devaient parler et donner des conclusions à partir du texte. Le 100% (7 étudiants) ont participé avec une performance élevée.

Figure 61 *Participation, capacité de réflexion et performance, ATELIER 8*



Ces résultats correspondent au dernier atelier travaillé dont on a pu observer comment l'autonomie a autant augmenté chez les étudiants. À la fin, on s'est rendu compte de la confiance qui a ressurgi au fur et à mesure de chaque séance. Le 84% des étudiants ont eu une bonne performance. « *La confiance en soi et le secret du succès* » R.W. Emerson. En général, on peut remarquer le bon environnement qui s'est créé dans la salle de classe, on a pu noter la tranquillité des étudiants au moment de parler et la confiance qui s'était déjà générée entre les étudiants et nous, cela, sans aucun doute, a permis aux participants des ateliers de ne pas sentir des pressions au moment de développer les activités. (Voir annexe 12)

En ce qui concerne la phonétique, on a pu établir un niveau élevé au 84% (5 étudiants) grâce au fait qu'ils ont prêté attention aux corrections de prononciation faites pendant les séances,

en plus, ils ont exprimé leur opinion par rapport à la phonétique en disant que les podcasts leur permettaient de se rappeler de la prononciation de certains mots. Il y a juste un étudiant qui représente le 16% ayant une performance moyenne. Pendant les premières séances, sa performance était basse, cependant, avec le temps, il est arrivé à un niveau moyen, il a pu parler avec moins de fautes par rapport au début.

Quant à la fluidité, le 84% des étudiants ont pu arriver à parler à une vitesse normale en gardant l'intonation correcte. En gros, tous les étudiants ont montré une évolution favorable par rapport à leur niveau d'expression orale, cependant, il y a eu un étudiant qui n'a pas beaucoup participé, du coup, sa performance n'a pas été la même par rapport à ces camarades. D'après Tomé (2016) « *L'application des nouvelles technologies peut être très utile pour le développement de la production orale des apprenants d'une langue étrangère.* » pourtant, on peut considérer que le fait d'avoir implémenté l'utilisation des podcasts pendant les ateliers, a favorisé en quelques aspects de la production orale.

Par rapport à la syntaxe, on a constaté les diverses erreurs au moment de parler, parmi lesquels on peut nommer : le passé composé, l'imparfait, les négations et la conjugaison. Cependant, malgré les erreurs, le 66% des étudiants ont eu une performance élevée grâce à leur capacité de réflexion avant de parler.

L'autocorrection est l'une des sous-catégories avec la meilleure performance. Pendant les derniers ateliers, les étudiants ont commencé à implémenter les autocorrections durant leur discours. « *En effet, les nouveaux outils et médias sociaux peuvent intégrer une pratique de la correction aux différentes situations de production orale. L'intérêt est que les apprenants découvrent eux-mêmes leurs erreurs d'articulation tout en réalisant leurs tâches de production orale.* » Tomé (2016). Le fait d'avoir un document sonore, a permis aux étudiants de se rendre

compte des erreurs qu'ils commettaient régulièrement, c'est ainsi que pendant les dernières séances, les étudiants avaient déjà intégré les corrections faites avant et ils ont amélioré leur production orale.

Avec la réalisation de chaque atelier, on a créé une certaine habitude chez les étudiants, du coup, après chaque activité, ils connaissaient déjà les pas à suivre, pourtant, en ce qui concerne les rapports entre le texte et la vie réelle, le 84% (5 étudiants) a eu une performance élevée. Ces étudiants ont lié immédiatement le texte avec notre contexte actuel. Des problématiques, des injustices et d'autres aspects ont resurgi pendant la post-lecture. Le 16% restant (1 étudiant) a continué à ne pas beaucoup apporter pendant les séances. Cependant, l'évolution qu'il a eu dès le début a été remarquable.

En tenant compte des résultats obtenus après, la capacité d'argumentation a augmenté jusqu'à arriver au 84% (5 étudiants), la plupart des participants ont développé une capacité de réflexion et analyse que leur a permis de justifier ses réponses de manière autonome sans revenir au texte. Il reste toujours le 16% (un étudiant) qui est arrivé à répondre les questions et défendre ses points de vue mais avec moins de fréquence.

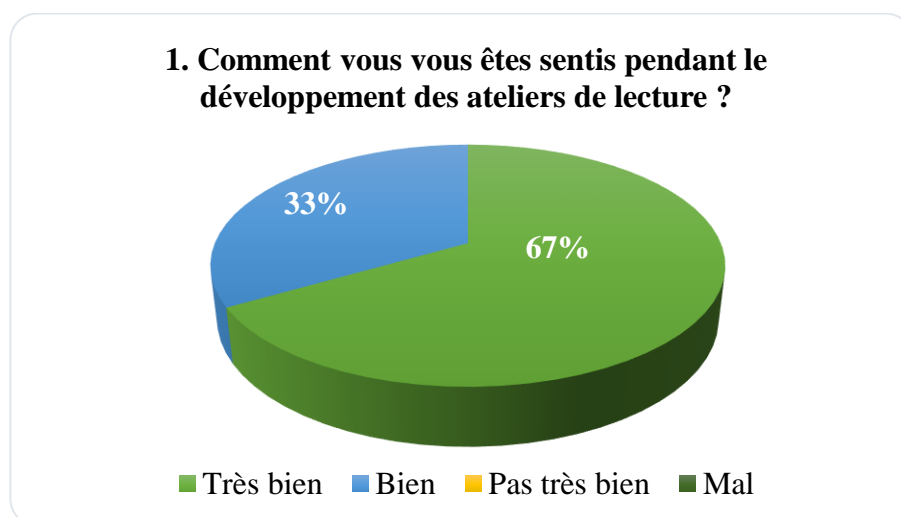
Comme on a déjà mentionné, les conclusions, de même que d'autres sous-catégories, est devenu une habitude, pourtant, à la fin de la séance, les étudiants savaient déjà qu'ils devaient parler en général du sujet et tirer des conclusions positives ou négatives. Le résultat a été positif puisque chaque étudiant a participé pendant la post-lecture de manière autonome, en ajoutant des idées et même en complétant les idées des autres.

Résultats enquête finale réalisée auprès des étudiants

L'information suivante est le résultat d'une enquête finale faite auprès des apprenants/étudiants de quatrième semestre en Licence en Langues Étrangères, afin de connaître l'impact que les ateliers ont exercé sur leur processus d'apprentissage du français. (Voir annexe 14)

On a enquêté les étudiants qui ont eu l'opportunité de participer de la mise en place des ateliers conçus. Les étudiants ont donné les réponses suivantes :

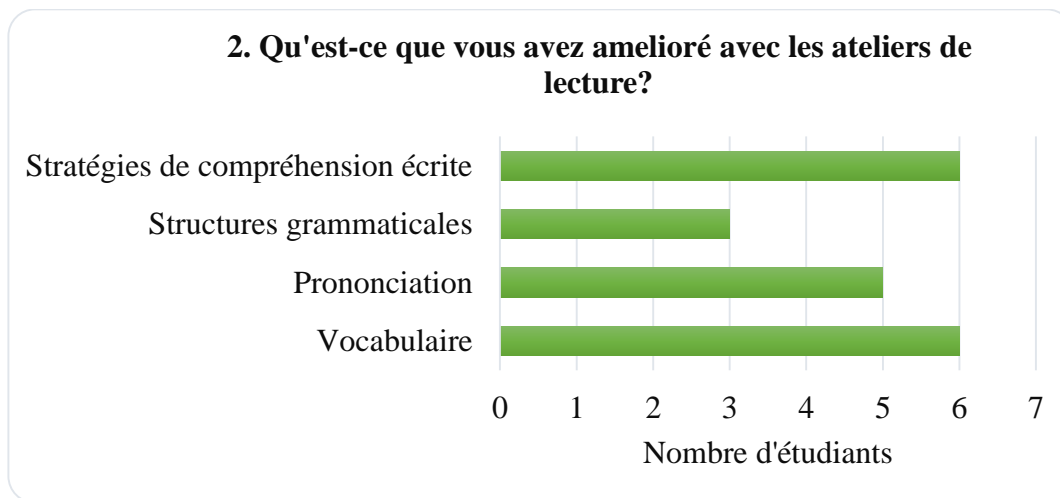
Figure 62 Réponse à la question 1 de l'enquête finale.



Le 67% des étudiants a manifesté de se sentir très bien pendant le développement des ateliers. Ce pourcentage correspond à 4 étudiants, lesquels, ont participé à presque toutes les séances et ont obtenu les meilleurs résultats. Le 33% a affirmé de se sentir bien avec l'application des ateliers.

En tenant compte de ces résultats, on a pu noter que la plupart des étudiants se sont sentis très bien avec les ateliers. En plus, ce sont des étudiants qui ont exprimé de manière orale et écrite leur gratitude avec nous grâce au fait d'avoir implémenté les stratégies avec eux.

Figure 63 Réponse à la question 2 de l'enquête finale.

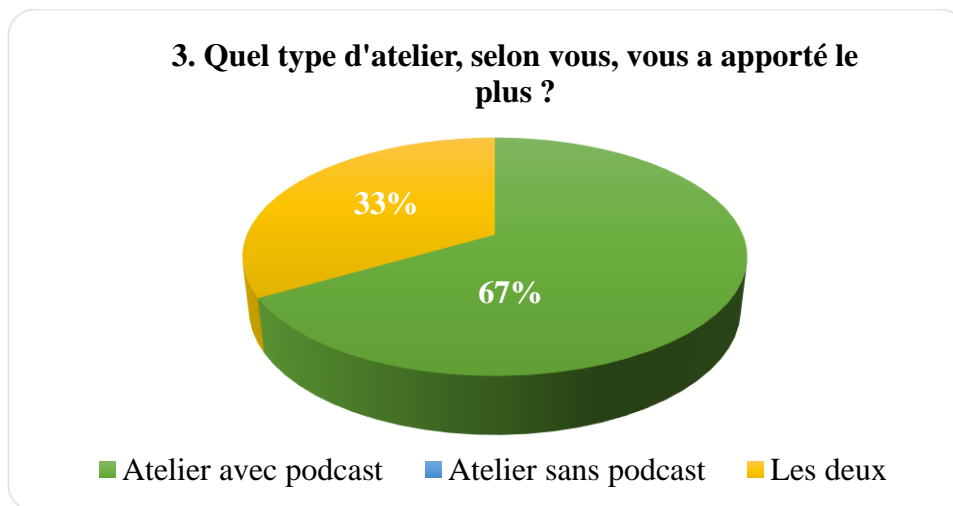


La totalité d'étudiants enquêtés (6) ont affirmé qu'ils ont amélioré leurs stratégies de compréhension écrite ainsi que leur vocabulaire. 5 étudiants ont assuré qu'ils ont amélioré leur prononciation, finalement, 4 étudiants ont répondu qu'ils ont amélioré la compréhension des structures grammaticales.

Au regard de ces résultats, on peut assurer que les ateliers de lecture ont apporté des nouvelles connaissances dans la plupart des cas. En plus, selon les témoignages des étudiants, les ateliers ont aussi contribué à la compréhension de l'origine des légendes qu'ils ne connaissaient même pas.

Le fait de lire des histoires qu'on a déjà entendu nous a aidé à mieux comprendre le contexte de la lecture, ont affirmé les étudiants. Le vocabulaire surtout, a été l'une des sous-catégories les plus travaillé.

Figure 64 Réponse à la question 3 de l'enquête finale.

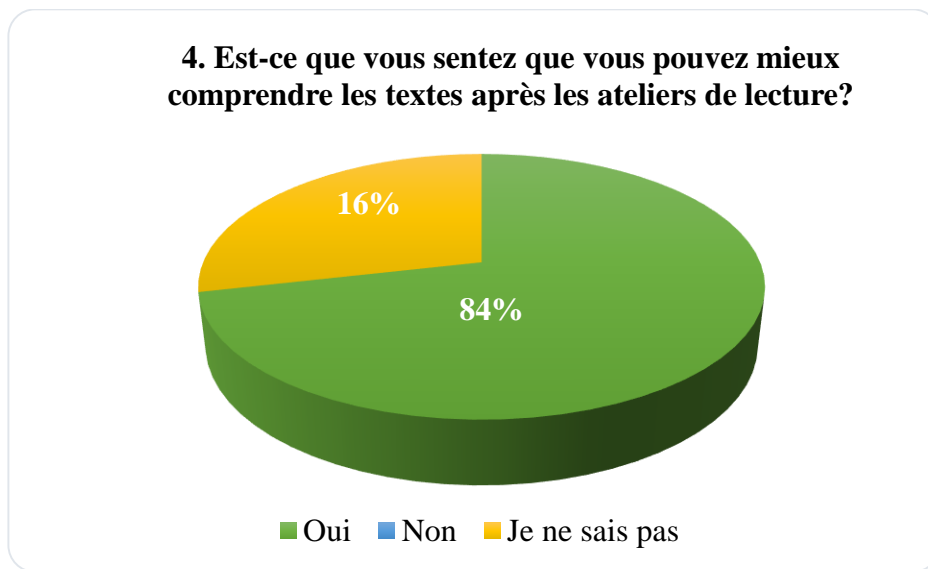


Le 67% des étudiants a répondu que les ateliers avec podcast leur ont apporté le plus, tandis que le 33% des étudiants ont assuré que les deux ateliers ont apporté de la même manière.

Avec ses réponses, on peut se rendre compte de l'impact positif qu'ont eu les ateliers avec des podcasts pendant le processus de compréhension de lecture. Aucun étudiant n'a assuré d'avoir eu des bons résultats avec les ateliers sans podcast. Tous les étudiants ont affirmé d'avoir trouvé un bon moyen de compréhension avec les podcasts. Ils ont aussi ajouté que les sons surtout, leur ont aidé à comprendre le contenu général du texte.

Le fait d'avoir la prononciation, les sons, et la musique, nous ont permis de nous faire une idée avant de lire le texte, comme ça, on a eu beaucoup plus de temps pour réfléchir, ont dit les étudiants.

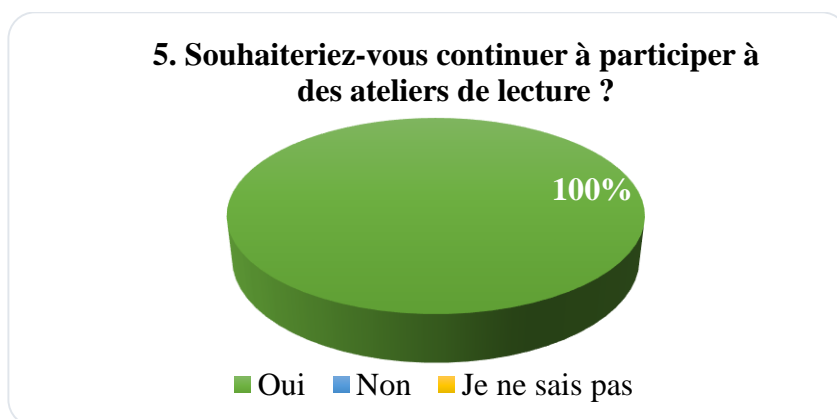
Figure 65 Réponse à la question 4 de l'enquête finale.



Le 84% des enquêtés a manifesté de se sentir mieux au moment de lire et comprendre des textes, tandis que le 16% ne sais pas encore.

Avec les témoignages des étudiants, on a pu confirmer l'amélioration qu'ils ont eue quant à leur capacité de comprendre les textes en français langue étrangère. Juste un étudiant a affirmé qu'il ne savait pas encore savoir parce qu'il n'avait pas l'habitude de lire couramment, cependant, il n'y a pas eu des réponses négatives par rapport à cette question.

Figure 66 Réponse à la question 5 de l'enquête finale.



Finalemment, le 100% des étudiants a manifesté leur intention de bien vouloir continuer à participer aux ateliers de lecture en exprimant qu'ils ont noté une avance quant à leur niveau de compréhension écrite et même quant à leur niveau de production orale. Grâce aux témoignages de quelques étudiants, on s'est rendu compte de l'amélioration que les étudiants ont eue par rapport à leur capacité de production orale. Le fait de poser des questions, avant et après la lecture, a développé une meilleure maîtrise de cette compétence.

CONCLUSIONS

Les ateliers de compréhension écrite qu'on a proposés, ont eu une influence positive chez le processus d'apprentissage du français des apprenants de quatrième semestre en Licence en Langues Étrangères. D'une part, les textes employés ont aidé les apprenants à avoir un meilleur niveau de compréhension et d'interprétation, grâce au fait qu'ils connaissaient déjà la plupart de légendes traduites. Les étudiants ont été capables de créer des liens entre les textes en français et leurs connaissances préalables en langue maternelle.

Bien que l'objectif principal de ce projet ait été d'améliorer la compréhension écrite en français, la production orale a aussi eu une influence favorable au développement des ateliers. À la fin du huitième atelier, les étudiants étaient plus à l'aise au moment de donner leurs avis par rapport aux contenus des lectures, sans hésiter à utiliser la langue cible.

De plus en plus, les étudiants ont développé une certaine confiance avec nous, laquelle, leur a permis de se sentir plus libres au moment de s'exprimer oralement. Le fait de partager avec des mêmes étudiants de la licence et un point positif quant aux relations interpersonnelles. Sans aucun doute, le fait de changer leur routine dans les cours de français et leur permettre de se sentir sans la pression d'avoir une note a joué un rôle important pendant la mise en place de notre projet.

Au début, l'échantillon a démontré une attitude pas trop favorable, partant les résultats qu'on a obtenus avec les premiers ateliers n'ont pas été les meilleurs. Les apprenants ne semblaient pas être très intéressés au moment de participer aux séances, néanmoins, à partir du troisième atelier on a commencé à voir du progrès. Les réponses fournies dans les questionnaires écrits et oraux mettent en évidence que les étudiants se sont approprié des stratégies lectrices et qu'ils faisaient tout effort pour se faire comprendre et communiquer leurs idées.

En plus, quant au fait de l'emploi des podcasts, les commentaires aperçus de la part des étudiants ont été très positifs. Ils ont assuré que pendant qu'ils écoutaient les documents sonores, ils pouvaient imaginer ce qu'il se passait dans l'histoire grâce aux sons qui représentaient des différentes situations ou personnages. Dès lors, les résultats des ateliers ont été plus favorables pendant le développement des ateliers avec l'utilisation du podcast en comparaison avec les ateliers sans porter sur un document sonore.

En outre, on constate que certaines difficultés en termes de compréhension et d'interprétation des textes en langue française ont été surmontées à l'aide de la mise en pratique des stratégies lectrices, en particulier, grâce à celles portant sur des podcasts. Le fait de mieux comprendre un document écrit donne aux apprenants la sûreté d'avoir dégagé les idées principales d'un texte de façon ponctuelle et de produire des nouvelles connaissances par rapport aux sujets en cours de français langue étrangère.

La contribution didactique de la méthodologie proposée tout au long de ce travail de recherche met en évidence le besoin de comprendre un texte pas seulement pour répondre aux questions de manière superficielle ou pour remplir des questionnaires sans aucune intention communicative, mais aussi pour interpréter des documents au niveau d'analyse concernant les informations fournies par lectures et la réalité qui nous entoure.

En bref, l'impact didactique de notre travail de recherche sur le processus d'apprentissage du FLE se reflète dans les résultats favorables

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

La licence en Langues Étrangères de l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia compte avec beaucoup d'étudiants qui viennent chaque semestre avec le désir d'apprendre et maîtriser une langue étrangère. Bien que le processus soit parfois dur, l'école de langues compte avec des matériaux adaptés qui peuvent supporter ce processus. Cependant, nous, en tant qu'étudiants de français, appartenant à cette licence, nous nous sommes rendus compte de l'absence de matériel pédagogique concernant des sujets autochtones. Les matériels de lecture qu'on travaille normalement sont presque toujours par rapport aux sujets étrangers. On est d'accord avec l'importance d'apprendre une langue étrangère avec sa culture, mais pourquoi pas supporter notre propre apprentissage en utilisant nos propres histoires et croyances ?

D'ailleurs, à partir des instruments de recherche utilisés pour récolter des données, on a pu constater l'intérêt des apprenants de faire partie des ateliers de lecture contenant des sujets traditionnels comme les légendes. Le fait d'utiliser ce genre de matériel nous a permis de trouver un moyen facilitant la compréhension de textes. La plupart des légendes travaillées dans les ateliers sont très connues par les étudiants, surtout, dès l'enfance. Pourtant, au moment de lire, les participants des ateliers ont fait des connexions entre la lecture et leurs connaissances préalables par rapport à celle-là. À l'heure de prédire le contenu du texte, les étudiants participaient d'une manière active, grâce à la confiance qu'ils montraient au fur et à mesure qu'ils parlaient d'un sujet déjà entendu.

Également, les ateliers de lecture ont permis de travailler d'autres habiletés langagières comme la prononciation, la production orale et la capacité de réflexion et analyse. D'une part, les sujets travaillés sur les textes permettaient de trouver des connexions avec la vie réelle, du coup, ils encouragent les étudiants à mieux analyser les sujets et les contraster avec notre contexte actuel.

D'autre part, les documents sonores (podcast) qui ont fait partie de la stratégie proposée, ont démontré qu'ils ont un moyen facilitant la compréhension des textes, puisque les sons peuvent stimuler la connexion entre les mots et leur signification.

L'absence de vocabulaire chez les étudiants, a été l'un des obstacles le plus difficiles à surmonter pendant le processus de compréhension de lecture. Néanmoins, les stratégies proposées, ont permis aux apprenants de connaître et associer le vocabulaire avec le contexte afin d'avoir des résultats plus favorables.

En général, les stratégies proposées ont bien marché malgré le manque d'engagement de quelques étudiants. Le groupe de quatrième semestre, à ce moment-là, était connu par le fait d'être des étudiants qui redoublaient le cours de français IV. Néanmoins, en tant qu'enseignants mais aussi qu'apprenants du français langue étrangère, on est arrivé avec la meilleure disposition afin d'avoir des bons résultats en ce qui concerne la compréhension écrite.

Finalement, on considère que le matériel résultat de ce travail de recherche comprenant des stratégies lectrices pourrait devenir un outil didactique pour les apprenants du niveau débutant ou intermédiaire en FLE ayant des difficultés de compréhension ou d'interprétation lectrice, même que pour les professeurs qui veulent mettre en pratique des stratégies de lecture dans leurs cours séquentiels de français langue étrangère.

RÉFÉRENCES

Ouvrages

- Alvarez G. et Perron D. (1995). Concepts linguistiques en didactique des langues. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bamberger, R. (1975). La promoción de la lectura. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural, S.A. Versión española por la UNESCO.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : CLE International.
- Foulquié, P. (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris : Presses Universitaires de France
- Glisson, R. / Coste, D. (1976) Dictionnaire de didactique des langues, Hachette– « Lecture »
- Habib, M. (1997). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme : le cerveau singulier, Solal éditeurs.
- Jocelyn, G. (1991) La compréhension en lecture 74-75
- Lachapelle, C. (2006). Les stratégies de compréhension de lecture. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Canada
- Libermann, I. ; Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read, in Resnick & Weaver, Theory and practice of early reading: Hillsdale, New Jersey.
- Perfetti, L. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children: Merrill-Palmer Quarterly.

Articles

- Alkhatib, M. (2012) « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? » Récupéré de : <http://la-coherence-et-la-cohesion/39916-50801-2-PB%20pdf>. Consulté le 16/09/17
- Besnard C. (1998). « Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues ». Le Français dans le Monde. Paris, France. Récupéré de : <http://www.fdlm.org/5647>. Consulté le 15/09/2017
- Boyer, (2016) « Orale tradition », Encyclopædia Universalis [en ligne].
- Charoller, M. (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Travaux de Linguistique » Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document> Consulté de 16/09/17
- Charaudeau, P. (2004) « L'identité culturelle : le grand malentendu », Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio. Récupéré de : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>. Consulté le 10/05/17
- Dehaene, S. « Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. » Récupéré de : http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/Conscience_phono_JE_Gombert.pdf.

Consulté le 16/09/17

Durgunoglu, A. (1993). « Cross-language transfer of phonological awareness » *Journal of Educational Phonology* N° 12. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00285552/document>. Consulté le 16/05/17

Ferrando, S (2007) « Compte rendu de l'ouvrage de Stanislas Dehaene, les neurones de la lecture ». Récupéré de : <http://www.risc.cnrs.fr/cr-pdf/1186.pdf> Consulté le 16/09/17

Habib, M. (1996). « Les mécanismes cérébraux de la lecture : un modèle en neurologie cognitive » *m/s* n° 6-7, vol. 12 Récupéré de : http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/811/MS_1996_6-7_707.pdf?sequence=1. Consulté le : 16/09/17

Hammersley, B (2004). « Audible Revolution » *The Guardian* n° 7. Récupéré de : <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Consulté le 10/05/17

Lemeunier-Quéré, M. (2005). « Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat » *Franc-Parler*, un site de l'Organisation internationale de la Francophonie. Récupéré de : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier_quere2006.htm Consulté le 12/05/17

Lemeunier-Quéré, M. (2005). « Exploiter de documents authentiques, pourquoi ? » *Franc-Parler*, un site de l'Organisation internationale de la Francophonie. Récupéré de : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier_quere2006.htm Consulté le 12/05/17

Maga, H. (2005). « Former les élèves à l'interculturel » *Franc-parler*, un site de l'Organisation internationale de la Francophonie. Récupéré de : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm. Consulté le 12/05/17

Michel, G. (1995) L'autonomie comme méthode d'apprentissage d'une langue vivante. *Les Cahier de l'APLIUT*, 62. Consulté le : 25/05/19

Mohammed, A. (2012) Lla cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique. Récupéré de : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/39916/38382> Consulté le : 15/05/19

Ramírez Poloche, N. (2012) «La importancia de la tradición oral» *El grupo Coyaima - Colombia Revista Científica Guillermo de Ockham* Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105325282011> Consulté le 12/05/16

Stanley (2005). « Podcasting for ELT » *British Council*. Récupéré de : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/podcasting-elt>. Consulté le : 14/05/17

Sitographie

ALSACE.IUFM, La compréhension écrite. (2007) Récupéré de : http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf. Consulté le : 12/05/17

DICTIONNAIRES DE FRANÇAIS LAROUSSE EN LIGNE. Définitions d'enseignement. Récupéré de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignement/67011>. Consulté le : 8/05/17.

FRANÇAIS, L'enseignement de la compréhension orale, objectifs, supports et démarches. (2007) Récupéré de : <http://frabel.canalblog.com/archives/2007/11/19/6943232.html> Consulté le : 15/05/17

ICCINTE, La prise de la conscience culturelle et le processus s'acculturation, Récupéré de : <http://archive.ecml.at/mtp2/Iccinte/results/fr/contexte-theorique-2.html>. Consulté le : 10/05/27

MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010) Guide pratique de la baladodiffusion – Langues vivantes. Récupéré de : <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues>. Consulté le : 13/05/17

Trésor de la Langue Française, Paris-Saïgon, T. (1932), *page 80*. Consulté le 25/05/19

Claire, K (1991) De l'autocorrection à la correction, récupéré de : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2006.ristea_pm&part=121181. Consulté le : 25/04/19

Ralph Waldo, E. Citation (n° 55118).Récupéré de : <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-55118.php>. Consulté le : 29/05/19

Mario, T (2016) Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. Cédille, *revista de estudios franceses*. Récupéré de : <https://cedille.webs.ull.es/12/20tome.pdf>. Consulté le : 25/05/19

Vilatte, J.C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Formation « évaluation »*, p. 1-56. En ligne file:///C:/Users/predeterminado/Downloads/jcvilatte-le-questionnaire-jcv.pdf

Consulté le : 15/05/19

ANNEXES

Annexe 1 - Atelier diagnostique



Université Pedagogica y Tecnológica de
Colombia
Faculté de Sciences de l'Éducation
École de Langues
Séminaire de
Recherche II



Nom de l'atelier : Aider les handicapés dans le monde du travail

Objectifs : Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur un document écrit :

- Dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée.
- Analyser le contenu d'un document d'intérêt général

Durée : 35 min environ

Première partie : Lecture (10 minutes)

Aider les handicapés dans le monde du travail

Les personnes handicapées restent victimes de forts préjugés dans le monde du travail. La sixième Semaine pour l'emploi en leur faveur entend les combattre. Elle est marquée par une reprise de la polémique sur les Centres d'Aide par le Travail.

Aujourd'hui, 26% des personnes handicapées sont au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. Préjugés que la neuvième semaine pour l'emploi en leur faveur, qui vient de débiter, entend combattre. L'Association pour la gestion du fonds pour l'insertion* professionnelle des personnes handicapées (Agefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminué physique au travail (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan "Agir, c'est réussir".

« Le handicap, lorsqu'il est visible est encore trop souvent associé à l'incompétence. La mobilisation est plus que jamais nécessaire pour modifier le regard sur le handicap », expliquent les deux associations. Aujourd'hui, rappellent-elles, « 215 000 personnes handicapées sont à la recherche d'un emploi et restent, en moyenne, deux fois plus longtemps sans activité ».

Pourtant, 87% des entreprises qui emploient des travailleurs handicapés s'en disent satisfaites et 62% des entreprises qui n'en emploient pas estiment qu'une telle expérience « pourrait se dérouler de manière satisfaisante », selon un sondage réalisé en vue de la semaine d'action. «

On observe ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche* », a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info Le salarié handicapé dans l'entreprise, ce dernier est « un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir ». Souvent « plus productif que les autres », il crée un « effet fédérateur* dans une équipe de travail » où les petits problèmes courants sont « relativisés ».

La Semaine s'est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjointes pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens* sont invités par les organisateurs « à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de "torball" (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour « lever les freins psychologiques et culturels ». Comité « tous ensemble au travail », novembre 2002.

* **Insertion** : intégration

* **Embauche** : fait d'engager, de recruter une personne pour un travail

* **Fédérateur** : qui rassemble, rapproche, crée des liens

* **Francilien** : habitant de la région parisienne

Deuxième partie : Questionnaire écrit (15 minutes)

1. Quel est le thème général de ce document ?

- Les conditions de travail des handicapés.
- La mobilisation pour l'emploi des personnes handicapées.
- Les associations de défense des personnes handicapées.

2. Quelle est le principal préjugé dont sont victimes les personnes handicapées qui recherchent un emploi ?

3. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante et justifiez votre réponse en citant une expression ou une phrase du texte.

a) Les travailleurs handicapés sont bien intégrés dans les entreprises où ils travaillent.

- Vrai Faux On

ne sait pas. Justification :

b) Même si elles travaillent bien, les personnes handicapées sont moins performantes que

les autres employés.

- Vrai Faux On

ne sait pas. Justification

4. Cochez la bonne réponse :

- a) Qu'est-ce qui freine le développement de l'emploi des personnes handicapées?
- Le manque d'information des chefs d'entreprise.
 - Une position de principe des chefs d'entreprise.
 - La difficulté des chefs d'entreprise à prendre cette décision
- b) Qui est invité à cette Semaine pour l'emploi ?
- Tous les Franciliens.
 - Seulement les personnalités politiques.
 - Seulement les personnes handicapées et les employeurs.
- c) Qu'est-ce qui sera organisé au cours de cette Semaine spéciale ?
- Des ateliers de peinture.
 - Des rencontres sportives.
 - Des activités culturelles et sportives

Cochez la bonne réponse :

- a) Qu'est-ce qui freine le développement de l'emploi des personnes handicapées?
- Le manque d'information des chefs d'entreprise.
 - Une position de principe des chefs d'entreprise.
 - La difficulté des chefs d'entreprise à prendre cette décision
-

Troisième partie : Questions à l'oral (10 minutes)

Les questions seront posées par hasard

- 1) Raconter rapidement un petit résumé du texte.
- 2) Raconter quelle est l'idée principale du texte.
- 3) Donner une petite conclusion sur le texte
- 4) Qu'est-ce que c'est « une personne handicapée » ?
- 5) Si vous aviez une entreprise, vous engageriez une personne handicapée ? Justifiez votre réponse
- 6) Quels sont d'autres préjugés que la société actuelle a par rapport aux handicapés ? Justifiez.
- 7) Connaissez-vous des organisations, des institutions, en Colombie, qui soutiennent les personnes handicapées

Annexe 2 – Première enquête



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Idiomas
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Seminario de Investigación II
Encuesta



LA COMPRENSIÓN ESCRITA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación cuyo principal objetivo es identificar qué estrategias de comprensión escrita utilizan los estudiantes en lenguas extranjeras y describir los principales inconvenientes a la hora de comprender o interpretar el contenido de los textos. Finalmente analizar cómo se da el proceso de respuesta a preguntas después de haber leído, comprendido o interpretado un texto en distinto idioma.

Datos personales:

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Semestre (teniendo en cuenta año de ingreso): _____
4. Sexo
Marque solo una casilla
 - Masculino
 - Femenino
 - Intersexual

Comprensión escrita

5. ¿Sabe usted que es la comprensión escrita?
Marque solo una casilla

- Sí
- No

6. Si su respuesta fue afirmativa, responda ¿Qué es comprensión escrita?

7. Si no sabe, intente dar una definición, un acercamiento conceptual o simplemente, ¿cómo definiría la comprensión escrita?

Uso de estrategias de comprensión escrita

8. ¿Utiliza estrategias de comprensión lectora a la hora de leer un texto en lengua extranjera?

Marque solo una casilla

- Sí
 No

9. Si su respuesta fue afirmativa ¿Cuáles?

10. ¿En clases de lengua extranjera ha recibido información de cómo utilizar estrategias de comprensión escrita?

Marque solo una casilla

- Sí he recibido
 De manera superficial
 No he recibido

11. ¿Cuáles de los siguientes procesos cognitivos utiliza a la hora de leer un texto en lengua extranjera?

Seleccione todos los que considere pertinentes

- Creación de objetivos antes de leer un texto
 Activación de conocimientos previos antes de leer un texto
 Representación de imágenes mentales durante o después la lectura de un texto

12. ¿Cuándo no conoce usted el significado de una palabra en el texto que estrategia utiliza para continuar la lectura sin perder el ritmo?

Marque solo una casilla

- Ignorar la palabra
 Deducir el significado por el contexto
 Asemejar su morfología con otra lengua
 Otras

¿Cuáles?

Comprensión de textos

13. ¿Logra usted comprender la idea principal de un texto leyéndolo solo una vez?

Marque solo una casilla

- Sí
- No

14. Si su anterior respuesta es negativa, especifique cuantas veces en promedio debe leer un texto para comprender la idea principal.

15. ¿Cuál ha sido su mayor dificultad a la hora de comprender la idea central de un texto?

Interpretación de textos

16. Al leer textos en lengua extranjera, ¿contrasta la temática trabajada con otros conocimientos?

Marque solo una casilla

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

17. Cuando lee textos interpretativos, ¿permite que la parte afectiva interfiera en la interpretación del contenido?

Marque solo una casilla

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Toma de palabra

18. Valore qué tanto le cuesta dar una opinión en público sobre una lectura en clase

Marque solo una casilla (siendo 1 el menor valor y 10 el mayor valor)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. ¿Al momento de contestar una pregunta de manera oral se limita a participar?

Marque solo una casilla

- Sí
- No
- A veces

20. Teniendo en cuenta la anterior pregunta, especifique que clase de limitaciones le impiden participar ante preguntas orales.

21. Clasifique el nivel de su desempeño a la hora de responder preguntas orales.
Marque solo una casilla

- Bueno
- Aceptable
- Regular
- Malo

Responder escritos

22. Clasifique su nivel de desempeño a la hora de responder de manera escrita.
Marque solo una casilla

- Bueno
- Aceptable
- Regular
- Malo

23. ¿Ha tenido usted complicaciones a la hora de responder preguntas escritas sobre un texto dado?
Marque solo una casilla

- Sí
- No

24. Si su anterior respuesta es afirmativa, describa que tipo de complicaciones se le han presentado.

25. ¿Con que tipo de preguntas se siente usted más seguro a la hora de responder?
Marque solo una casilla

- Escritas
- Orales

¿Por qué?

Annexe 3 - Journal de bord



Uptc

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Idiomas
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Journal de bord



Atelier :	
Date :	Heure :
Nombre d'étudiants :	Observateur :

Points forts :		Points à améliorer	
Stratégie :		Stratégie :	
Réflexion générale :			

Annexe 3 - Atelier 1

Atelier N° 1 (30')



Activités d'introduction

- Lisez le titre et dites si vous connaissez déjà cette légende, partagez avec vos camarades.

Activités pendant la lecture

- Lisez le premier paragraphe, essayez de prédire ce qui se va passer dans le deuxième paragraphe.
- Puis vérifiez vos hypothèses en le lisant.
- Faites le même avec les autres paragraphes.
- Soulignez le vocabulaire inconnu, cherchez-le et lisez le texte une deuxième fois.



L'HOMME CAÏMAN



1.



2.



3.



4.



5.

6.



On dit que dans la population du Plato (Magdalena) il y avait un homme qui aimait épier¹ les filles quand elles se lavaient toutes nues dans la rivière. Le désir de les regarder de plus près sans se laisser découvrir, l'a amené à demander de l'aide à un sorcier² qui a créé une potion pour transformer cet homme en caïman et de cette manière il pouvait naviguer dans la rivière et ainsi épier les filles sans être découvert.

Le sorcier à fait deux potions, une qui semblait être du sang pour devenir caïman et une autre pour redevenir homme. La légende raconte qu'un ami est allé avec lui et quand il a vu la transformation de l'homme en caïman il a laissé tomber la bouteille qui contenait la potion pour devenir homme. Néanmoins, quelques gouttes sont tombées sur la tête du caïman mais il ne s'est transformé qu'à moitié.

Les pêcheurs relatent qu'au bord de la rivière Magdalena, encore de nos jours pendant les couchers de soleil³ en juillet, l'homme caïman apparaît sur les rives⁴ en faisant peur⁵ aux jolies filles qui nagent dans la rivière et même aux blanchisseuses⁶.

Questionnaire écrit



oral



- *Qu'est-ce qui a capté le plus votre attention du texte ? Partagez avec vos camarades.*
- *Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.*



1. Compréhension globale :

- De quoi s'agit-il le texte ?

2. Compréhension détaillée :

Cochez la bonne réponse :

- Le premier paragraphe du texte n'a pas le même ton que les autres. Il exprime :
 - L'origine du personnage du texte. Justifiez avec un mot du texte _____
 - Les pouvoirs magiques du personnage. Justifiez avec un mot du texte _____
 - Les actions du personnage du texte. Justifiez avec un mot du texte _____
- Vrai, faux ? L'homme est devenu caïman pour faire peur aux jolies filles.
 - Vrai. Justifiez : _____
 - Faux. Justifiez : _____

3. Compréhension lexicale :

- Remplacez le verbe en faisant les transformations nécessaires :

*Les pêcheurs **relatent** qu'au bord de la rivière Magdalena l'homme caïman apparaît sur les rives.*

- La potion rouge permettait à l'homme de :



4. Interprétation

- Résumez le document rapidement.
- Décrivez les caractéristiques physiques ou morales de l'homme caïman.
- Dans quelle situation de la vie réelle peut-on lier cette légende ?
- À votre avis, pourquoi l'homme a-t-il décidé de prendre la forme d'un caïman pour épier les filles ? Pourquoi pas une autre forme ?
- Selon vous, pourquoi l'ami de l'homme caïman a-t-il laissé tomber la bouteille de la potion ?

Annexe 5 Grille d'observation partie écrite

Date :
 Heure :
 Cours :

Objectif initial : Déterminer les difficultés que les étudiants en langues étrangères de IVe semestre de Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia ont en matière des aspects de langue par rapport à la compréhension des écrits.

Description du terrain :	1. ACTIVITÉ ÉCRITE (ASPECTS DE LANGUE)														
	LEXIQUE								COHÉRENCE (Niveau d'expression) QRE				GRAMMAIRE		
	L'étudiant utilise le vocabulaire qui est sur le texte pour répondre aux questions ?				L'étudiant pose des questions par rapport au lexique inconnu ?				Les réponses données sont-elles cohérentes par rapport au texte ?		L'étudiant utilise les mots adéquats pour exprimer sa réponse ?		Ponctuation	Utilisation des temps	Conjugaison
ÉTUDIANT	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	OUI	NON	OUI	NON			
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															

Date :
 Heure :
 Cours :
 Professeur :

Objectif initial : Déterminer les difficultés que les étudiants en langues étrangères de IVE semestre de Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia ont en matière de compréhension des écrits.

Description du terrain :	2. ACTIVITÉ ÉCRITE (COMPRÉHENSION ÉCRITE)																																								
	CAPACITÉ DU RÉPERAGE SU SENS DU TEXTE																																								
	RÉPONSES (QVFO)						RÉPONSES CORRECTES (CQM) ☑ ou ☒				L'idée principale du texte, est-elle repérée ?					Des idées secondaires / des détails importants, sont-ils repérés ?					L'étudiant se prévaut du texte pour justifier ses réponses ?				L'étudiant répond toutes les questions du questionnaire ?																
APPRENANT	Q1a			Q1b			Q1	Q1a	Q1b	Q1c	Totalment	Presque	Partiellement	Incomplètement	Pas	Totalment	Presque	Partiellement	Incomplètement	Pas	Q1a		Q2b		Q3b		Totalment	Presque	Partiellement	Incomplètement	Pas										
	V	F	O	V	F	O															Oui	Pas	Oui	Pas	Oui	Pas															
1																																									
2																																									
3																																									
4																																									
5																																									
6																																									
7																																									
8																																									
9																																									
10																																									

Annexe 6 – Atelier 3

Atelier N° 3 (30')



- Regardez l'image, imaginez :
 1. L'origine du personnage.
 2. S'agit-il d'un personnage maléfique ?
 3. Quels sont ses qualités/défauts ?
 4. Quelle histoire pourrait se lier avec ce personnage ?



- Lisez chaque phrase et arrêtez-vous au points. !. Rélisez si vous ne comprenez pas.
- S'il y a de vocabulaire inconnu, demandez au professeur et rélisez la phrase.
- Arrêtez à la fin de chaque paragraphe, résumez l'idée de chacun avec un mot.



LE LUTIN

La légende raconte qu'un monsieur de nom de famille 'Pantoja', quelque part en Colombie, avait deux filles qu'un lutin suivait et ne laissait pas dormir. ! Elles racontaient qu'elles sentaient un homme qui s'approchait d'elles pour les pincer et les toucher, mais elles allumaient la lumière et il n'y avait personne. !

En cherchant une solution, elles sont allées chez le curé et lui ont dit: 'mon père, imaginez-vous qu'il y a quelqu'un qui est en train de nous harceler...' il leur a demandé de se confesser et après, de prendre l'hostie. ! Ce jour-là, la créature est revenue encore plus en colère pour mordre les filles et ne pas les laisser dormir. !

Après un temps, un voisin est venu voir les filles pour leur donner une solution au problème. ! Il leur a raconté que la pénible créature était avant l'ange le plus aimé par Dieu, mais comme il a été méchant, dieu l'a puni en l'envoyant sur terre sous la forme d'un lutin. ! Quand cet ange habitait le ciel, il jouait de la harpe, c'est la raison pour laquelle on peut l'attraper avec un tiple (instrument à cordes). ! Pendant la nuit, les filles ont laissé un tiple bien accordé sur une table dans leur chambre, mais elles sont restées dehors. ! Après un moment, le lutin est rentré dans la chambre et sans plus attendre, a commencé à jouer mais quand les filles ont ouvert la porte il n'y avait rien. !

Le jour s'est levé et il n'y avait plus de bruit, le tiple n'était plus sur la table où les filles l'y avait laissé et depuis ce jour-là le mystérieux lutin n'est jamais revenu. ! Les gens racontent que le lutin apparaît quand il tombe amoureux d'une fille, il se met dans les maisons pour les déranger. ! Certains croient aussi qu'il invite les enfants blonds aux yeux verts pour jouer dans la forêt et pour les voler. !

Questionnaire écrit et oral



Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.



4. Compréhension globale :

- De quoi s'agit-il le texte ?

- Quand le Lutin se montre-il aux filles ?

5. Compréhension détaillée :

- Vrai/faux : Écrivez F ou V pour chaque énoncé entre les parenthèses, puis justifiez votre réponse :

() Le Lutin aime la musique : _____

() Le Lutin est une créature religieuse : _____

() Le Lutin n'aime que les filles : _____

6. Compréhension lexicale :

- Reliez le vocabulaire avec l'image correspondante :

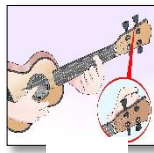
- a) Pincer
- b) Allumer
- c) Curé
- d) Accorder
- e) Bruit
- f) Déranger



()



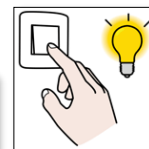
()



()



()



()



()



7. Interprétation

- Pourquoi les filles ont cherché un curé pour les aider et pourquoi pas une autre personne ?
- A votre avis, pourquoi le Lutin prend les enfants blonds aux yeux verts ?
- Avec quel personnage de la vie réelle pourriez-vous lier le Lutin ?
- D'après vous, pourquoi la musique était la seule manière d'éloigner le Lutin ?

Atelier N° 5 (30')



Activités d'introduction

- Lisez le titre et dites si vous connaissez déjà cette légende, partagez avec vos camarades.

Activités pendant la lecture

- Lecture à voix haute : suivez la lecture.
- Soulignez la lecture.
- Suivez la lecture tandis qu'une autre personne lit à voix haute.



LA BOULE DE FEU

Les gens racontent qu'il y a plusieurs années, il y avait une ancienne femme qui habitait avec ses deux petits-fils, qui étaient malicieux. La grand-mère céda à tous leurs caprices, même un jour ils l'ont utilisée comme cheval de trait.

Quand l'ancienne femme est morte, dieu l'a condamnée à expier ses peines pour avoir été une mère poule. Elle a été transformée en boule de feu avec trois branches qui représentaient la grand-mère et ses deux petits-fils.

La boule de feu apparaît à l'aube quand tout est silencieux et que le coq n'a pas encore commencé à chanter. Quelques-uns la voient comme un ballon de feu qui frappe contre les murs et rentre dans les maisons. Parfois elle apparaît au-dessus des arbres, au bord de la route ou au bord des lacs.

Pour faire fuir la boule de feu, les gens doivent lui crier de grossièretés et l'insulter en lui disant qu'elle est une vieille soumise et démoniaque. En même temps, il faut aussi sortir les machettes et les frôler contre la terre, ainsi elle va s'éloigner en fuyant avec les bourdonnements les plus terrifiants. Cependant, si cela n'arrive pas, la boule de feu suit principalement les voyageurs qui sont à cheval, elle les tourmente, les égratigne et les vide de leur sens. Elle poursuit aussi les hommes mariés infidèles, les hommes ivres et les pêcheurs.

Questionnaire écrit et oral



- Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.



8. Compréhension globale :

- Qu'est-ce que c'est la boule de feu ?
 - Une grand-mère pleine de bonté.
 - Une ancienne femme morte.
 - Une grand-mère est ses deux fils.

9. Compréhension détaillée :

- Cochez l'image qui représente le mieux la boule de feu et expliquez pourquoi.



Pourquoi ? : Parce que _____

- Choisissez l'option qui suit la phrase selon le texte
 - Pour faire fuir la boule de feu, il faut :
 - Pleurer
 - Lui dire des mauvais mots
 - La détester
 - La boule de feu poursuit les :
 - Personnes qui marchent pendant la nuit
 - Ceux qui commettent un adultère
 - Les hommes qui ne sont pas croyants
- Répondez la question
 - Pourquoi a-t-il Dieu condamné l'ancienne ?

Parce que _____



4. Interprétation

- De quelle région pensez-vous que cette légende vient ? pourquoi ?
- Quelle est le moral de cette légende ?
- Pourquoi pensez-vous qu'il faut insulter la boule de feu pour la faire fuir ?
- À votre avis qui ont principalement créé cette légende ? des femmes ou des hommes ?

Atelier N° 7 (30')



Activités d'introduction

- Lisez le titre et dites si vous connaissez déjà cette légende, partagez avec vos camarades.

Activités pendant la lecture

- Lisez le premier paragraphe, surlignez le vocabulaire inconnu et partagez avec vos camarades pour trouver la signification.
- Faites le même avec les paragraphes suivants.
- Lisez une dernière fois le texte complet sans arrêter.



LE Puits D'HUNZAHÚA

D'après les traditions indigènes, le premier chef de Tunja était Hunzahúa, originaire de Ramiriquí. Il se distinguait par son gouvernement fort et était craint par ses sujets. La tradition mythologique raconte que Hunzahúa était amoureux de sa sœur Noncetá en faisant abstraction de l'inceste qui était interdit par les indigènes Chibchas.

En cherchant du coton pour le tissu et de l'argile pour créer des céramiques, le frère et la sœur ont voyagé à Chipatae, où éperdument amoureux, ils se sont mariés. Leur mère, après avoir appris le grave péché, a voulu punir sa fille avec le 'sana' (bois pour mélanger une boisson fait de maïs connu comme le chicha). La fille complètement amoureuse se tourna vers le récipient et dans un accès de colère, la mère a lancé le bâton et a cassé le récipient plein de chicha, lequel, en coulant par tout a formé un grand puits, nommé actuellement 'le puits d'Hunzahúa' ou 'le puits de Donato' (prénom donné en mémoire du capitaine espagnol Jerónimo Donato).

Quand Hunzahúa est descendu d'un lieu appelé 'Cojines del Zaque' après la cérémonie matinale en hommage au soleil, il a trouvé la triste réalité de son péché, autour de lui, il a trouvé une foule qui protestait contre l'incestueux amant. À cause de cela, les deux amoureux se sont enfuis et Tunja a reçu la célèbre malédiction de devenir une terre stérile et froide.

Le frère et la sœur incestueux ont continué leur voyage jusqu'à Susa, où ils ont eu un enfant qui s'est transformé en pierre, finalement, en passant à côté de la cascade 'Salto de Tequendama' ils ont été également changés en pierre. Le matriarcat entre les Chibchas, qui était la tendance sociale et politique de ce peuple, et de la même façon, le problème de l'inceste a été contrôlé conformément au code de Nemequene, 'si un homme commet un inceste avec sa mère, sa sœur ou sa fille, il sera mis dans un trou étroit plein d'eau et accompagné par des bestioles où il va périr misérablement, La même punition sera exécutée avec les femmes pour que leur mémoire et leurs malheurs soient enterrés'.

Questionnaire écrit et oral



- Est-ce que cette version ressemble à laquelle vous connaissez déjà ? oui, non, pourquoi ?
- Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.



10. Compréhension globale :

- Décrivez les personnages principaux de la légende en disant leurs liens de parenté.

11. Compréhension détaillée :

- Liez l'énoncé avec le prénom correspondant.

Les deux frères se sont mariés à	A
La foule protestait contre	B
L'incestueuse s'appelait	C
Le code qui contrôlait	D
Le capitaine espagnol	E

1	Noncetá
2	Nemequene
3	Chipatae
4	Hunzahúa
5	Donato

- Quelle est la célèbre malédiction qui a reçu Tunja ?

- Qu'est-ce qu'il s'est passé avec Hunzahúa, son épouse et son fils ?

12. Compréhension lexicale :

- Changez le verbe et proposez un autre qui puisse le remplacer.

...les deux amoureux *se sont enfuis* : _____

- Expliquez la signification du mot. Vous pouvez utiliser un exemple ou un synonyme.

Punition : _____

Inceste : _____



4. Interprétation

- A votre avis, pourquoi cette légende a été créée ?
- Quel est le rapport entre la formation du puits et l'inceste ?
- Quelle était la tendance politique des Chibchas ? Expliquez
- Quelle est la punition que les Chibchas pouvaient recevoir s'ils commettaient un péché ?

Atelier N° 2 (30')



- *Brainstorming* : À partir du titre, faites des prédictions par rapport aux contenus de la légende (personnages, lieu, problématique, époque, contexte) en répondant aux questions qui, où, quand, pourquoi.

- Vous allez écouter deux fois une émission podcast portant sur une légende colombienne. Pour la première écoute, prêtez attention sans rien écrire ni rien lire. Pour la deuxième écoute, vous allez suivre la lecture en soulignant le vocabulaire inconnu du texte.
- Cherchez-le vocabulaire. Relisez le texte.



LE MOHÁN

Selon les témoignages des paysans qui habitaient les rives des rivières du département de Tolima, il s'agit d'un individu masculin avec de longs cheveux et de longs ongles. Il porte des colliers en or et il habite dans un palace souterrain. De plus c'était un ensorceleur qui connaissait les rituels magiques pour attirer la pluie et soigner les maladies.

D'après la légende, quand le Mohán était ensorceleur et habitait sur terre, il a eu une révélation : il a pu voir l'arrivée des conquérants et l'humiliation qu'allait subir les habitants originaires, raison pour laquelle il a décidé de s'enfuir avec les richesses de la terre dans les profondeurs de l'eau.

Pour les pêcheurs, le Mohán est un être coquin, qui aime la musique et aime bien se disputer avec les hommes et séduire les femmes pour les amener dans sa grotte et les changer en pièces d'or. La tradition orale lui attribue d'innombrables victimes de noyade, car on dit que de temps en temps il aime bien retourner les canoës et emporter les gens jusqu'au fond de la rivière. La seule substance qui peut le calmer c'est le tabac. Les pêcheurs en ont toujours avec eux pour l'offrir à l'effrayante créature.

Questionnaire écrit et oral



- *Qu'est-ce qui a capté le plus votre attention du texte ? Partagez avec vos camarades*
- *Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.*



Compréhension globale :

Cochez la bonne réponse

- Quelle phrase résume le mieux cette légende ?
 - Le Mohán est un sorcier qui aime le tabac, se disputer avec les hommes et sortir pendant la nuit.
 - Le Mohan est un ancien sorcier qui s'est caché dans l'eau pour séquestrer des femmes et noyer des hommes.
 - Le Mohán est une créature dangereuse qui habite dans une grotte. Il aime amener les femmes et les pêcheurs pour les manger.

13. Compréhension détaillée :

Choisissez vrai ou faux.	VRAI	FAUX
▪ Le Mohán a des pouvoirs magiques pour faire grandir les plantes.		
▪ Les paysans le décrivent comme un homme avec les cheveux longes, les yeux rouges et un chapeau.		
▪ Le Mohán est une créature coquine.		
▪ Le Mohán est capable de changer les femmes en pièces d'or.		
▪ Selon quelques témoignages le Mohán habite dans un palais souterrain		
▪ Le Mohán reçoit du tabac.		
▪ Les victimes de noyade sont attribuées au Mohán.		
▪ Le Mohán amène les gens jusqu'au fond du lac.		

Répondez aux questions.

- Pourquoi le Mohán a-t-il décidé de s'enfuir dans les profondeurs d'eau ?

- Qu'est-ce que le Mohán fait avec les femmes ?

- Quelle est la substance qui peut calmer le Mohán ?



4. Interprétation

- Croyez-vous qu'il puisse vraiment exister le Mohán ?
- D'après vous, pourquoi cette légende a-t-elle été créée ?
- Connaissez-vous d'autres versions de cette légende ?
- Comment imaginez-vous le Mohán physiquement et moralement ?

Annexe 10 – Atelier 4 avec l'utilisation de podcast

Atelier N° 4 (30')



- *Brainstorming* : À partir du titre, faites des prédictions par rapport aux contenus de la légende (personnages, lieu, problématique, époque, contexte) en répondant aux questions :
 - *Qui pourrait être le personnage principal ? Une femme ? Un homme ? Un enfant ?*
 - *Dans quelles endroits croyez-vous qu'il ou elle apparait ? La forêt ? En ville ? Dans les maisons ?*
 - *Quelles sont les caractéristiques physiques que le personnage peut avoir ?*

- *Vous allez écouter deux fois une émission podcast portant sur une légende colombienne. Pour la première écoute, prêtez attention sans rien écrire ni rien lire. Pour la deuxième écoute, vous allez suivre la lecture en soulignant le vocabulaire inconnu du texte.*
- *Cherchez-le vocabulaire. Relisez le texte.*



LE BONHOMME EN OR

Dans les bois, dans les chemins solitaires, ou dans les routes pendant la nuit, la figure d'un bébé inoffensif se présente en pleurant tristement. Il ne fait pas mal aux gens qui se rapprochent. Cette légende innocente fait allusion aux mères dénaturées qui, après avoir eu leurs enfants, les abandonnent n'importe où. La mission de ce bébé est de rendre riche à qui aie pitié d'un enfant abandonné.

Pendant que le marcheur avance dans le chemin, il écoute le cri d'un nouveau-né. Si le marcheur ne sait pas ce qu'il se passe, il va s'approcher et prendre le bébé avec précaution, le nouveau-né va arrêter de pleurer mais soudain il commence à parler à son protecteur en lui disant: 'regarde papa ! j'ai déjà des dents !', après, il ouvre la bouche et crache du feu. L'individu jette le bébé et s'enfuit affolé. Par contre, si le marcheur connaît déjà le truc, il va prendre la créature rapidement en se mouillant le pouce avec de la salive et avec toute la foi il va dire: 'je te baptise au nom du père, du fils et du Saint-Esprit'

Miraculeusement, le bébé devient un fantastique bonhomme d'or. Celui qui le trouve va aussi devenir un homme extrêmement riche. Toutefois, le bonhomme en or doit être gardé avec soin dans une cage, celle-là doit être sûre et avec assez de place pour s'en occuper avec des prières et des conjurations spéciales.

Questionnaire écrit et oral



- *Qu'est-ce qui a capté le plus votre attention du texte ? Partagez avec vos camarades*
- *Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.*



Compréhension globale :

- Complétez les lignes avec d'informations sur le personnage principal du texte.

✓ Le Bonhomme en or est _____

Compréhension détaillée :

- Choisissez et cochez la proposition exacte.
 - La mission de ce bébé est de rendre riche a qui le trouve.
 - La mission de ce bébé est de rendre riche à qui connaisse le truc.
 - Le bébé ouvre la bouche et crache du feu.
 - Le bébé s'enfuit affolé quand son protecteur le prend.
 - Au moment de prendre le bébé il faut le garder avec soin dans une cage.
 - Au moment de prendre le bébé il faut le baptiser.
- Comment imaginez-vous le bonhomme en or **avant d'être béni** ? Choisissez une image et justifiez :



Interprétation

- À votre avis, est-ce qu'il y a un moral dans cette légende ? Lequelle ?
- Qui pensez-vous a créé le Bonhomme en or ? Dieu ? Un sorcier ?
- Si vous trouvez un bébé abandonné, qu'est-ce que vous feriez ?
- Pourquoi croyez-vous qu'il faut baptiser le Bonhomme en or ?

Atelier N° 6 (30')



- *Brainstorming* : À partir du titre, faites des prédictions par rapport aux contenus de la légende (personnages, lieu, problématique, époque, contexte) en répondant aux questions :
 - *Qui pourrait être le personnage principal ?*
 - *Dans quels endroits croyez-vous qu'il ou elle apparait ? La forêt ? En ville ? Dans les maisons ?*
 - *Quelles sont les caractéristiques physiques que le personnage peut avoir ?*
 - *Quelle serait l'origine de cette légende-là ?*

- *Avant de commencer l'écoute du texte, lisez les questions portant sur le texte.*
- *Écoutez le texte attentivement, notez le vocabulaire inconnu.*
- *Cherchez-le vocabulaire. Réécoutez le texte.*
- *D'être nécessaire, lisez la partie écrite du document.*



LA PLEUREUSE

On l'entend au bord des rivières ou des petits cours d'eau, surtout pendant les nuits de pleine lune. Elle commence avec des sanglots qui petit à petit deviennent des pleurs navrants et finalement des hurlements déchirants. La légende raconte qu'une mère célibataire avait noyé son fils dans une rivière parce qu'il était le produit du déshonneur. C'était une paysanne qui était venue en ville pour travailler comme femme de ménage dans une maison de gens aisés. Dans cette famille, il y avait un garçon qui, en la voyant, a voulu la posséder. Après un certain temps, elle est tombée enceinte, cependant, le garçon n'a pas accepté la paternité et elle a dû supporter toute seule la rancœur de sa famille. À cause du péché d'avoir tué son enfant, Dieu l'a punie et l'a condamné à chercher son fils dans toutes les rivières du monde.

C'est une femme mince, avec les yeux enflammés d'avoir autant pleuré, avec les cheveux emmêlés pour les avoir trop tirés. Elle pleure avec désespoir et avec insistance elle crie : Je l'ai laissé ici ! Où est mon fils ?

Elle se présente avec des longues robes et son visage s'est transformé en tête de mort, elle berce entre ses mains squelettiques un enfant mort et elle erre toujours au bord des rivières et des sources d'eau en pleurant.

Dans certains endroits du sud-ouest d'Antioquia et de l'ancien Caldas elle se matérialise en ombre qui traîne des chaînes attachées à ses hanches. Elle amène un grand chien noir avec les yeux rouges et la bouche qui crache du feu. Ce chien-là porte aussi le cadavre d'un nouveau-né à qui la pleureuse essaie d'arracher entre des cris terrifiants qui donne la chair de poule aux gens qui l'écoutent.

Questionnaire écrit et oral



- Lisez les questions une première fois **sans écouter ni lire le texte**, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.



Compréhension globale :

- Répondez à la question suivante :

1. De quoi s'agit-il le texte _____

Compréhension détaillée :

- Répondez aux questions suivantes, répondez avec une seule phrase :

2. C'était quoi la pleureuse avant d'être condamnée par Dieu ? _____

3. Quelle a été-t-elle la faute de la pleureuse ? _____

4. Pourquoi la pleureuse a-t-elle décidé de commettre ce crime ? _____

5. Comment la pleureuse a-t-elle été punie ? _____

6. Quelle est la problématique actuelle liée au contenu de la légende ? _____

7. Quels sont les endroits que la pleureuse fréquente ? _____



Interprétation

- À votre avis, est-ce qu'il y a un moral dans cette légende ? Lequel ?
- Connaissez-vous d'autres versions de cette légende ?
- Imaginez, qu'est-ce qui s'est passé avec le jeune homme de la légende après ?
- À votre avis, pourquoi Dieu a condamné la Pleureuse ?
- À la place de la Pleureuse, comment est-ce que vous auriez agi ?

Atelier N° 8 (30')



- *Brainstorming* : À partir du titre, faites des prédictions par rapport aux contenus de la légende.
-

• Vous allez écouter deux fois une émission podcast portant sur une légende colombienne. Pour la première écoute, prêtez attention sans rien écrire ni rien lire. Pour la deuxième écoute, vous allez suivre la lecture en soulignant le vocabulaire inconnu du texte.

- Cherchez-le vocabulaire. Relisez le texte.



LA FEMME UNIJAMBISTE

Les récits oraux abondent sur les méfaits de la terrible créature et les descriptions des attributs du personnage qui proviennent de la tradition orale varient. Il semble néanmoins que la femme unijambiste soit une grande voyageuse car on l'a aperçue tantôt dans le département de Tolima, tantôt dans celui d'Antioquia. Il est vrai que la femme unijambiste est capable de se déplacer rapidement et silencieusement, puisque bien peu de ses proies lui échappent.

La terreur que celle-ci inspire fait trembler les gens. La femme unijambiste attire les hommes en prenant l'aspect d'une jeune fille, pour ensuite se transformer en monstre sous leurs yeux et les attraper dans ses griffes. Ses victimes voyaient les traits de la jeune beauté devenir effrayantes, ses yeux ressemblaient à ceux d'un tigre et ses longs cheveux emmêlés cachaient son visage terrifiant. Ses crocs puissants comme ceux d'un fauve lui permettaient de dévorer les proies les plus robustes et avait la capacité de sucer aussi le sang des enfants. Ainsi, la femme unijambiste ne laissait que les os de ses victimes.

La femme unijambiste protégeait les animaux sauvages qui n'hésitaient pas à se réfugier près d'elle quand rôdaient les chasseurs. On dit même qu'elle connaissait leur langage. Elle effaçait les traces des bêtes poursuivies et s'occupait d'égarer les chiens de leurs poursuivants. Si on rencontrait le monstre, il valait mieux être accompagné du meilleur ami de l'homme. La femme unijambiste renonce à attaquer en présence de cet animal béni. Un chasseur avisé renonce donc à partir en forêt sans son fidèle compagnon

Questionnaire écrit et oral



- Lisez les questions une première fois, essayez de répondre aux questions sans revenir au document, puis, d'être nécessaire, vérifiez vos réponses avec le document.



Compréhension globale :

Cochez la bonne réponse

- Quelle phrase résume le mieux cette légende ?
- La femme unijambiste est une créature qui prend la forme d'une jeune fille pour attirer les hommes et les dévorer sans laisser aucune trace.
- La femme unijambiste est une femme qui se transforme en créature dangereuse pour manger les gens.
- La femme unijambiste est une créature qui attire les hommes pour les dévorer et ne laisser que les os.

Compréhension détaillée :

Choisissez et cochez si les affirmations sont vraies ou fausses. Justifiez si l'affirmation est **fausse**.

Affirmation	V	F	Justification
1. Cette femme protège les animaux de ferme.			
2. Il vaut mieux avoir un chien pour se sauver de la femme unijambiste.			
3. La femme unijambiste se déplace lentement en faisant du bruit.			
4. Cette créature prend la forme d'une femme mature pour attirer les hommes.			

- Choisissez l'image qui suit le mieux la description de la femme unijambiste présentée dans le texte.



Justifiez votre choix :

Interprétation



- Croyez-vous que la femme unijambiste puisse vraiment exister ?
- Pourquoi prendre l'aspect d'une jeune fille et ne pas celui d'une autre personne ?
- Quelle pourrait être l'origine de la femme unijambiste ?
- Pourquoi pensez-vous que cette légende a été créée ?
- Pourquoi croyez-vous que la femme unijambiste refuse à attaquer en présence d'un chien ?

Annexe 13 – Grille analyse production orale

Date :
 Heure :
 Cours :
 Professeur :

Objectif initial : Déterminer les difficultés que les étudiants en langues étrangères de IVe semestre de Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia ont en matière des aspects d'interprétation lectrice par rapport à la compréhension des écrits.

Description du terrain :	1. ACTIVITÉ ORALE (ASPECTS D'INTERPRÉTATION)																										
	CAPACITÉ D'ANALYSE ET DE RÉFLEXION									PRISE DE PAROLE									USAGE DE LA LANGUE (quant à)								
	L'étudiant fait des rapports entre le texte et la réalité où il se trouve ?			L'étudiant tire des conclusions à partir de la lecture faite ?			L'étudiant argumente son point de vue (afin de dialoguer, débattre)			L'étudiant, est-il encouragé à répondre des questions de manière autonome ?		L'étudiant est capable de s'autocorriger ou d'intégrer une correction ?		Phonétique			Prosodie			Fluidité			Syntaxe				
ÉTUDIANT	Toujours	Souvent	Jamais	Toujours	Souvent	Jamais	Toujours	Souvent	Jamais	Oui	Non	Oui	Non	Très bon	Bon	Mauvais	Très bon	Bon	Mauvais	Très bon	Bon	Mauvais	Très bon	Bon	Mauvais		
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											

Annexe 14 – Enquête final



ENQUÊTE FINAL



Objectif : Établir quelle a été l'influence de la réalisation des ateliers de lecture chez les étudiants de quatrième semestre de Licence en Langues Étrangères.

1. Comment vous vous êtes sentis pendant le développement des ateliers de lecture ?

- Très bien
- Bien
- Pas très bien
- Mal

Pourquoi ?

2. Qu'est-ce que vous avez amélioré avec les ateliers de lecture?

- Vocabulaire
- Prononciation
- Structures grammaticales
- Stratégies de compréhension écrite

3. Quelle type d'atelier, selon vous, vous a apporté le plus ?

- Atelier sans podcast
- Atelier avec podcast
- Les deux

4. Est-ce que vous sentez que vous pouvez mieux comprendre les textes après les ateliers de lecture?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5. Souhaiteriez-vous de continuer à participer à des ateliers de lecture ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Nom et prénom _____

Date : _____