

# **LES DOCUMENTS RADIOPHONIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE**

**Alain Kamber  
Carine Skupien**

Université de Neuchâtel, ILCF

## **Résumé**

Pour les auteurs de cet article, l'entraînement à la compréhension orale dans le cadre universitaire doit se faire systématiquement au moyen de documents authentiques. C'est pourquoi nous avons développé des séries d'exercices basés sur un corpus d'émissions radio. Notre réflexion s'articule en deux temps : tout d'abord, nous nous interrogeons sur la perception subjective de la difficulté des documents par les apprenants et les enseignants, ainsi que sur la hiérarchisation des difficultés présentées par les émissions elles-mêmes (oral spontané vs. écrit oralisé). Ensuite, nous proposons des stratégies pour l'exploitation didactique des documents radiophoniques en déterminant trois niveaux de compréhension (superficielle, globale et détaillée) et présentons des exemples concrets d'exercices.

## **Abstract**

For the authors, training listening skills in a foreign language in an academic context should systematically be done using authentic documents. This is why we have developed a series of exercises based on radio corpora. The line of argument of this article is two-fold: first, we question the subjective perception, by both learners and teachers, of the difficulty of authentic documents, as well as the hierarchical distribution of the difficulties that can be found in radio programs (spontaneous or scripted speech). We go on to suggest a number of strategies for pedagogical exploitation of radio documents, defining three levels of understanding (superficial, global and detailed). Finally, we present concrete examples of exercises.

## Introduction

Dans le cadre de notre enseignement d'expression et compréhension orales à l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel, nous nous sommes fixé pour principe de n'utiliser que des documents authentiques et avons développé des séries d'exercices basés sur un corpus d'émissions radio. Lors du choix des documents, nous sommes régulièrement confrontés à certaines questions comme : 1) Quel type d'émission est approprié pour un public très hétérogène dans le contexte endolingue de la Suisse romande ? 2) Comment hiérarchiser les difficultés présentées par les genres de discours radiophoniques (magazines de reportages, revues de presse nationale et internationale francophone, débats, etc.) ?

De manière générale, les émissions ont été choisies pour sensibiliser notre public aux variations diatopiques et diastratiques, à la diversité culturelle de la francophonie ; ceci nous semble en effet spécialement important en Suisse romande, dans un contexte politique et linguistique très particulier (quatre langues nationales, un système politique fédéraliste). Pour atteindre cet objectif, nous avons décidé de recourir à des documents de *Radio suisse romande la Première*, une chaîne généraliste de proximité, mais qui ne cultive pas à tout prix les particularismes régionaux. Cette station de radio peut de plus être écoutée facilement par nos étudiants. Les documents utilisés sont tirés de quatre séries d'émissions :

1. *15 minutes* : un magazine de reportage qui traite de phénomènes de société ou de culture, particulièrement en Suisse romande. Ce magazine veut aller à la rencontre des gens et leur laisse le temps de s'exprimer spontanément et sans contraintes. Il présente une grande variété de sujets d'intérêt général, qui ne font pas appel à des connaissances spécifiques des institutions suisses.
2. *A plus d'un titre* : la revue de presse quotidienne des journaux de Suisse, aussi bien romands que suisses alémaniques. Cette émission matinale thématise fréquemment des événements ayant eu lieu en Suisse, et, à ce titre, fait référence à des personnages de la vie publique suisse, ou reprend des termes allemands utilisés dans les médias suisses alémaniques.
3. *Le grand 8* : débat entre invités d'horizons différents sur des thèmes liés à l'actualité suisse ou internationale. Les intervenants s'expriment librement et n'hésitent pas à s'interrompre mutuellement. De façon générale, les discussions sont peu structurées.
4. *La revue de presse francophone* : cette revue de presse hebdomadaire fait intervenir, sur des sujets d'actualité, des journalistes français, québécois, belges et suisses, ainsi que des intervenants du monde francophone en général. Elle permet de présenter aux étudiants des accents auxquels ils ne sont pas habitués.

C'est sur la base de ces quatre types d'émissions que nous avons organisé l'enseignement de compréhension orale et que nous avons élaboré la présente étude. Celle-ci part d'une constatation faite au cours de notre pratique : certains documents qui nous semblaient intuitivement « difficiles » ne posaient aucun problème aux étudiants, alors que d'autres suscitaient des réactions pour le moins énergiques, voire hostiles de leur part... Les critères de difficulté ne semblent donc pas être des valeurs universellement partagées. C'est pourquoi nous avons essayé, dans un premier temps, de comprendre ce qui faisait qu'un document sonore brut est ressenti par les étudiants comme facile ou au contraire comme difficile, pour, dans un deuxième temps, nous interroger sur l'exploitation didactique des documents par les enseignants en fonction de leur difficulté.

## 1. Difficulté(s) des documents authentiques

### 1.1. Informateurs : compétences acquises et compétences visées

Les 52 étudiants retenus pour participer à notre enquête présentaient les niveaux de compétence suivants en compréhension orale : 14 x B1 ; 25 x B2 ; 10 x C1 ; 3 x C2<sup>1</sup>. Si l'on suit les descripteurs du *Cadre européen commun de référence*, tous ces étudiants sont donc en mesure, à ce stade, de « comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui [les] intéressent si l'on parle d'une façon *relativement lente et distincte* » (niveau B1). En outre, les trois quarts d'entre eux sont de surcroît capables de « comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations » et « la plupart des films *en langue standard* » (niveau B2). Notre but est de mener nos étudiants au minimum au niveau C1, où ils seront capables de « comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites », voire au niveau C2, où ils n'auront « aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite »<sup>2</sup>.

Nos étudiants devraient donc, après une année de cours, être en mesure de comprendre des registres divers (document 1), des locuteurs aux accents variés (document 2) et du vocabulaire spécifique (document 3). Ils devraient également être capables de trier et comprendre les informations contenues dans une séquence dialogique avec des changements fréquents de locuteurs (document 4), ainsi que des discours transmis par des canaux différents – interventions téléphoniques, brouillage sonore, etc. (document 5). Enfin, ils devraient pouvoir saisir les

---

1. Test *Dialang* effectué en début de semestre d'automne 2007, avant tout enseignement.  
2. Cf. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p. 26-27 : *Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation*, page consultée le 07/01/08. C'est nous qui soulignons.

informations d'un extrait sonore contenant de nombreuses références à des réalités culturelles inconnues (document 6). Pour atteindre ce but, nous commençons chaque semestre par des exercices de compréhension globale pour enchaîner avec des exercices de compréhension détaillée (cf. *infra*).

## **1.2. Enquête : la démarche**

Avant toute chose, il s'agit de cerner la notion même de difficulté et sa perception subjective par les apprenants : qu'est-ce qui fait qu'un document sonore est perçu comme « difficile » ou au contraire « facile » ? La notion de difficulté subjective évolue-t-elle en fonction du niveau de compétence des apprenants dans la langue cible ? L'intuition de l'enseignant de français langue étrangère correspond-elle au sentiment des étudiants ?

Pour obtenir une première série de réponses, nous avons sélectionné 14 extraits de documents sonores, d'une durée de 30 secondes à 5 minutes, utilisés l'année précédente pour en faire des exercices de compréhension orale (document 7). Nous les avons présentés à nos étudiants au début du semestre d'automne 2007 sous leur forme brute, non didactisée, et nous avons réduit les informations sur cette activité à leur strict minimum. Les étudiants, qui n'ont entendu chaque extrait qu'une fois, avaient pour consigne de remplir un questionnaire, qui comportait deux parties pour chaque extrait (annexe 1). Il s'agissait d'abord d'indiquer sur une échelle allant de 1 à 5 le degré de difficulté générale du document, puis de cocher, parmi 13 propositions, un maximum de 3 sources de difficultés principales pour l'extrait en question.

Les étudiants qui ont rempli le questionnaire ne sont pas les mêmes que ceux qui ont été confrontés l'année précédente à ces documents sonores lors d'exercices de compréhension orale. En d'autres termes, les informateurs avaient un regard neuf (une « oreille neuve ») sur les documents, nullement influencé ni par le travail didactique que nous avons effectué (formulation, type ou fréquence des questions...), ni par le stress engendré par une situation d'examen, ou de douloureux souvenirs de contrôles continus. Leur impression sur ces documents est donc fondamentalement naïve.

## **1.3. Premiers enseignements du questionnaire étudiants**

Pour la première question portant sur le degré de difficulté générale du document, nous avons attribué un coefficient allant de 1 (++) à 5 (- -) aux réponses, ce qui nous a permis de calculer des taux de difficulté subjective pour chaque document et pour chaque niveau de compétence des étudiants.

La figure 1 présente les résultats par ordre décroissant de difficulté et nous permet d'emblée deux constatations. Premièrement, dès le niveau-seuil, la difficulté est non seulement perçue, mais elle l'est de manière nuancée. En effet, tous les documents ne sont pas considérés indifféremment comme « difficiles ». Les étudiants de niveau B1 sont capables de hiérarchiser les documents en fonction de la difficulté de la même façon que les étudiants plus avancés<sup>3</sup>. Deuxièmement, à partir du niveau B1, plus les étudiants sont avancés, plus ils trouvent faciles les documents présentés. La difficulté subjective va donc en diminuant avec l'augmentation du niveau de compréhension orale des apprenants : les courbes du graphe sont presque parallèles.

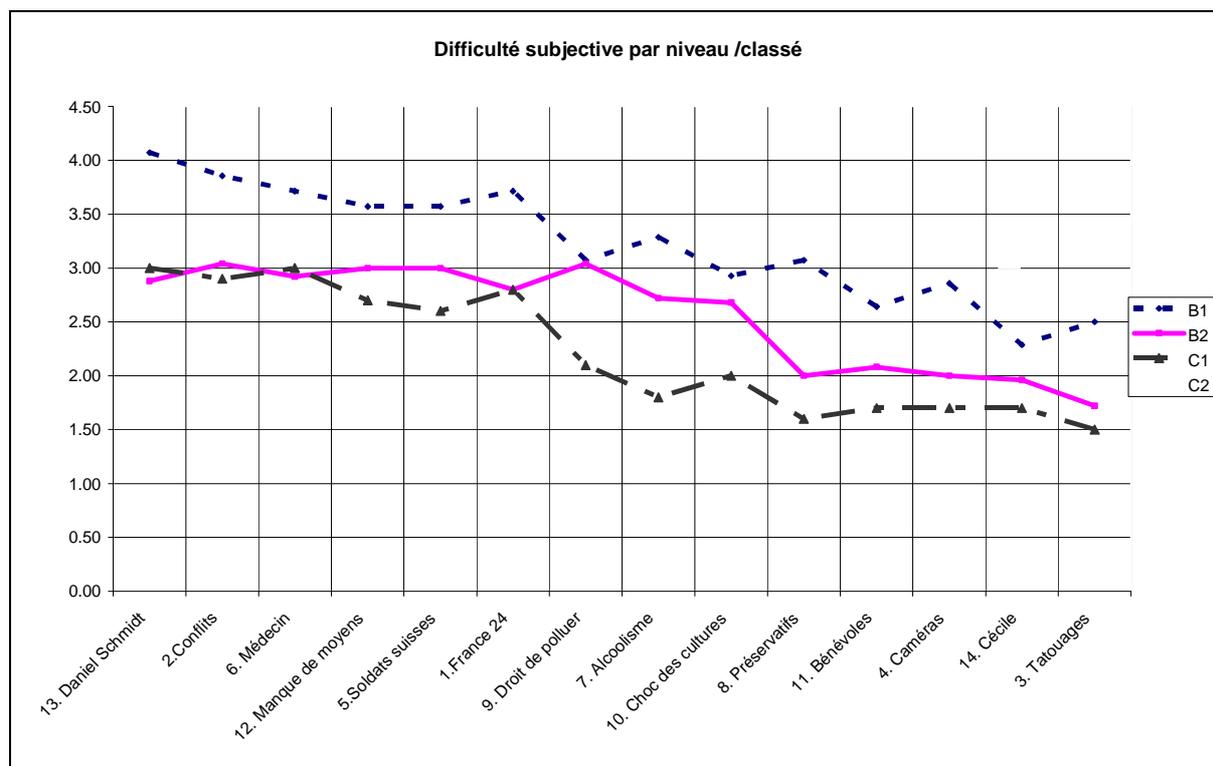


Figure 1. Difficulté subjective par niveau de compétence.

Dans la figure 2, on compare la moyenne des coefficients de difficulté pour tous les étudiants (courbe en gras) aux résultats d'un groupe contraste. En effet, nous avons également soumis notre questionnaire à un groupe de futurs professeurs de français francophones en fin de formation auxquels nous avons demandé de s'imaginer quelles pouvaient être les difficultés des 14 documents sonores pour des apprenants allophones (courbe en traitillé).

Le résultat permet de mettre en lumière le fait que les enseignants surestiment largement la difficulté des documents authentiques. Dans trois cas seulement, leur

3. Nous sommes donc bien éloignés ici du cas décrit par Gallien (2001 : 103), qui constatait que les étudiants débutants ne perçoivent « absolument pas la grande différence de difficulté et de rapidité qui exist[e] » entre documents authentiques et documents fabriqués.

jugement rejoint celui des étudiants. Dans tous les autres cas, leur impression de difficulté est largement supérieure. Cette comparaison devrait permettre de dépasser certaines hésitations quant à l'utilisation de tels documents : les étudiants ne sont pas aussi effrayés face à l'authenticité que les enseignants ne l'imaginent.

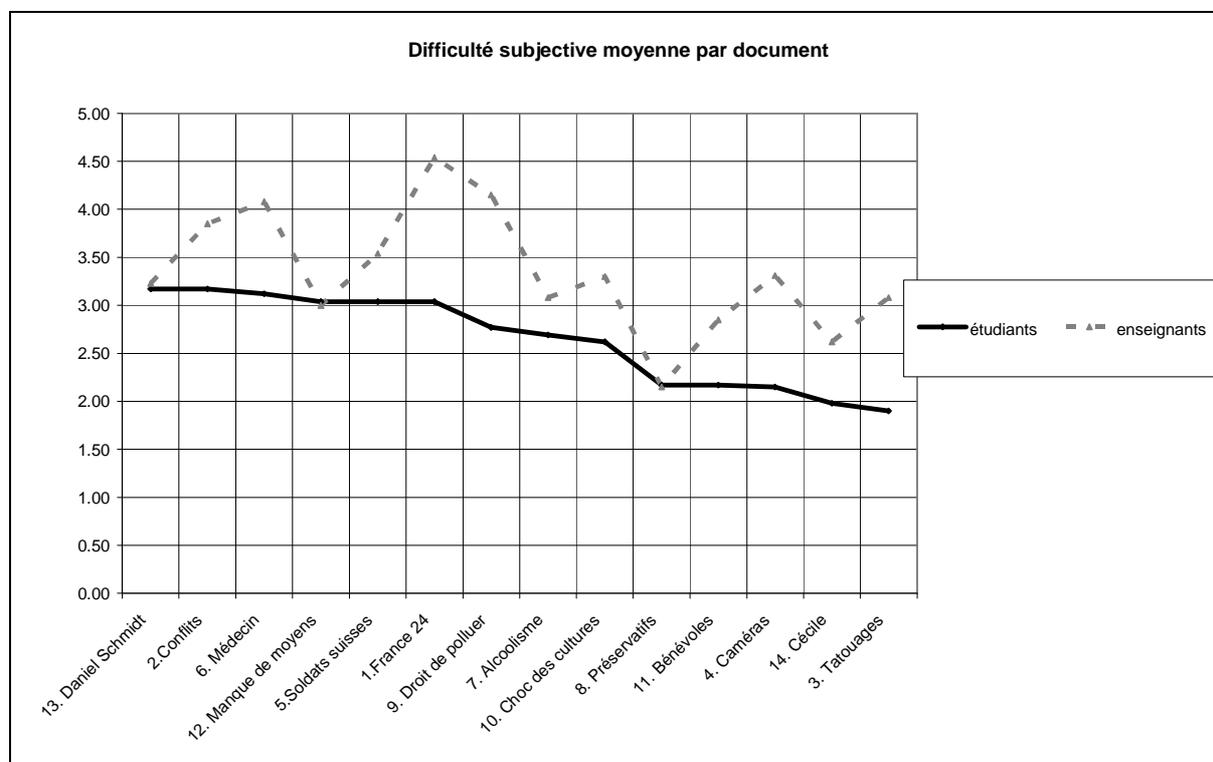


Figure 2. Difficulté subjective moyenne par document.

#### 1.4. Les sources de difficulté

Il s'agit maintenant de comprendre les raisons pour lesquelles un document est ressenti comme difficile ou non par des apprenants du français. A y regarder de plus près, 8 documents présentent un degré de difficulté subjective supérieur à la moyenne, alors que 6 sont considérés comme plus faciles.

Dans la deuxième partie de notre questionnaire, les étudiants devaient cocher les sources de difficulté. Parmi les réponses données, nous avons retenu, pour chaque document, les trois plus fréquentes (annexe 2). On constate que, tous documents confondus, parmi les critères proposés, deux reviennent régulièrement et sortent du lot, à savoir le rythme et le vocabulaire, avec respectivement 236 et 221 citations. L'accent n'intervient que dans deux documents, mais de manière tellement massive dans l'un d'eux qu'il pointe à la troisième place du total des sources de difficultés, avec un total de 110 citations. Si l'on considère ces trois critères les plus fréquents dans l'ensemble des 14 documents, on obtient la représentation suivante (figure 3).

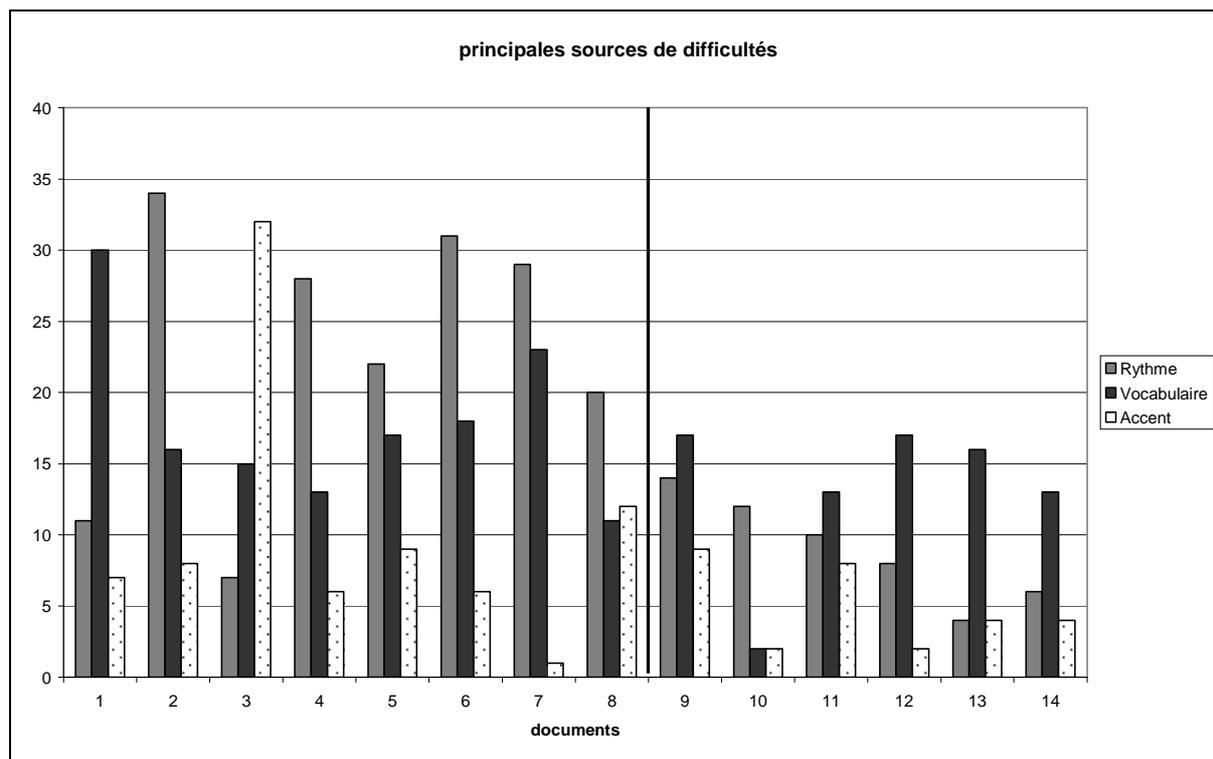


Figure 3. Principales sources de difficultés.

Dans 6 des 8 documents les plus difficiles, le rythme est la difficulté la plus souvent nommée par les étudiants. Un seul des 6 documents qui sont en dessous de la moyenne de difficulté présente ce critère en numéro 1.

Quant au vocabulaire, c'est un critère dont les étudiants pensent qu'il complique la compréhension de tous les documents présentés, qu'ils soient perçus comme globalement faciles ou comme globalement difficiles. Il n'en reste pas moins que c'est le deuxième critère de difficulté cité, et qu'il est plus fréquemment cité pour les documents difficiles que pour les documents faciles.

L'accent des locuteurs, lui, n'arrive en première position que dans un cas. De façon générale, il ne semble pas faire obstacle à la compréhension. Les documents que nous avons présentés à nos étudiants comportaient divers accents régionaux (Suisse romande, Belgique, Québec) qui, à notre grand étonnement, ne leur ont posé aucun problème. La seule exception notable concerne un médecin africain interrogé par téléphone qui livre les résultats d'un rapport scientifique sur la mortalité infantile en Afrique subsaharienne. On a donc affaire à une combinaison de qualité de son médiocre, de concentration et de complexité de l'information extrêmes, et d'un accent inhabituel.

Nos intuitions premières, à savoir que les documents spontanés, présentant un bruit de fond ou un brouillage importants, un registre de langue populaire, de fréquentes ruptures syntaxiques, des interactions entre interlocuteurs, des superpositions, de l'humour et de l'ironie, pouvaient s'avérer particulièrement ardues pour des apprenants allophones, sont en fait très largement contredites par les

résultats de cette enquête. La longueur de l'extrait non plus ne joue aucun rôle dans l'appréciation des étudiants. Les références à des réalités méconnues, voire inconnues, ne posent problème que dans un seul cas : l'annonce du décès, pendant le festival du film de Locarno, d'un cinéaste suisse alémanique originaire du canton des Grisons, auquel rendent hommage, dans les principaux journaux suisses allemands, les acteurs de la culture et de la politique culturelle suisse.

Alors, comment interpréter le fait que les critères qui nous semblent prédominants à nous, francophones, ne sont pas désignés par les apprenants allophones comme principales sources de difficulté ? Si on se penche sur la nature des documents et les émissions dont ils sont extraits, on s'aperçoit que tous les documents considérés comme faciles proviennent d'émissions de type magazines, reportages ou débats, alors que ceux qui sont considérés comme difficiles proviennent systématiquement de revues de presse (nationale ou internationale). En fait, les documents considérés comme faciles, situés en dessous de la moyenne de difficulté (coefficient de 2.65), sont des documents oraux spontanés, alors que ceux qui sont perçus comme difficiles sont des documents écrits oralisés<sup>4</sup>. Faut-il en déduire qu'il faut distinguer en fait non pas d'un côté les documents authentiques et de l'autre les documents fabriqués, mais les documents oraux spontanés et les écrits oralisés ?

Pour assurer une véritable progression didactique, en matière de compréhension orale, il nous semble donc opportun de commencer par des documents spontanés du type magazine, où des gens rencontrés s'expriment librement sur un sujet (document 8), et de n'introduire des documents du type revues de presse, ou tout autre écrit oralisé, que dans un deuxième temps (document 9)<sup>5</sup>.

## 2. Exploitation didactique des documents oraux

Les deux types de documents étant très différents, sur le plan de leur encodage d'une part, et de la perception de la difficulté par les étudiants d'autre part, l'enseignant doit y ajuster les exercices qu'il proposera, et le niveau de compréhension qu'il cherchera à entraîner. Nous en suggérons trois : *la compréhension superficielle*, qui tient plus de la discrimination auditive et qui permet d'entraîner la perception des unités formelles sans tenir compte du sens ; *la compréhension globale*, dans laquelle le sens d'un segment d'une certaine longueur doit être appréhendé et décrypté ; *la compréhension détaillée*, dans laquelle il s'agit

---

4. Pour une définition de l'écrit oralisé et de l'oral spontané, voir Boulanger *et al.* (1972 : 6) ; sur la didactisation de ces types de documents, voir Duda *et al.* (1973 : 16).

5. Dans le cadre d'un enseignement universitaire de compréhension orale destiné à des apprenants qui veulent continuer leurs études dans un milieu francophone, il faut absolument tenir compte du fait qu'un grand nombre d'enseignants et de chercheurs s'appuient largement sur des supports écrits pour transmettre un savoir pendant leurs cours. Le passage par les documents écrits oralisés constitue donc une étape nécessaire dans l'acquisition des compétences réceptives orales.

de répondre à des questions ciblées sur des unités formelles et informatives précises.

## 2.1. Quelles questions pour quel document ?

Dans notre pratique, nous exerçons la compréhension globale avec des documents qui sont considérés comme faciles dans notre enquête, et à l'inverse, la compréhension détaillée avec ceux que les étudiants considèrent comme difficiles. Dans les deux cas, nous proposons en outre des exercices de compréhension superficielle.

### 2.1.1. Exercices sur des documents d'oral spontané

Tous les types d'exercices (annexe 3) sont fermés, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une réponse possible par item. Cependant, nous avons mis en place une stratégie pour que les questions, même fermées, portent sur des séquences larges et sur plusieurs unités informatives<sup>6</sup>, notamment grâce à l'exercice « résumé ».

1. *Avez-vous entendu (oui/non) ?* Dans ce cas, il s'agit plus de compréhension superficielle<sup>7</sup> que de compréhension globale. L'entraînement à une perception auditive précise aide à entraîner l'oreille de l'apprenant à discriminer avant de comprendre.
2. *Résumé.* Il s'agit pour l'étudiant de choisir entre 4 résumés, dont 3 sont faux. Le contenu du passage entier est reformulé, et dans 3 cas, des détails sont falsifiés. Ceci oblige l'étudiant à comprendre l'ensemble de la séquence, et pas seulement à entendre tel ou tel mot.
3. *Vrai/faux.* Seul type d'exercice mis en œuvre à la fois pour la compréhension globale et détaillée, il porte sur des séquences et des nombres d'unités informatives adaptés au type de document.

### 2.1.2. Exercices sur des documents d'écrit oralisé

Les documents d'écrit oralisé sont un véritable condensé d'informations. Par conséquent, ils ne permettent pas de poser des questions portant sur des séquences longues. Ici, nous avons retenu quatre types de questions (annexe 4) :

---

6. Voir à ce propos Duda *et al.* (1973 : 5).

7. Peut-être faudrait-il parler ici plutôt de repérage ou de reconnaissance auditive. Partant du principe que toute forme de compréhension orale implique cette première étape, nous préférons utiliser le terme de compréhension superficielle afin de rendre évidente la progression des compétences exercées.

1. *Texte lacunaire* : discrimination auditive pouvant porter à la fois sur des unités informatives et sur des mots grammaticaux.
2. *Choix multiple* : portant sur des détails.
3. *Réponses à formuler* : compréhension d'un seul élément.
4. *Vrai/faux* portant sur des détails, des mots isolés, etc.

## 2.2. Taux de réussite des exercices

Comparons maintenant la réalité chiffrée avec les impressions subjectives sur les documents. Pour cela, nous exploiterons les résultats des contrôles continus de compréhension orale qui portaient sur ces documents. Les étudiants ont, durant l'année 2006-2007, fait 4 tests, deux en hiver et deux en été, le premier de chaque semestre portant sur des documents d'oral spontané, et le second sur de l'écrit oralisé. Parmi les 14 séquences soumises aux informateurs pour cette enquête, quatre sont extraites d'émissions qui ont fait l'objet de tests, et les questions portant sur ces quatre séquences étaient de types divers. La figure 4 synthétise les principaux résultats des tests.

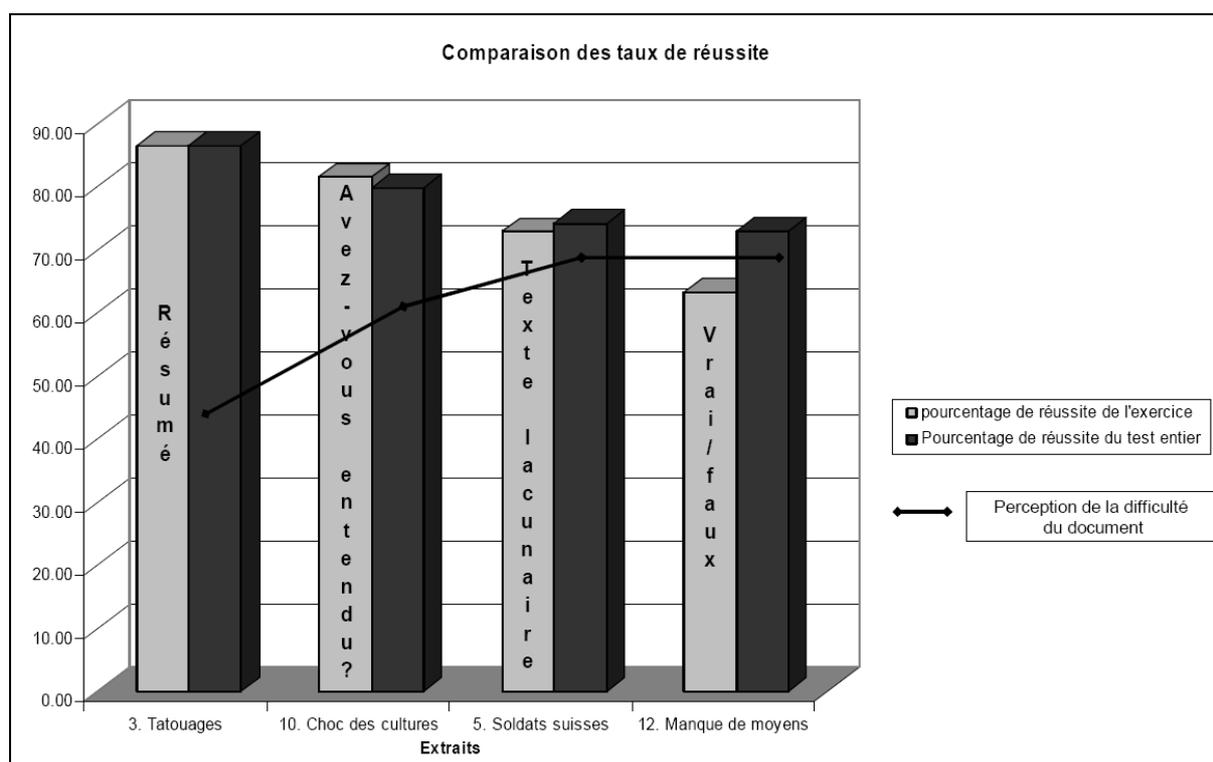


Figure 4. Comparaison des taux de réussite.

D'abord, il faut remarquer que le taux de réussite de chaque exercice pris isolément est très proche du taux de réussite de l'ensemble de l'examen, ce qui nous permet de considérer ces résultats comme représentatifs de tout l'examen, et donc

de tout le document authentique. Seule exception : l'exercice vrai/faux qui était visiblement plus difficile que l'ensemble du test. Après analyse de cet exercice, nous avons constaté que les questions posées portaient souvent sur des séquences trop longues, par exemple trois phrases, ce qui s'avère trop difficile pour les étudiants qui n'ont pas le temps, face à un document écrit oralisé, de synthétiser l'information. Bref, l'erreur que nous avons commise était de poser des questions globales sur un document destiné à un test de compréhension détaillée.

Ensuite, on constate que le taux de réussite suit une progression inverse à la courbe de perception de difficulté du document. Cela nous amène à formuler l'hypothèse suivante : « C'est la difficulté du document qui détermine le taux de réussite et non la nature des questions posées. » Pour vérifier cette hypothèse pour le moins inattendue, nous avons cherché à comprendre plus en détail ce qui, de la nature du document ou du type de question, influençait le plus la compréhension orale, et donc les résultats des tests (figure 5).

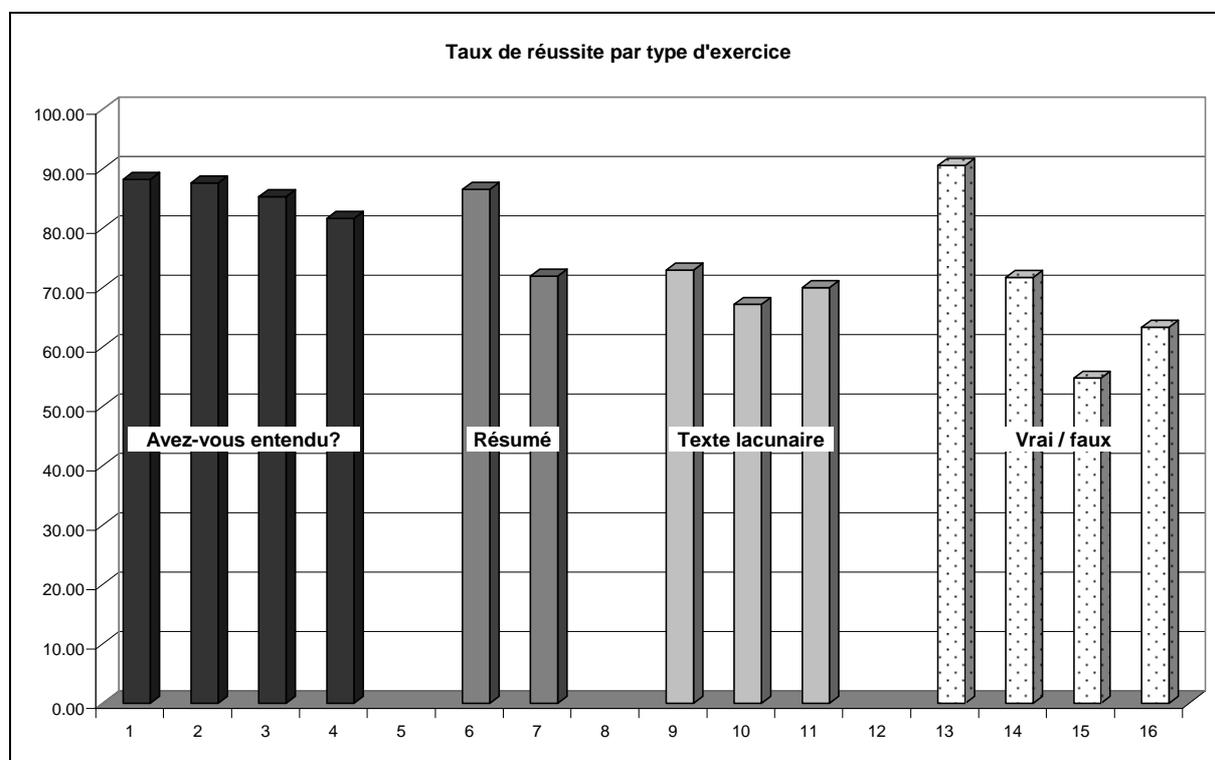


Figure 5. Taux de réussite par type d'exercice.

Si, dans un premier temps, on regarde le taux de réussite en fonction du type d'exercice, on peut dire qu'un seul semble globalement plus facile : « Avez-vous entendu ? », qui ne s'applique qu'aux documents d'oral spontané, et qui ne fait pas appel à une véritable compréhension. Les trois autres types ne présentent pas d'homogénéité. C'est donc que le critère « type d'exercice » n'est pas déterminant pour ceux-là ; « résumé » est en moyenne mieux réussi que les autres exercices, mais il ne s'applique qu'aux documents d'oral spontané, et le dernier type

« vrai/faux », qu'on retrouve dans les deux séries de documents, donne lieu à des résultats très hétérogènes. Si, dans un deuxième temps, on trie les résultats par type de document, tout en gardant apparentes les informations sur le type d'exercice, on obtient le graphe en figure 6.

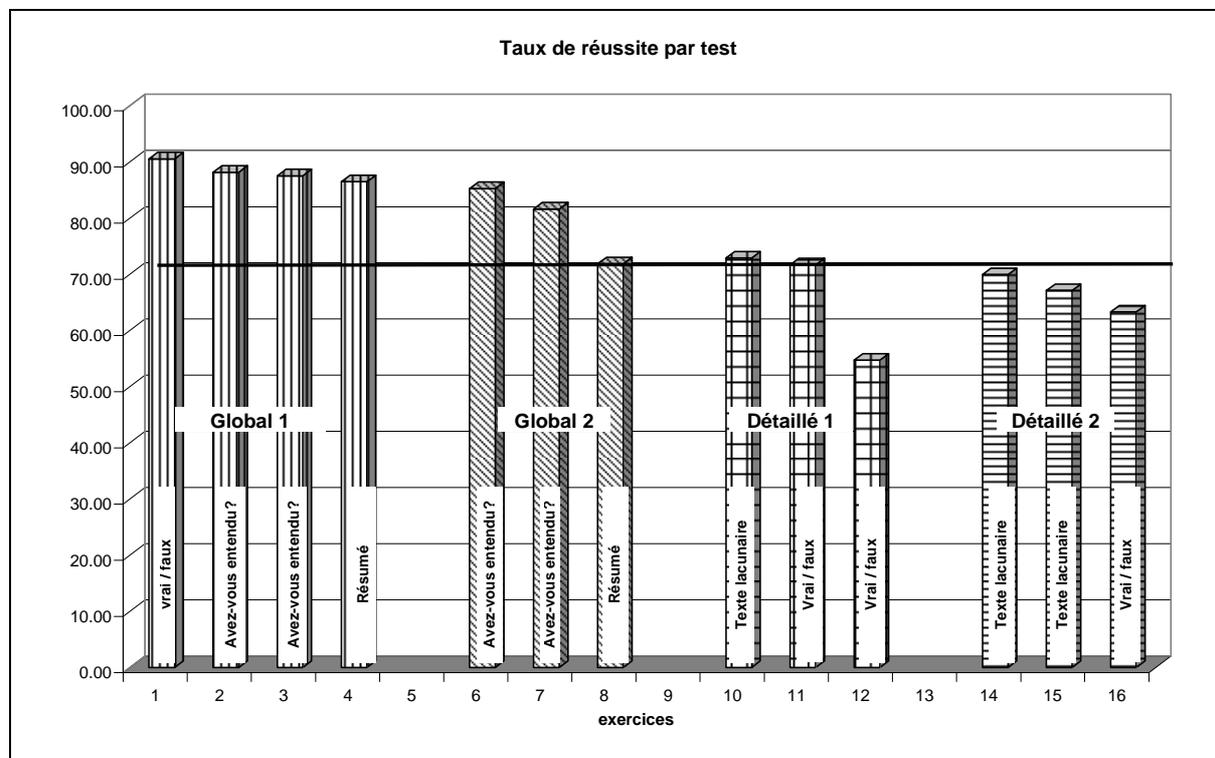


Figure 6. Taux de réussite par test.

On voit clairement que tous les types d'exercices portant sur des documents d'oral spontané ont un taux de réussite supérieur ou égal à 70%, et que tous les exercices portant sur des documents d'écrit oralisé ont un taux de réussite inférieur à 70%. Ce qui nous permet d'affirmer que la distinction de nature du document influence plus les résultats que les distinctions de type d'exercices. Les résultats obtenus jusqu'ici semblent remettre en question certaines affirmations, notamment celle proposée par Holec (1990 : 72) : « Le problème pédagogique n'est donc pas tant celui de la difficulté du document authentique que celui de la difficulté des tâches que définissent les consignes... »

## Conclusion

Bien évidemment, il serait simpliste de renvoyer dos à dos nos observations et celles présentées par Holec (1990). Nous proposons plutôt de combiner les facteurs de la manière suivante : au niveau des documents, on fera une distinction binaire entre oral spontané (moins difficile) et écrit oralisé (plus difficile) ; au niveau des

exercices, on distinguera trois degrés de difficulté : compréhension superficielle (moins difficile), compréhension globale (moyennement difficile) et compréhension détaillée (plus difficile). La combinaison de ces deux facteurs permet d'obtenir un tableau à double entrée (tableau 1).

	oral spontané	écrit oralisé
compréhension superficielle	- / - <i>avez-vous entendu ?</i>	+ / - <i>textes lacunaires</i>
compréhension globale	- / 0 <i>résumé vrai/faux</i>	∅
compréhension détaillée	∅	+ / + <i>vrai/faux choix multiple</i>

Tableau 1. Combinaison des facteurs de difficulté.

En fonction du niveau de compétences des étudiants, ce tableau permet à l'enseignant de choisir :

- d'une part, le type de document à utiliser, sur la base de critères à la fois objectifs et extrêmement simples à mettre en œuvre (quelques secondes d'écoute suffisent à déterminer le caractère spontané ou non d'un document) ;
- d'autre part, le type d'exercice en fonction du degré de compréhension à entraîner.

Pour ménager une progression didactique, il faut être attentif à l'ordre dans lequel les activités sont proposées. Le mieux sera de commencer par des documents d'oral spontané, dont le caractère redondant constitue une aide incontestable à la compréhension pour des étudiants allophones, en exerçant les compréhensions superficielle (- / -) et globale (- / 0), pour ensuite passer à des documents d'écrit oralisé, dont la concentration en informations est une source de difficultés importante, en exerçant les compréhensions superficielle (+ / -) et détaillée (+ / +). Dans ce cadre, on veillera à ne pas proposer d'exercices de compréhension détaillée sur des documents d'oral spontané – les extraits étant plus longs et l'apprenant s'employant à synthétiser des informations redondantes – ni d'exercices de compréhension globale sur des documents d'écrit oralisé – dont le contenu est trop dense et riche en informations pour permettre à l'apprenant une approche plus large et générale.

## ANNEXES

## ANNEXE 1. Questionnaire (extrait)

1. *France 24* ++ + 0 - --

Le document est : facile      difficile

Les principales difficultés de compréhension de ce document sont à mon avis (cochez au maximum 3 cases) :

1. L'accent des locuteurs
2. Le bruit de fond
3. La mauvaise qualité de l'enregistrement
4. Un rythme de parole trop rapide
5. Les interactions entre les locuteurs
6. Le vocabulaire (mots étrangers, vocabulaire technique)
7. La construction des phrases
8. Les références à des personnes ou des sujets inconnus
9. Un niveau de langue trop familier
10. Un niveau de langue trop élevé
11. L'humour, l'ironie, etc.
12. La longueur de l'extrait
13. Le nombre d'informations dans l'extrait
14. Autres : \_\_\_\_\_

## ANNEXE 2. Principales difficultés mentionnées par les étudiants

	3. Tatouages	14. Cécile	4. Caméras	11. Bénévoles	8. Préservatifs	10. Choc des cultures	7. alcoolisme	9. Droit de polluer	1. France 24	5. Soldats suisses	12. Manque de moyens	6. Médecin africain	2. Conflit social	13. Daniel Schmidt	Total
Coefficient de difficulté	1.9	1.98	2.15	2.17	2.17	2.62	2.69	2.77	3.04	3.04	3.04	3.12	3.17	3.17	
1. Accent des locuteurs	4	4	2	8	2	9	12	1	6	9	6	32	8	7	110
2. Bruit de fond	20	15	1	2	0	2	1	4	10	1	0	6	22	0	84
3. Mauvaise qualité de l'enregistrement	2	0	0	0	1	2	2	0	9	0	0	18	2	0	36
4. Rythme de parole trop rapide	6	4	8	10	12	14	20	29	31	22	28	7	34	11	236
5. Interactions entre les locuteurs	3	1	32	0	4	13	0	2	5	1	1	0	2	0	64
6. Vocabulaire	13	16	17	13	2	17	11	23	18	17	13	15	16	30	221
7. Construction des phrases	7	1	3	2	4	6	3	4	10	2	6	1	2	6	57
8. Références inconnues	2	2	2	5	5	4	1	4	6	5	6	3	4	20	69
9. Niveau de langue trop familier	14	16	1	7	2	2	2	0	0	0	0	0	2	0	46
10. Niveau de langue trop élevé	0	0	1	1	1	6	2	5	5	6	3	2	2	4	38
11. Humour, ironie, etc.	1	2	2	6	6	3	0	0	1	1	0	0	0	0	22
12. Longueur de l'extrait	4	1	13	2	1	1	1	5	5	1	2	1	3	5	45
13. Nombre d'informations dans l'extrait	4	2	3	0	0	0	1	3	12	7	5	1	13	7	58
14. Autres	1	1	0	2	3	0	2	1	4	2	1	2	0	0	19

ANNEXE 3. Exercices sur des documents d'oral spontané

Type d'exercice : avez-vous entendu ?	<b>2<sup>ème</sup> partie : Stéphane</b>	
	1. Avez-vous entendu les expressions suivantes dans cette deuxième partie ?	
	• <i>j'habite Gex en France</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
	• <i>vous êtes chez le dentiste</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
	• <i>vous avez une pièce tribale en cours</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
	• <i>c'est assez modernisé, comme ça</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
	• <i>le premier, je l'ai fait il y a 15 ans</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
	• <i>ceux qui trouvent ça dégueulasse</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Type d'exercice : résumé	<b>3<sup>ème</sup> partie : La vie à la ferme</b>	
	Parmi les quatre textes suivants, lequel résume ce qui se passe dans ce troisième extrait du reportage ?	
	L'entreprise de Caroline et de son mari tourne grâce à leurs nombreux sacrifices. Cette année, pour la première fois, la famille s'est offert des vacances. Entre la traite des vaches, le service des clients et les plaisanteries de ses enfants, Caroline avoue parfois une certaine lassitude, qu'elle oublie en regardant la nature.	<input type="checkbox"/>
	Caroline et son mari travaillent énormément, mais n'arrivent pas à s'en sortir sur le plan financier. Leurs dernières vacances leur ont coûté environ 2'000 francs. Quand elle est seule, Caroline doit passer sans arrêt de l'étable au point de vente. La vie qu'elle mène la satisfait pleinement, entre ses animaux, sa famille et la nature.	<input type="checkbox"/>
	Grâce à leurs multiples activités, Caroline et son mari réussissent à rendre leur entreprise rentable, même s'ils ne parviennent presque jamais à s'offrir des vacances. Certains soirs, Caroline doit interrompre la traite des vaches pour servir ses clients. Elle est heureuse parmi ses vaches et entourée de ses enfants. Elle apprécie son indépendance et le rythme des saisons.	<input type="checkbox"/>
Certains paysans de montagne travaillent beaucoup moins que Caroline et son mari. Pourtant, les fins de mois sont parfois difficiles : cette année, les époux ont dû renoncer à prendre des vacances. Quand son mari l'aide à traire les vaches, Caroline peut mieux se consacrer à ses clients. Elle aime tellement les enfants qu'elle en aurait volontiers eu beaucoup plus.	<input type="checkbox"/>	
Type d'exercice : vrai/faux	<b>4<sup>ème</sup> partie : Le médecin</b>	
	1. Vrai ou faux ?	
	• Le médecin est un spécialiste dans les traitements du nez.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>
	• Pour effacer un petit tatouage, il faut environ 20 minutes.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>
	• L'effacement du tatouage coûte jusqu'à 20 fois plus que le tatouage lui-même.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>
	• Les gens cherchent à effacer des symboles qui ne leur correspondent plus.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>
	• Tous les tatoués détestent la police.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>
• Certains tatouages rappellent des histoires d'amour passées.	vrai <input type="checkbox"/> faux <input type="checkbox"/>	

## ANNEXE 4. Exercices sur des documents d'écrit oralisé

Type d'exercice : texte lacunaire

### 2ème partie :

1. Complétez le texte suivant :

Faut-il envoyer des soldats suisses au Liban ? Et c'est là, à Berne, que le débat fait \_\_\_\_\_. Le Liban, au chevet duquel se trouve notamment le CICR. L'hebdomadaire *L'Illustré*, qui sort aujourd'hui, a suivi sur les routes parsemées de décombres une \_\_\_\_\_ de la Croix-Rouge. Christian Rappaz a rencontré des délégués qui perçoivent l'odeur de la mort qui \_\_\_\_\_ partout, et a rencontré aussi une population qui n'a qu'un seul but : ce seul but, c'est \_\_\_\_\_.

Et en arrière-fond du Liban plane bien sûr l'ombre de l'Iran. L'Iran qui continue de jouer \_\_\_\_\_ au chat et à la souris avec les grandes puissances sur la question du nucléaire. C'est la constatation de Philippe Dumartheray dans *24 Heures*. Et dans ce contexte, eh bien notre \_\_\_\_\_ ne peut s'empêcher de remettre au goût du jour, vous savez, la célèbre phrase de Montesquieu : « *Comment peut-on être Persan ?* » Petite phrase qui va sans doute, pour notre confrère, obséder George Bush et, surtout, \_\_\_\_\_ le reste de son mandat présidentiel.

Type d'exercice : choix multiple

### 1ère partie :

1. A Genève,
  - tous les fêtards sniffent de la cocaïne
  - on peut obtenir des ustensiles gratuits pour sniffer
  - la cocaïne est gratuite pendant la nuit
  - la plupart des fêtards fument de la cocaïne
  - des seringues sont à disposition des toxicomanes
2. Le kit est composé
  - d'un python, d'une faille et d'une glace
  - d'un tiroir, de paille et d'un marteau
  - d'une maille, d'une glace et d'un pilon
  - d'un rail, d'un miroir et d'un Picon
  - d'un pilon, d'un miroir et d'une paille
3. Le but de l'opération est
  - de casser les prix sur le marché de la drogue
  - d'éviter la contagion entre les consommateurs
  - de soutenir la délégation de la jeunesse
  - d'encourager la consommation de cocaïne de bonne qualité
  - de détecter l'hépatite C
4. A Lausanne,
  - une opération semblable est projetée
  - il y a de nombreux locaux d'injection
  - les médecins distribuent des pailles depuis longtemps
  - une association s'est formée contre les locaux d'injection
  - un comité refuse toute action préventive en matière de drogue

## **BIBLIOGRAPHIE**

BOULANGER, C., R. ETIENNE, C. HEDDESHEIMER, H. HOLEC, M.S. MULLER, F. ROUSSEL, R. TOWELL & C. ZOPPIS, 1972. « Le discours oral. » *Mélanges pédagogiques*, p. 1-14.

DUDA, R., J.P. LAURENS & S. REMY, 1973. « L'exploitation didactique des documents authentiques. » *Mélanges pédagogiques*, p. 1-24.

GALLIEN, Chloé, 2001. « Documents d'écoute et débutants : compte-rendu d'une étude empirique. » *Mélanges CRAPEL*, 26, p. 91-110.

HOLEC, Henri, 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.

