



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le degré d'influence de la verbo-tonalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère

Fatemeh Zarekar

Université Tarbiat Modares, Iran
zarkar@modares.ac.ir

Rouhollah Rahmatian

Université Tarbiat Modares, Iran
rahmatir@modares.ac.ir

Résumé

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues, nous constatons des progrès et des reculs en ce qui concerne la présence de l'oral et de l'écrit dans ce processus. La compétence de communication orale occupe aujourd'hui la première place parmi les objectifs de l'apprentissage des langues. Cela dit, l'aspect oral de la langue n'est pas une chose facile à acquérir avec toutes ses caractéristiques. Ainsi, c'est le langage écrit qui vient accompagner cet apprentissage. Et cela, dans le but de mieux comprendre les messages oraux. L'objectif principal de cette recherche, appuyé sur les principes de la méthodologie verbo-tonale, est d'identifier les activités d'écoute et de lecture que les publics d'apprenants trouvent efficaces lors de leur apprentissage et celles qui leur paraissent moins efficaces voire inutiles. A partir du questionnaire que nous avons conçu et analysé, nous concluons que les activités d'écoute basées sur des supports audio et surtout authentiques sont les mieux accueillies, et que les activités de lecture, avec un objectif de révision suscitent une grande satisfaction. Les autres activités du questionnaire sont regroupées dans des catégories, des plus satisfaisantes aux moins utiles.

Mots-clés : méthodologie verbo-tonale, compétence, compréhension orale, compréhension écrite, apprenants iraniens

The impacts of the verbo-tonal on the listening and reading activities among Iranian French learners

Abstract

Throughout the history of teaching methodology and learning languages, there exist both progress and drawbacks regarding the presence of speaking and writing systems. Oral communication skill is of importance among the objectives of language learning. However, the oral aspect of the language is not easy to acquire with all its features; therefore, to comprehend the verbal messages, the written language can assist learning. The main objective of this research, carried out by the principles of the Verbo-tonal methodology is to identify the listening and reading activities

that the majority of learners find effective in their learning. Besides activities which prove to be less effective or useless. By the questionnaire we designed and analyzed, it was concluded that the listening activities carried out with the audio and especially authentic audio are more popular, and reading activities with specific objectives are more satisfactory. Other activities of the questionnaire are categorized from more satisfactory to less useful.

Keywords: verbo-tonal methodology, competence, listening comprehension, reading comprehension, Iranian French learners

Introduction

La question primordiale qui se pose avec le processus d'enseignement/apprentissage des langues est la suivante : Qu'est-ce qu'apprendre ? Cette question en présuppose d'autres dont : Qu'est-ce que comprendre ? Ces questions semblent trouver plus facilement aujourd'hui leur réponse grâce à la psychologie cognitive. En didactique des langues, la *compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération [...] s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.)* (Robert, 2008 : 40).

Deux modèles sont généralement présentés : le modèle sémasiologique (bas-haut) et le modèle onomasiologique (haut-bas). Ces deux modèles *font l'objet d'un débat car certains auteurs pensent qu'il y a une surexploitation du modèle onomasiologique et qu'il faudrait équilibrer le développement des deux* (Lynch et Mendelsohn, 2002, cité par Lopez Del Hierro, 2010 : 24). Le premier dit bas niveau ou ascendant est *déterminé étroitement par les caractéristiques sensorielles et leur organisation* (Billières, 2005 : 5). Cela veut dire qu'en premier lieu se trouve la phase de la reconnaissance, pour ensuite passer aux autres étapes telle que l'identification, et cela au moyen des processus descendants. La raison pour laquelle nous avons choisi la compréhension orale et écrite parmi les quatre compétences, c'est *qu'il s'instaure un va-et-vient continu entre pratiques orales et lecture de documents ou de petits textes* (ibid. : 2). A cela vient s'ajouter la chronologie diversifiée des deux compétences dans les styles d'enseignement/ apprentissage.

La problématique de cette recherche est de savoir pourquoi malgré les tentatives pour un enseignement/apprentissage de l'oral préalablement à l'écrit, celui-ci est toujours recherché en raison des habitudes d'apprentissage des Iraniens. Ils apprennent mieux lorsque le canal visuel s'active. A cela s'ajoute le problème que l'on rencontre dans leur production orale, soit au niveau syntaxique, soit au niveau phonétique et prosodique.

Notre hypothèse est que l'acquisition de la langue étrangère, à cause de ses nouveautés phoniques, serait facilitée lorsque la graphie entre en jeu. Ainsi, l'objectif principal de l'apprentissage, la compétence de la communication orale, ne serait pas suivi dans tous ses aspects, surtout ceux qui se rapportent à l'oralité du langage.

Nous avons pour objectif de détecter premièrement les activités qui influencent positivement les styles d'apprentissage de l'oral et de l'écrit des apprenants iraniens du FLE. Ainsi, le choix des activités représentant le plus d'intérêt aux apprenants sera mieux appliqué. Deuxièmement, nous avons pour vocation de vérifier le parcours suivi dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en Iran, et cela afin de décider d'une chronologie de l'oral et de l'écrit.

1. Études théoriques

1.1 La notion de compétence

*La popularité du terme « compétence » s'accroît depuis une décennie en sciences de l'éducation et ce, dans plusieurs pays de l'ouest de l'Europe, aux Etats-Unis, au Canada et en Australie (Stroobants, 2000, cité par Peters et Bélair, 2011 : 2). Selon Bourguignon et al. (2005), la compétence est liée à trois éléments à savoir l'action, le succès dans l'action et le contexte. Dans une analyse sémantique du terme, proposée par Philippe Pénaud (2011, en ligne), la compétence ne se caractérise pas par l'atteinte d'un objectif fixé d'avance, en obtenant les meilleurs résultats possibles ; ce qui la caractérise, c'est la **pertinence**, c'est-à-dire le fait de convenir exactement à l'objet dont il s'agit. C'est pourquoi on la considère de l'ordre des processus plutôt que des ressources déjà-là (Bronckart, 2009, en ligne). Pour parler de ses origines dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, où nous la considérons comme une aptitude de l'apprenant à éprouver après avoir acquis des connaissances, nous revenons à Hymes qui a proposé la compétence de communication et qui l'a subdivisée en compétences linguistique et socioculturelle. On considère généralement un petit décalage entre la connaissance et la compétence, ce qui est également de l'avis de Hymes, et également de Chomsky lorsqu'il parle de la compétence et de la performance. Cela dit, la compétence aura pour signification l'habileté, le savoir-faire et le savoir mettre en pratique. Présentant la compétence accompagnée de la performance, nous partageons l'idée de Castelloti et Py (2002 : 10) selon laquelle [...] le mot compétence tisse des liens privilégiés avec un certain nombre d'autres termes, dont il peut se rapprocher, auxquels il peut même parfois se substituer ou encore, à l'inverse, s'opposer. Comme on le voit bien, malgré sa vision homogénéisante (ibid. : 11),*

Chomsky oppose les deux termes. Quant à Hymes, il considère les deux termes *en tant que les deux parties d'une pièce de monnaie dont la performance constitue la partie observable et la compétence est la capacité inférée pour produire, dans l'avenir, la performance observée* (Rickheit et Strohner, 2008 : 17 ; traduction en français). Expliqué plus haut en tant qu'un des critères liés à la compétence, le succès dans l'action reste à définir. Le problème avec les apprenants lorsqu'ils se trouvent devant les activités d'écoute ou de lecture, c'est qu'ils s'éloignent de l'objectif fixé pour chaque activité (cf. Gremmo et al, 1990). Autrement dit, ils recourent à tous les moyens afin d'avoir une compréhension des plus petits détails. Suivant la méthode verbo-tonale, *entendre/ écouter/ comprendre/ c'est mettre en œuvre différents canaux sensoriels et cognitifs. [...] l'enfant doit être guidé dans sa démarche d'appropriation de ses capacités auditives, de la parole et du langage* (Le Calvez, 2009 : 15).

1.2. L'oral dans son versant réceptif

En cherchant la raison pour laquelle l'écoute pose tant de problèmes dans l'enseignement/ apprentissage des langues, nous partageons l'idée de Domingos (2009). Selon lui, on ne connaît pas la façon d'agir lorsque l'on est confronté à une activité d'écoute, et par la suite la compréhension nous met en difficulté. A ce propos, il faudrait ajouter que *la phase de production ne doit pas suivre immédiatement la phase de compréhension. [...] la production orale est vue comme une sorte de sous-produit qui ne peut que dériver naturellement de la compréhension de l'oral* (Afkhami Nia, 2010 : 2). L'activité de l'écoute se représente sous diverses formes qui renvoient toutes à des stratégies d'apprentissage et d'écoute dont quatre dites cognitives et deux dites métacognitives ont été expliquées par Cornaire (1998 : 65-66 ; cité par Billières, 2016, en ligne ; Lopez Del Hierro, 2010 : 28) : 1. *utilisation des connaissances antérieures*, 2. *utilisation de l'inférence*, 3. *utilisation du contexte*, 4. *utilisation de la prédiction ou de l'anticipation* ; 1. *utilisation de l'analyse et du jugement critique*, 2. *utilisation de l'objectivation-contrôle de l'activité par le sujet*. Ce qui est aujourd'hui assuré dans l'enseignement/apprentissage des langues et qui assure également l'emploi des stratégies citées ci-dessus, c'est que les apprenants sont de plus en plus considérés dans une démarche constructiviste d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire au centre du processus. Dû aux activités cognitives et métacognitives, nous ne considérons plus, malgré une idée de longue date, la compréhension orale comme une activité qui n'exige pas de réaction ni de réflexion aux apprenants (Ferroukhi, 2009). En effet, dans le contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues, ou même dans tout autre contexte, la lecture et l'écriture sont préalablement présentées à l'oral,

surtout dans leur aspect réceptif. A cela s'oppose l'idée selon laquelle en partant de l'oral, surtout de la compréhension orale, les apprenants auront plus de facilités dans l'acquisition d'autres compétences (Afkhami Nia, 2010). A ce stade, pour encore mieux clarifier le pourquoi d'une démarche inversée, nous disons que la lecture, grâce à son contexte linguistique que l'apprenant peut solliciter à plusieurs reprises, entraîne moins de difficultés dans la compréhension de la situation en question (Lopez Del Hierro, 2010). Il se peut que cela se rapporte à des stratégies utilisées par les apprenants. Pour expliquer cela Ellis (2008) raisonne que ceux-ci agissent donc d'une manière qui leur semble la plus pertinente dans la rétention de la tâche à effectuer. Les intérêts d'une approche verbo-tonale sont incontestables dans l'acquisition d'une bonne compétence à l'oral, surtout sa compréhension. Selon les principes de cette méthodologie, il faudrait insister avant tout sur la musicalité langagière et les indices visuels tels les gestes et mimiques avant de passer à une représentation graphique des messages oraux pour les rendre clairs et plus compréhensibles.

1.3. L'écrit, un préalable, un parallèle ou une suite à l'oral ?

Selon Pollastri (2013 : 51), *lire un texte en langue étrangère, c'est partir à la recherche de sens*. Malgré l'importance qu'on accordait à l'écrit dans les premiers méthodes et manuels d'enseignement (grammaire/traduction et lecture/traduction), *la problématique du passage à l'écrit est complètement évacuée par la didactique du français langue étrangère (FLE) depuis l'avènement des approches communicatives au début des années 80* (Billières, 2005 : 2). Depuis cette période, la communication orale trouve de plus en plus d'importance (Chiss, 2012). Et cette communication se définit en des situations autres que celle limitée de la classe, comme cela a été déclaré par Rivenc et Guberina pour parler de l'intérêt des supports multimédias (Rivenc, 2003). D'ailleurs, ce qui compte avec toute activité langagière, c'est l'objectif recherché. Cela s'inscrit dans la manière dont l'enseignant et l'apprenant agissent, étant censés faire telle ou telle activité. A l'instar de l'activité d'écoute, *lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer apprendre, se cultiver, s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur* (Chauveau, 2003 :5 ; cité par Dufays et al, 2005 :135-136). Quant au lien que l'écrit établit avec l'oral, bien qu'on ne puisse pas les considérer séparément, car le visuel ne s'absente pas de l'apprentissage, il vaudrait mieux définir une chronologie dans leur enseignement. D'après Germain et Netten (2005 cité par Alazard, 2013), l'apprenant réussira mieux dans l'acquisition des compétences écrites à condition qu'il ait développé auparavant sa compétence à l'oral. Pourtant, une compréhension de l'écrit est toujours recherchée

par l'enseignant et l'apprenant, sans penser à l'oral. Quel que soit l'objectif de la lecture, un déchiffrement détaillé est mis en place de la part de l'apprenant, sans qu'il ait appris les stratégies nécessaires. Le problème le plus difficile à surmonter, c'est son enseignement précoce dans les cours de langue, où on facilite, ou plutôt on imagine faciliter, l'acquisition de la langue. Ne connaissant pas le véritable objectif de l'enseignement de l'écrit, on y a recours pour simplifier les messages oraux. C'est pourquoi une sorte d'obsession est ressentie lorsqu'il s'agit de la compréhension écrite. Et si nous parlons des inconvénients d'un écrit précoce dans le but de faciliter l'apprentissage, c'est pour cette raison que l'apprenant se met à écrire, une écriture suivie de lecture. En conséquence, la production orale sera considérablement dégradée, même s'il s'agit d'une production sous forme de lecture oralisée. En effet, on admet qu'en lisant, l'apprenant arrive difficilement à se concentrer à la fois sur la bonne articulation/prononciation et la saisie du sens dans sa forme générale. Selon l'objectif, l'une ou l'autre sera privilégiée. Nous expliquons le problème à partir des fonctionnements du cerveau. D'abord, parce que la cognition est toujours active avec l'activité de lecture et l'apprenant n'est pas du tout passif. Ensuite, l'aire de Broca et celui de Wernicke assument des responsabilités différentes, la première prenant en charge la prononciation et la deuxième la perception auditive ou visuelle et la compréhension. Néanmoins, dans toutes les études menées sur ce sujet, nous ne trouvons comme informations que des distinctions des genres et des types des textes présentés aux apprenants, et aussi des manières aboutissant à de meilleurs résultats, comme la lecture interactive ou interprétative. La question ne trouve pas généralement chez les chercheurs la solution dans les caractéristiques de ce genre d'activité, ses préalables et ses obstacles.

1.4. La méthode verbo-tonale (MVT) et son impact dans l'enseignement/apprentissage des langues

Bien qu'elle soit née, dans les années 50-60, dans l'objectif de la rééducation des malentendants en langue maternelle ou étrangère, on ne peut négliger le rôle de ses principes dans un enseignement/apprentissage général des langues étrangères, ici le français. La raison en est que le premier principe pour lequel la méthode a été élaborée par Petar Guberina, annonce le manque de capacité d'écoute en ce qui concerne la perception. Ce postulat suit la métaphore de « crible phonologique » introduite par Troubetzkoy en 1939, s'inspirant de Polivanov (Billières, 2015, en ligne). Ce déficit comprend la perception des éléments prosodiques de la langue-rythme, intonation, débit, accent, etc. - ce qui par la suite influencera la perception du message en tant qu'un produit purement linguistique. La méthode, basée sur le

travail surtout phonétique, est un système que Renard et Rivenc (2002) considèrent comme mal connu dû à son absence dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Les tenants de cette méthode croient que l'insuffisance des connaissances linguistiques pourrait être comblée par la reconnaissance des éléments prosodiques. Ils s'efforcent de mettre en relief ce postulat pour dire ensuite que toute activité dans le système écrit de la langue sera facilitée. Autrement dit, la MVT définit une chronologie du travail langagier, de l'oral à l'écrit. D'après Dufeu (2008), le travail de prononciation avec tous les aspects prosodiques facilite non seulement la perception et la compréhension des messages oraux, mais aussi économise le temps qu'on consacre à un apprentissage général de la langue. Nous trouvons le même avis chez Intravaia (2007 : 31) selon qui *l'intuition de la grammaticalité, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, se développe à partir d'un entraînement de l'oreille [...]*. A partir des diagnostics des erreurs phonétiques, phonologiques et prosodiques, le praticien de la MVT crée une liste et passe aux corrections basées sur divers procédés de la méthode. Pour éviter toute insuffisance éventuelle dans la production de la liste des erreurs, Baqué et Estrada (2010) proposent de considérer les facteurs contextuels, les combinaisons phoniques facilitatrices et les stratégies de la structuration phonique en langue étrangère. Ainsi l'efficacité de la MVT renvoie-t-elle à son applicabilité à beaucoup de langues, et chez les enseignants et chez les apprenants. Parmi le nombre élevé des travaux basés sur la MVT, on peut citer Dubray et Kramer (1994) qui, annonçant des réserves quant à l'utilisation systématique de la méthode dans la résolution de tous les problèmes de parole, ont obtenu de bons résultats chez des enfants sourds. Parmi les travaux les plus récents, ce qui assure le travail verbo-tonal d'une manière permanente et constante, nous citons Farah et Dichy (2017) qui, profitant de la MVT, ont découvert les problèmes phonétiques en arabe langue étrangère ou seconde. Les pratiques de Michel Billières, un tenant de la MVT, dans la correction phonétique chez des apprenants de diverses nationalités sont à prendre en considération sérieusement. Pourtant, les praticiens manquent dans le contexte iranien en raison de faute de formation spécialisée en domaine. Cela ne se limite pas uniquement au contexte iranien, selon l'avis de Intravaia (2007) qui conseille non seulement des formations permanentes mais aussi la conception des ensembles pédagogiques aidant le praticien verbo-tonal dans ses applications des procédures verbo-tonales.

La méthode verbo-tonale n'aurait pas été conçue sans les idées de la méthodologie SGAV (Structuro-global audio-visuelle), et la collaboration entre Guberina et Rivenc reste toujours incontestable. Selon ce dernier (2013), les renouvellements dans la didactique du français langue étrangère doivent énormément aux idées de Petar Guberina et de celles de Charles Bally. L'accent étant mis sur la

communication orale avec toutes ses manifestations dans cette méthode, la langue écrite poursuivra la langue orale pour diminuer les effets néfastes d'une approche inversée. Ainsi, les connaissances langagières mentales, accumulées par l'oreille, ne recevront pas de nuisance de la forme visuelle. Et justement au contraire, celle-ci sera mieux acquise à l'aide des choses présentes dans la mémoire, qui ont une représentation vocale à l'esprit. Guberina (1984) insiste sur un meilleur fonctionnement du cerveau de l'apprenant adulte dans la perception, comme c'est le cas chez un enfant acquérant sa langue maternelle. La problématique de SGAV explique ce passage de l'oral à l'écrit en disant que tout ce qui était prononcé, répété et dit à l'oral peut être lu et écrit sans difficultés majeures. Cette argumentation nous rapproche de celle de Dehaene (2007, cité par Alazard, 2013) selon laquelle le canal auditif sert d'appui au canal visuel. Ainsi, l'oral trouve sa légitimité en tant qu'un objectif d'enseignement et non pas uniquement comme un moyen (Alrabadi, 2011). En faisant la lecture, soit oralisée soit silencieuse, l'apprenant a besoin de respecter la prosodie pour la rétention du sens. Et s'il n'a pas acquis le système prosodique à l'oral, il confrontera beaucoup de problèmes dans la compréhension des documents écrits. *Le lecteur voyant un mot doit le traduire en sons en effectuant une opération de recodage phonologique, cette répétition mentale de la prononciation du mot lui permet d'accélérer à sa signification* (Billières, 2005 : 5). Par ailleurs, une introduction précoce de l'écrit dans l'enseignement des langues est fortement déconseillée par les *verbotonalistes* dû aux entraves qu'elle produit dans la production orale. Ainsi, l'apprenant recourt aux images mentales de l'orthographe des mots pour y associer une prononciation souhaitable. Celle-ci sera par conséquent loin des formes produites par les locuteurs indigènes de la langue en question. La preuve à ce postulat réside dans les différences des formes orales et écrites. Les premières contiennent des structures plus simples et libres. Weber (2014) propose des transcriptions orales des documents audio dans le but d'enseigner un oral authentique. Ce phénomène est appelé le transcodage oral de l'oral à l'écrit et a été proposé par Paternostro en 2014 comme *l'éveil à la variation phonétique*. Cette écriture, même si elle paraît difficile au départ dans son décodage, sert cette fois de support à l'acquisition de l'oralité de la langue dans ses variations. Ce qui est réellement en jeu avec l'oralité dépend très étroitement de tous les éléments constitutifs de la langue parmi lesquels la syntaxe et la phonétique entraînent des difficultés particulièrement visibles. Influencée sans aucun doute par les normes de l'écrit, la syntaxe ne demande pas de complétude à l'oral ; la carence de la phonétique mène à la production des énoncés non vifs et moins naturels. Cherchant alors la raison, nous pensons à un enseignement/apprentissage courant du FLE où l'écrit est dominant. Cette solution aboutit à des conséquences non désirables : parler un écrit standard, produire des énoncés artificiels, ne pas pouvoir se débrouiller

dans divers contextes, ne pas réussir dans un échange exolingue. Ce qui explique ces problèmes, c'est que [...] *les usages quotidiens ne sont pas à placer sur l'axe de la norme prescriptive* (Weber, 2013 : 4). Écoute, lecture, activités numériques, débats entre apprenants ou apprenants/enseignant, tout cela se sert de support à l'atteinte d'une production orale réussie. Cette approche visant plutôt la modélisation comme moyen d'intégration de la parole authentique nous a donné un parler correct que les natifs qualifient peut-être de bien en raison des structurations linguistiques correctes, sinon les traits de l'oralité, sauf quelques-uns en petit nombre, échappent à nos connaissances. Dans le contexte iranien, vu que l'art de bien parler et écrire est considéré comme une qualité remarquable, quel que soit le statut du français, la culture iranienne y reste toujours attachée. Voilà une raison de plus à une production orale comme un écrit oralisé.

2. La méthodologie de recherche

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une méthodologie descriptive et analytique, accompagnée d'une étude de terrain. Dans un premier temps, les théories concernées ont été présentées pour permettre de réaliser l'étude pratique. Cette dernière a été effectuée à l'aide d'un questionnaire suivant le modèle de D. Kolb concernant les styles d'apprentissage en un cycle à quatre phases. Les 30 propositions du questionnaire, situé en annexe, ont été regroupées autour de 6 thèmes principaux permettant de préciser le degré de tendances des apprenants pour les activités d'écoute et de lecture, suivant le modèle verbo-tonal. Pour ce faire, les questionnaires ont été distribués auprès des apprenants ayant déjà appris une langue étrangère ou qui sont en train de passer par cette expérience. L'enquête s'est réalisée sur 133 apprenants iraniens de la langue française au niveau B1. Le corpus ainsi réuni a été ensuite, mis en ordre, analysé et commenté. Les analyses ont été traitées sur le logiciel Excel 2016. Le résultat en a été des graphiques et des tableaux se trouvant à la fin de la recherche. L'analyse statistique a été effectuée sur la version 16.0 du logiciel SPSS d'où les tableaux récapitulatifs de la fréquence des réponses et leur pourcentage dans chaque bouquet de proposition. Cette présentation permet au lecteur de vérifier le degré d'influence de ces éléments verbo-tonals sur l'écoute et la lecture des apprenants iraniens du français. Les données statistiques seront reprises et discutées dans la partie suivante.

3. Résultats et discussion

Parmi le grand nombre de facteurs étudiés par le questionnaire, les deux facteurs les plus importants dans la MVT, c'est-à-dire la compréhension de l'oral et celle

de l'écrit, ont été choisies pour la collecte des données quantitatives de cette recherche. En effet, tous les cinq énoncés se regroupent et forment un bouquet autour d'un seul item. Ainsi, les propositions numéros 4, 12, 17, 24 et 29 sont-elles en rapport avec la compréhension orale. Les propositions numéros 3, 7, 15, 21 et 26 sont liées à la compréhension écrite. L'analyse des données ainsi recueillies mène à des résultats significatifs quant aux tendances des apprenants à faire différents types d'activités d'écoute et d'écriture. Les critères d'évaluation du niveau de performance orale ou écrite du public persanophone, dépendent étroitement du type de documents employés. En ce qui concerne la compréhension de l'oral, comme c'est indiqué dans les deux graphiques de la fin de la recherche, le public est censé évaluer les propositions suivantes par des mentions « très satisfaisant, satisfaisant et pas très utile » :

- a) J'écoute l'un des étudiants lire.
- b) J'écoute les exposés des étudiants.
- c) J'écoute l'enseignant expliquer un sujet précis.
- d) J'écoute les explications d'une cassette ou d'un disque.
- e) J'écoute la radio ou tout autre support audio.

Il est à ajouter que les deux premières mentions ont été contractées parce que toutes les deux indiquent une satisfaction envers l'activité évoquée dans le questionnaire. Selon les analyses, quand *écouter* consiste à prêter l'oreille à une conversation quotidienne, à un discours fabriqué à des fins didactiques ou aux paroles des camarades ou celles de l'enseignant, les apprenants bénéficient davantage que lorsqu'ils sont invités à écouter leur camarade lire. Donc, l'écoute d'une lecture s'avère moins avantageuse selon les répondants au questionnaire. Pour certains, cette activité d'écoute a été même frustrante. Pourtant, les résultats requis à partir du questionnaire montrent que l'écoute des exposés les intéresse et leur donne satisfaction. Sur le plan statistique, les propositions avancées dans ce bouquet peuvent être classées sur l'échelle hiérarchique suivante en fonction des résultats obtenus : 1) documents authentiques (98.5%), 2) documents didactiques (88.7%), 3) exposés des apprenants (80.5%), 4) parole professorale (78.2%) et 5) lecture oralisée d'un (e) camarade (47.4%). Le désintérêt pour la dernière catégorie s'explique à partir des principes de la MVT. Etant exploité prioritairement, le système écrit pose problème à une bonne lecture. Cela est dû à une prononciation déficiente, car visuellement, la langue étrangère serait plus difficilement accessible qu'auditivement. C'est pourquoi la MVT insiste sur un travail oral de la langue, en ce qui concerne la perception, la production et la phonétique. Par ailleurs, la démarche habituelle pour une activité d'écoute se répartit en trois phases qui sont les phases de pré-écoute, d'écoute et de post-écoute. Ces étapes sont bien

observables dans les deux premiers groupes (documents authentiques et didactiques). L'objectif de ces derniers pourrait être la sensibilisation ou l'accomplissement de la leçon. Il s'agirait donc d'une écoute sélective, mieux accueillie par les apprenants. Cela s'expliquerait encore mieux par le fait que lorsque les apprenants sont engagés et qu'on leur laisse le choix de décoder, de repérer et de comprendre, ils trouvent plus de motivation pour participer à l'activité. Ainsi peut-on dire que ce résultat a l'avantage de freiner la peur et le manque de confiance en soi. Ces deux facteurs en sont les plus paralysants dans l'apprentissage et mènent souvent à un blocage dans la production orale de l'apprenant qui se trouve subitement paniqué et ne peut plus se rattraper à force de doute qui l'envahit au sujet de ses propres capacités langagières. Selon Bérard cité par Aslim-Yetis (2010 :3), une des utilités des documents authentiques est de *motiver les apprenants. Un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels.* A cela vient s'ajouter l'avantage de ne pas limiter les apprenants *aux productions en français de leur [enseignant]* (Delhay, cité par Aslim-Yetis, Ibid.) Somme toute, les supports authentiques audio gagnent la première place.

Le bouquet d'activités proposé dans les propositions 3, 7, 15, 21 et 26 vise à vérifier les moyens les plus utilisés par les apprenants en tant qu'activité de compréhension écrite.

- a) Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon.
- b) Je lis en silence le texte que l'enseignant nous donne.
- c) Je relis à la maison le texte étudié en classe.
- d) Je lis un texte à haute voix.
- e) Je lis des livres sur un sujet précis.

Une première chose qui nous paraît intéressante, c'est le résultat de la première option des deux bouquets concernant l'oral et l'écrit : comme on peut voir, les réponses données à l'option *Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon* se trouve en première place alors que l'option *J'écoute l'un des étudiants (es) lire*, se consacre la dernière place après le compte des réponses. Alors que les deux présentent une même activité avec des objectifs différents, nous observons de la satisfaction pour des lectures oralisées, à tour de rôle, dans la classe. Par contre, l'activité de l'écoute de la lecture des camarades n'intéresse pas les apprenants. Autrement dit, les apprenants n'aiment pas tellement écouter leurs camarades lire, par contre, ils aiment lire les textes à haute voix. Cette préférence peut être due au fait qu'une participation active s'avère plus efficace qu'une écoute passive selon les apprenants. Ainsi, à partir des idées présentées dans l'introduction, il est possible de conclure qu'il y a un va-et-vient entre les activités d'écoute et de lecture, celle-ci représentant à la fois les activités de

compréhension orale et de compréhension écrite, et certainement, une production orale sous forme de lecture. Être récepteur n'est pas aussi apprécié qu'être producteur. Plusieurs argumentations peuvent expliquer cela. D'abord, parce que la production orale est la plus recherchée chez les apprenants de langue et ils classifient ce genre de lecture parmi celles de la production orale. La raison suivante pour que les apprenants n'apprécient pas la lecture de leurs camarades est peut-être dû à une mauvaise articulation et prononciation. Ce qui intensifie cette conclusion, c'est la deuxième option, c'est-à-dire celle où l'enseignant invite les apprenants à une lecture silencieuse. Ainsi une évaluation moins satisfaisante, quant à cette dernière, par rapport à d'autres types d'activité a-t-elle été retenue après l'analyse des questionnaires. La satisfaction éprouvée envers l'activité de lecture à tour de rôle insiste sur l'idée que les apprenants iraniens recourent davantage à leur intelligence interpersonnelle (Rahmatian et al, 2012). En outre, l'envie de lire par plaisir, étant elle aussi une lecture silencieuse, ne manque pas d'intérêt chez les testés vu son aspect réjouissant. Les analyses nous permettent de mettre ces activités les unes après les autres selon leur niveau d'efficacité chez le public, et en fonction de leur fréquence du degré maximal vers le degré minimal : 1) relecture en tant que révision du contenu étudié (92.5%), 2) lecture réjouissante ou instructive (88%), 3) lecture individuelle à haute voix (84.2%), 4) lecture à tour de rôle (73.7%) et 5) lecture silencieuse (57.1%). Quoique la lecture à haute voix fasse partie des activités qui vont avec les styles d'apprentissage aussi bien qu'avec les habitudes des apprenants iraniens, d'après Laparra (2008 : 122), elle se distingue des activités orales parce qu'il s'agit de l'oralisation d'un objet qui est *sémiotiquement apparenté à de l'écrit [...]*. D'ailleurs, la lecture à haute voix aura aussi des répercussions sur la production orale dans la chaîne prosodique.

Toujours catégorique sur la question de l'oral et de l'écrit, nous ne partageons pas effectivement l'idée selon laquelle une langue étrangère s'apprend de la même manière que la langue maternelle. C'est pourquoi on cherche toujours à être rassuré via l'écriture qui est abordée prioritairement pour prendre des notes et avoir sous les yeux tout ce que captent les oreilles. En entrant dans un cours de langue, l'enseignant aussi bien que l'apprenant, visent l'oral comme objectif. Mais les deux se trouvent plus à l'aise lorsque le canal auditif est accompagné ou suivi du visuel. L'oral s'inscrit et l'écrit reste ; ce qui prouve le postulat de la subordination de l'oral à l'écrit : *l'impossibilité de fixer l'oral au moment de sa production et d'en suspendre le flux semble interdire toute réflexion sur lui* (ibid. : 123). Et cette difficulté est intrinsèque à l'oral lui-même.

En guise de conclusion

Cette étude a été menée dans une visée réflexive sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Elle a été surtout centrée sur les compétences orale et écrite en fonction des activités qui intéressent les apprenants ou qui leur déplaisent. Ensuite, la présentation des deux systèmes *oral* et *écrit* a été vérifiée selon leur ordre préféré dans le contexte. Pour ce faire, la présente recherche sous-tend la méthode verbo-tonale (MVT) qui n'est d'ailleurs pas nouvelle dans la didactique des langues. Elle partage des objectifs déjà définis par d'autres méthodes comme l'audio-orale, l'audio- visuelle et la SGAV (Structuro-global audio-visuelle). Cette dernière se trouve à l'origine de la MVT née à la suite des tentatives de Guberina et Rivenc. En outre, les objectifs de l'approche par le mouvement créé par Asher en 1965 vont dans le même sens que ceux de la MVT, c'est-à-dire la priorité de l'oral dans son versant réceptif, puis l'écrit, tout en gardant comme le but principal la production orale (Cornaire, 1998). Les résultats, obtenus de l'analyse du questionnaire, nous ont menés à conclure que lorsqu'il s'agit d'un travail oral, les apprenants préfèrent les activités qui éveillent leur cognition pour la compréhension des discours authentiques, comme la radio ou d'autres supports audio d'abord, ce qui sera suivi par les documents didactiques, des exposés des apprenants, des propos de l'enseignant et enfin de la parole produite par un camarade sous forme des lectures oralisées. Quant à ce dernier genre d'activité, l'écoute de la lecture des apprenants est moins satisfaisante pour les apprenants que lorsqu'ils écoutent les exposés des camarades ou les explications de l'enseignant. Ce phénomène peut se justifier par la mauvaise articulation et prononciation des apprenants due au manque d'attention aux principes de l'approche verbo-tonale dans les cours du FLE. Les raisons de cette négligence méritent d'être étudiées séparément, mais on peut y compter également l'effet psychologique d'un manque de confiance en ceux qui ont le même niveau phonétique et prosodique que l'apprenant lui-même, sans aucune certitude de l'incorrection de leur prononciation. C'est naturel ! Quand on n'a pas confiance en la correction de ce qui est entendu ou ce qui est lu, le cerveau rejette automatiquement l'activité et ceci se manifeste sous la forme d'un manque d'intérêt aboutissant au manque d'attention. Les commentaires qui relèvent de l'évaluation des énoncés concernant la compréhension de l'écrit nous permettent de classer les activités dans l'ordre suivant : lecture pour réviser les contenus étudiés, lecture réjouissante ou instructive, lecture à haute voix, lecture à tour de rôle en classe et lecture silencieuse. Cela montre que les apprenants aiment mieux lire, l'activité qu'ils prennent pour une production orale, plutôt que d'écouter la lecture d'autrui. La mise en parallèle des évaluations faites par les apprenants pour les compréhensions orale et écrite, permet de conclure qu'il y a une tendance

partagée entre les deux, sauf que pour l'écoute de la lecture d'autrui, l'insatisfaction se situe à un niveau plus élevé que la satisfaction. Cet article se termine sur l'observation suivante : si l'acquisition de la langue maternelle commence par l'oral, celui-ci a besoin, selon la culture d'apprentissage du public concerné, d'être accompagné d'autres canaux tel le visuel, pour être appris dans une langue étrangère. Cela se voit clairement chez le public iranien. Un texte oral appuyé sur un support graphique s'acquiert mieux. Reste encore à vérifier une nouvelle question : Quelles sont les difficultés de la production orale lors de l'apprentissage parallèle de l'oral et de l'écrit.

Annexe

1. Je fais des jeux amusants tout en apprenant dans la classe.
2. Je prends note de tout ce que dit l'enseignant.
3. Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon.
4. J'écoute l'un des étudiants lire.
5. Je regarde les images et les photos que l'enseignant apporte en classe.
6. Je joue aux jeux de rôles en équipe devant la classe.
7. Je lis en silence le texte que l'enseignant nous donne.
8. J'écris le résumé de la leçon pour moi-même.
9. Je construis des activités dans la classe.
10. Je regarde des extraits pédagogisés des films en classe.
11. Je discute avec les camarades d'un sujet précis.
12. J'écoute les exposés des étudiants.
13. Je prends des notes dans la classe.
14. Je regarde la carte du pays dont j'apprends la langue, et que l'enseignant apporte.
15. Je relis à la maison le texte étudié en classe.
16. Je fais des jeux de mots.
17. J'écoute l'enseignant expliquer un sujet précis.
18. J'explique à mes camarades comment j'ai résolu un problème.
19. Je regarde les diapos projetées par l'enseignant sur la leçon.
20. J'écris un court texte sur un sujet précis.
21. Je lis un texte à haute voix.
22. Je dessine le schéma de ce que j'apprends en classe.
23. Je parle, avec les camarades, de ce que nous avons tous trouvé intéressant.
24. J'écoute les explications d'une cassette ou d'un disque.
25. Je souligne les idées principales d'un texte.
26. Je lis des livres sur un sujet précis.
27. Je feuillette un livre illustré.
28. J'écris les sujets sur lesquels je suis censé faire des lectures.
29. J'écoute la radio ou tout autre support audio.
30. Je préfère parler en classe.

Bibliographie

- Afkhami Nia, M. 2010. « Quel rôle pour la compréhension dans l'enseignement d'une langue étrangère ? ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises, Revue de la faculté des Lettres et Sciences Humaines*, année 53, n° 221, p. 1-11.
- Alazard, Ch. 2013. « Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère ». *Linguistique*. Université Toulouse le Mirail- Toulouse II, 2013. Français. < NNT : 2013TOU20057 > .
- Alrabadi, E. 2011. « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral ? ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.23, p. 15-34.
- Aslim-Yetis, V. 2010. « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, n° 2, p. 1-13.
- Baqué, L., Estrada, M. 2010. « La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une Langue2/Langue Etrangère par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques ». *Glossa*, n° 108, p. 53-68.
- Barbé, G., Courtillon, J. 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Billières, M. 2005. « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail ». *Corela*, HS-1, p. 1-11.
- Billières, M. 2015. « Origines et fondements de la verbo-tonale- vidéo et infographie ». Publié le 4 novembre 2015 [En ligne] : <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-et-fondements-de-la-verbo-tonale-video-et-infographie/> [consulté le 13 avril 2016].
- Billières, M. 2016. « L'écoute stratégique en langue étrangère ». Publié le 30 mars 2016 sur : <http://www.verbotonale-phonetique.com/lecoutte-strategique-l2/>, [consulté le 10 avril 2016].
- Bourguignon, C., Delahaye, Ph., Vicher, A. 2005. « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents ». *Ela. Étude de linguistique appliquée*. 2005/4, n° 140, p. 459-473.
- Bronckart, J.P. 2009. « La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ? », publié le 17 novembre 2009 sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>, [consulté le 4 avril 2016].
- Castelloti, V., Py, B. 2002. *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS.
- Chiss, J, L. 2012. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Domingos, C. 2009. « En route pour la compréhension orale ! » *Synergies Canada*, n° 1, p. 1-7.
- Dubray, D., Kramer, V. 1994. « La méthode verbo-tonale appliquée à un groupe d'enfants sourds ». *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 21, p. 113-127.
- Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Farah, B., Dichy, J. 2017. « Phonétique appliquée : pour un travail phonétique verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde ». *Bulletin d'études orientales*, LXV | 2017, p. 287-299. URL : <http://journals.openedition.org/beo/5055>, [consulté le 19 janvier 2017].
- Ferroukhi, K. 2009. « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 273-280. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf> [Consulté le 19 janvier 2017].
- Dufeu, B. 2008. « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Franc-parler*, p.1-16.
- Ellis, R. 2008. *The study of Second Language Acquisition*. New York : OXFORD.
- Gremmo, M.J., Holec, H. 1990. « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial Fév/Mars 1990, p. 1-8.

- Guberina, P. 1984. « Comment est conçue la structure dans la method audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica*, vol. 24, n° 1, p. 217-227.
- Intravaia, P. 2007. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal*. Mons : CIPA.
- Laparra, M. 2008. « L'oral, un enseignement impossible ? ». Dans *Pratiques*, n° 137/138, p. 117-134.
- Le Calvez, V. 2009. « La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire ». *Connaissances surdités*, n° 28, p. 13-17.
- Lopez Del Hierro, S. 2010. « Relation entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques de professeurs de français langue étrangère au Mexique ». Thèse doctorale, Université de Nancy 2.
- Paternostro, R. 2014. « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils ». Journée FLORAL 2014, *Interphonologie et corpus oraux*, Paris, cité Universitaire, 8-9 décembre.
- Pénaud, Ph. 2011. « Un peu d'analyse sémantique et étymologique », publié le 23 septembre 2011 sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article126>, consulté le 2 avril 2016.
- Peters, M., Bélair, L. 2011. « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27-1, p. 1-21.
- Pollastri, S. 2013. *Lire et Dire, Stratégies de lecture et d'écriture en FLE*. États-Unis : Lulu.com.
- Rahmatian, R., Molasadeghi, M., Mehrabi, M. 2012. « Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (étude du cas chez les apprenants iraniens) ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises, Revue de la faculté des Lettres et Sciences Humaines*, année 5, n° 8, p. 55-74.
- Renard, R. 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck.
- Rickheilt, G., Strohner, H. 2008. *Handbook of communication competence*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Rivenc, P. 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». In : *Charles Bally : Moteur de recherche en sciences du langage*, Aubin, S. (Coord.), *Synergies Espagne*, n° 6, p. 145-159. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [Consulté le 01 octobre 2017].
- Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Notes

1. Cette recherche a été effectuée en collaboration avec Dr. Parivash Safa, Université Tarbiat Modares, Iran ; safap@modares.ac.ir.
2. [...] he looked upon the two concepts as two sides of a coin: Performance is the observable part, and competence is the inferred ability to produce the observed performance in the future.
3. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/videographie.html>