

Année universitaire 2018-2019

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Voir l'implicite ?

Ou la contribution de l'image dans la compréhension de l'implicite

Présenté par Maddalena BERRA VITARI

Écrit Scientifique Réflexif encadré par Madame Isabelle DUCARROZ



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Berra Vitari Maddalena auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Voir l'implicite ? Ou la contribution de l'image dans la compréhension de l'implicite

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur. Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait le 4 mai à Grenoble

Signature de l'étudiante

Sommaire

Attestation de non plagiat	2
1. Introduction	4
2. État de l'art	6
2.1. Le langage oral et sa compréhension	6
2.2. Les processus cognitifs de la compréhension de l'oral	7
2.3. La compréhension de l'oral en langue étrangère	8
2.3.1 L'enseignement de la compréhension de l'oral	9
2.4 Le document audiovisuel et son rôle au sein de l'activité de compréhension de l'oral	9
2.4.1. Le rôle du document audiovisuel au sein d'une compréhension de l'oral	10
2.5. Les images et leur rôle au sein de la compréhension de l'oral	11
2.6. L'importance de l'implicite au sein de l'enseignement d'une langue étrangère	12
3. Formulation de la problématique	14
4. Méthode	15
4.1. Participants	15
4.1.1 Établissement	15
4.1.2 Classe et élèves	15
4.2. Matériel	15
4.3. Procédure	16
4.4. Analyse des résultats	18
5. Discussion	21
6. Conclusion	23
7. Bibliographie	24
8. Annexes	26

1. Introduction

Nous vivons dans une société où l'image possède un rôle majeur. Les élèves sont fréquemment face aux écrans. Selon le rapport de l'Observatoire français des drogues et des toxicomanies (Lebonusagedesecrans.fr, 2019), les adolescents passeraient près de cinq heures par jour à 11 ans et plus de huit heures par jour à 15 ans devant les écrans. Cet accès aux images et aux vidéos ne peut qu'avoir un impact sur l'apprentissage au sens général.

Le document audiovisuel constitue un support de plus en plus exploité au sein de l'enseignement des langues vivantes, dans le cadre des activités de compréhension de l'oral. Pourtant ses spécificités ne sont pas toujours prises en compte, notamment en termes de répercussions sur le niveau de compréhension du message verbal. On en a la preuve si l'on considère le fait que pour l'épreuve de compréhension de l'oral du baccalauréat, le document sonore et le document audiovisuel peuvent être employés exactement de la même façon.

Ces constats, ainsi que la volonté de perfectionner nos méthodes d'enseignement de cette activité de réception trop longtemps considérée comme « passive », nous ont motivés à effectuer des recherches autour de la valeur de l'image.

Dans ce vaste sujet d'investigation, notre contribution se focalisera tout particulièrement sur le rôle de l'image dans la compréhension de l'implicite d'un message oral.

Nous répondons ainsi à la question de recherche suivante : dans quelle mesure l'image améliore-t-elle l'accès à l'implicite lors de la compréhension de l'oral ?

Notre démonstration est organisée de la manière suivante : d'abord nous ferons la revue de la littérature scientifique qui permet de mettre en valeur l'état de l'art dans le rôle des images dans la compréhension de l'oral, ensuite, enrichis par les apports théoriques venant de la littérature, nous répondront à notre question de recherche avec deux hypothèses que nous voulons tester : la première, sur la contribution des images dans la compréhension de la langue orale et la deuxième, sur la contribution des images dans l'accès à l'implicite.

Successivement, nous détaillerons la méthodologie employée pour tester nos hypothèses et répondre à notre question de recherche : une expérimentation de compréhension de l'oral en ajoutant alternativement sur deux groupes de lycéens le support visuel à l'écoute audio.

La section des résultats, qui suit, donnera les éléments empiriques sortant de l'expérimentation. En particulier, nos données supportent l'hypothèse que les images facilitent l'accès à l'implicite. En

revanche, nous ne sommes pas arrivés à démontrer que les images facilitent aussi la compréhension de la langue.

Les résultats seront alors discutés par rapport aux théories existantes et notamment des modèles cognitifs, en vue de les enrichir. Une conclusion clôtura le document en y incluant les limites de notre démarche qui est avant tout très réduite en termes d'échantillonnage.

2. État de l'art

2.1. Le langage oral et sa compréhension

La capacité propre à l'être humain de communiquer avec ses semblables grâce à la langue et à la parole représente ce que l'on définit par le « langage oral » (Malmberg, 1979). Le langage oral a trois composantes : la composante linguistique, la composante para-linguistique et la composante extralinguistique (Denhière, 2011). La composante linguistique consiste en l'interprétation et en l'application des règles d'un code : syntaxiques, morphologiques, sémantiques, phonologiques, phonétiques, etc. La composante para-linguistique rassemble le langage non verbal : gestes, mimiques du visage et en général tout le langage du corps. La composante extralinguistique est représentée par les éléments non linguistiques qui constituent la situation dans laquelle s'inscrivent les échanges verbaux (tels que le contexte, les sujets-agents participant au discours, etc.).

Les gestes et les mimiques de l'émetteur font tout autant partie de ce type de langage et aident à la transmission du message. On peut donc affirmer que « le langage oral est véhiculé et perçu par différents canaux sensoriels, notamment auditif et visuel » (Bordetas Bonilla, 2015 : p.19).

Le fait de considérer cette double dimension, auditive et visuelle, revêt une importance capitale afin de saisir les activités cognitives liées à la compréhension d'un message oral.

Le Ny (2005) affirme que, pour le destinataire d'un message oral, comprendre consiste « à utiliser les processus mentaux et les connaissances linguistiques dont il dispose pour construire une représentation mentale qui [...] corresponde, avec plus ou moins d'exactitude, à la représentation qui constituait la visée cognitive de l'énonciateur » (Le Ny, 2005, p.109). Le langage oral doit donc être considéré « non seulement comme un moyen de communication mais aussi comme un outil de représentation » (Bordetas Bonilla, 2015 : p.19).

Le destinataire du message doit en particulier effectuer une double opération : solliciter sa propre connaissance du monde ainsi que les capacités et les connaissances linguistiques, sémantiques et pragmatiques déjà présentes dans sa mémoire à long terme, puis intégrer le savoir nouveau transmis par l'émetteur afin de construire une nouvelle représentation cognitive.

Cet ensemble de représentations sémantiques qui n'existait pas auparavant constitue ce qu'on appelle le « sens », tandis que les représentations sémantiques déjà présentes dans la mémoire à long terme constituent la « signification » (Le Ny, 2005). Ces deux notions sont donc fondamentales dès lors que l'on parle de compréhension. En conséquence, l'interprétation possédera un caractère

subjectif du moment que le processus de compréhension comporte la mobilisation de l'ensemble des connaissances personnelles (linguistiques ou non) du destinataire du message.

2.2. Les processus cognitifs de la compréhension de l'oral

Contrairement à ce qu'on a pu penser pendant plusieurs décennies, l'activité de compréhension de l'oral n'est pas une activité « passive ». Il s'agit au contraire d'un processus complexe de construction de sens qui nécessite d'une participation active de la part du destinataire, puisqu'il passe par la perception des mots, l'identification de leurs relations physiques dans la phrase (leur ordre, les intonations, les pauses, etc.) pour enfin amener à la création de nouvelles images du point de vue cognitif (Le Ny, 2005).

De nombreux chercheurs, notamment travaillant en psychologie cognitive, ont étudié les mécanismes qui sont à la base des processus de construction de représentations, ainsi que la nature des informations qui sont activées au sein de ce processus (Bordetas Bonilla, 2015 ; Cutler et Clifton, 1999).

Le modèle cognitif de Cutler et Clifton (1999) distingue quatre niveaux lors de la compréhension de l'oral.

1. Le décodage phonologique : cette phase de décodage consiste à transformer un signal acoustique en une représentation abstraite, qui sera composée de réalisations phonétiques.
2. La segmentation et la reconnaissance de mots : le destinataire effectue une analyse segmentale du signal acoustique afin de parvenir à l'identification du début et de la fin des mots dits.
3. L'analyse syntaxique (parsing) : le destinataire identifie la catégorie linguistique des mots (ex : adjectif, verbe, nom, pronom) ainsi que leur rôle sémantique (ex : agent, instrument).
4. L'intégration : cette phase constitue le plus haut niveau dans la construction du sens. Le destinataire intègre la représentation de l'énoncé à ses connaissances personnelles du monde, enregistrées dans sa mémoire à long terme. C'est précisément à ce niveau que s'inscrit la compréhension de l'implicite du message et c'est également à ce niveau que les images sont traitées.

Dans un contexte didactique, l'enseignant devra prendre en compte le fait que la compréhension de l'oral n'est pas linéaire, puisque ces quatre niveaux du processus cognitif ne suivent pas un ordre fixe. Le processus cognitif en compréhension de l'oral est en effet récursif et itératif (M. Rahimirad, M.R. Moini, 2015). L'élève décode les premiers signaux acoustiques, il reconnaît des mots, il analyse la syntaxe de ces mots, il intègre le résultat de son analyse syntaxique à ses

connaissances personnelles et il recommence avec d'autres signaux acoustiques, qu'il décode, segmente, analyse et intègre.

2.3. La compréhension de l'oral en langue étrangère

En compréhension de l'oral, les processus cognitifs sont les mêmes en langue maternelle qu'en langue étrangère, mais chaque niveau du processus possède un degré de difficulté différent, revêt une importance différente. Dans la langue maternelle, en effet, le destinataire d'un message oral focalise son attention principalement sur les opérations d'intégration (niveau 4 du processus), tandis que les premiers niveaux du processus (niveaux 1, 2 et 3) ne nécessitent pas pour lui un effort attentionnel particulier. Cela ne se passe pas de la même façon pour l'écoute en langue étrangère, du moment que ces premières étapes formelles du processus (étapes 1, 2 et 3) ne possèdent pas une nature automatique pour le destinataire.

La charge cognitive sera donc plus importante dans un contexte d'écoute d'une langue étrangère, à tel point que la mémoire de travail peut devenir saturée à cause des nombreux processus formels de traitement des informations qui se réalisent en parallèle. Parmi ces processus on peut notamment identifier un traitement de l'information apportée par la forme (information de surface) et un traitement de l'information au niveau sémantique, qui permet d'accéder au sens de l'énoncé.

Du moment que le destinataire n'a pas encore acquis une bonne maîtrise de la langue étrangère, la compréhension de l'oral demande toute son attention consciente. Il sera conscient du processus de compréhension et il enclenchera les étapes de compréhension à partir du décodage phonologique. Sans une bonne maîtrise de la langue étrangère, le destinataire n'arrivera pas à comprendre l'intégralité du message et il devra savoir sélectionner l'information pertinente et accepter que tous les éléments proposés par l'émetteur ne soient pas indispensables à la construction du sens (Bordetas Bonilla, 2015).

Si les processus automatiques, qui fonctionnent pour la langue maternelle, échouent, ce seront les processus cognitifs stratégiques qui seront sollicités pour créer du sens (Le Ny, 2005). A défaut d'avoir automatisé les processus comme pour sa langue maternelle, le destinataire aura donc besoin de plus de temps ainsi que de stratégies pour accéder au sens et pour réussir la compréhension d'un message en langue étrangère.

2.3.1 L'enseignement de la compréhension de l'oral

La connaissance des modèles formalisant les processus cognitifs qui régissent la compréhension de l'oral est précieuse pour les enseignants de langue étrangère. En effet, cela leur permet d'anticiper

ou bien de comprendre les éventuels problèmes de compréhension de la part de leurs élèves, ainsi que de planifier leurs activités didactiques (Bordetas Bonilla, 2015) en identifiant les obstacles et les éléments facilitateurs potentiels.

La compréhension d'un document sonore peut être facilitée par une série de dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant et à destination des apprenants.

Dans un contexte didactique, l'enseignant de langue vivante guide l'apprenant vers la compréhension de l'oral en prenant en compte ses représentations mentales. En effet, si ces représentations sont sollicitées, notamment par des exercices qui activent l'imagination, l'apprenant peut arriver à les transformer, en intégrant le savoir nouveau véhiculé par le message oral ou bien en créant des liens inhabituels (J. Sabiron, 1996).

L'enseignant doit en outre être en mesure d'offrir des stratégies d'apprentissage afin de prendre en compte la diversité des apprenants. Dans le contexte d'une activité de compréhension de l'oral, une des premières étapes à suivre serait celle de l'anticipation (J. Sabiron, 1996). Cela consiste à donner à l'apprenant un cadre situationnel du message, afin qu'il puisse commencer à construire des représentations sur la base des informations contenues dans sa mémoire à long terme. Il s'agit donc d'une opération structurante, qui fait établir des liens et manipuler des concepts. Elle est en outre économique du point de vue cognitif car, plus tard, les apprenants devront dépenser moins d'énergie pour avoir une idée précise de la situation dans laquelle a lieu la conversation.

L'activité de compréhension doit être ensuite guidée par l'enseignant. Il doit donner des consignes claires, en lien avec une compétence précise. Les apprenants doivent pouvoir avoir une tâche précise, même minime, à réaliser (prendre des notes, poser une question, suivre un ordre, etc.). Cela donne en effet un but et des objectifs précis à l'activité elle-même, ce qui lui donne un sens (R. Oxford, 1993).

L'enseignant doit en outre toujours garder à l'esprit la non-linéarité du processus cognitif en lien avec la compréhension de l'oral.

2.4 Le document audiovisuel et son rôle au sein de l'activité de compréhension de l'oral

Dans un document audiovisuel, les trois composantes du langage oral (linguistique, paralinguistique et extralinguistique) (Denhière, 2011) sont présentes, offrant aux apprenants plus d'opportunités pour saisir les gestes, les mimiques du visage et en général tout le langage du corps et le contexte du message. C'est ainsi que les documents audiovisuels apportent un intérêt

additionnel pour les apprenants par rapport aux seuls documents sonores, puisqu'ils véhiculent un contenu intellectuel en combinant les trois composantes du langage oral à leurs codes spécifiques, notamment relatifs à la bande son (ex. musique, bruits, paroles) et à la bande image. Ces deux codes peuvent faciliter l'accès au sens de la part de l'apprenant car il peut facilement associer les composantes para-linguistiques et celles extralinguistiques, ce qui générera des répercussions positives sur l'interprétation du langage oral tout court.

Les documents audiovisuels conçus pour être réceptionnés via un écran, comme dans le cas d'un film ou d'un programme télévisé, semblent être efficaces dans un contexte didactique. En effet, lors de la création d'un document audiovisuel l'auteur aura mis en valeur les éléments porteurs de sens, afin de faciliter la tâche de compréhension au destinataire du message. Un terme spécifique désigne ce dernier type de communication différée dans le temps, où le moment de création du document ne coïncide pas avec le moment de sa compréhension : on parle de communication audiovisuelle « *in absentia* » (Gaudreault et Jost, 1990). Les spécificités de cette communication doivent être saisies par l'auteur du document pour que le message qu'il veut véhiculer puisse avoir la plus grande accessibilité.

D'après Vanoye (2005), la lecture d'un texte audiovisuel passe par la perception de la langue écrite et parlée, les signes gestuels, les sons ainsi que les images (avec leur succession, leur contenu, etc.). La compréhension du langage audiovisuel permettrait alors de mieux déterminer les informations qui portent du sens, et vers lesquelles l'auteur d'un texte essaie de capter l'attention de l'auditeur, notamment quand il y a une synergie entre la partie visuelle et la partie linguistique.

La diversité des signes et des codes spécifiques ou pas des textes audiovisuels peut expliquer la variété de leur typologie (reportages, films, documentaires, etc.), des thèmes traités, des situations représentées ainsi que des modèles de langue présents.

2.4.1. Le rôle du document audiovisuel au sein d'une compréhension de l'oral

C'est ainsi que les élèves pourraient être plus attentifs devant un document audiovisuel et améliorer ainsi leur interprétation du message. En conséquence, la compréhension orale d'un document audiovisuel serait favorisée (Compte 1993). Certains proposent même de considérer le document vidéo comme un moyen pour déclencher la phase d'anticipation au sein de l'activité de compréhension orale. Dans ce cas, le support en visionnement est diffusé en muet, vu comme « un facteur déterminant dans ce processus d'hypothèses, mais il est essentiel que l'anticipation se fasse par étapes (...) [sinon] il s'opère une dispersion et un surcoût cognitif préjudiciables à toute l'opération de compréhension » (J. Sabiron 1996)

Sans aller si loin dans l'exploitation des images comme moyen d'anticipation, le visuel constitue un élément important aussi pour la phase de compréhension globale du document. Comme cela est montré par l'étude de R.J. Lund (1991) les auditeurs, contrairement aux lecteurs, retiennent moins de détails mais plutôt les idées les plus importantes. C'est ainsi que F. Grellet (1981) invite à commencer par cette étape de compréhension globale (sens global du document, son but, sa fonction) pour ensuite rentrer dans les détails (exercices autour du vocabulaire ou des idées spécifiques). Cela correspond à la stratégie « top-down » ou démarche descendante, c'est-à-dire que du sens on parvient à la forme.

Il faudra néanmoins considérer que cela ne constitue pas la seule stratégie de compréhension de l'oral et que les images peuvent jouer un rôle important dans le choix de la stratégie. Une deuxième stratégie est appelée la stratégie « bottom-up ». Elle est radicalement différente, voire opposée, à la stratégie « top-down ». Dans le cas du processus « bottom-up », le lecteur démarre avec les plus petites unités de sens. Il essaie ensuite d'intégrer ces unités dans un ensemble global d'informations (Tsui, 1998). Par contre, comme c'est prouvé par M. Rahimirad et M.R. Moini (2015), les auditeurs qui se basent majoritairement sur la stratégie « bottom-up » pour parvenir au sens, en ignorant les compétences liées à la stratégie « top-down », peuvent plus facilement se trouver dans une situation d'échec de la compréhension d'un message oral. En effet, sans la compétence d'intégration, les élèves ne pourront construire un sens global des informations morcelées qu'ils ont su comprendre. Cela semble particulièrement critique pour les débutants qui ne déconfiraient pas un nombre suffisant d'unités de sens pour donner un sens global au message. A l'opposé, un élève qui décode beaucoup de mots parviendrait à mieux comprendre un message.

Par conséquent, afin de rendre cette tâche de compréhension la plus efficace possible et d'atteindre des niveaux de compréhension élevés, il faudra qu'un auditeur sache intégrer ces deux stratégies et les employer simultanément (Morley, 2008).

Comme nous l'avons déjà évoqué pour le document audio, la compréhension de l'oral n'est pas linéaire et le processus cognitif de compréhension de l'oral est récursif et réitératif (M. Rahimirad, M.R. Moini, 2015). L'ajoute du visuel au document audio stimule la récursivité et l'itération du processus cognitif car les images ajoutent d'autres sources d'unité de sens qui démarrent des cycles cognitifs additionnels. L'élève s'appuie alors sur l'image lors du niveau d'intégration pour augmenter le nombre de mots décodés dans son processus descendant de compréhension. Puis, avec ces nouveaux mots, l'élève passe au processus ascendant pour aller vers l'implicite et l'intégration. Néanmoins, selon les élèves et selon l'apport de l'image au message oral, il y aura plus ou moins de

va-et-vient. D'où l'intérêt, pour l'enseignant, d'entraîner les élèves pour qu'ils progressent dans la compréhension de documents audiovisuels.

2.5. Les images et leur rôle au sein de la compréhension de l'oral

Le visuel (gestes, mimiques, attitudes des locuteurs) possède un rôle souvent essentiel dans un document vidéo. Il ne peut pas être considéré comme simple « accessoire » car, au contraire, il fait partie du message qui veut être transmis (Graham, 1997).

Les images peuvent aider à saisir le sens global d'un document audiovisuel, ainsi qu'à amener l'auditeur à explorer ce que les paroles prononcées cachent derrière elles.

Il faut cependant considérer aussi que, en nombre excessif, elles pourraient aussi constituer un obstacle à la compréhension, car elles pourraient distraire l'auditeur. Le décor doit donc rester simple et l'information visuelle limitée.

Le rôle plus ou moins prépondérant des images peut dépendre de la typologie du document audiovisuel. Dans un document de presse télévisuelle, par exemple, l'auditeur peut bénéficier de repères importants qui peuvent constituer des facilitateurs de sens, tel que des sous-titres ou bien des maquettes qui signalent ce que l'orateur dira juste après. Ces techniques permettent donc de créer un point de contact entre images et messages verbaux, en facilitant une compréhension rapide du discours (Poussard, 2000).

Comme le remarque A.-L. Foucher (1998), dans un document cinématographique, c'est en revanche la parole qui possède un rôle dominant et qui est donc privilégiée aux images.

2.6. L'importance de l'implicite au sein de l'enseignement d'une langue étrangère

Comme l'institution nous le rappelle « communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue », et « il n'est pas de langue qui ne soit de culture, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire. Elle est la manifestation d'une identité culturelle » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est donc extrêmement important de ne pas se contenter de comprendre l'explicite mais aussi l'implicite qui, quand on parle d'un énoncé ou bien d'un discours, consiste en ce qui n'apparaît pas de façon explicite et « dont l'interprétation nécessite le recours à des éléments situationnels extra-linguistiques » (Coste et Galisson, 1976).

Plus précisément, l'enseignant devra mettre en valeur ce que l'on appelle « implicite culturel ». Ce dernier pourrait se définir comme l'ensemble des règles (de comportement, de pensée) qui ne sont

pas écrites ni explicites, donc tacites, mais qui sont tout de même normalement acceptées au sein de la même communauté linguistique ou culturelle. Cela explique le fait que lorsque l'on appartient à la même communauté linguistique que notre locuteur, très souvent nous n'apercevons pas, ou uniquement en partie, ce processus, car l'implicite devient « transparent » ou inconsciemment évident.

Selon Pu Zhihong (2008), les implicites culturels peuvent être distingués en deux catégories : l'« implicite conscient » et l'« implicite inconscient ». Un implicite est conscient quand le locuteur de sa propre volonté cache le sens qu'il veut donner à un mot ou à une phrase. Cela se passe par exemple quand on est en désaccord avec quelqu'un mais qu'on ne veut pas le heurter. Dans ce cas l'implicite devient alors une sorte de stratégie, qui nous permet à la fois de respecter un code social mais aussi d'atteindre un objectif communicationnel (faire passer subtilement un message).

Dans le cas de l'implicite inconscient (Pu, 2008), au contraire, on ne trouve pas cette notion d'intention ou de volonté. Le locuteur cache donc un message de façon inconsciente, car le sens masqué fait intrinsèquement partie de sa culture. Cela signifie que si ce locuteur communique avec une personne de sa même communauté linguistique ou culturelle, cette dernière pourra naturellement comprendre ce sens. Au contraire, si cette personne ne partage pas sa culture, l'implicite inconscient pourrait donner lieu à des malentendus interculturels. Elle aura donc saisi un sens qui n'est pas le même que celui que son interlocuteur voulait transmettre. Ce phénomène, bien évidemment, pourrait fragiliser la relation avec autrui.

Dans le contexte d'un cours de langue étrangère, l'enseignement de l'implicite devient alors essentiel, puisque il faut que les apprenants comprennent que « la seule compréhension du système des signifiants ne permettrait d'accéder qu'à un seul aspect de la logique » du moment que la substance du signifié (le sens) se compose de « la somme des représentations d'un groupe donné, constitué au fil de l'histoire » (Pembroke et Montgomery, 1996: 380).

Comprendre l'implicite revient alors à comprendre, plus généralement, les valeurs et la culture d'une société qui parle la langue étudiée, ainsi qu'à décrypter les intentions réelles des interlocuteurs natifs.

Les images pourraient solliciter plus de représentations mentales ainsi que l'imagination de l'apprenant, en intégrant donc plus facilement le savoir nouveau véhiculé par le message oral (J. Sabiron, 1996).

3. Formulation de la problématique

La revue de la littérature nous permet de confirmer la pertinence de notre question de recherche : dans quelle mesure l'image améliore-t-elle l'accès à l'implicite lors de la compréhension de l'oral ? Nous avançons deux hypothèses de recherche à tester lors de la phase empirique avec les élèves.

Notre première hypothèse concerne uniquement la compréhension de la langue. Nous avançons que les niveaux du modèle cognitif de compréhension de l'oral (décodage phonologique, segmentation et reconnaissance de mots, analyse syntaxique) ne se réalisent pas de manière identique avec un document uniquement audio et avec un document audiovisuel. La littérature met en lumière l'importance du visuel pour la compréhension de la langue car les images stimulent les itérations du processus cognitif et l'on pourrait donc en déduire que la compréhension devrait être facilitée. Alors, nous formulons notre première hypothèse :

Hypothèse 1: Lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent la compréhension de la langue.

De manière complémentaire, le visuel met à disposition une série d'éléments situationnels extralinguistiques qui facilite l'intégration du message et la compréhension de l'implicite. Les images solliciteraient de façon plus importante les représentations mentales et l'imagination de l'apprenant, en intégrant plus facilement le savoir nouveau véhiculé par le message oral. Cela nous amène à établir notre deuxième hypothèse :

Hypothèse 2 : Lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent l'accès à l'implicite.

4. Méthode

La méthode prévoit le test de nos deux hypothèses à travers une expérimentation auprès d'un groupe de lycéens. Nous avons effectué trois différentes activités de compréhension de l'oral à travers des dispositifs spécifiques.

4.1. Participants

4.1.1 Établissement

Les participants sont les élèves d'une classe de première scientifique du lycée polyvalent Ferdinand Buisson de Voiron (code établissement 0380092U). Le lycée accueille 1440 élèves, dont 1080 en demi-pensions, 1269 garçons et 171 filles.

La structure pédagogique du lycée inclut 53 classes, dont les principales typologies sont : 9 classes de SECONDE GÉNÉRALE & TECHNOLOGIQUE, 10 classes de PREMIÈRE GÉNÉRALE & TECHNOLOGIQUE, 9 classes de TERMINALE GÉNÉRALE & TECHNOLOGIQUE.

4.1.2 Classe et élèves

La classe est composée de 35 élèves, dont 6 filles et 29 garçons. Les élèves ont entre 16 et 18 ans. Aucun élève n'est de langue maternelle anglaise mais deux élèves possèdent un niveau supérieur à B2, en raison d'un long séjour dans un pays anglophone.

4.2. Matériel

Le premier document oral utilisé pour effectuer une évaluation diagnostique est la présentation « *The Human Eyeborg: Neil Harbisson at TEDxGateway* » (disponible à l'adresse suivante : https://youtu.be/d_mmwrbdGac). Il s'agit d'un document audiovisuel d'une durée de 11'42'', dont seul l'extrait entre 0'04'' et 2'02'' a été diffusé, sans en montrer les images.

Le deuxième document oral utilisé dans l'étude est le documentaire « *Australia's Early Settlers* », de Discovery Channel School (disponible à l'adresse suivante : <https://youtu.be/clVaUYCeRCY>). Le documentaire a une durée de 4'25'', mais seule la partie entre 0'28'' à 2'30'' a été utilisée.

Le troisième document oral utilisé dans l'étude est le film « *Rabbit-Proof Fence* » de Phillip Noyce. Le film a une durée de 93'. Seul l'extrait entre 1'20'' et 2'33'' de la scène de « Mr Neville », qui totalise 5'54'' (disponible à l'adresse suivante : <https://youtu.be/BB0ndeR9XOM>) a été exploité.

Le choix de ces textes oraux est justifié d'abord par la thématique couverte qui s'inscrit parfaitement dans le programme officiel du cycle terminale, en vue d'aborder les notions culturelles de « espaces et échanges » et de « lieux et formes du pouvoir ».

Le premier document a été choisi notamment par la présence de plusieurs éléments facilitateurs, dont l'élocution assez lente du présentateur, la répétition de mots et de phrases clés, l'emploi de mots dont la forme et le sens sont élémentaires et bien connus par une grande majorité des élèves de la classe (tout le lexique des couleurs, par exemple). En outre, les applaudissements et les rigolades de fond peuvent aider à comprendre les éléments ironiques dans le message, et donc accéder avec moins de difficulté à l'implicite.

Le deuxième document (documentaire) a été sélectionné notamment pour sa nature purement factuelle et parce que les images correspondent au message oral et le suivent. La présence d'une seule locutrice, la lenteur de son élocution ainsi que l'emploi de plusieurs mots en lien avec le contexte de la colonisation, rapidement abordé en amont, peuvent aussi constituer des éléments facilitateurs.

Enfin, le dernier et troisième document offre une vaste série de messages implicites autour de la discrimination, de la maltraitance et du racisme. Les images jouent ici clairement un rôle très important afin d'accéder à ce message explicite, ce qui est indispensable pour saisir et comprendre l'implicite.

4.3. Procédure

Les élèves sont séparés en deux groupes, en respectant la répartition, alphabétique par nom, définie en début d'année par la direction de l'école, en groupe A et groupe B. Le groupe A est composé de 18 élèves, 6 filles et 12 garçons. Le groupe B est composé de 17 élèves, tous des garçons.

Les deux groupes effectuent les activités de compréhension de l'oral des trois documents cités précédemment, dans les mêmes conditions à deux différences près :

1. lors de la deuxième compréhension, le groupe B aura uniquement accès au message verbal du document tandis que le groupe A pourra visionner les images aussi.
2. lors de la troisième compréhension, le groupe A aura uniquement accès au message verbal du document tandis que le groupe B pourra visionner les images aussi.

Ces deux différences nous permettent de mesurer s'il y a un écart entre les deux groupes en termes de niveau de compréhension, grâce à la présence des images en support du message verbal. Ces écarts sont mesurés par le test statistique de Wilcoxon. Ce test permet de connaître si les valeurs d'une variable ordinale sont statistiquement différentes entre deux groupes indépendants. Nous considérons les deux groupes d'élèves comme des groupes indépendants, car les membres de chaque groupe d'élèves n'influencent pas le comportement ou le niveau de maîtrise de la langue des membres de l'autre groupe d'élèves.

Ensuite, nous utilisons le test de Wilcoxon car les évaluations de la compréhension de l'oral sont formalisées en respectant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, proposant un ordre croissant de niveau de maîtrise des langues de A1 à C2. La possibilité de mettre en ordre, croissant ou décroissant, les niveaux de maîtrise de la langue fait de cette variable une variable ordinale. Toutefois le constat que les distances entre les niveaux de langue puissent être différents (par exemple la distance entre A1 et A1+ pourrait être différente de la distance entre C1 et C2) impose l'utilisation d'un test dit non-paramétrique, comme le test de Wilcoxon.

Le test statistique de Wilcoxon que nous proposons est une procédure de décision entre deux hypothèses qui consiste à rejeter ou à ne pas rejeter une hypothèse statistique, appelée hypothèse nulle, d'égalité des deux échantillons. Nos deux échantillons sont nos deux groupes d'élèves et l'égalité en question est l'égalité de leur niveau de compréhension orale. Le test est calculé en employant le logiciel statistique R (version 3.5.3). Si la valeur du test de Wilcoxon a un p-value supérieur au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle est confirmée et nous pouvons conclure que les deux groupes sont identiques dans leur niveau de compréhension de l'oral. Si la valeur du test de Wilcoxon a un p-value inférieur ou égal au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle est rejetée et nous pouvons conclure que les deux groupes sont différents dans leur niveau de compréhension de l'oral.

En conséquence, nous avons la possibilité de tester nos hypothèses :

Hypothèse 1: Lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent la compréhension de la langue ;

Hypothèse 2: Lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent l'accès à l'implicite.

Tous les élèves écoutent ou visionnent l'extrait de la présentation à trois reprises consécutives. Ensuite, ils ont 10 minutes pour rédiger individuellement un compte rendu en français de ce qu'ils

ont compris. Leurs productions écrites sont utilisées comme diagnostic de leur niveau de compréhension orale, selon le Cadre européen commun de référence pour les Langues.

Dans les jours qui suivent, les élèves séparés dans les deux groupes habituels, participent à la deuxième compréhension. Le groupe B écoute, sans images, l'extrait du documentaire à trois reprises consécutives. Le groupe A visionne le même extrait du documentaire à trois reprises consécutives. Ensuite, les élèves ont 10 minutes pour rédiger chacun un compte rendu en français. Leurs productions écrites sont utilisées pour évaluer leur niveau de compréhension de la langue, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en vu du test de l'hypothèse 1.

Quelque jour plus tard, le groupe A écoute, sans images, l'extrait du film à trois reprises consécutives. Le groupe B visionne le même extrait du film à trois reprises consécutives. Ensuite, les élèves ont 10 minutes pour rédiger individuellement un compte rendu en français. Leurs productions écrites sont utilisées pour évaluer leur niveau d'accès à l'implicite, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en vu du test de l'hypothèse 2.

4.4. Analyse des résultats

Les résultats sont synthétisés dans un tableau récapitulatif de la distribution des niveaux de compréhension et de leur fréquence à chaque activité de compréhension de l'oral, en les distinguant selon le dispositif mis en place (audio ou vidéo).

Compréhension orale	Dispositif	Niveau							Total
		A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2	
1	Audio	3 %	0 %	3 %	9 %	21 %	48 %	15 %	100 %
2	Audio	12 %	29 %	12 %	12 %	12 %	24 %	0 %	100 %
	Vidéo	0 %	0 %	44 %	38 %	12 %	6 %	0 %	100 %
3	Audio	54 %	0 %	0 %	8 %	15 %	23 %	0 %	100 %
	Vidéo	0 %	0 %	11 %	22 %	11 %	22 %	33 %	100 %

Tableau1 : Synthèse des fréquences des évaluations de compréhension de l'oral.

L'analyse des résultats commence par la vérification que les deux groupes d'élèves ne soient pas différents entre eux, dans leur niveau de compréhension de la langue. Pour vérifier cette égalité entre les deux groupes, nous utilisons les données de la première compréhension diffusée au même moment et dans les mêmes conditions pour tous les élèves.

Le test statistique que nous employons est le test de Wilcoxon de différence pour une variable ordinale entre deux groupes indépendants. La valeur du test de Wilcoxon est de 106 et le p-value de 0,10. L'hypothèse nulle sous-jacente au test est que les deux groupes sont identiques. Étant donné que le p-value est supérieur au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle est confirmée et nous pouvons conclure que les deux groupes sont identiques.

Ensuite nous testons notre première hypothèse à travers la deuxième activité de compréhension de l'oral. L'hypothèse 1 est la suivante: lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent la compréhension de la langue. Le test statistique que nous employons est le test de Wilcoxon de différence pour une variable ordinale entre deux groupes indépendants. La valeur du test de Wilcoxon est de 155 et le p-value de 0,49. L'hypothèse nulle sous-jacente au test est que les deux groupes sont identiques. Étant donné que le p-value est supérieur au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle est confirmée : les deux groupes sont identiques. En conséquence nous pouvons conclure que notre expérimentation ne démontre pas que images facilitent la compréhension de la langue. Alors, notre hypothèse 1 n'est pas confirmée.

Enfin, nous testons notre deuxième hypothèse à travers la troisième activité de compréhension de l'oral. L'hypothèse 2 formule que lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent l'accès à l'implicite. Le test statistique que nous employons est le test de Wilcoxon de différence pour une variable ordinale entre deux groupes indépendants. La valeur du test de Wilcoxon est de 24 et le p-value de 0,02. L'hypothèse nulle sous-jacente du test est que les deux groupes sont identiques. Étant donné que le p-value est inférieur au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle est rejetée. Nous pouvons dire alors que les deux groupes sont différents et nous pouvons conclure que les images changent la compréhension de l'implicite, lors d'une activité de compréhension de l'oral. Nous explorons alors le sens de cette différence entre les deux groupes, par l'analyse des évaluations du niveau des élèves dans les deux dispositifs (audio et vidéo). Dans l'écoute de l'audio, plus de 50 % des élèves ont obtenu un niveau A1 et aucun élève n'a montré un niveau B2. Avec la vidéo, plus de 30 % des élèves ont atteint un niveau B2 et aucun n'est resté à un niveau inférieur à A2. Par contre, nous retrouvons des fréquences similaires entre les deux groupes pour les niveaux de compréhension intermédiaires entre A2 et B1+ (voir Figure de l'histogramme).

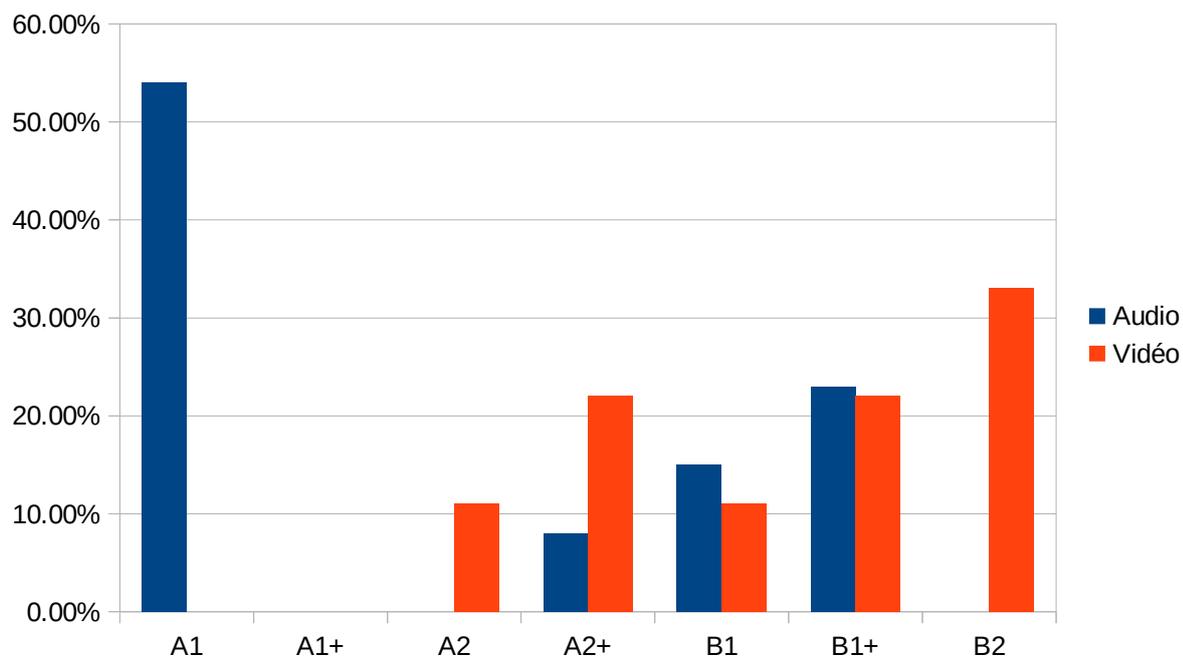


Figure 1 : histogramme des fréquences des évaluations entre les deux groupes lors de la troisième compréhension

Nous interprétons ces différences comme une démonstration que les images favorisent la compréhension de l'implicite, lors d'une activité de compréhension de l'oral.

5. Discussion

Notre série de trois activités de compréhension de l'oral montre l'importance de l'image dans l'apprentissage de l'élève. Nous sommes partis de deux groupes d'élèves semblables dans leur capacité à comprendre de l'oral, vérifiée par une évaluation diagnostique. Nous les avons confrontés à des dispositifs de compréhension différents (audio ou vidéo), en testant la compréhension une fois du message verbal et une fois du message implicite.

D'une part, les résultats montrent que le support visuel n'aide pas à la compréhension de la langue, car les deux groupes, soumis à des dispositifs différents, ont montré le même niveau de compréhension. D'autre part, les résultats dévoilent que le support visuel aide à l'accès à l'implicite, car le groupe qui a visionné le document audiovisuel en montre une meilleure compréhension, par rapport aux élèves qui ont eu accès uniquement à la partie sonore du même document audiovisuel.

Cela prouve que la compréhension de la langue peut ne pas être facilitée par l'addition d'images, tandis que l'accès à l'implicite peut être facilité par l'addition d'images.

Nous pouvons donc conclure que seule la deuxième hypothèse est vérifiée :

Hypothèse 2 : Lors d'une activité de compréhension de l'oral, les images facilitent l'accès à l'implicite.

Plusieurs éléments peuvent justifier la non validation de la première hypothèse, ce qui en constitue aussi ses limites. Dans le cas spécifique du deuxième document employé (documentaire) les images, bien que strictement liées au message verbal, peuvent avoir été en nombre excessif et par conséquent avoir constitué un obstacle à la compréhension. Elles ont donc pu perturber les élèves, demander trop d'attention de leur part et enfin les amener à une surcharge cognitive. En outre, trois visionnages ou écoutes peuvent avoir été en nombre insuffisant pour des élèves de classe de première.

Quant à la deuxième hypothèse, que nous avons validée, nous pouvons déduire que les images ont contribué de manière considérable à la compréhension de l'implicite face à l'absence de connaissances chez les élèves du sujet et du contexte historique, ainsi qu'à l'emploi d'un vocabulaire technique et strictement lié à ce contexte. Les élèves ayant eu accès uniquement au message sonore se sont donc trouvés dépourvus de cet élément facilitateur et ils ont pu simplement s'appuyer sur un petit groupe de mots clés, insuffisants pour comprendre le message essentiel du

document à lui seul. Cela pourrait justifier le grand nombre d'élèves pour lesquels nous avons validé un niveau A1 de compréhension de l'oral.

Une autre limite plus globale liée à notre travail d'expérimentation consiste, pour l'enseignant, dans le classement des informations d'un document audiovisuel selon la complexité de compréhension et donc par niveau de compétence (A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2). Il est en effet complexe de pouvoir identifier à quel niveau de maîtrise de la langue renvoient ces différents niveaux de compétence. Nous avons pu constater cela au moment de l'évaluation des comptes rendus, mais aussi lors de la lecture des notes prises par les élèves.

Nous pouvons maintenant avancer une réponse à notre question de recherche, à partir de la distribution des évaluations lors de la troisième compréhension. En effet avec le document audiovisuel aucune évaluation n'a été signalée au niveau A1 et certains élèves ont atteint un niveau B2, tandis que les élèves n'ayant reçu que l'audio ont atteint des niveaux compris entre A1 et B1+. Ainsi, à la question « dans quelle mesure l'image améliore-t-elle l'accès à l'implicite lors de la compréhension de l'oral? » nous pouvons répondre que l'image améliore d'un niveau l'accès à l'implicite.

Par rapport au modèle cognitif de Cutler et Clifton (1999) qui distingue quatre niveaux au sein d'une compréhension de l'oral, nous avançons alors que les images facilitent le passage vers le niveau de l'intégration, où la compréhension de l'implicite du message est réalisée. Cette facilitation vers le niveau B2 de compréhension peut se justifier du fait que l'effort attentionnel nécessaire pour passer les niveaux inférieurs diminue, ou bien que les images à elles seules aident à comprendre le message essentiel véhiculé par la langue et à aller vers l'implicite. Les élèves disposent ainsi de plus de ressources cognitives pour intégrer le sens du document et donc décrypter son message implicite. Le document audiovisuel permet alors de mieux déterminer les informations qui portent du sens (Vanoye, 2005) et de mieux cerner les idées les plus importantes (R.J. Lund, 1991), par la perception des signes gestuels, des images et du contexte.

A l'opposé, vu l'absence de confirmation empirique de notre première hypothèse, l'image n'aide pas à la compréhension de la langue, les autres niveaux du modèle cognitif (Cutler et Clifton, 1999) de compréhension de l'oral (décodage phonologique, segmentation et reconnaissance de mots, analyse syntaxique) semblent se réaliser tout aussi bien avec un document uniquement audio que par un document audiovisuel.

6. Conclusion

La plus grande rigueur a été portée dans la réalisation de l'expérimentation qui a permis de tester nos deux hypothèses et de répondre à notre question de recherche.

Toutefois, nous reconnaissons les limites de notre démarche. Parmi celles-ci, nous attirons l'attention sur le faible nombre de participants aux expérimentations : une seule classe de 35 élèves. Les multiples absences, surtout lors de la troisième activité de compréhension, ont réduit encore plus l'échantillon. Les spécificités des documents exploités lors des expérimentations, ainsi que les difficultés rencontrés lors de la classification des informations par niveaux de compétence, pourraient avoir influencé les résultats finaux aussi.

Néanmoins, une tendance claire se dégage des tests statistiques : le document audiovisuel facilite l'accès à l'implicite et permet aux élèves d'atteindre un niveau de compréhension plus élevé selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Ces résultats nous permettent d'enrichir le modèle cognitif de Cutler et Clifton (1999), en montrant comment le document audiovisuel facilite le passage à l'étape du processus de compréhension qui permet l'intégration des connaissances et l'accès à l'implicite.

Cet enrichissement demande néanmoins des investigations plus approfondies, et cela à partir de l'élargissement des échantillons participant aux expérimentations.

En ligne générale, cette démarche scientifique nous a donné la possibilité de comprendre les enjeux majeurs liés à l'enseignement de l'activité de compréhension orale ainsi que d'en percevoir ses difficultés.

Plus particulièrement, dans le cadre de l'exploitation d'un document audiovisuel, elle nous a aidés à devenir conscients du fait que le support visuel ne peut pas être considéré uniquement en tant qu'élément facilitateur.

7. Bibliographie

- Bordetas Bonilla, A. (2015). Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels. Thèse de doctorat, Université Toulouse II.
- Compte, C. (1993). La vidéo en classe de langue. Collection autoformation. Paris :Hachette.
- Coste D. , Galisson R. (1976). Le dictionnaire de didactique des langues (DDL).
- Cutler, A., C. Clifton (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener.
- Denhière, Guy & Jhean-Larose, Sandra (2011) Le vocabulaire et son enseignement, Ministère de l'Éducation Nationale. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf
- Foucher, A.-L. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues ». ALSIC, vol. 1, 1.
- Gaudreault, A. et Jost, F. (1990). Le récit cinématographique. Paris : Nathan.
- Graham, L. (1997). Le poids des images. The journal of TESOL France, vol. 4, pp 14-29.
- Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Le Ny, J.F. (2005). Comment le esprit produit du sens. Paris : Odile Jacob.
- Lebonusagedesecrans.fr (2019) Le bon usage des écrans <https://lebonusagedesecrans.fr/les-ecrans-et-votre-entourage/adolescents-ecrans/>
- Lebre-Peytard, M. (1990). Situations d'oral. Paris : CLE International.
- Lund, R. J. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. The Modern Language Journal.
- Malmberg, B. (1979). Le langage, signe de l'humain. Paris : Picard.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée. Ressources Éduscol.
- Morley, C. (2008). Listening: Top down and bottom up. Site internet du British Council (<https://www.teachingenglish.org.uk>)
- Oxford, R. (1993). « Research Update on Teaching L2 Listening »
- Poussard, C. (2000). La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Université Paris 7 Diderot.

- Pu, Z. (2008). “L’implicite culturel et sa place dans l’enseignement d’une langue étrangère”.
Synergies Chine n°3
- Rahimirad, M. et Moini R. M. (2015). “The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension”. Sage Open.
- Sabiron, J. (1996). Langue anglaise et étudiants scientifiques. Thèse de doctorat. Université Bordeaux II.
- Tsui, Amy B. M., et Fullilove, John, (1998) Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance, Applied Linguistics, Volume 19, Issue 4, December, Pages 432–451, <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.432>
- Vanoye, F. (2005). Récit écrit, récit filmique. Paris : Armand Colin.

8. Annexes

Transcrit intégral de l'extrait, entre 0'04" et 2'02", du premier document oral utilisé : « *The Human Eyeborg: Neil Harbisson at TEDxGateway* » (disponible à l'adresse suivante : https://youtu.be/d_mmwrbDGac).

“Hello. When I was a child, I was the only one in school that didn't have a favourite colour. So we went to the doctor and see what was wrong with me, and the doctor found out that the reason why I hadn't a favourite colour was 'cause I couldn't see any colour. So from that moment I started to find that color(s) are very mysterious subject(s), 'cause even if you don't see color(s), you can't ignore that colors exist 'cause it's everywhere: it's Greenpeace, Blue Tank, Bluetooth, Pink Panther, Pink Floyd, Gordon Brown, there's even in surnames, Yellow Submarine... There's so many ways, places where colors are constantly there that I can not ignore that you see colors. So the problem is not that I see in black and white, the problem is that you see color(s). (sound of applause and laughter). It's even a bigger problem when you use color as a code. Ok, this is the metro map of Lisbon which is fine, it is not complicated in gray, but if I go to Tokyo, as you saw, it is quite complex. This is Tokyo (sound of laughter). So if you see this in gray, you can easily get lost. Another thing that happens in black and white is this: (0:06" pause to let the audience react in front of the image of 3 flags of 3 different countries looking very similar in black and white). So, three different countries share the same flag, which is very beautiful but you can get very confused. For example a woman with ginger hair, blue eyes and dressed in pink, if you say, if someone said to me: “have you seen a woman with ginger hair, blue eyes and dressed in pink?”, I would have to say: “I have no idea”, 'cause I know she has hair, that she has eyes and that she is not naked. So I would get really... (unfinished sentence – sound of laughter) So that's why I want to perceive color, because you keep using color.”.

Transcrit intégral de l'extrait, entre 0'28" à 2'30", du deuxième document oral utilisé : « *Australia's Early Settlers* », de Discovery Channel School (disponible à l'adresse suivante : <https://youtu.be/clVaUYCeRCY>).

“Then in 1770 the explorer Captain James Cook claimed Australia for Britain. European settlers began to arrive and the Aborigine population suffered disastrously. Surprisingly, most of the first European settlers did not come to Australia voluntarily. They were forced to migrate. They were convicts, who had been sentenced to deportation. For years British courts have sent convicts to the

American colonies. But that destination has been eliminated by the American Revolution and American Independence. As a result, British jails began to overflow with prisoners. Many were dangerous criminals who had committed serious offences. But, many others were poor people from British growing cities whose only crime was that they were unable to pay their debts. And others were political prisoners, often they were Irish who had taken action against British rule. To solve the problem of prison overcrowding, British officials developed a daring scheme. They would turn Australia into an penal colony for convicts. The first ships arrived in Australia in 1788. More than 150.000 convicts were eventually transported to the continent. Australian officials used convict labor to clear the land. They planted crops and established herds of sheep and other livestock. The government also forced prisoners to work on public projects, such as the construction of government buildings and roads. Convicts were dispersed throughout the colony to provide free labor to settlers. While the convicts spent their days making Australia comfortable for others, they themselves lived under extremely harsh conditions. When they weren't working, they were constantly watched by guards. Their small and windowless cells exposed the prisoners to heat and cold. The convicts were forced to wear heavy chains on their legs, that prevented them from escaping.”.

Transcrit intégral de l'extrait, entre 1'20" et 2'33", du troisième document oral utilisé : « *Rabbit-Proof Fence* » de Phillip Noyce, (disponible à l'adresse suivante : <https://youtu.be/BB0ndeR9XOM>).

“Notice if you will the half-caste child and there are ever increasing numbers of them. Now, what is to happen to them? Are we to allow the creation of an unwanted third race? Should the colored be encouraged to go back to the black? Or should they be advanced to white status and be absorbed in the white population? A time and again I'm asked by some white men: “If I married this colored person, will our children be black?” And as a chief protector of Aborigines, it is my responsibility to accept or reject those marriages. Here is the answer: three generations, half-blood grandmother, quadroon daughter and octroon grand-son. Now as you can see in the third generation or third cross no trace of native origin is apparent. The continuing infiltration of white blood finally stamp out the black color. The aboriginal has simply been bred out.”.

Année universitaire 2018-2019

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Voir l'implicite ? Ou la contribution de l'image dans la compréhension de l'implicite
Auteur : Maddalena BERRA VITARI

Résumé : Nous vivons dans une société de l'image. Les élèves sont fréquemment face aux écrans. Cet accès aux images et aux vidéos change l'apprentissage, celui de langues vivantes étrangères aussi. Notre contribution se focalisera sur le rôle de l'image dans la compréhension de l'implicite d'un message oral. Nous répondons ainsi à la question de recherche suivante : dans quelle mesure l'image améliore-t-elle l'accès à l'implicite lors de la compréhension de l'oral ? Par une série de tests de compréhension de l'oral sur une classe de lycée, nous montrons que le document audiovisuel facilite l'accès à l'implicite et permet aux élèves d'atteindre un niveau de compréhension plus élevé selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Par contre, rien ne semble changer en termes de pure compréhension de la langue. Ces résultats sont une indication que le document audiovisuel facilite le passage à l'étape du processus de compréhension qui permet l'intégration des connaissances et l'accès à l'implicite. Cet enrichissement demande néanmoins des investigations plus approfondies, et cela à partir de l'élargissement des échantillons participant aux expérimentations.

Mots clés : enseignement de l'anglais, première scientifique, compréhension verbale, audio-visuel, oral.

Summary : See the implicitness? Or the contribution of the image to understand the implicitness. We live in a society of spectacle. Pupils are frequently facing screens. This access to images and videos alters pupils' learning, foreign languages learning included. Our contribution focuses on the role of the images to understand the implicitness of an oral message. We answer the following research question: to what extent does the image improve access to the implicitness of an oral message? Through a series of listening tests on a class of pupils, we show that the audiovisual document facilitates access to the implicitness and allows pupils to reach a higher level of understanding according to the Common European Framework of Reference for Languages. At the same time, nothing seems to change in terms of simple understanding of the oral language. These results suggest that the audiovisual document facilitates the transition to the stage of the comprehension process that allows the integration of knowledge and access to the implicitness. This enrichment nevertheless requires more in-depth investigations, starting from the extension of the sample participating in the experiments.

Key words : English teaching, high school, verbal comprehension, audio-visual, oral.