

Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale

HARADA Sanae, TOKIWA Ryoko

要 約

上智大学フランス語学科の一年生を対象とした1999年度前期の聴解の授業でみられた誤りを分析した。誤答分析は第二言語習得研究において1960年代から70年代にかけて頻繁に行われたが、そのほとんどが発話や作文における誤りを題材としており、聴解における誤答分析は現在にいたるまでほとんど行われていない。さらに、フランス語教育における聴解の誤答分析は皆無に等しいといえる。よって本研究では、学習者がどのようにフランス語を聴き取っているのか、またどのような点で学習者がつまづくのかを具体的に把握するために誤答分析を行った。さらに誤答の理由を明確にするため、問題を解く過程でその答えを選んだ理由も学生に書かせて記録した。学生の内省を調べることにより、学習者が産出したものだけを分析していた従来の誤答分析よりも信頼性の高いデータを得ることができた。

今回の研究の被験者はフランス語の初学者である。聴解の授業は主にLL教室で*Tempo*¹というフランス語教材を使用しながら進められた。授業中、学生は各自のペースでテープを聞いて練習問題を解き、さらにその答えを選んだ理由をプリントに書く。教師は学生の回答を見て間違っている箇所などを指摘したり、ヒントを与えたりしながら、学生が自力で答えを見つけれられるよう支援する。ヒントを与えられた学生は、新しいプリントにもう一度答えと理由を書いて教師に見せ、全問正解するまでこの行程を繰り返す。学生が記入したプリントは学習者の思考の道筋を表しているため、本研究ではこれらのプリントを分析の資料とした。

この論文では、違う時期に三回にわたって行なわれた「話題になっている人物の人数」を聴き取るタスクの誤答を分析した。まず学生の誤りを拾い上げ、文のタイプごとに誤答率を調べ、また回を追うごとに誤答率がど

1. Bérard, Evelyne, Yves Canier et Christian Lavenne. *TEMPO*. Didier/Hatier, Paris, 1996.

のように推移するかを調べた。結果として、誤答は回を重ねるごとに減少しており、学生のフランス語聴解能力の発達が見られた。しかし文のタイプによって聴解の難易度や誤答の改善率は異なっており、例えば、リエゾンに関する間違いは最初多く見受けられるが、比較的早く修正されることなどが明らかになった。さらに学生が自分の答えを選んだ理由を書いた欄を参照し、どのように聞き間違えたのかを観察したところ、大きく分けて 1) 発音の規則が習得されていないために起こる誤り、2) フランス語の音の聞き間違いによる誤り、3) 不注意によるミス、の三種類のタイプが確認された。最後に、誤答のほとんどが実際にフランス語に存在する単語に聞き間違えたものであったことから、学習者は自分の限られた知識の中からできるだけ意味のある言葉を探そうと努力していることが見受けられた。

0. Introduction

Bien que moins répandue que dans les années soixante, l'analyse des erreurs reste toujours un procédé efficace pour obtenir une meilleure connaissance des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cet article, nous allons mener une analyse des erreurs de compréhension orale chez des étudiants japonais en langue française. Cette analyse aura deux aspects caractéristiques: premièrement, les erreurs étant relevées tout au long d'un semestre, nous pourrions examiner les changements qui ont lieu à mesure que l'apprentissage progresse. Deuxièmement, nous demanderons aux apprenants d'expliquer les raisons pour lesquelles ils ont commis ces erreurs. Cette méthodologie nous permettra d'aller plus loin que l'analyse des erreurs habituelle dont le défaut principal est de traiter seulement les erreurs sans interroger celui qui les a commises. Le raisonnement des apprenants est en effet un élément indispensable pour découvrir les vraies causes des erreurs.

1. Les difficultés de l'analyse des erreurs

Dans les années soixante, l'analyse des erreurs est devenue une méthode dominante dans l'enseignement de la langue seconde après la période de pleine prospérité de l'analyse contrastive. Selon l'analyse contrastive influencée par le behaviorisme en psychologie, l'apprentissage d'une langue se fait par l'apprentissage et le renforcement des formes correctes de la langue. Dans cette approche, les erreurs ne représentent que des risques d'ancrer des formes incorrectes chez l'apprenant. Par contre, Corder (1967), qui était un des pionniers de l'analyse des erreurs, a bien montré que les erreurs reflètent ce que les apprenants ont déjà acquis dans leurs systèmes langagiers de la langue cible et donc qu'elles sont de riches sources pour connaître le processus d'apprentissage. Le terme ' interlangue ' inventé par Selinker (1972) a aussi contribué à répandre ce point de vue.

Pour mieux saisir la nature de l'interlangue, les chercheurs ont bâti des corpus d'erreurs, et classé ces dernières selon divers critères tels que les catégories grammaticales ou autres déviations au niveau de la communication. Une fois les erreurs classées, Selinker (1972) et d'autres chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons pour lesquelles les apprenants commettaient ces erreurs.

L'analyse des erreurs s'est répandue rapidement dans la recherche de l'enseignement des langues, mais en même temps ses difficultés méthodologiques sont apparues clairement. Premièrement, on s'est aperçu qu'il était difficile de classer les erreurs d'une façon systématique. Par exemple, il nous est difficile de savoir si une erreur est issue du transfert de la langue maternelle de l'apprenant ou de la simplification de la grammaire de la langue cible, sans interroger le locuteur sur les motifs de ses choix linguistiques au moment de la production. Deuxièmement, l'analyse des erreurs ne peut pas traiter ce qui n'apparaît pas à l'écrit ou à l'oral. C'est le cas démontré par Schachter (1974): les apprenants qui craignent les erreurs ont tendance à ne pas utiliser les formes dont ils ne sont pas sûrs.

2. Compréhension orale du français langue étrangère (FLE)

La compétence de compréhension orale est sans aucun doute importante dans l'acquisition de la langue seconde, mais elle l'est surtout au début de l'apprentissage: c'est par cette voie que l'apprenant accumule des inputs linguistiques pour les intérioriser dans son système d'interlangue jusqu'à ce qu'il puisse les utiliser lui-même. Dans sa méthode « Total Physical Response (l'approche physique totale)», Asher (1977) a mis l'accent sur le développement de la compétence de l'écoute en demandant aux apprenants de répondre aux consignes de l'enseignant seulement par l'action sans les faire parler. Influencé par les recherches de l'acquisition de la langue maternelle, Krashen (1982) recommande également le « silence period » au début de l'apprentissage d'une langue étrangère où les apprenants ne sont pas obligés de parler.

Pour examiner la question de la compréhension orale d'une langue étrangère, il nous semble utile de discuter les compétences secondaires qui composent l'habileté de l'écoute. Nous allons nous référer à une liste de «microskills » en compréhension orale de l'anglais faite par Brown (1994) qui est une synthèse de Richard (1983) et d'autres chercheurs. La liste étant longue, nous mentionnerons seulement certains points qui concerneront notre recherche sur le français.

Retenir des locutions de plusieurs longueurs dans la mémoire à court terme

Distinguer les sons distinctifs de l'anglais

Reconnaître le système prosodique de l'anglais comme l'accent, le groupe rythmique, l'intonation et leurs rôles dans l'énoncé

Reconnaître les formes abrégées des mots

Distinguer les frontières des mots, reconnaître la partie principale des mots et comprendre l'ordre des mots et leur signification

Reconnaître les catégories grammaticales (noms, verbes, etc.) et les règles grammaticales (temps, concordance, singulier/pluriel), et les phrases elliptiques
Réfléchir à la situation, aux locuteurs, et au but de la conversation en s'appuyant sur la culture générale
Développer et utiliser les stratégies de l'écoute : trouver les mots-clés, supposer le sens d'un mot inconnu à partir du contexte, demander l'aide à quelqu'un, ou signaler son degré de compréhension

Liste des « microskills » de la compréhension orale de l'anglais (adoptée de Brown 1994, pp.241-242, et traduite en français par les auteurs)

Bien que cette liste porte sur l'anglais, ces remarques sont également applicables à l'apprentissage du français. Afin de comprendre le français parlé, l'apprenant doit découper la chaîne des sons en éléments significatifs. Pour cela, il lui faut reconnaître les sons phonologiques, le système prosodique, les formes abrégées des mots ou les règles grammaticales de la langue française. Pour les apprenants japonais dont nous allons discuter plus tard, il est déjà difficile de distinguer les sons phonologiques du français, car il existe plus de sons distinctifs en français qu'en japonais. De plus, au niveau prosodique, le français a tendance à regrouper des mots selon le groupe rythmique, ce qui entraîne des phénomènes comme la liaison ou l'enchaînement. Cette particularité du français rend l'apprentissage d'autant plus difficile pour les apprenants japonais (Nakamura et Hasegawa 1995, Nakai 1996).

3. Analyse des erreurs

3.1 Objectifs

Bien que la compréhension orale soit un aspect important de l'apprentissage d'une langue étrangère, peu d'études ont été menées jusqu'ici

afin de discerner où résident exactement les difficultés. L'analyse des erreurs s'étant surtout faite sur les données de type productif, la compréhension orale qui est un acte relativement passif a été souvent ignorée dans ce domaine.

Dans cet article, nous avons mené une analyse d'erreurs sur la compréhension orale du français avec pour objectif de déterminer la manière dont l'apprenant réussit à saisir le sens de la phrase ou du dialogue donnés ainsi que les problèmes auxquels il fait face. De plus, en recueillant les réponses, nous avons également demandé aux étudiants de justifier leurs réponses pour circonscrire le processus cognitif lors de la phase de compréhension orale du français.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Sujets

Nos sujets sont les étudiants en première année de la section de Langue et Etudes Françaises de l'Université Sophia. Les étudiants sont au nombre de 68 dont la plupart ont commencé l'apprentissage du français à la rentrée d'avril 1999. Ces étudiants ont 7 cours de 90 minutes par semaine, avec le manuel *Tempo 1*. Quatre enseignants se partagent la tâche de manière suivante: 1) grammaire 2) exploitation grammaticale 3) compréhension orale 4) expression orale et écrite.

3.2.2 Corpus des erreurs

Les unités 1 à 4 de *Tempo 1* ont été traitées au cours du premier semestre 1999. Nous avons relevé les erreurs commises dans les cours de compréhension orale qui se déroulent de la façon suivante: au laboratoire de langue, chaque étudiant écoute la cassette à son rythme, autant de fois qu'il faut et répond aux questions. Ensuite, il va auprès du professeur qui, en cas de mauvaise réponse, lui donne des suggestions sans donner la réponse. Il y a ainsi un va-et-vient entre l'étudiant et le professeur, jusqu'à ce que le premier aboutisse à la bonne réponse.

Pour chaque exercice, nous avons préparé une feuille où l'étudiant doit

écrire non seulement la réponse mais également les raisons la justifiant.

Parmi les nombreux exercices traités pendant le premier semestre, nous en avons choisi trois du même style, à des stades différents de l'apprentissage afin de suivre l'évolution sur un même critère. Ces trois exercices demandent de juger si les énoncés de la cassette parlent d'une personne, de plusieurs personnes ou si l'on ne peut pas savoir. Comme nous le verrons plus bas, les indices qui permettent de répondre varient d'une phrase à l'autre. Parmi les phrases contenues dans chaque exercice, nous avons choisi celles qui nous permettent de faire une comparaison entre les trois exercices. (tableau 1)

<p>Exercice de compréhension A (page 21) Fait en classe le 13 mai 1999</p> <p>Ecoutez les dialogues et dites si on parle d'une personne, de plusieurs personnes ou si on ne peut pas savoir. (Mêmes indications pour les exercices B et C)</p> <p>A1. Ils sont combien? -Trois A3. Il(s) parle(nt) vite! -C'est vrai, je ne comprends rien. A4. Ils habitent à Lyon? -Non, à Valence.</p> <hr/> <p>Exercice de compréhension B (page 40) Fait en classe le 10 juin 1999</p> <p>B1. Il(s) chante(nt) tout le temps. B3. Ils sont toujours en retard. B4. Elle habite où ta soeur? B5. Elles dansent très bien, tes cousines.</p> <hr/> <p>Exercice de compréhension C (page 59) Fait en classe le 1er juillet 1999</p> <p>C1. Elles habitent où? C4. Elle est très gentille. C7. Vos voisins sont très sympas. C8. Il(s) chante(nt) très bien. C10. Ses soeurs habitent près d'ici?</p> <p>*Les numéros des phrases correspondent à ceux du manuel.</p>

Tableau 1: Phrases choisies pour l'analyse (tirés de *Tempo 1*)

3.2.3 Procédure

Pour chaque énoncé de l'exercice, nous avons relevé le nombre d'erreurs avec celui d'essais nécessaires pour aboutir à la bonne réponse. Comme nous l'avons expliqué plus haut, un même étudiant peut, par exemple, se tromper deux fois avant de trouver la bonne réponse. Dans ce cas-là, nous considérons que cet étudiant a fait trois essais, dont deux avec une réponse erronée.

La tâche suivante a consisté à relever tout ce que les apprenants ont écrit pour justifier leur choix.

4. Résultats et Discussion

4.1 Analyse suivant les types d'indices

Les énoncés des trois exercices A, B et C ont été regroupés de façon transversale, selon le type d'indice qui permet de répondre si la phrase parle d'une personne, de plusieurs personnes ou si l'on ne peut pas juger (tableau 2).

4.1.1 Exercice A

Nous allons commencer notre analyse en examinant le(s) type(s) dont l'indice était le plus difficile à relever pour les apprenants (tableau 3).

L'exercice A était le premier exercice de ce genre pour les étudiants. N'y étant pas habitués, certains ont mis du temps à comprendre ce qu'on leur demandait.

Dans l'exercice A, la phrase la plus difficile était du type 5, suivi du type 2 et 1.

Plus de la moitié des réponses étaient incorrectes pour le type 5 (phrase A3). Un examen plus détaillé des erreurs nous apprend que parmi les 67 erreurs commises, environ la moitié ont répondu " On parle d'une personne ". Cela vient du fait que les apprenants ne pensent pas que " il parle " et " ils parlent " se prononcent de la même façon. Dans leur esprit, [parl] indique " (il) parle ", tandis que " (ils) parlent " doit être prononcé

Enoncé des exercices	% d'erreurs	nombre d'erreurs/ nombre d'essais
Type 1: forme du verbe A1. Ils sont combien? - Trois B3. Ils sont toujours en retard. C4. Elle est très gentille.	15.5 15.1 7.4	11/71 11/73 5/68
Type 2: liaison A4. Ils habitent à Lyon? - Non, à Valence. C1. Elles habitent où?	50.5 0	49/97 0/64
Type 3: forme du verbe + adjectif possessif B4. Elle habite où, ta soeur? C7. Vos voisins sont très sympas.	8.7 14.9	6/69 11/74
Type 4: adjectif possessif B5. Elles dansent très bien, tes cousines. C10. Ses soeurs habitent près d'ici?	50.0 18.9	71/142 17/90
Type 5: on ne peut pas juger A3. Il(s) parle(nt) vite! - C'est vrai, je ne comprends rien. B1. Il(s) chante(nt) tout le temps. C8. Il(s) chante(nt) très bien.	58.3 34.3 11.3	67/115 34/99 8/71

Tableau 2: Résultats selon les types d'indices

ordre de difficulté	1	2	3	4	5
exercice A (% d'erreurs)	type 5 (58.3%)	type 2 (50.5%)	type 1 (15.5%)		
exercice B (% d'erreurs)	type 4 (50.0%)	type 5 (34.3%)	type 1 (15.1%)	type 3 (8.7%)	
exercice C (% d'erreurs)	type 4 (18.9%)	type 3 (14.9%)	type 5 (11.3%)	type 1 (7.4%)	type 2 (0%)

Tableau 3: Ordre de difficulté

[parlent], une erreur très souvent remarquée à l'oral. Cette idée à propos de la prononciation de la désinence verbale “-ent” est tenace, surtout chez les débutants.

Nous pensons que la principale difficulté du type 2 (phrase 4) serait de relever la liaison dans “ils habitent”. En effet, quelques étudiants ont répondu “On parle d'une personne” en se référant à “il”, “il habite”, “habite”, sans remarquer la liaison. Ceux-là étaient peut-être également influencés par l'idée que, s'il s'agissait de “ils habitent”, ils entendraient [abitent]. Mais en regardant les raisons écrites par les apprenants eux-mêmes, nous nous apercevons que beaucoup d'entre eux ont cru entendre “vous”. Nous reviendrons plus tard sur cette erreur quand nous discuterons de la confusion entre [b] et [v].

Le taux d'erreurs dans le type 1 (phrase A1) était relativement bas. Cela s'explique par le fait que cette phrase contient deux indices “ils sont” et “trois”, d'autant plus que le verbe “être” est un des verbes dont la conjugaison revient le plus souvent au début de l'apprentissage. Effectivement, seulement deux apprenants ont noté les deux indices, 15 ont relevé “trois” contre 32 qui ont relevé “ils sont”.

4.1.2 Exercice B

Le type 4 (phrase B5) n'est apparu qu'à partir de l'exercice B. Bien qu'on leur ait expliqué, lors de l'exercice A, que la désinence verbale “-ent” ne se prononce pas et qu'elle ne peut donc être un indice, beaucoup se sont de nouveau trompés en essayant de porter leur jugement avec “elle danse/elles dansent” (38 sur 71 erreurs). De nombreux étudiants n'ont pas remarqué l'adjectif possessif “tes” mais cela s'explique par le fait que les adjectifs possessifs venaient à peine d'être enseignés. Il est donc normal que le type 4 soit le plus difficile dans l'exercice B.

Bien que le type 5 apparaisse ici pour la seconde fois, le taux d'erreurs pour celui-ci (phrase B1) reste en deuxième position de difficulté, après le type 4. Les raisons sont les mêmes que celles mentionnées ci-dessus.

Le type 3 (phrase B4) n'apparaît également qu'à partir de l'exercice B

mais c'est la phrase où les apprenants se sont le moins trompés. Elle contient deux indices " elle habite " (pas de liaison) et " ta ". Etant donné que les adjectifs possessifs n'étaient pas encore bien assimilés, on comprend que parmi les 63 bonnes réponses, 57 se sont basées sur la prononciation du verbe (liaison ou pas) contre 2 qui se sont basées sur " ta " et seulement 1 réponse qui a remarqué les deux indices.

4.1.3 Exercice C et la progression

Les types 1 à 5 apparaissent tous pour la première fois dans l'exercice C. Nous allons donc examiner les résultats de l'exercice C tout en tenant compte de la progression (tableau 4).

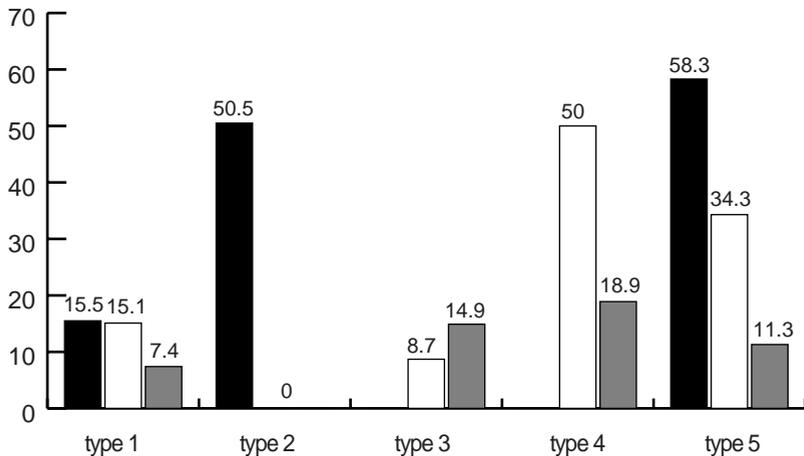


Tableau 4: Progression

La progression la plus nette a été remarquée pour le type 2. Le taux d'erreurs pour la phrase C1 était de 0 dans l'exercice C, ce qui montre que la règle de liaison a été bien acquise.

Le type 5 a fini par atteindre un résultat satisfaisant à l'exercice C. Le nombre d'erreurs concernant la prononciation de la désinence verbale

“ -ent ” diminue de façon suivante: 30 (exercice A) >21 (exercice B) >3(exercice C).

Le type 4 progresse grâce à l’assimilation de la règle de prononciation de la désinence “ -ent ” . Cependant, ce type reste le plus difficile à cause des adjectifs possessifs mal assimilés à ce stade.

Le taux d’erreurs du type 1 étant déjà relativement bas dès l’exercice A, il est difficile de noter une progression bien nette. Comme nous le verrons plus tard, le peu d’erreurs qui restent sont souvent des erreurs d ’ “étourderie ” .

Le type 3 est le seul type où nous ne pouvons remarquer de progression. Il y a au contraire une régression. Bien que le nombre d’étudiants qui ont remarqué l’adjectif possessif augmente (2 lors de l’exercice B contre 14 à l’exercice C), le taux d’erreurs s’accroît à cause des erreurs concernant “ vos ” (phrase C7). Effectivement, “ vos ” a été interprété “ vous ” à 8 reprises , ce qui a sans doute détourné l’attention des apprenants de l’indice “ sont ” .

4.2 Analyse des erreurs de compréhension

Nous passons maintenant à une analyse plus détaillée de chaque erreur en nous basant principalement sur ce que les étudiants ont écrit pour expliquer leur choix.

4.2.1 Erreurs dues à une mauvaise compréhension des règles de prononciation

4.2.1.1 La liaison

La liaison est un phénomène enseigné souvent à l’expression orale. Même si les explications sont limitées aux cas relativement simples (par exemple, liaison entre le pronom personnel et le verbe, entre le déterminant et le nom), les étudiants semblent avoir du mal à comprendre la règle, comme le montre cet étudiant qui écrit “ il n’y avait pas de liaison après “ elle ” ” pour justifier sa réponse erronée de la phrase B5

D'autre part, les étudiants qui se concentrent sur chaque son négligent souvent la liaison. Dans notre étude, nous avons remarqué plusieurs cas où la liaison n'était pas remarquée. Mais comme nous l'avons vu plus haut à propos de la progression, les règles de liaison entre le pronom personnel et le verbe semblent être faciles à appliquer, une fois bien comprises.

4.2.1.2 Orthographe et prononciation

Un examen détaillé des raisons fournies par les apprenants nous apprend que la relation entre l'orthographe et la prononciation présente plusieurs difficultés, dont voici quelques exemples:

- " te " au lieu de " tes " (B5)
- " ce " au lieu de " ses " (C10)

Les désinences verbales constituent une difficulté particulière chez les débutants:

- " il parle " au lieu de " il(s) parle(nt) " (A3)
- " il chante " au lieu de " il(s) chante(nt) " (B1)

Un étudiant a également écrit " J'ai entendu le " t " de " ils parlent " (A3) " .

4.2.2 Erreurs dues à une " mauvaise oreille "

4.2.2.1 Confusion entre les sons [b] et [v]

Comme nous l'avons remarqué plus haut pour la phrase A4, les apprenants japonais confondent ces deux sons, aussi bien à l'expression orale qu'à la compréhension orale. Cela est bien compréhensible du fait que cette distinction n'existe pas en japonais. Le son [b] dans " habitent " a été confondu avec [v] et les apprenants auraient fait un rapprochement avec " vous ", mot qu'ils entendent sans doute très fréquemment. (Il y a aussi le mot " Valence " qui a pu les influencer dans ce sens).

Pour la phrase A3, nous avons également remarqué des erreurs dues à cette confusion entre [b] et [v]. Le mot “ vite ” dans cette phrase a été interprété par “ habitons ” et “ habitent ” par quelques-uns. L’expression “ vite ” leur étant moins familière que “ habiter ” qui apparaît fréquemment au début de l’apprentissage, cela a certainement influencé l’oreille des étudiants.

4.2.2.2 les voyelles et les consonnes

Nous mentionnons ci-dessous quelques erreurs dues à une mauvaise écoute des voyelles et des consonnes (autres que [b] et [v]).

les voyelles:

- “ vous, voir ” au lieu de “ vos ” (C7)
- “ cuisine ” au lieu de “ cousines ” (B5)
- “ sa ” au lieu de “ ses ” (C10)

les consonnes

- “ ses ”, “ c’est ” au lieu de “ tes ” (B5)

les voyelles + les consonnes

- “ elles ont , elles sont , elles both ” au lieu de “ elles dansent ” (B5)
- “ ils sont, ils sont ” au lieu de “ ils chantent ” (B1, C8)
- “ sommes ” au lieu de “ sont ” (C7)

Il est certain qu’il y a confusion entre certaines voyelles ou consonnes, mais il est important de remarquer que les mots écrits par les apprenants sont tout de même des expressions qu’ils connaissent déjà et qu’ils n’écrit pas n’importe quoi.

4.2.2.3 Mauvaise segmentation

Au niveau de la segmentation, nous remarquons également les efforts de l’apprenant pour relier ce qu’il a entendu à des mots existant en français. Par

exemple, la partie “ (je ne) comprends rien ” de la phrase A3 a été comprise “ coréen ” par un étudiant.

La phrase A4 “ Ils habitent à Lyon? ” a été transcrite “ elles habitent en italien ” par un autre. Le nom propre “ Lyon ” n’étant pas connu à ce stade, il a relié le son à “ italien ” et changé la préposition.

4.2.3 Fautes d’étourderie

Pour la phrase B3, plusieurs étudiants ont répondu que cette phrase parle d’une personne tout en écrivant “ il sont ” (il au singulier) comme raison de leur jugement. Or, souvent, il suffit d’une question de la part de l’enseignant telles que “ Es-tu sûr de ce que tu as écrit ici? ” ou “ C’est quelle forme? ” pour que l’étudiant s’aperçoive lui-même de sa faute et donne la bonne réponse. Nous avons parallèlement enregistré ce genre de dialogue entre professeur et étudiant à propos des erreurs et il est étonnant de voir qu’une simple demande de réflexion suffit à guider l’apprenant à la réponse correcte.

Il en est de même pour la phrase C4: quelques-uns ont répondu qu’on ne pouvait pas savoir si l’on parle d’une ou plusieurs personnes en donnant comme raison que “ elle est ” se prononçait de la même façon au singulier et au pluriel.

5. Conclusion

L’objectif de cette étude était double: premièrement, relever les difficultés dans la compréhension orale chez les débutants japonais; deuxièmement, les apprenants ayant été suivis pendant un semestre, noter la progression et distinguer les types d’erreurs qui se corrigent facilement de ceux qui demandent plus de temps et d’attention.

La règle de liaison entre le pronom personnel et le verbe est difficile à comprendre pour les débutants mais notre étude démontre qu’une fois bien comprise, elle est appliquée à 100%. Par contre, la prononciation de la désinence verbale “ -ent ” présente une plus grosse difficulté. Bien qu’on

leur ait expliqué à plusieurs reprises que cette désinence ne se prononçait pas, cette règle pénètre mal chez les apprenants. Toutefois, les progrès étant bien nets, cela nous amène à penser que les erreurs concernant cette désinence sont plutôt une caractéristique des débutants et qu'elles n'apparaissent plus aussi fréquemment chez les apprenants plus avancés (tandis que la confusion entre les sons [b] et [v], par exemple, est remarquée aussi bien chez les débutants qu'au niveau avancé).

Une autre caractéristique de notre étude était d'avoir demandé aux étudiants non seulement de répondre aux questions mais également de justifier leur choix. Parmi leurs explications, nous avons trouvé des erreurs qui dépassaient nos prévisions et qui constituaient donc des informations importantes sur leur processus d'apprentissage. Ces éléments n'auraient pu apparaître à une simple correction des exercices.

En demandant aux étudiants de justifier leurs réponses, nous constatons premièrement que, à part une minorité d'étudiants qui répond vraiment au hasard, la majorité de nos apprenants tente d'associer les éléments entendus à quelque chose de compréhensible en français, parmi le peu de vocabulaire acquis à ce stade de l'apprentissage. Toutefois, leur attention se limite encore au niveau du mot et ils n'arrivent pas à synthétiser ces éléments linguistiques pour reconstituer une phrase ayant un sens.

Deuxièmement, il est à noter que les connaissances au niveau débutant peuvent être très confuses et qu'une simple question de la part de l'enseignant peut souvent aider l'apprenant à se corriger lui-même et à aboutir à la réponse correcte

Il est vrai que les conditions dans lesquelles se déroulent les cours (heures et nombre d'étudiants) ne laissent guère de temps à un dialogue individuel entre l'étudiant et l'enseignant. Cependant, pour discerner les difficultés de la compréhension orale et les problèmes auxquels nous devons faire face, il est important de donner à l'apprenant l'occasion d'expliquer son raisonnement et d'engager un dialogue qui peut être bénéfique aussi bien pour l'apprenant lui-même que pour l'enseignant.

Bibliographie

- Asher, J. J. *Learning Another Language Through Actions : The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, CA, 1977.
- Brown, H. D. *Teaching by Principles : an Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1994.
- Corder, S. P. « The significance of learner's errors », *International Review of Applied Linguistics* Vol.5 No.4, 1967, pp. 161-170.
- Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.
- Nakai, T. *Communication no tame no France-go Listening nyumon (kyokasho-ban)*, Kenkyusha, Tokyo, 1996.
- Nakamura, K et T. Hasegawa *France-go wo dono youni oshieru ka*, Surugadai, Tokyo, 1995.
- Richards, J. C. « Listening comprehension : Approach, design, procedure. », *TESOL Quarterly* Vol. 17 No. 2, 1983, pp. 219-239.
- Schachter, J. « An error in error analysis », *Language Learning* 24, 1974, pp. 205-214.
- Selinker, L. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, pp. 209-231.