

Université Lumière Lyon2  
Centre de Langues  
Didactique des langues étrangères et TICE  
Master 2 Professionnel

***L'entraînement à l'utilisation des stratégies  
d'écoute—vers un enseignement plus  
efficace de la compréhension orale en L2***

**Mémoire présenté par : Xiaohong GUAN**

Sous la direction de Monsieur Jacques POITOU

Date de soutenance : le 22 septembre 2005

Membres du jury : Monsieur Jacques POITOU Madame Marie-Thérèse MAURER



# Table des matières

remerciements .	1
Introduction . .	3
partie contextuelle .	7
Chapitre 1. Le contexte de recherches . .	7
1. L'évolution de l'enseignement de la compréhension orale sous l'influence de différentes théories .	7
2. Le contexte théorique et social des recherches sur les stratégies d'apprentissage et l'évolution des recherches . .	9
3. Le contexte de l'expérimentation et l'enseignement de la compréhension orale en L2 en Chine .	12
préliminaires théoriques .	15
Chapitre 2. Les stratégies d'apprentissage d'une L2 et les stratégies d'écoute .	15
1. Les stratégies d'apprentissage d'une L2 .	15
2. La compréhension orale et les stratégies . .	21
Chapitre 3. La contribution des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale .	24
1. L'importance de la métacognition dans l'apprentissage et dans la compréhension orale .	24
2. Le rôle des stratégies cognitives et affectives dans la compréhension orale .	26
3. Les recherches sur la différence entre les bons auditeurs et les auditeurs faibles .	26
Chapitre 4. L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute . .	28
1. Le modèle de la compréhension orale—le fondement théorique d'entraînement aux stratégies d'écoute .	28
2. Le modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage . .	29
3. Les principes d'une démarche d'entraînement aux stratégies d'apprentissage . .	31
4. Pour un entraînement efficace aux stratégies d'écoute .	31
étude expérimentale . .	35
Chapitre 5. Le protocole de travail .	35

1. Le sujet des recherches .	35
2. L'organisation de l'enseignement expérimental .	36
3. Le contenu des recherches .	37
4. Les méthodes de travail .	37
<b>Chapitre 6. Les démarches de travail .</b>	<b>37</b>
1. Le test initial et les enquêtes .	38
2. Le choix des stratégies . .	43
3. Les démarches d'entraînement aux stratégies en cours . .	45
<b>Chapitre 7. Les résultats du travail—la contribution de l'entraînement aux stratégies d'écoute et l'inspiration pour l'enseignement de la compréhension orale . .</b>	<b>48</b>
1. L'évaluation du travail—la contribution de l'entraînement aux stratégies d'écoute .	48
2. L'inspiration pour l'enseignement des stratégies d'écoute .	53
<b>conclusion . .</b>	<b>59</b>
<b>bibliographie . .</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXES : .</b>	<b>65</b>
Annexe 1. Le test initial et la transcription de l'enregistrement . .	65
Annexe 2. Le test final et la transcription de l'enregistrement . .	78
Annexe 3. L'exemple des tâches de la section A .	92
Annexe 4. Le questionnaire d'autoévaluation . .	93
Annexe 5. La liste de contrôle . .	94

## remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à monsieur Jacques Poitou, professeur et responsable du Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE du Centre de langues à l'Université Lumière Lyon 2, qui a accepté d'être mon directeur de mémoire et qui a bien voulu me faire profiter de sa rigueur scientifique, de sa perspicacité d'esprit et de la pertinence de ses remarques. Ses encouragements m'ont été précieux tout au long de la rédaction du mémoire.

Ma profonde reconnaissance à madame Marie-Thérèse Maurer, directrice et professeur du Centre de langues à l'Université Lumière Lyon 2, qui m'a fait découvrir, grâce à son cours heuristique, les problématiques liées aux stratégies d'apprentissage qui constituaient un nouveau champ disciplinaire pour moi.

Je remercie madame Yang Miao, directrice de l'école WEIER des langues étrangères de Zhengzhou de la province du Henan en Chine, grâce à laquelle j'ai pu faire mon stage et effectuer une étude expérimentale pour ce mémoire.

Merci à monsieur Shang chun, enseignant de l'école WEIER, qui a bien voulu coopérer avec moi en faisant une expérimentation sur l'entraînement aux stratégies d'écoute en cours avec ses élèves pendant mon stage.

Je remercie monsieur Jean-chrios Moukala, qui a accepté de relire une première version de mon mémoire, permettant ainsi de supprimer nombre de coquilles et d'incorrections qui s'y trouvaient. Je tiens néanmoins à souligner que les fautes d'orthographe, de grammaire et de style qui peuvent encore s'y trouver sont de mon seul fait.

Je tiens à remercier tous mes professeurs du Master 2 dont l'enseignement parfait et la pensée scientifique ont bien contribué à la rédaction de ce mémoire et auront une grande influence tant sur ma pratique pédagogique que sur mes recherches didactiques dans ma carrière de l'enseignement.



# Introduction

De nombreuses recherches ont démontré que la compréhension orale est le noyau de la communication quotidienne (Morley 1984, Rost 1990 ; cité par Su Yuanlian 2002 : 8) et une des voies importantes pour obtenir les input compréhensibles dont dépend la réalisation de l'acquisition des langues (Krashen 1981 ; cité par Wang Shouyuan 2003 : 10). La psychologie cognitive qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage (Le Blanc et al. 1992 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 24) a contribué à donner à cette habileté son statut de préoccupation première dans le domaine des langues étrangères. On commence à accorder une grande importance à la compréhension orale depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement des langues étrangères. Comment faire mieux acquérir cette habileté aux apprenants et augmenter de façon adéquate leur niveau de compréhension orale, autrement dit, comment avoir un enseignement plus efficace de la compréhension orale est une question suivie de près par les didacticiens des langues.

Auparavant, la didactique ne s'occupait que de « comment enseigner ». Mais à partir du début des années 70, la stagnation des recherches sur la didactique des langues étrangères ainsi que le développement rapide de la psychologie cognitive ont poussé l'objet des recherches à se tourner vers « comment apprendre ». On a commencé les recherches sur le « sujet d'apprentissage » qui joue le rôle déterminant sur le résultat d'apprentissage en étudiant les deux aspects : les lois générales du processus d'apprentissage et les influences des différences individuelles sur ce processus et l'effet d'apprentissage, étant donné que seules les méthodes correspondant aux lois d'apprentissage peuvent rendre l'enseignement plus efficace.

---

Les stratégies d'apprentissage, étant un processus mental dans l'apprentissage et un facteur important qui influence l'apprentissage ont fait l'objet de nombreuses recherches sur le sujet d'apprentissage à partir des années 70, que ce soit à propos de l'apprentissage de la langue d'une manière générale ou celui de différents aspects tels la compréhension orale, etc. De nombreux chercheurs (Rubin 1975, O'Malley et Chamot 1985, Oxford 1990, Wenden 1991 ; cité par Cyr 1998 : 10) soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une langue 2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de stratégies, que ces stratégies peuvent être apprises et enseignées. Des chercheurs ayant fait des recherches sur la compréhension orale d'une L2 ont également montré qu' **« un enseignement explicite de stratégies semble bien réussir dans le domaine de la compréhension orale »** (Cornaire et Germain 1998 : 67). Ils considèrent que cet enseignement peut **augmenter les résultats de compréhension orale, la conscience stratégique, la motivation et l'autonomie de l'apprenant** (Brown & Palinscar 1982, Chamot et al. 1996, Fujiwara 1990, Thompson & Rubin, 1996 ; cité par Su Yuanlian 2002 : 8) et que **l'entraînement aux stratégies d'écoute doit faire partie du cours de compréhension orale pour un enseignement plus efficace** (Su Yuanlian 2002 : 8).

Pourtant, les recherches sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 et surtout sur les stratégies d'écoute restent encore un « jeune » domaine. Et étant donné les différences de l'objet et des moyens d'enquête et de recherches ainsi que l'extrême complexité des facteurs individuels liée aux stratégies d'apprentissage, toutes les recherches sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 et d'écoute n'ont pas abouti à des résultats tout à fait identiques, des données de recherches positives ont même démontré que l'entraînement aux stratégies d'apprentissage n'a pas de corrélation positive avec les résultats d'apprentissage (Hua Weifen 2002 : 34). Cela nous a posé la question de la faisabilité et du moyen efficace d'entraînement aux stratégies d'apprentissage.

On peut conclure l'état récent des recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage en citant la constatation de Chamot qu' **il y a encore du chemin à parcourir, en particulier en ce qui a trait au lien existant entre les stratégies d'apprentissage et de compréhension orale** (Cornaire et Germain 1998 : 174).

Dans ce contexte, nous avons mené une recherche positive sur l'entraînement aux stratégies d'écoute dans le cadre de l'enseignement du français à travers la conduite d'une expérimentation dans un milieu exolingue (la Chine) auprès des apprenants chinois en s'appuyant sur l'apport de la psychologie cognitive et des recherches théoriques sur les stratégies d'apprentissage.

L'objectif de notre recherche est de vérifier théoriquement et pratiquement notre hypothèse que l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute contribue à l'augmentation du niveau de compréhension orale autrement dit à un enseignement plus efficace de la compréhension orale pourvu que l'on trouve des moyens d'entraînement adéquats pour les apprenants dans un contexte donné. Pour ce faire, notre recherche est axée sur les deux aspects suivants :

- démontrer théoriquement la contribution des stratégies d'apprentissage surtout les stratégies métacognitives à l'apprentissage de la compréhension orale à travers les

résultats des études menées par les chercheurs et en s'appuyant sur les théories cognitives;

- vérifier pratiquement la faisabilité de l'entraînement aux stratégies d'écoute en tirant profit des données de cette expérimentation dont l'accent est mis sur la résolution des deux questions suivantes :
- Comment choisir les stratégies adéquates à enseigner ?
- Quelles démarches d'enseignement des stratégies devraient être effectuées pour s'adapter le mieux au public dans un contexte donné ?

L'intérêt et la motivation de notre travail de recherche dans ce contexte donné se situent dans les aspects suivants :

- En Chine, la compréhension orale des « langues occidentales » présente toujours des difficultés « immenses » pour les apprenants chinois à cause d'un éloignement linguistique et culturel, des habitudes d'écoute et de l'enseignement traditionnel de la compréhension orale portant encore la marque comportementaliste, ce qui reste un phénomène assez répandu en Chine et demande un changement des méthodes et du contenu dans l'enseignement de la compréhension orale;
- Actuellement, les résultats des recherches sur les stratégies d'apprentissage et les modèles d'entraînement proviennent la plupart du temps de recherches menées dans les « pays occidentaux » avec leurs apprenants natifs. Et les recherches dans ce domaine en Chine, émergeant dans les années 90, ne sont pas aussi répandues que dans les pays occidentaux, notamment les recherches sur les stratégies d'écoute, et ce, toujours avec les apprenants de l'anglais dans les contextes institutionnels. Comme les différences individuelles exercent une grande influence dans le domaine des stratégies, les résultats des recherches auprès des apprenants occidentaux ne correspondent pas forcément à la situation des apprenants chinois, et on sait que l'une des qualités demandées à un modèle est son pouvoir de généralisation : il doit pouvoir s'appliquer à de nouvelles données qui permettront justement d'en tester la capacité ;
- Notre objet de recherche—les apprenants chinois qui veulent poursuivre leurs études en France constituent la majorité des apprenants du français en Chine, avec un nombre de quelques milliers par an depuis 1999. Par conséquent, faire des recherches auprès d'eux sera un travail significatif étant donné leur représentativité, leur grand nombre ainsi que le besoin urgent de trouver une voie efficace d'augmenter leur niveau de compréhension orale ;
- De nombreuses recherches sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 parmi lesquelles les stratégies d'écoute ont mis l'accent sur les recherches « descriptives », c'est-à-dire, sur la définition, la classification, l'utilité de telle ou telle stratégie, la relation entre différents facteurs de ce domaine, etc. Relativement peu sont les recherches « engagées » apparaissant dans les années 90 qui portent sur l'effet de l'utilisation des recherches descriptives dans la pratique d'enseignement, c'est-à-dire, sur l'entraînement aux stratégies qui est juste l'objectif essentiel des recherches sur

les stratégies d'apprentissage ;

Les données de notre expérimentation qui accorde une grande importance à l'entraînement aux stratégies métacognitives peuvent vérifier notre supposition que c'est à cause d'une négligence de l'entraînement aux stratégies métacognitives que certaines recherches sur l'entraînement à l'utilisation des stratégies n'ont pas obtenu des résultats prévus et que les stratégies métacognitives jouent un rôle important dans l'apprentissage.

Ce mémoire sur notre recherche est constitué des trois parties :

Une première partie contextuelle (chapitre 1) présentant le contexte de notre expérimentation, en esquissant l'évolution de l'enseignement de la compréhension orale, le contexte théorique et social des recherches sur les stratégies d'apprentissage et l'état actuel de l'enseignement de la compréhension orale en Chine. Cette première partie vise à situer la cause et le but de notre recherche.

La deuxième partie présente les fondements théoriques sur lesquels s'appuie notre recherche. Nous présenterons d'abord dans le chapitre 2 les stratégies d'apprentissage et d'écoute. Dans le chapitre 3, nous présenterons d'un point de vue théorique et pratique la contribution des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale, ceci à l'aide de l'apport de la psychologie cognitive et des études menées par les chercheurs dans ce domaine. Enfin, nous aborderons la question de l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute dans le chapitre 4, en présentant le fondement théorique, le modèle et les principes d'entraînement aux stratégies d'écoute ainsi que les éléments que l'enseignant doit connaître pour un entraînement efficace.

La troisième partie porte sur notre étude expérimentale. Nous présenterons dans le chapitre 5 notre méthode de travail et nos démarches d'expérimentation de l'entraînement aux stratégies d'écoute dans le chapitre 6. Dans le chapitre 7, nous interpréterons les résultats de notre travail : des effets positifs de l'entraînement aux stratégies d'écoute et les inspirations par cette expérimentation pour l'entraînement aux stratégies.

Dans la conclusion, nous résumerons les résultats positifs de la présente recherche et l'expérience dont nous pourrions tirer profit pour l'entraînement aux stratégies d'écoute. Nous évoquerons aussi des questions auxquelles nous voudrions réfléchir plus précisément dans notre futur enseignement et nous montrerons les perspectives de notre future recherche.

## partie contextuelle

Dans cette partie, nous esquisseront l'évolution de l'enseignement de la compréhension orale sous l'influence de différentes théories, le contexte théorique et social des recherches sur les stratégies d'apprentissage, l'état actuel de l'enseignement et des recherches sur les stratégies d'apprentissage en Chine ainsi que les divergences existant dans ce domaine afin de bien situer notre recherche et en clarifier la cause et le but.

### Chapitre 1. Le contexte de recherches

#### 1. L'évolution de l'enseignement de la compréhension orale sous l'influence de différentes théories

---

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, la formation des approches ou méthodes d'enseignement a été influencée par de nombreuses théories linguistiques, psychologiques, sociologiques et anthropologiques, parmi lesquelles les plus importantes sont les deux théories linguistiques : structuralisme et fonctionnalisme et les deux théories psychologiques : béhavioriste (comportementaliste) et psychologie cognitive. L'enseignement de la compréhension orale dans différentes approches ou méthodes a également connu une évolution correspondante.

Après des siècles d'enseignement des langues étrangères dominé par l'approche « grammaire-traduction » qui a tout à fait abandonné l'enseignement de la compréhension orale, la place de cette dernière a été haussée dans les années 40-50, avec la méthode audio-orale dont les bases théoriques reposent sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement. Mais l'enseignement n'a pas fourni des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale étant donné que :

Premièrement, le structuralisme considère que la langue est un système structural constitué par les unités linguistiques qui se combinent selon les règles grammaticales. Par conséquent, l'enseignement des langues étrangères ne doit s'occuper que de la forme et de la structure linguistique. Deuxièmement, sous l'influence du comportementalisme, l'apprentissage des langues étrangères porte la marque du modèle de « stimulus-réponse ». L'acquisition et le développement des compétences sont considérées comme le résultat d'un entraînement répétitif des comportements. **« De fait, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes. Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistré sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises . »** (Cornaire et Germain 1998 : 16). L'apprenant n'est donc pas en mesure d'utiliser de façon spontanée ses acquis en dehors de la classe.

Depuis les années 70, au fur et à mesure du développement de la théorie linguistique fonctionnaliste, on commence à prêter attention aux recherches sur les fonctions sociales des langues. Le fonctionnalisme considère que la langue est un outil de communication mais pas un système structural isolé. De fait, l'objectif de l'enseignement de la compréhension orale dans différentes approches, telles que l'approche communicative et l'approche axée sur la compréhension orale, n'est plus de faire bien entendre tel ou tel son et comprendre tel ou tel mot ou phrase, mais de former et développer la compétence de l'apprenant visant une bonne compréhension de l'interlocuteur et une communication linguistique efficace. Et les contenus à enseigner, en favorisant les documents authentiques, sont déterminés en fonction des besoins des apprenants et non plus selon un ensemble de structures linguistiques.

Les travaux de Krashen et l'arrivée en force de la psychologie cognitive à la fin des années 70 ont contribué à placer la compréhension orale au centre du processus d'apprentissage. Et avec l'approfondissement des théories informatives et le développement de la psychologie cognitive qui ont poussé les recherches didactiques à passer de l'objet au sujet d'apprentissage, de nombreux chercheurs attachent de l'importance aux recherches sur le processus mental de la compréhension orale. On commence à prendre conscience que la compréhension orale n'est pas un processus de réception passive des informations mais un processus actif de sélection, encodage, stockage et reconstitution de ces dernières qui est influencé par divers facteurs tels que

---

linguistiques, cognitifs, culturels, sociaux, etc., et au cours duquel l'utilisation des stratégies joue un rôle important dans le traitement des informations. Enseigner une langue ne consiste plus à faire acquérir des automatismes mais au contraire à préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrits. L'accent partant davantage sur la signification que sur les formes linguistiques. Et on commence à accorder une attention toute spéciale à l'individu qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage. Le bon apprenant est celui qui sait mettre en œuvre des stratégies pour gérer efficacement son apprentissage, tout en essayant de résoudre certaines difficultés inhérentes à des tâches pédagogiques. Et un enseignement efficace de la compréhension orale ne serait donc pas celui qui met l'accent sur l'entraînement des formes linguistiques ou sur l'explication des connaissances linguistiques, mais devrait souligner la formation des techniques et des stratégies d'écoute favorisant l'accès au sens tout en tenant compte des différences individuelles et d'autres facteurs tels que le matériel oral, la tâche d'écoute qui influencent la compréhension orale.

## **2. Le contexte théorique et social des recherches sur les stratégies d'apprentissage et l'évolution des recherches**

---

L'apprentissage est la tâche de toute une vie de chacun. Les recherches sur l'apprentissage restent un des thèmes importants visés par le milieu d'éducation. L'enseignement moderne des langues étrangères a connu un grand changement de vision sur « l'enseignement » et « l'apprentissage ». L'élément déterminant dans l'apprentissage est désormais l'apprenant lui-même mais pas les méthodes d'enseignement. « Comment apprendre » est devenu un point-clé des recherches dans le domaine d'éducation, car la compréhension de « comment apprendre » est une condition préalable à la décision de « comment enseigner » pour l'enseignant. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage deviennent donc impératives, d'où la prise en compte du contexte théorique et social.

### **2.1. Le contexte théorique des recherches sur les stratégies d'apprentissage**

Les recherches d'un sens réel sur les stratégies d'apprentissage n'ont qu'une histoire d'une trentaine d'années. Auparavant, c'était la psychologie comportementaliste dont le noyau est la théorie de « stimulus-réponse » qui occupait une place dominante et qui soulignait les recherches sur le stimulus et la réaction mais qui négligeait celles sur le lien entre eux et la cause de réaction. Sous la direction du comportementalisme, les chercheurs des théories didactiques se dévouent aux recherches sur « comment enseigner » (c'est-à-dire, comment stimuler efficacement) mais négligent relativement les recherches sur « comment apprendre » (c'est-à-dire, la cause et le processus de réaction). Les défauts du comportementalisme se basant sur l'expérimentation avec les animaux sont évidents. Ce n'est pas scientifique si l'on considère l'être humain comme un objet simple du stimulus et un réacteur des conditions mécaniques. Dans la pratique, les méthodes d'enseignement sous la direction du comportementalisme n'ont pas eu les résultats escomptés.

A partir des années 60, le développement de la psychologie cognitive a radicalement changé la vision sur le processus d'apprentissage. Selon les théories de la psychologie cognitive, les activités cognitives sont un processus extrêmement complexe de réflexion et de résolution des problèmes. L'apprentissage des connaissances et la maîtrise des habiletés sont des activités cognitives supérieures qui demandent non seulement la perception, la compréhension et la saisie du monde extérieur par l'apprenant, mais aussi l'utilisation efficace des processus mentaux tels que réflexion, mémorisation, reconnaissance, sélection et classification, etc. Par conséquent, l'apprenant n'est pas un « simulé » et un « réacteur » passifs mais un « réfléchisseur » et un « résolveur des problèmes » actif. Sous la direction des théories de la psychologie cognitive, les recherches sur l'apprentissage ont mis l'accent sur le processus intérieur de penser et le processus d'apprentissage. Ce qui a fourni le fondement théorique pour les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

## **2.2 Le contexte social des recherches sur les stratégies d'apprentissage**

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage apparaissant dans les années 70 avaient non seulement pour son fondement théorique la psychologie cognitive, mais aussi son contexte social. Les mouvements des étudiants des années 60 à l'échelle mondiale ayant également pour cible le rôle passif dans lesquels ils étaient relégués ainsi qu'une baisse de la qualité d'enseignement et un manque général des méthodes d'apprentissage et des habiletés de penser ont poussé les recherches sur les stratégies d'apprentissage. Ces dernières se caractérisent par l'amélioration de la qualité d'enseignement et les méthodes d'apprentissage.

Selon certains chercheurs, ***les recherches des stratégies d'apprentissage ont émergé par une intensité de la contradiction que les apprenants formés sous le système d'éducation et les méthodes d'enseignement en vigueur ne répondent pas aux besoins de la société*** (Yan Jinduo et al. 1999 : 164 ; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2002 : 3). Ils croient que le mouvement « retour à la base » des années 70 ayant mis un accent excessif sur les habiletés rudimentaires telles la lecture, l'écriture et le calcul mais négligé l'apprentissage et l'entraînement des habiletés supérieures telles les méthodes et les stratégies d'apprentissage devrait être à l'origine de cette contradiction.

A partir des années 70, le milieu de la psychologie et de l'éducation a pris conscience de la signification des recherches sur les stratégies d'apprentissage. On trouve que l'utilisation des stratégies efficaces devrait pouvoir augmenter l'effet et la qualité d'apprentissage et que l'enseignant pourrait améliorer leur enseignement en régulant ses stratégies et ses méthodes d'enseignement par une bonne compréhension des stratégies d'apprentissage des apprenants.

## **2.3 L'évolution des recherches sur les stratégies d'apprentissage d'une L2**

La recherche sur les stratégies d'apprentissage est devenue un « point chaud » dans le domaine des sciences d'éducation et de psychologie à partir des années 70, et puis avec la naissance du concept et de la théorie métacognitive qui ont beaucoup enrichi la

---

recherche théorique des stratégies d'apprentissage, a surgit la recherche sur les stratégies d'apprentissage disciplinaires parmi lesquelles celles des L2.

### **2.3.1 Les recherches dans les années 70**

Les premiers chercheurs représentatifs dans les années 70 qui étudient les stratégies d'apprentissage d'une L2 comme Rubin (1975), Naiman et al. (1978) et Wong-fillmore (1976) (cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2003: 20) ont mis l'accent sur deux aspects : le résumé et la description des stratégies d'apprentissage ainsi que la classification en faisant des recherches sur les bons apprenants au moyen d'interviews, de questionnaires et de l'observation. Ces recherches partant de la pratique ont jeté les bases des recherches ultérieures, mais par manque de direction ou de fondement théorique, elles comportent deux défauts : premièrement, malgré leur grande quantité, les stratégies découvertes au moyen de la pratique ne sont point complètes ni systématiques, car bien des stratégies ne sont pas observables de l'extérieur et c'est difficile pour l'apprenant de décrire exactement les stratégies utilisées par lui-même. Deuxièmement, sans la direction des théories, on ne peut ni affirmer lesquelles des stratégies sont essentielles et lesquelles auxiliaires, ni comprendre les relations étroites entre elles. Ce qui est aussi une des causes les plus importantes d'une confusion sur la classification des stratégies d'apprentissage.

### **2.3.2 Les recherches dans les années 80**

Les années 80 ont connu un essor des recherches des stratégies d'apprentissage d'une L2, parmi lesquelles les plus remarquables celles de O'Malley et Chamot qui, sous la direction des théories d'apprentissage cognitives et du traitement des informations, ont obtenu une série de stratégies d'apprentissage théoriques et en ont fait une description et classification minutieuses vérifiées dans la pratique. Les recherches des stratégies dans cette période ont les caractéristiques suivantes:

On ne part plus simplement de l'expérience mais des théories d'apprentissage des langues étrangères pour étudier les stratégies. 1.

Les recherches passent du « macroscopiques » au « microscopiques ». Auparavant, 2. les recherches des stratégies tendaient vers l'étude des stratégies d'apprentissage générales ou macroscopiques, mais dans les années 80, elles tendaient désormais vers l'étude des stratégies dans divers aspects, par exemple, les stratégies de lecture, les stratégies d'écoute, etc.

Les méthodes de recherches des stratégies d'apprentissage qui intéressent la validité 3. et la fiabilité des résultats des recherches attirent peu à peu l'attention des chercheurs. L'échec des recherches ou les contradictions des résultats étaient dus principalement aux méthodes de recherches inadéquates.

### **2.3.3 Les recherches dans les années 90 et après Les recherches des stratégies dans les années 90 connaissent quelques nouvelles tendances :**

1. Les recherches des stratégies d'apprentissage d'une L2 sont liées avec l'apprentissage autonome. Développer les stratégies d'apprentissage de l'apprenant ne vise pas seulement à améliorer les résultats de l'apprentissage à l'école, mais aussi et surtout à faire acquérir les aptitudes d'apprentissage autonome et créer les conditions d'apprentissage tout au long de la vie. La combinaison des deux recherches rend l'objectif des recherches d'apprentissage plus claire et signifiant.
2. Après une longue période de recherches sur la découverte, la description et la classification des stratégies d'apprentissage d'une L2, on commence à prêter attention à l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une L2 dans les années 90. Des chercheurs ont même entamé les recherches du modèle d'apprentissage basé sur les stratégies d'apprentissage.
3. Les chercheurs commencent à suivre la relation entre les stratégies d'apprentissage et la culture. Les recherches ont démontré que l'utilisation des stratégies d'apprentissage est influencée non seulement par les facteurs individuels mais aussi par l'environnement culturel où se trouve l'apprenant. Apparaissent ainsi des recherches sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans divers contextes culturels. Oxford, représentant de cette tendance de recherches a recueilli des thèses importantes traitant des recherches des stratégies d'apprentissage dans divers pays du monde.

### **3. Le contexte de l'expérimentation et l'enseignement de la compréhension orale en L2 en Chine**

---

Nous avons effectué notre expérimentation sur l'entraînement aux stratégies d'écoute en profitant de notre stage dans le cadre du Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE, à l'école WEIER des langues étrangères de Zhengzhou de la province du Henan. C'est une école privée des langues étrangères en Chine fournissant une éducation non scolaire et spécialisée dans la formation des langues étrangères dont le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le coréen, le japonais, etc. pour les adultes chinois, surtout pour ceux qui veulent étudier, travailler ou immigrer à l'étranger. L'enseignement du français occupe la place la plus importante dans toute la formation de cette école.

Ce stage s'est déroulé pendant 7 semaines avec 26 apprenants chinois dans leur cours audio-oral d'une formation de français de 500 heures. Les apprenants qui pour la plupart d'entre eux, veulent poursuivre leurs études en France. La durée de 500 heures de français et la réussite au TEF (Test d'Evaluation du Français) après la formation sont deux conditions exigées par l'ambassade de la France pour l'obtention du visa.

Le TEF est un Test d'évaluation de français conçu par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et proposé à toute personne dont la langue maternelle n'est pas le français. Il mesure les connaissances et les compétences en français général, depuis le niveau élémentaire jusqu'au niveau supérieur et propose trois épreuves obligatoires : compréhension écrite, compréhension orale et lexique et structure.

L'école est donc chargée de la mise en place des cours intensifs de français parmi

---

lesquels le cours spécialisé de 500 heures. Pour favoriser la réussite des apprenants au TEF dont l'accent est mis sur la compréhension des documents authentiques et qui mesure surtout la compétence d'utilisation de la langue dans la situation réelle ainsi que pour accélérer leur adaptation initiale à la vie en France, on insère un cours audio-oral dans la formation après 300 heures d'enseignement des connaissances rudimentaires de la langue.

En tant qu'enseignante ayant assuré un nombre considérable d'heures d'enseignement dans ce même contexte, nous voyons bien que le niveau très bas des étudiants en compréhension orale et leurs résultats insatisfaisants à l'épreuve de compréhension orale du TEF restent un phénomène général en Chine. Ce qui devrait être dû au fait que d'une part, l'apprentissage des langues étrangères dans le but d'aller séjourner dans un pays étranger et le test s'orientant vers la compréhension dans la situation réelle sont deux cas récents ; d'autre part, un modèle d'enseignement d'écoute qui ne correspond pas aux besoins réels reste encore traditionnel dans bien des écoles en Chine. Ce modèle porte la marque comportementaliste et se caractérise par un ordre monotone de trois étapes présenté par les apprenants comme « une trilogie permanente » : faire écouter (et réécouter) l'enregistrement—faire choisir les bonnes réponses—vérifier les réponses. L'école où notre expérimentation s'est déroulée n'est point exceptionnelle. Ce modèle met l'accent sur l'exactitude des réponses et l'explication des documents sonores après l'exercice d'écoute. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement sous ce modèle n'a pas de réciprocité. Du côté de l'apprenant, ce qu'il acquiert est encore les connaissances linguistiques comme en d'autres cours, mais ses progrès en habileté de compréhension orale ne sont pas satisfaisants. De plus, l'apprenant, écoute toujours passivement l'enregistrement sous ce modèle monotone, perd vite la motivation et même en éprouve un sentiment de peur pour le cours de compréhension orale qui n'est pas devenu une voie efficace pour l'apprentissage d'une L2. Du côté de l'enseignant, il ne s'occupe que de jouer les cassettes et vérifier les réponses, son rôle directif n'est pas joué lors de l'enseignement. Ce qui non seulement étouffe l'initiative et l'ardeur de l'enseignant mais aussi lui faire croire à tort qu'il ne peut jouer un rôle dynamique dans l'enseignement de la compréhension orale et que l'acquisition des habiletés d'écoute ne dépend que de la pratique de l'apprenant lui-même. Actuellement, comme les recherches des stratégies d'apprentissage d'une L2 n'ont qu'une histoire de neuf à dix ans en Chine, l'entraînement aux stratégies est encore loin d'être répandu en cours de langue. Ainsi, les apprenants, manquant des moyens efficaces pour acquérir et développer leur compétence en compréhension orale, ont généralement une certaine crainte d'écoute et leurs résultats du TEF demeurent toujours bas et stagnants.

C'était juste dans cette situation que nous avons voulu faire une expérimentation d'intégrer l'enseignement des stratégies d'écoute en cours, étant convaincue que :

- premièrement, « **la première tâche de l'enseignant, quelle que soit sa discipline, [...], serait alors d'enseigner à apprendre** » , (Jean-Marc Defays 2003 : 211) de leur fournir les moyens et les outils d'apprendre ;
- deuxièmement, l'enseignement des stratégies d'écoute encore peu répandu devrait

être une solution efficace du problème de l'échec dans l'enseignement de la compréhension orale. Les stratégies devraient avoir l'effet positif sur l'apprentissage et pouvoir être enseignées si on trouve une voie d'enseignement s'adaptant bien aux apprenants dans un contexte donné, et en tenant compte de différents facteurs tels que l'aptitude, le contexte culturel et linguistique, le style d'apprentissage, le niveau de compétence de l'apprenant, etc., qui influencent le choix des stratégies.

# préliminaires théoriques

Dans cette partie, nous présenterons d'abord l'apport des études sur les stratégies d'apprentissage et de la psychologie cognitive sur le rôle de la métacognition, sur lequel nous nous appuyons pour démontrer théoriquement la contribution des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale ; puis nous interpréterons l'apport des recherches sur l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage : le fondement théorique d'entraînement, le modèle d'entraînement, les principes d'une démarche d'entraînement, etc., afin de jeter la base théorique de notre expérimentation.

## **Chapitre 2. Les stratégies d'apprentissage d'une L2 et les stratégies d'écoute**

Dans ce chapitre, nous présenterons les connaissances de base sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'écoute. Etant donné la richesse théorique et des divergences existantes dans ce domaine, nous préciserons notre choix ou avis qui soutient notre expérimentation.

### **1. Les stratégies d'apprentissage d'une L2**

---

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont déjà une histoire d'une trentaine

---

d'années, mais il n'en existe pas encore une opinion identique sur la définition et la classification. Nous en esquissons ici quelques avis que nous trouvons plus proches des nôtres.

### 1.1 La définition

En éducation, Legende (1993) considère que la stratégie d'apprentissage est un **« ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »** (cité par Cyr 1998 : 4).

Il existe encore différentes étiquettes utilisées pour définir la stratégie d'apprentissage comme **« une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc. »** (Hosenfeld 1981, O'Malley et al. 1985, Chamot et al. 1988, Oxford et Crookall 1989 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 54)

**« Aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. »** (Cornaire et Germain 1998 : 54).

Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont défini les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, etc. Nous tendons à adopter l'expression que les stratégies d'apprentissage désignent **« un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette formation dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser »** (Cyr 1998 :5).

Pour éviter la confusion conceptuelle entre « stratégies d'apprentissage » et « méthodes ou techniques d'apprentissage », Cohen (1989 : 10 ; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2002 : 20) propose d'utiliser « stratégies d'apprentissage » pour désigner en général toutes les stratégies macroscopiques qui s'occupent de la planification, de la régulation et de l'évaluation de l'apprentissage et les techniques microscopiques qui ont un lien direct avec le matériel d'apprentissage et sont utilisées souvent dans les activités d'apprentissage concrètes.

### 1.2 La classification des stratégies d'apprentissage

En observant la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par les bons apprenants en L2, les chercheurs ont classifié les stratégies d'apprentissage d'une L2 dans le but de faciliter la compréhension du concept de stratégie et d'en approfondir la recherche. Etant donné la différence des critères utilisés par les chercheurs, il existe diverses typologies de classification des stratégies d'apprentissage, parmi lesquelles celle d'Oxford (1985, 1990),

de Rubin (1989), d'O'Malley et Chamot (1990) et de Cohen (1998), etc.

O'Malley et Chamot, ayant tenté de recourir à une base théorique en acquisition des L2 et en psychologie cognitive, ont cerné 26 stratégies réparties selon trois grandes catégories. Cette classification est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive ainsi que plus pratique et plus facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants.

Et c'est à partir de cette classification que nous avons effectué notre expérimentation dans le domaine de la compréhension orale dont les stratégies se répartissent aussi dans ces trois catégories (cité par Cyr 1998 : 39) :

- **Les stratégies métacognitives** impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Elles supposent les éléments suivants :
  - l'anticipation ou la planification
  - l'attention générale
  - l'attention sélective
  - l'autogestion
  - l'autoévaluation
  - l'identification d'un problème
  - l'autoévaluation
  
- **Les stratégies cognitives** impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent les éléments suivants :
  - la répétition
  - l'utilisation de ressources
  - le classement ou le regroupement
  - la prise de notes
  - la déduction ou l'induction
  - la substitution
  - l'élaboration
  - le résumé
  - la traduction
  - le transfert des connaissances
  - l'inférence

- **Les stratégies socio-affectives** impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Elles renvoient aux éléments suivants :
  - la clarification/vérification
  - la coopération
  - le contrôle des émotions
  - l'autorenforcement

Parmi les trois catégories, « **les stratégies métacognitives sont supérieures aux deux autres** » (O'Malley et Chamot 1990 ; cité par Hua Weifen 2002 : 34). Selon Tartif (1992 ; cité par Cyr 1998 : 42), La métacognition est une caractéristique distincte entre les experts et les novices, elle garantit que les stratégies cognitives soient employées de manière appropriée. La recherche menée par Vann et Abraham (1990 ; cité par Cyr 1998 : 77) sur les apprenants faibles démontrent aussi que ce qui les distingue des bons apprenants, c'est qu'ils manquent des stratégies métacognitives « **qui leur auraient permis de bien évaluer les exigences des tâches proposées, puis de choisir et de mettre en œuvre les stratégies nécessaires à leur exécution** » (Cyr 1998 : 77). L'élève sans stratégies métacognitives ne sait pas trop où il va et peut difficilement vérifier sa performance dans l'exécution des tâches. De ce fait, l'entraînement à l'utilisation des stratégies métacognitives devrait être une composante indispensable dans l'enseignement des stratégies. En ce qui concerne l'importance des stratégies métacognitives pour l'apprentissage et la compréhension orale, nous allons la détailler dans le chapitre suivant.

### 1.3 Les caractéristiques des stratégies d'apprentissage

Etant entendu qu'il est encore actuellement difficile de donner une définition acceptée par tous, les chercheurs vont directement vers la description des caractéristiques des stratégies d'apprentissage. La plupart des chercheurs sont de l'avis que tous les différents types de stratégies d'apprentissage ont certaines caractéristiques importantes :

Les stratégies d'apprentissage comprennent non seulement les comportements mais aussi les consciences. Certaines stratégies sont observables telles que chercher dans le dictionnaire, d'autres ne sont pas observables telles que l'inférence ;

Les stratégies peuvent être déployées consciemment et aussi devenir automatisées : c'est le cas des utilisateurs des stratégies de haut niveau ; Pour ceux de niveau bas, l'application des stratégies est souvent hasardeuse et se trouve en général dans un état inconscient ;

Les stratégies sont modifiables et peuvent être apprises et transférées ; 3.

Les stratégies sont orientées vers la résolution de problème. 4.

La compréhension des caractéristiques des stratégies d'apprentissage intéresse

directement les méthodes de recherches des stratégies d'apprentissage. A titre d'exemple, si l'on considère que les stratégies comprennent les activités de consciences, on ne peut cependant les étudier uniquement à travers l'observation.

#### **1.4 Les facteurs influençant la maîtrise des stratégies d'apprentissage**

Presque toutes les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont montré qu'il existe des différences remarquables dans la fréquence d'utilisation et les types de stratégies utilisées par les apprenants, et que ces différences influencent plus ou moins les résultats d'apprentissage. Les différences constatées en formation et en utilisation des stratégies d'apprentissage chez les apprenants préoccupent depuis toujours les chercheurs. Plusieurs recherches ont démontré que les facteurs du sujet tels que l'âge, le sexe, l'intelligence, le niveau du développement de la métacognition, l'aptitude linguistique, le style cognitif, la motivation et la personnalité etc., constituent les causes les plus importantes qui provoquent les différences en résultats d'apprentissage et sont aussi à l'origine des différences en stratégies d'apprentissage. D'ailleurs, des facteurs extérieurs tels que le degré de difficulté des tâches d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, ainsi que l'environnement de ce dernier influencent aussi la formation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant, après avoir bien compris ces facteurs qui influencent la maîtrise des stratégies d'apprentissage, pourrait entamer les préparatifs en fonction des particularités de ses apprenants pour l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans son cours de langue. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer :

##### **1) L'âge**

Le psychologue Moely (1969; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2003: 24) a trouvé, à travers sa recherche, que l'acquisition des stratégies d'apprentissage accroît au fur et à mesure de l'âge ; l'apprenant plus âgé maîtrise plus facilement les stratégies complexes ;

##### **2) Le sexe**

Plusieurs recherches ont confirmé la supériorité des femmes dans leur habileté langagière, la mémoire à court terme et donc dans la mémorisation mécanique, tandis que d'autres ont montré celles des hommes dans la perception spatiale, la capacité d'analyse, de synthèse et d'inférence, donc dans la mémorisation via compréhension ;

##### **3) La motivation d'apprentissage**

Weiner (1985; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2003: 25) a indiqué que l'apprenant qui attribue l'échec à des facteurs variables (l'utilisation des stratégies, par exemple) conçoit une plus grande espérance de l'avenir et auront plus de chance de réussite ; alors que si l'apprenant attribue l'échec à des facteurs invariables (les aptitudes, par exemple), il aura moins d'espérance du succès ;

##### **4) Le niveau du développement de métacognition**

Les recherches ont démontré que le niveau de métacognition a un lien étroit avec le résultat d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les élèves dans les classes élémentaires ont un niveau de métacognition assez bas. Leur apprentissage est influencé davantage par des facteurs externes, alors que le niveau de métacognition des élèves dans les classes supérieures est manifestement élevé et leur indépendance dans l'apprentissage est aussi renforcée, ce qui fait qu'ils peuvent utiliser les stratégies d'apprentissage avec souplesse.

### **5) La caractéristique de la personnalité**

Les psychologues ont divisé les caractères des hommes en deux catégories : extraverti et introverti. En général, on considère, malgré une divergence, que l'apprenant extraverti serait avantagé dans l'apprentissage des L2, car il serait davantage porté à s'exposer à des situations d'apprentissage et à mieux profiter des occasions qui lui seraient offertes de pratiquer la langue cible.

### **6) le style cognitif**

Le style cognitif se divise en général en « indépendant du champ » et « dépendant du champ ». Les indépendants du champ sont plus habiles à départager l'essentiel de l'accessoire et à identifier, analyser et résoudre un problème donné ; les dépendants du champ, par contre, à saisir l'ensemble d'un problème et ont une vision plus généraliste. Le résultat du test (Brown et Smiley 1978; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2003: 26 ) a montré que le lien entre l'apprentissage des L2 et ces deux styles cognitifs est déterminé par la nature des tâches d'apprentissage. Les indépendants du champ sont meilleurs en apprentissage conscient, par exemple, l'analyse du discours, l'exercice de rédaction et la grammaire déductive en classe de langue ; par contre, les dépendants du champ sont meilleurs en acquisition des L2 au cours de la communication en situation réelle. Brown était d'avis que l'apprenant idéal d'une L2 devrait disposer en même temps ces deux styles cognitifs.

### **7) L'influence de l'enseignant**

L'influence qu'exerce l'enseignant sur la formation et l'utilisation de l'apprenant peut être directe ou indirecte. L'influence directe indique l'influence exercée par l'entraînement aux stratégies d'apprentissage organisé spécialement par l'enseignant dans son enseignement. Dans ce cas, le choix des stratégies, du matériel pédagogique, les démarches d'entraînement et la maîtrise des connaissances des stratégies de l'enseignant etc., vont bien influencer la maîtrise des stratégies des apprenants. L'influence indirecte désigne l'influence imperceptible exercée par les expériences, les méthodes et les méthodes pédagogiques de l'enseignant. Par exemple, des enseignants ont l'habitude d'expliquer les nouveaux mots avant le traitement du texte. Ils les lisent, écrivent et expliquent et les comparent avec les synonymes, antonymes. A la longue, les apprenants considèrent que c'est la méthode efficace de l'apprentissage du vocabulaire et l'utilisent lors de leur apprentissage autodidacte. Il en est de même de la méthode d'apprentissage de la compréhension orale, sous l'influence du modèle traditionnel

---

d'enseignement que nous avons expliqué plus haut. Les apprenants vont trouver à tort que l'amélioration de la compétence en compréhension orale dépend d'une écoute répétitive des documents sonores. En fait, chaque aspect de l'enseignement, que ce soit l'enseignement des connaissances ou l'entraînement des habiletés, exerce imperceptiblement une influence passive ou positive sur la formation et le développement des stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

## 2. La compréhension orale et les stratégies

---

La compréhension orale est une des quatre compétences essentielles visées par l'apprentissage d'une L2. Les stratégies d'écoute constituent donc un des aspects des stratégies d'apprentissage. Les recherches sur les stratégies d'écoute depuis les années 80 (Brown et Palinscar 1982, Chamot et al. 1996, Fujiwara 1990, Rubin et Trompson 1996 ; cité par Su Yuanlian 2002 : 8) ont démontré que les stratégies d'écoute contribuent au relèvement des résultats de compréhension orale des apprenants et au renforcement de leur motivation d'écoute et de leur autonomie dans l'apprentissage.

Par rapport aux trois autres compétences essentielles dans l'apprentissage d'une L2, la compréhension orale, soit l'accès au sens effectué à partir de l'oral, pose en effet des problèmes particuliers. C'est d'abord la seule activité que nous ne contrôlons pas et ensuite, outre les difficultés linguistiques communes à toutes les habiletés sur le plan du lexique, des niveaux de langue, des grammaires, etc., l'écoute comporte des obstacles spécifiques tels que l'intonation, l'accent, le débit, le rythme, le volume de la voix et le bruit extérieur, etc., pour les allophones. L'accès au sens nécessite donc plus une mise en place des stratégies d'écoute.

Bien souvent, les apprenants ne transfèrent pas en langue étrangère les stratégies de compréhension qu'ils utilisent sans même y penser dans leur langue maternelle. C'est alors au professeur de leur en faire prendre conscience et de les inciter à les mettre en pratique dans ces nouvelles circonstances. Et des chercheurs (Brown et Palinscar 1982, Herron et Seay 1991, Rubin et Trompson 1992 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 67) nous ont indiqué qu' « **un enseignement explicite de stratégies semble bien réussir dans le domaine de la compréhension orale** » (Cornaire et Germain 1998 : 67).

Pour intégrer les stratégies d'écoute en cours de compréhension orale, il est indispensable de connaître les différents composants des stratégies d'écoute : les stratégies d'écoutes dans les trois catégories et les stratégies existant dans les trois étapes d'écoute facilitant intervention didactique.

### 2.1 Les stratégies d'écoute dans les trois catégories

Comme on l'a mentionné plus haut, les stratégies d'écoute s'inscrivent dans le cadre des stratégies d'apprentissage d'une L2. Elles peuvent se classer aussi dans les trois catégories. Parmi les 26 stratégies et d'autres stratégies spécifiques réparties en trois catégories mentionnées dans la première partie, on peut en retirer quelques-unes appartenant aux stratégies d'écoute les plus fréquentes :

- Les stratégies métacognitives : la planification, l'attention sélective, le contrôle de l'activité, l'autoévaluation, etc. ;
- Stratégies cognitives : l'utilisation des connaissances antérieures, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation du contexte et l'utilisation de la prédiction, la prise de notes, etc. ;
- Les stratégies socio-affectives : le contrôle des émotions, l'autorenforcement, etc.

## **2.2 Les trois étapes d'écoute et les stratégies d'écoute par étapes**

Les didacticiens, étant convaincus que la segmentation de la tâche de compréhension en quelques étapes peut faciliter l'apprentissage, ont proposé une démarche en trois étapes : la préécoute, l'écoute et la postécoute.

- **La préécoute** est la période au cours de laquelle l'enseignant prépare les apprenants à recevoir le contenu. C'est la phase pendant laquelle on crée des attentes chez les apprenants ou on les amène, au moyen de remue-méninges, à anticiper le contenu du récit qu'ils vont entendre. Dans cette phase, l'enseignant va expliquer aux apprenants la tâche qu'ils auront à accomplir soit pendant l'écoute, soit après l'écoute. Il est nécessaire durant cette phase de diriger l'attention des apprenants vers les éléments essentiels qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu.

Les stratégies pour planifier son écoute pendant cette phase sont les stratégies métacognitives qui se présentent principalement comme suit :

- activer ses connaissances antérieures
- faire des prédictions
- préciser son intention d'écoute
- prévoir la structure du texte à partir d'indices tels que le sujet, le contexte de présentation
- prévoir des modalités d'écoute
- prévoir une façon de prendre des notes
- L'écoute est l'étape où l'apprenant tente de dégager le sens global du texte en s'appuyant sur tous les indices linguistiques ou non linguistiques. C'est le moment où il vérifie l'hypothèse de la phase de préécoute. Il est recommandé d'offrir aux élèves la possibilité d'une deuxième écoute. Après la première écoute qui peut être centrée sur la compréhension de la situation à l'intérieur de laquelle se déroulent les événements, une deuxième écoute est souvent importante pour rassurer l'apprenant de niveau faible en leur permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi compléter leurs réponses.

Les stratégies de cette phase ont pour but de gérer sa compréhension. Parmi ces stratégies les plus importantes sont :

Stratégies métacognitives :

- gérer sa compréhension

Stratégies cognitives :

- observer ce que les indices non verbaux (images, gestes, expression, pause) ajoutent au message
- prendre des notes
- utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau
- utiliser les indices visuels
- utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau
- utiliser ses connaissances des structures des textes

Stratégies socio-affectives :

- demander de l'aide
- gérer son émotion
- **La postécoute** est l'étape au cours de laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. C'est la phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments.

Stratégies cognitives :

- dégager le sens global d'un récit
- dégager les relations entre les personnages
- distinguer les informations essentielles des informations secondaires
- identifier l'organisation chronologique
- identifier l'organisation logique d'un énoncé
- inférer l'intention de l'émetteur

Stratégies métacognitives :

- l'autoévaluation

On peut déduire de cette liste des stratégies que les stratégies en phase de préécoute sont en général les stratégies métacognitives, qu'en phase d'écoute, l'apprenant utilise les stratégies cognitives et affectives sous le contrôle de la métacognition, et qu'en phase de postécoute, il mélange les stratégies cognitives pour le traitement d'information et les stratégies métacognitives pour autoévaluer.

Ces trois étapes nous ont offert une piste pour effectuer notre expérimentation que nous allons présenter dans la partie suivante.

## Chapitre 3. La contribution des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale

Nous voulons, dans ce chapitre, démontrer théoriquement la contribution des stratégies d'apprentissage d'une L2 à l'apprentissage des langues étrangères ainsi que celle des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale en s'appuyant sur la psychologie cognitive qui souligne l'importance de la métacognition et à travers les résultats des études portant sur les bons apprenants et auditeurs.

### 1. L'importance de la métacognition dans l'apprentissage et dans la compréhension orale

---

#### 1.1 Le rôle de la métacognition dans l'apprentissage d'une L2

Dans l'optique de la psychologie cognitive, le terme métacognition se rapporte à l'aptitude à réfléchir sur notre propre pensée et au contrôle sur nos stratégies cognitives. Il y a deux aspects importants dans la métacognition : la connaissance et le contrôle. Si l'on se réfère à l'aspect « connaissance », lorsque l'élève se trouve en présence d'une activité d'apprentissage, il doit **« être conscient des exigences de la tâche, des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser adéquatement »** (Tardif 1992 : 59 ; cité par Cyr 1998 : 113). Quant au « contrôle », il désigne la planification, la régulation et l'évaluation actives et consciencieuses de l'apprenant envers ses activités tout au long du processus d'apprentissage. Les résultats de l'étude de Swanson (1998 : 125 ; cité par Cheng Xiaotang et Zheng Min 2002 : 40) ont montré que la métacognition est différente de l'aptitude ordinaire et qu'une bonne connaissance métacognitive de l'apprenant peut combler son insuffisance en aptitude ordinaire et pousser la résolution des problèmes au cours de l'apprentissage. C'est-à-dire que l'efficacité du processus cognitif dépend dans une grande mesure du niveau métacognitif.

Les stratégies métacognitives correspondent aux mécanismes mis en œuvre pour déployer les stratégies cognitives. Elles rendent compte de la manière dont nous organisons, contrôlons et modifions nos modes de pensée. Ces « compétences de pensée » semblent être la clé de l'utilisation efficace des stratégies. L'apprenant peut disposer des stratégies ou compétences cognitives nécessaires à la réalisation d'une tâche mais être incapable de les employer de manière appropriée. Des chercheurs sont même d'avis que l'exécution inefficace des tâches s'explique davantage par des déficiences sur le plan métacognitif que par des déficits de connaissances ou d'aptitude intellectuelle. L'importance des stratégies métacognitives peut être traduite par la place centrale des trois catégories de stratégies : Organisation et planification, évaluation et médiation ou résolution de problème, qui garantissent une exécution efficace des tâches donc un apprentissage rentable. Ces stratégies métacognitives conditionnent le

---

développement des stratégies cognitives et joue un rôle d'orientation, de régulation et d'intégration des stratégies cognitives.

La métacognition joue un rôle important dans l'apprentissage d'une L2. Elle signifie la cognition et l'introspection de l'apprenant soi-même de la question « comment apprendre la langue ? ». Si l'apprenant sait comment effectuer efficacement l'apprentissage, il peut adopter des démarches efficaces répondant aux besoins d'apprentissage ; par contre, s'il ne connaît pas bien ses propres limites en tant qu'un apprenant et la complexité des tâches d'apprentissage, ce serait difficile pour lui de prévoir ou résoudre les problèmes en prenant des mesures préventives ou rectificatives. En un mot, la métacognition joue un rôle de contrôle et de coordination dans toute l'activité d'apprentissage d'une L2.

## 1.2 L'influence de la métacognition sur la compréhension orale

Comme la compréhension orale contient un processus mental complexe de perception, de discrimination du son et de reconstruction du sens, pour réussir à accomplir ce processus, il faut contrôler activement ce processus opérationnel en le prenant pour la cible de la conscience et en adoptant des mesures réparatrices à temps lors de la présence des problèmes. Tout cela fait partie des activités métacognitives. Par conséquent, « **on peut croire que le processus d'une compréhension orale réussie est à la fois un processus d'activité cognitive et métacognitive** » (Lin Qiong 2002 : 41).

Parmi les stratégies métacognitives d'écoute :

« La planification » consiste en un choix adéquat des stratégies d'écoute et à la distribution raisonnable des ressources, par exemple, la prédiction avant l'écoute, le choix des stratégies et la sélection d'attention pendant l'écoute ;

« Le contrôle » consiste à l'autorégulation au cas où l'inefficacité des stratégies choisies provoquerait l'échec de la compréhension.

« L'autoévaluation » consiste à évaluer l'effet de la compréhension orale après l'écoute.

Tout comme dans les autres domaines d'apprentissage, les stratégies métacognitives d'écoute joue aussi un rôle important de régulation et de gestion dans le processus d'écoute.

De ce fait, même si les recherches empiriques sont encore relativement limitées (O'Malley 1987, Schwartz 1992, Paulauskas 1993 ; cité par Cornaire 1998 : 66) sur l'avantage d'enseigner en même temps les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives dans les cours de compréhension orale, « **il y a tout lieu de croire qu'elles constituent une aide précieuse dans les activités de compréhension orale** » (Cornaire et Germain 1998 : 66).

C'est justement la raison pour laquelle nous avons prêté une aussi grande attention à la fois sur l'entraînement aux stratégies métacognitives que sur celui des stratégies cognitives et affectives au cours de notre expérimentation.

## **2. Le rôle des stratégies cognitives et affectives dans la compréhension orale**

---

Il existe de nombreux facteurs internes qui influencent la compréhension orale. Ces facteurs peuvent se diviser en deux catégories : facteurs linguistiques et facteurs non-linguistiques. Parmi les facteurs non-linguistiques, les barrières psychologiques et les mauvaises habitudes d'écoute sont ceux qui empêchent l'amélioration de la compréhension orale. L'utilisation des stratégies correspondantes peut être une solution efficace.

Par exemple, Mendelsohn (1995 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 173) souligne que les apprenants en début d'apprentissage doivent apprendre à se débarrasser de mauvaises habitudes et en particulier de celle-ci : écouter intensément pour essayer de saisir chaque bribe d'information alors qu'ils ne possèdent pas encore les connaissances linguistiques pour pouvoir mener à bien cette tâche. Après l'utilisation d'une approche basée sur la mise en œuvre des stratégies cognitives pour sensibiliser les étudiants à accepter une certaine imprécision en profitant de toutes les ressources ou stratégies à sa disposition pour franchir l'obstacle, ce pédagogue souligne que ces activités ont l'avantage de mettre l'apprenant en confiance et améliorer l'effet d'écoute. Et les recherches sur les stratégies d'écoute démontrent que l'augmentation du niveau de compréhension orale ne consiste pas à la compréhension des mots ou des phrases, mais au développement des techniques et stratégies d'écoute et à l'apprentissage de traitement/retirage des informations.

Quant aux barrières psychologiques, un certain nombre d'apprenants ont toujours un sentiment d'anxiété lors des activités d'écoute, surtout lorsqu'il y a quelque chose qu'ils ne comprennent pas, ils s'affolent et se découragent très vite et ne peuvent plus se concentrer pour continuer à écouter. Ce qui fait que leur processus d'activités mentales reste toujours dans un état réprimé, plus ils écoutent, moins ils s'y intéressent, et ils finissent enfin par une perte d'aptitude en compréhension orale du matériel linguistique. Des cas pratiques pour la mise en œuvre des stratégies affectives telles que « contrôle de l'émotion » doivent être utiles pour réduire cette anxiété permanente, par exemple : se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ; utiliser diverses techniques qui contribuent à obtenir une confiance en soi; à s'encourager, à se récompenser ; à ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques, etc.

## **3. Les recherches sur la différence entre les bons auditeurs et les auditeurs faibles**

---

Les études des stratégies d'écoute depuis les années 80 ont porté sur différentes langues avec des apprenants de différents niveaux en langue. Nous allons en dégager celles qui touchent la différence entre les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles afin de démontrer sous un autre angle la contribution des stratégies d'écoute à la compréhension

---

orale.

### **3.1 Les études de Chamot et al. (1988)**

A partir de la technique de la réflexion à haute voix, Chamot et al. (1988 ; cité par Cornaire et Germain 1988 : 61) ont examiné les stratégies d'écoute des apprenants du niveau intermédiaire, classés en deux groupes : les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles. Les résultats montrent que les bons auditeurs utilisent davantage certaines stratégies métacognitives comme l'évaluation de leur performance et l'attention sélectionnée ainsi que certaines stratégies cognitives comme la prise de notes et que les bons auditeurs savent utiliser efficacement ces stratégies.

Une autre étude menée par la même équipe de chercheurs (1989) selon la même technique sur les stratégies d'écoute d'élèves du secondaire de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère a également prouvé que les bons auditeurs sont capables de maintenir leur attention ou de la réorienter en cas de problèmes, alors que les auditeurs faibles sont pris au dépourvu devant l'obstacle. Et ces derniers ont tendance à traiter l'information mot par mot, par opposition aux auditeurs habiles, qui font appel à de nombreuses sources de données pour analyser de plus grands fragments d'information.

### **3.2 Les études de Rost et Ross (1991)**

Rost et Ross (1991 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 63) ont examiné les stratégies utilisées par des étudiants japonais de différents niveaux de compétence en compréhension orale de l'anglais langue étrangère. L'expérience s'est déroulée de la façon suivante : le professeur racontait une histoire en anglais à un apprenant d'un certain niveau, cet apprenant étant invité à poser au professeur, durant le déroulement de l'histoire, des questions de clarification du genre : « Je n'ai pas compris le sens de ce mot. Qu'est-ce qu'il veut dire ? ». L'analyse des verbalisations des apprenants a montré les stratégies de clarification différentes des apprenants de différents niveaux et aussi que les sujets très compétents font souvent appel à la stratégie cognitive « inférence », contrairement aux débutants qui s'appuient sur la redondance lexicale.

### **3.3 Les études de Vandergrift (1992)**

A partir des quatre variables ( la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le sexe et le style d'apprentissage), Vandergrift (1992 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 64) a examiné les stratégies d'écoute mises en œuvre par des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère inscrits à des programmes de base. Les résultats obtenus en ce qui concerne les bons apprenants, au cours de plusieurs entrevues ainsi qu'au moyen de la technique de la réflexion à haute voix ont démontré que les apprenants de tous les niveaux de compétence utilisent surtout des stratégies cognitives mais les stratégies métacognitives sont surtout utilisées par les sujets habiles qui savent, en particulier, vérifier leur degré de compréhension, reconnaître un problème et corriger leur trajectoire.

Si l'on synthétise ces résultats des recherches, on peut constater qu'au cours des

activités de compréhension orale, un auditeur efficace peut en général adopter différentes stratégies d'écoute selon différentes tâches et mieux contrôler leur processus d'écoute. En cas de difficultés d'écoute, il peut employer avec conscience et souplesse des stratégies adéquates pour résoudre les problèmes. Après la réalisation des tâches d'écoute, il sait faire une autoévaluation sur l'effet de compréhension orale. Au contraire, un auditeur faible ne peut souvent distinguer consciencieusement la différence des tâches d'écoute, son utilisation des stratégies d'écoute manque de souplesse et d'adéquation. Il ne peut non plus remédier les problèmes rencontrés et faire une rétrospection et autoévaluation après l'écoute. En résumé, la différence entre un bon auditeur et un auditeur faible se présente dans une grande mesure par leur niveau métacognitif.

En résumé, les bons auditeurs sont ceux qui savent adapter leur fonctionnement cognitif à la tâche qu'ils doivent réaliser, en détectant leurs propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies. Les bons auditeurs ne se distinguent pas uniquement par un nombre de stratégies d'écoute, mais aussi par leur aptitude à les combiner et à savoir choisir les stratégies qui seront les plus efficaces pour réaliser une tâche donnée. En d'autres termes, ils disposent d'une meilleure conscience métacognitive.

Ces distinctions entre les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles manifestées par la quantité des stratégies utilisées et la qualité d'utilisation à travers les résultats obtenus de ces recherches démontrent clairement le rôle important joué par les stratégies d'écoute surtout les stratégies métacognitives d'écoute dans la compréhension orale.

## **Chapitre 4. L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute**

Les stratégies sont un système d'état dynamique combinant le processus cognitif mental et les comportements concrets. Elles sont constituées de conceptions cognitives et des moyens. Par conséquent, c'est irréaliste de considérer simplement que les apprenants peuvent utiliser les stratégies au cours de l'apprentissage réel s'ils sont informés des stratégies pouvant être utiles à leur apprentissage. Il faut non seulement leur expliquer ce que c'est une stratégie, mais aussi leur montrer quand, comment et pourquoi utiliser cette stratégie et automatiser cette dernière en offrant suffisamment d'occasions aux apprenants de la pratiquer.

Dans ce chapitre, nous allons présenter le fondement théorique de l'entraînement aux stratégies ainsi que le modèles et les principes d'entraînement que les chercheurs proposent selon leurs expériences et que nous adoptons pour l'exécution de notre expérimentation.

### **1. Le modèle de la compréhension orale—le fondement théorique d'entraînement aux stratégies d'écoute**

---

Depuis longtemps, l'activité de la compréhension orale est considérée comme un processus de réception passive des informations. Au fur et à mesure de l'approfondissement de la recherche sur la théorie de l'apprentissage cognitif, le processus d'écoute est reconnu comme un processus actif du traitement des informations, soit un processus de sélection, encodage, décodage, stockage et reconstruction. Selon le modèle d'Anderson (1990 ; cité par Wang Shouyuan 2003 : 16), le processus d'écoute peut se diviser en trois phases étroitement liées et cycliques : perception —décodage —utilisation.

En phase de perception, l'attention de l'auditeur se centre sur le matériel d'écoute et le son est stocké provisoirement dans la mémoire à court terme ; comme ce n'est qu'un stockage provisoire, si l'auditeur n'utilise pas les stratégies correspondantes, les informations antérieures seront vite remplacées par les nouvelles informations. De ce fait, les bons auditeurs, en centrant leur attention sur le discours oral, savent utiliser, en profitant des pauses, des stratégies de mémorisation et d'attention sélective pour transférer les mots-clés ou les éléments contextuels dans sa mémoire à long terme.

En phase de décodage, l'auditeur décode les chaînes de son en mots, expressions, phrases ou d'autres unités linguistiques et construit le sens dans le cerveau. Dans cette phase, les stratégies de traitement des unités d'information déterminent la qualité de la compréhension. Les bons auditeurs, se familiarisant avec les règles de division des fragments, savent diviser le discours en de plus grandes unités et deviner le sens des nouveaux mots-clés de façon à comprendre exactement tout le texte.

En phase d'utilisation, l'auditeur relie le sens établi dans le cerveau et les connaissances antérieures pour obtenir une bonne compréhension du matériel d'écoute à l'aide des connaissances du monde et des connaissances linguistiques. Les bons auditeurs savent mieux organiser les connaissances antérieures et les utiliser stratégiquement.

En un mot, le processus d'écoute est un processus au cours duquel l'auditeur transforme les sons perçus en informations à travers les actions cognitives de l'organe auditif et du cerveau ainsi que l'utilisation des connaissances linguistiques ou extralinguistiques. L'utilisation des stratégies d'écoute, qui contrôlent la sélection, le traitement, la mémorisation, le stockage et le retraitage de l'information est une garantie de la qualité de la compréhension. Ce modèle nous a offert un fondement théorique fort : enseigner les stratégies d'écoute efficaces aux apprenants peut promouvoir le traitement des informations et augmenter ainsi leur niveau de compréhension orale.

## **2. Le modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

---

En se fondant sur les données de la recherche en psychologie cognitive, les chercheurs ont proposé des modèles de l'enseignement des stratégies en classe de L2 parmi lesquels :

1) modèle (phases) d'enseignement des stratégies d'apprentissage selon Vee Harris (2002 : 27)

- focalisation sur une compétence
- sensibilisation
- présentation d'exemples
- mise en pratique générale
- élaboration d'un plan d'action
- pratique ciblée et disparition progressive des structures de rappel
- évaluation et élaboration de nouveaux plans d'action

2) Modèle d'enseignement d'une stratégie selon Claire Demer et Ginette Tremblay (1992)

- QUOI ? — Je définis la stratégie à enseigner. (Connaissances déclaratives)
- POURQUOI ? — J'explique le rôle de la stratégie, son utilité (Connaissances conditionnelles)
- COMMENT ? — J'illustre le fonctionnement de la stratégie (Connaissances procédurales)

J'enseigne directement les étapes de la stratégie :

1) le modelage. J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie. Je suis alors un modèle pour les élèves.

2) la pratique guidée, la pratique coopérative. Je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. Je permets aux élèves de travailler avec quelqu'un.

3) la pratique autonome. Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie ? Est-elle efficace ?

- QUAND ? — Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie. (connaissances conditionnelles)

Avant  lorsque je prépare ma lecture, mon écoute, mon exposé ou ma rédaction

Pendant  lorsque je lis, j'expose ou rédige

Après  lorsque je fais un retour sur ma lecture, sur mon écoute, sur mon exposé ou sur ma rédaction.

Ces modèles de pratique de l'enseignement des stratégies en classe de langue, ayant en fait les mêmes tentatives et des démarches similaires, ont offert des références pragmatiques et précieuses pour les enseignants afin de bien effectuer leurs interventions pédagogiques. En fonction des situations d'enseignement et d'apprentissage et en s'inspirant de ces modèles, ils peuvent concevoir un plan concret de mise en pratique pour leur propre classe de langue tant sur l'intégration des stratégies universelles d'apprentissage d'une L2 que sur celle des stratégies spécifiques pour développer les quatre compétences de l'apprenant parmi lesquelles la compréhension orale.

Pour la réalisation d'intégration des stratégies d'écoute en cours de compréhension

orale selon un modèle, Brown et Palinscar (1982 ; cité par Cornaire et Germain 1998 : 66) ont proposé l'utilisation des trois approches :

**« Dans la première approche, on propose aux apprenants un exercice qui demande la mise en œuvre d'une stratégie sans toutefois la désigner par un nom ou la valoriser. Dans la deuxième approche, on nomme la stratégie et, pour en faciliter l'apprentissage, on explique de quelle façon elle peut être utile. Enfin, dans la troisième approche, on donne l'occasion aux apprenants de comparer et d'évaluer l'efficacité de différentes stratégies en les mettant en œuvre. »** (Cornaire et Germain 1998 : 66)

C'est en nous référant à ces modèles ainsi que les approches proposées par les chercheurs que nous avons effectué notre expérimentation en cours de compréhension orale.

### **3. Les principes d'une démarche d'entraînement aux stratégies d'apprentissage**

---

Les travaux (cité par Cyr 1998 : 149) de Wenden (1991), de O'Malley et Chamot (1990) et surtout de Jones et coll. (1987) ont relevé les principes d'une démarche d'enseignement des stratégies que nous avons suivie lors de notre expérimentation :

- Il faut déterminer, présenter et expliquer les stratégies à enseigner : quelles stratégies va-t-on apprendre ? (connaissance déclarative) ; comment doit-elle être employée ? (connaissance procédurale) ; dans quel contexte convient-il de l'utiliser ? (connaissance conditionnelle).
- Il faut modéliser la stratégie. L'enseignant modèle l'activité d'apprentissage devant les élèves et fait référence aux stratégies mises en œuvre.
- Il faut faire appliquer la stratégie. L'enseignant appuie ou épauler les efforts de l'élève en lui donnant des suggestions jusqu'à ce qu'il arrive à intégrer les stratégies de manière à les utiliser de façon autonome.
- Il faut établir le lien entre l'entraînement aux stratégies et la motivation. L'enseignant fait comprendre à l'élève que ses échecs sont davantage attribuables à un manque de stratégies ou à une utilisation inappropriée de celles-ci qu'à un manque de capacité ou d'intelligence pour faire modifier son image de lui-même comme apprenant et soutenir ainsi sa motivation.

### **4. Pour un entraînement efficace aux stratégies d'écoute**

---

La recherche sur les stratégies d'écoute démontre que l'augmentation du niveau de compréhension orale ne consiste pas à la compréhension des mots ou des phrases, mais au développement des stratégies d'écoute et à l'apprentissage de traitement/retirage des informations. L'objectif de l'enseignement des stratégies d'écoute est d'aider l'apprenant à connaître et à utiliser les stratégies qui lui seront les plus utiles pour maximiser sa

performance en répondant aussi efficacement que possible aux exigences d'une tâche de compréhension.

Pour avoir une bonne intervention pédagogique dans le domaine, il convient pour l'enseignant de connaître encore quelques points de connaissances de ce domaine tels que : les différents types d'écoute dont la réalisation des tâches demandent l'utilisation de différentes stratégies, le contenu de l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute et les facteurs qui influencent la compréhension orale dont l'enseignant devrait tenir compte lors d'intégrer l'enseignement des stratégies dans son propre cours de langue.

#### **4.1 Les objectifs et les types d'écoute**

Il faut prendre conscience que l'on n'écoute pas de la même manière suivant les objectifs que l'on se fixe. On trouve les objectifs d'écoute que Lhote a répertoriés en situation scolaire comme suit: écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour agir, pour juger. Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute :

*L'écoute globale* : qui nous permet de comprendre le thème général du texte sans s'embarasser des détails. Pour faciliter la tâche de l'apprenant, l'enseignant commencera dans ce cas par lui poser des questions simples telles que : « Quel est le sujet du message ? » « Où ça se passe ? » « Que fait l'homme qui parle ? » etc.

*L'écoute de veille*, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;

*L'écoute de repérage* : que nous privilégions quand nous avons besoin d'une information particulière. Lors des activités de ce type d'écoute, l'enseignant peut aiguiller les apprenants vers la bonne information en leur indiquant les mots-clés auxquels ils doivent être attentifs et en leur indiquant les moments significatifs du texte ;

*L'écoute d'analyse* : qui consiste à suivre scrupuleusement le contenu d'un texte dont tous les détails comptent. Pour que les apprenants puissent mieux y parvenir, l'enseignant peut ménager des pauses au cours de l'écoute ou diviser le travail en plusieurs stades : on fait entendre une première fois l'extrait pour qu'ils repèrent le nombre d'étapes à observer et puis la deuxième fois pour qu'ils se consacrent à l'analyse attentive de chacune d'entre elles.

*L'écoute de synthèse* : pour retirer les informations principales après plusieurs écoutes plus focalisées et pour pouvoir en faire un résumé. L'enseignant associera cette écoute à des discussions en groupe et à des activités écrites.

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens. Dans tous les cas, il s'agit de déclencher la motivation et de focaliser l'attention sur un objectif précis grâce à la mise en place d'un projet d'écoute et des stratégies utiles à résoudre le problème d'écoute.

#### **4.2 Le but de l'entraînement à l'utilisation des trois catégories de stratégies d'écoute**

Etant donné l'importance des trois catégories de stratégies d'apprentissage que nous avons expliquée plus haut, la plupart des chercheurs soutiennent que le contenu d'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute doit contenir en même temps ces trois catégories de stratégies et en précisent les buts comme suit :

1) L'entraînement sur les stratégies affectives :

Comme on l'a mentionné plus haut, les obstacles psychologiques, tels que l'anxiété, la peur, le manque de confiance et persistance etc., se forment souvent chez l'apprenant au cours de son apprentissage d'une L2. De ce fait, l'enseignant au cours de l'enseignement de la compréhension orale, doit prêter l'attention à cultiver chez l'apprenant la capacité de contrôler et de réguler des facteurs tels que son goût, son attitude, sa motivation, sa confiance et sa volonté, et l'aider à apprendre :

- à connaître l'importance de la compréhension orale dans l'apprentissage d'une L2 et dans la communication réelle ;
- à franchir la barrière psychologique de la « peur » et instaurer une ferme confiance en soi ;
- à garder un état mental calme lors de l'écoute et éviter toute précipitation devant les difficultés ;
- à avoir une vision objective sur les résultats des tests en ne se laissant pas griser par le succès ni décourager par l'échec.

2) l'entraînement sur les stratégies métacognitives :

L'enseignant doit apprendre à l'apprenant à planifier, autoévaluer, réguler leur apprentissage de compréhension orale. Plus concrètement, l'enseignant doit guider l'apprenant dans le but de :

- clarifier les objectifs de chaque étape d'entraînement de la compréhension orale. Par exemple, comprendre le professeur, comprendre la conversation des collègues ; se débrouiller des tests en L2 ; comprendre les émissions en L2 avec un degré de difficulté approprié ;
- faire l'autoévaluation pour trouver la faiblesse dans la compréhension orale, par exemple, la capacité de discrimination de son, le vocabulaire, la base de connaissances linguistiques, la capacité de la mémoire à court terme, les connaissances contextuelles, etc. ;
- établir le plan d'entraînement détaillé, y compris le choix du matériel et l'arrangement du temps ;
- faire le bilan des expériences de succès ou des raisons d'échec ;
- savoir comment obtenir l'aide en rencontrant des difficultés et communiquer les expériences d'apprentissage avec le professeur ou les collègues

3) l'entraînement sur les stratégies cognitives

L'apprenant doit savoir comment obtenir les informations nécessaires en profitant de sa compétence en compréhension orale et des façons de pensée efficaces qu'il possède

déjà en langue maternelle. Le but d'entraînement est d'aider l'apprenant à :

- choisir les stratégies d'écoute correspondantes selon différents objectifs et exigences ;
- prendre les bonnes habitudes d'écoute, par exemple, la prise de notes des mots-clés ou le résumé après avoir compris un paragraphe du discours, etc. ;
- lier les connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances;
- comprendre le matériel d'écoute à l'aide des connaissances grammaticales ou les connecteurs ou l'analyse de la structure des phrases longues ;
- inférer à l'aide des informations extralinguistique, par exemple, prévoir le lieu où se passe la conversation et la relation entre les personnages selon le ton, le bruit, l'intonation et l'attitude, etc.

### **4.3 Les facteurs textuels qui influencent la compréhension orale**

En plus des facteurs internes linguistiques et non-linguistiques liés au sujet d'apprentissage, ceux qui influencent la compréhension orale en classe de langue se relient aussi avec les caractéristiques textuelles telles que : le débit, les pauses, les hésitations, le décodage auditif, les modifications morphologiques et syntaxiques, les types de textes ainsi que les types et le degré de difficulté des tâches à réaliser.

En concevant le plan d'action de l'enseignement des stratégies d'écoute, l'enseignant doit tenir en compte de tous ces facteurs textuels pour obtenir un bon effet d'enseignement.

## étude expérimentale

Dans cette partie, nous voulons présenter notre recherche au moyen d'une expérimentation d'enseignement basée sur les connaissances théoriques ci-dessus dans le but de vérifier de manière concrète dans un contexte donné, la contribution des stratégies d'écoute à travers l'analyse des données recueillies et la faisabilité de l'entraînement aux stratégies d'écoute en résolvant les deux questions suivantes: le choix des stratégies à enseigner et les démarches d'entraînement s'adaptant au public-cible dans ce contexte donné. Nous résumons aussi l'inspiration par cette expérimentation pour résoudre ces deux questions-clés dans l'entraînement aux stratégies d'écoute.

### Chapitre 5. Le protocole de travail

#### 1. Le sujet des recherches

---

Comme on l'a présenté dans la première partie (voir chapitre 1—3. le contexte de l'expérimentation), nous avons effectué notre expérimentation sur l'entraînement aux stratégies d'écoute en profitant de notre stage dans le cadre du Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE, à l'école WEIER des langues étrangères de Zhengzhou de la province du Henan. Notre échantillon est donc un groupe-classe composé de 26 chinois

de 18 à 40 ans et suivant un cours spécialisé de 500 heures de formation de français à cette école pour passer le « TEF » afin d'obtenir le visa. Ils ont tous un contexte linguistique caractérisé par un apprentissage d'anglais pendant plusieurs années à l'école. Aucun n'a appris le français avant cette formation.

Notre expérimentation s'est effectuée avec eux à partir du début de leur cours audio-oral inséré dans la formation après 300 heures d'apprentissage en cours des connaissances rudimentaires de la langue française. C'est-à-dire, qu'au commencement de notre expérimentation, ils avaient donc déjà appris la plupart des règles de grammaire de base et presque 1800 mots français. Mais la plupart d'entre eux ont manifesté une certaine (même une grande) déficience en compréhension orale à travers le test auditif au début de notre expérimentation et ont montré un grand besoin et une envie d'en augmenter le niveau. Ce dernier occupant une place très importante dans le TEF est considéré par eux comme un « déterminant » de leur destin. Autrement dit, ils ont une haute motivation pour s'engager dans l'entraînement aux stratégies d'écoute, ce qui est un facteur favorisant bien notre expérimentation.

## **2. L'organisation de l'enseignement expérimental**

---

La particularité de notre stage repose sur le fait que c'était nous qui avons proposé cette expérimentation, en tant qu'ancienne enseignante dans cette école et l'avons élaborée en collaboration avec l'enseignant du group-classe observé.

Cette expérimentation s'est basée sur les quatre phases suivantes : l'enquête et le test initial, le choix des stratégies à enseigner, l'entraînement aux stratégies en cours et l'évaluation de l'expérimentation. Nous étions « observatrice » en phase de « l'enseignement des stratégies en cours » où les activités d'enseignement étaient effectuées par l'enseignant, mais conceptrice et coopératrice dans les trois autres phases.

Cette expérimentation a eu lieu au cours des 14 séances (2 heures par séance) réparties en 7 semaines. Pendant la première et la dernière séance, on a organisé deux tests auditifs standardisés de simulation du TEF afin de vérifier l'effet de l'entraînement aux stratégies d'écoute. Ces deux tests auditifs sont extraits du TEF dans un ouvrage d'entraînement intitulé « Test d'évaluation de français » conçu par l'organisateur du TEF (la Chambre de commerce et d'Industrie de Paris). Ils sont donc très semblables sur le plan de la difficulté et des tâches demandées.

L'avantage d'utilisation du matériel du TEF réside dans le fait que les documents sonores y sont principalement des documents authentiques provenant de la vie quotidienne (enregistrement des dialogues, des conversations et des interviews) et des médias (journaux, revues, enregistrement d'émission de radio et de télévision), par conséquent, l'entraînement aux stratégies d'écoute efficace visant la résolution de ces tâches réelles devrait pouvoir non seulement favoriser l'amélioration des résultats du test mais aussi répondre aux besoins réels des apprenants.

Par la contrainte du temps et de l'objectif de l'institution (réussite au TEF), après l'enquête et le test initial diagnostics sur l'état actuel des apprenants en compréhension orale, on a déterminé pour les 12 séances quatre stratégies cognitives à enseigner (une

---

stratégie toutes les trois séances) correspondant à la réalisation des quatre types de tâches appartenant respectivement aux quatre sections (voir chapitre 6—1.1 le test initial) de l'épreuve de compréhension orale du TEF. L'entraînement aux stratégies cognitives a ainsi mis l'accent sur ces quatre stratégies. D'autres stratégies cognitives qui favorisent la résolution d'autres types de tâches ont été aussi mentionnées en cours. Vu l'importance des stratégies métacognitives, on les a pratiquées chaque fois avec une des quatre stratégies cognitives. Si nous n'avons enseigné en détail que ces stratégies très limitées, c'est que nous considérons que l'assimilation d'une nouvelle stratégie demande un temps suffisant pour s'entraîner afin de l'intérioriser.

### **3. Le contenu des recherches**

---

L'objectif de la présente recherche consiste à vérifier, au moyen d'une recherche positive, l'hypothèse que l'entraînement aux stratégies est une voie efficace et nécessaire pour augmenter le niveau de compréhension orale de l'apprenant et donc améliorer l'effet d'enseignement de la compréhension orale pourvu que l'on trouve des moyens d'entraînement adéquats pour les apprenants dans un contexte donné.

Pour ce faire, notre recherche tente de répondre aux questions suivantes :

1) Quels problèmes et difficultés principaux ont les apprenants dans ce contexte donné en compréhension orale ? Quels sont les liens entre ces problèmes et le processus et les stratégies d'écoute ?

2) Quel effet et intérêt l'enseignement des stratégies d'écoute peut avoir pour l'apprentissage de compréhension orale dans ce contexte donné ? L'entraînement aux stratégies d'écoute contribuent-ils à l'augmentation du niveau des apprenants ?

3) Comment effectuer l'entraînement aux stratégies d'écoute afin d'obtenir un meilleur effet d'entraînement ? Quels préparatifs et quelles démarches ?

### **4. Les méthodes de travail**

---

Nous avons adopté deux méthodes de recherche :

1) recherche qualitative : les outils principaux de recueillir les données sont l'utilisation des questionnaires, la discussion collective, l'observation informelle et la liste de contrôle.

2) recherche quantitative : c'est par la comparaison des résultats des tests standardisés entre les apprenants à l'intérieur du group-classe avec lequel nous avons effectué l'expérimentation et avec les apprenants d'un autre group-classe contrasté que nous avons analysé la relation entre l'entraînement aux stratégies d'écoute et l'amélioration des résultats du test.

## **Chapitre 6. Les démarches de travail**

---

Comme l'on a mentionné plus haut, notre expérimentation s'est basée sur les quatre phases suivantes : le test initial et les enquêtes, le choix des stratégies à enseigner, l'entraînement aux stratégies en cours et l'évaluation de l'expérimentation. Dans ce chapitre, nous présenterons les trois premières phases et nous détaillerons la phase de l'évaluation dans le chapitre suivant.

## **1. Le test initial et les enquêtes**

---

Avant de commencer l'entraînement aux stratégies, nous avons d'abord diagnostiqué, à travers le test initial et des enquêtes, les problèmes et les difficultés en compréhension orale des apprenants ainsi que l'état actuel de leur utilisation des stratégies afin de déterminer les stratégies à enseigner qui répondraient le mieux possible aux besoins des apprenants. La raison de ce diagnostic réside encore dans le fait que ce n'est pas possible et pas nécessaire non plus d'intégrer toutes les stratégies d'écoute mentionnées plus haut, qu'il n'existe aucune stratégie s'adaptant à n'importe quel apprenant ou environnement d'apprentissage et que le choix des stratégies basé sur l'analyse des difficultés existantes et des stratégies déjà utilisées par les apprenants permettrait à l'enseignant de choisir les stratégies les plus adaptables aux apprenants.

Ce diagnostic effectué à travers le test initial et des enquêtes a eu lieu pendant la première séance.

### **1.1 Le test initial et l'analyse des données**

Le test initial (voir [annexe 1](#)) s'est déroulé au début du cours pendant 40 minutes, volume demandé par le TEF.

Ce test standardisé est rassemblé en 4 sections comprenant au total 60 questions comme toutes les épreuves de compréhension orale du TEF :

**(Tableau 1 : les 4 sections de l'épreuve de la compréhension orale)**

Section	Objectifs	Type de documents
Section A 8 questions	Associer des illustrations à des messages oraux	Dialogues, annonces, récits de vacances, anecdotes...
Section B 26 questions	Comprendre des messages courts : identifier la situation de communication	annonces publiques, message sur répondeur téléphonique, informations courtes, extraites du journal radio...
Section C 16 questions	Comprendre des messages longs : déterminer les intentions de communication, les opinions, les sentiments, et les attitudes exprimées.	Extraits de débats radio, de conversations, d'interviews, récits d'événement, critiques de spectacle...
Section D 10 questions	Reconnaître et différencier des sons, des intonations.	Phrases courtes

Les résultats du test : (total = 60 points : 1 point par bonne réponse, le plus haut = 42, le plus bas = 6, moyenne = 20.86)

(Tableau 2 : les résultats du test initial)

Points	Personnes (26)
40—60	1/26
30—39	4/26
20—29	10/26
10—19	9/26
0—9	2/26

Les résultats de chaque section :

(Tableau 3 : les résultats de chaque section du test initial)

Sections	Personnes qui ont eu plus d'une moitié de bonnes réponses
Section A	14/26
Section B	9/26
Section C	4/26
Section D	19/26

Analyse des résultats :

Par le tableau 1, on peut voir que la moyenne des résultats du test était assez basse (20.86/60) et que presque 80 % des apprenants n'ont pas répondu correctement à une moitié des questions. Nous supposons que c'est dû à trois raisons essentielles :

- Premièrement, le degré de difficulté de la moitié des documents de ce test a dépassé le niveau des apprenants sur le plan lexical et grammatical étant donné qu'il s'adresse à toute personne du débutant au plus avancé ;
- Deuxièmement, au cours des 300 premières heures de l'enseignement, l'accent avait été mis sur les connaissances phonétiques, lexicales et grammaticales, les apprenants n'ont pas encore suivi en cours l'entraînement de compréhension orale et l'apprentissage a eu lieu dans un milieu exolingue où ils n'ont pas la chance de communiquer en langue cible avec les natifs, donc ils ne se sont pas familiarisés avec l'accent et la vitesse normale des francophones ;
- Troisièmement, le manque d'utilisation des stratégies efficaces.

Par le tableau 2, on peut voir plus clairement leurs problèmes existants pour accomplir les quatre types de tâches :

- Ils ont relativement mieux répondu les questions de la section A qui demandent d'associer des illustrations à des messages oraux et les questions de la section D qui demandent une bonne discrimination du son, ce qui peut s'expliquer principalement par le fait que le nombre des nouveaux mots apparaissant dans ces deux sections et

la longueur des phrases et du discours sont relativement limités ;

- Pour la section B et surtout la section C qui contiennent des discours assez longs, ils n'ont pas obtenu un résultat satisfaisant. C'est peut-être que l'augmentation de la longueur des discours et du degré des difficultés sur le plan lexical et grammatical présente un grand obstacle linguistique pour eux, qu'ils doivent manquer des techniques ou des stratégies d'écoute exigées pour surmonter des difficultés linguistiques, physiologiques (oubli, par exemple) et psychologique (nervosité, par exemple) et qu'ils gardent peut-être de mauvaises habitudes d'écoute lors de l'apprentissage de l'anglais (écouter mot par mot, par exemple), etc.

Pour repérer plus précisément les difficultés rencontrées par ces apprenants lors de la compréhension orale, nous en avons fait des enquêtes après ce test initial au cours de la première séance.

## **1.2 Les enquêtes et l'analyse des données**

### **1.2.1 L'enquête sur les difficultés existantes**

L'enquête s'est faite sous forme de discussion par groupe de trois durant 30 minutes. L'enseignant a demandé aux apprenants de réfléchir chacun sur ses difficultés rencontrées lors de la compréhension orale, puis d'échanger en groupe ses difficultés et éventuellement ses solutions et enfin, que chaque groupe écrive sur une feuille les difficultés communes.

Les résultats de l'enquête :

Nous avons classé les difficultés en dix grandes catégories, chaque catégorie se relie avec les trois phases du processus d'écoute.

Les problèmes existant en phase de perception sont :

- Ne pas pouvoir reconnaître les mots connus ;
- Négliger la partie suivante en pensant au sens de la phrase ;
- Ne pas pouvoir couper la chaîne sonore ;
- Echapper le début du document ;
- Concentrer trop ou pas suffisamment l'attention.

Les problèmes existant en phase de décodage sont :

- Oublier très vite les éléments venant d'être écoutés ;
- Les mots entendus ne peuvent pas se former de reflet dans le cerveau ;
- Les problèmes précédents empêchent la compréhension des input suivants ;

Les problèmes existant en phase d'utilisation sont :

- Ne comprendre que le sens littéral mais pas le sens réel

---

On peut trouver que parmi ces difficultés la moitié appartient au problème de perception, ce qui peut s'expliquer par le fait que :

- le processus de correspondance entre sons et mots ne s'autonomise pas encore ;
- le schéma du son n'est pas correct ;
- la capacité de réserve de la mémoire à court terme est limitée ;
- l'attention n'est pas suffisante ou trop concentrée, etc.

A travers l'analyse des difficultés latentes, on peut prendre des mesures appropriées, c'est-à-dire des stratégies pour résoudre ces problèmes. Par exemple, l'apprenant peut inférer le sens global d'un texte en utilisant les connaissances contextuelles correspondantes soit une stratégie selon le modèle « du haut en bas » et accorder une certaine tolérance à l'ambiguïté pour éviter une compréhension mot par mot, etc.

L'enquête sur les difficultés représentant surtout les problèmes dans l'étape d'écoute nous a donné des indications importantes pour choisir les stratégies à enseigner, mais comme elle n'a pas touché l'étape de préécoute et de postécoute, une autre enquête sur l'état de l'utilisation des stratégies des apprenants dans les trois étapes d'écoute nous a donné des indices plus en détail pour la détermination des stratégies à enseigner au cours de cette expérimentation.

### **1.2.2 L'enquête sur l'utilisation des stratégies des apprenants**

Cette enquête s'est déroulée à la fin de la première séance sous forme de questionnaire concernant les expériences des apprenants en compréhension orale lors de leur apprentissage du français ou de l'anglais.

Etant donné que les stratégies dans les trois étapes d'écoute citées dans la partie précédente contiennent des terminologies qui sont abstraites et donc difficiles à comprendre clairement pour les apprenants ne possédant encore aucune connaissance là-dessus, nous leur avons proposé un formulaire (les deux colonnes à gauche) conçu par les chercheurs (Vee Harris et al. 2002 : 227) qui rend les stratégies des trois étapes d'écoute plus abordables pour eux. Nous l'avons un peu modifié pour qu'il puisse mieux s'adapter à notre public-cible. L'enseignant ne leur a pas parlé du mot « stratégie » mais seulement leur a demandé de « cocher les cases qui correspondent à vos façons et habitudes d'écoute ».

Les deux colonnes à droite n'appartiennent pas au formulaire, nous les ajoutons ici afin d'établir un lien entre les stratégies déjà mentionnées et ce formulaire ainsi que de faciliter notre analyse après.

**(Tableau 4 : le formulaire des stratégies)**

**L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute—vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2**

Case à cocher	Avant l'écoute	Nom des catégories de stratégies	Taux d'utilisation
	J'ai vérifié que j'avais bien compris les consignes.	Anticipation (faire des prédictions/hypothèses)	20/26
	J'ai regardé attentivement les images et le titre afin de voir si cela me permettait de deviner de quoi il allait être question.		10/26
	J'ai essayé de songer à ce qui pourrait être dit dans ce genre de situation.		3/26
	J'ai essayé de me remémorer autant de mots que possible en rapport avec le sujet.	Activer les connaissances antérieures	8/26
	J'ai précisé mon intention d'écoute	Attention sélective	6/26
	Pendant l'écoute		
	J'ai identifié le type de texte (conversation, publicité, informations, etc.)	Identification	8/26
	Je n'ai pas écouté mot par mot mais j'ai essayé de dégager les informations utiles en saisissant les mots-clé	Tolérance des ambiguïtés	
	J'ai fait attention au ton employé et aux bruits de fond.	Inférence	6/26
	Je me suis appuyé sur d'autres indices pour essayer de saisir le sens général du texte.		5/26
	Je me suis appuyé sur mes acquis expérimentiels pour en déduire des hypothèses plausibles.		5/26
	J'ai essayé de repérer les indices grammaticaux (temps, pronom, etc.)		14/26
	J'ai pris des notes lors de l'écoute	Prise des notes	10/26
	Je ne me suis pas affolé lorsqu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas et j'ai continué à écouter.	Contrôle des émotions	7/26
	Je n'ai pas capitulé devant la difficulté et n'ai pas simplement essayé de deviner « à la sauvage ».		6/26
	J'ai essayé de voir s'il y avait des termes qui correspondent à certains mots en anglais que je connais.	transfère	10/26
	J'ai essayé de retenir les sons difficiles et de les répéter.	répétition	2/26
	J'ai essayé de décomposer le flot de paroles afin de repérer des mots que j'ai ensuite écrits pour voir s'ils		3/26

	correspondaient à ceux que je connaissais.		
	Après l'écoute		
	Je suis revenu en arrière pour vérifier si mes hypothèses initiales étaient correctes ou sensées ou bien s'il fallait que je les réexamine.	autoévaluation	5/26

Après avoir rassemblé les formulaires cochés par les apprenants à la fin de cette première séance, l'enseignant n'a pas abordé la question de « stratégie » qui leur « aurait fait peur ». Il leur a seulement expliqué que ce sont en fait de bonnes façons d'écoute qui ont un effet positif sur la compréhension orale et qu'il leur donnerait des exercices dans les quelques séances suivantes pour voir pourquoi ces façons peuvent fournir de l'aide lors d'écoute et pour savoir comment et quand les utiliser.

L'analyse des résultats de l'enquête :

Les stratégies métacognitives dans l'étape de préécoute et de celle dans l'étape de postécoute considérées très importantes pour la compréhension orale ont été peu utilisées par les apprenants et ils ont utilisé un nombre aussi limité de stratégies cognitives en étape d'écoute. Si on relie les résultats du test initial avec les résultats de cette enquête, on découvre que les apprenants qui ont de bonnes notes surtout les cinq premiers utilisent presque tous des stratégies métacognitives et socio-affectives ainsi que beaucoup plus de stratégies cognitives que les apprenants ayant des notes très basses. Cela veut dire qu'ils ont une meilleure conscience métacognitive et savent mieux planifier, gérer et évaluer leur compréhension orale. Ce qui a confirmé les résultats des recherches par les chercheurs sur les bons apprenants et nous a donné plus de confiance et motivation d'effectuer notre expérimentation.

## 2. Le choix des stratégies

Le test initial et les deux enquêtes nous ont fait bien voir les difficultés de nos apprenants en compréhension orale et une fréquence encore assez faible d'utilisation des stratégies d'écoute par eux. Ce qui montre donc une nécessité de l'entraînement aux stratégies pour qu'ils parviennent à maîtriser leurs difficultés. Mais dans un temps limité, nous n'aurions pas la possibilité d'entraîner toutes les stratégies, le choix des stratégies est devenu donc un cycle important dans l'entraînement à l'utilisation des stratégies pour nos apprenants.

Etant convaincue que dans ce contexte donné, les stratégies prioritaires à enseigner doivent être celles répondant le mieux à la réalisation des tâches données et s'adaptant au niveau linguistique des apprenants mais ne demandant pas trop de temps ou d'efforts pour les enseigner et les intérioriser, nous avons choisi les stratégies à enseigner à travers quatre étapes d'élimination en nous appuyant sur l'analyse des résultats du test initial et des deux enquêtes :

- Etape 1. Nous avons dégagé de la liste des stratégies d'écoute des trois étapes celles qui sont susceptibles d'être les plus utiles pour la résolution des questions des

quatre sections de l'épreuve de compréhension orale ;

- Etape 2. Nous avons choisi parmi ces stratégies dégagées celles qui s'adaptent au niveau des apprenants ;
- Etape 3. En fonction de leurs difficultés et de leur état d'utilisation de stratégies, nous avons dégagé les stratégies favorisant à surmonter ces difficultés et encore peu utilisées par eux. On a éliminé donc celles beaucoup utilisées par les apprenants, par exemple, la stratégie métacognitive avant l'écoute : « J'ai vérifié que j'avais bien compris les consignes » ;
- Etape 4. Nous avons enfin dégagé les stratégies les plus transposables et faciles à enseigner qui ne demandent pas trop de temps à enseigner et à pratiquer.

Nous avons déterminé enfin quatre stratégies cognitives essentielles à enseigner ainsi que la répartition et le rythme d'enseignement. Étant donné l'importance des stratégies métacognitives, nous les avons entraînées chaque fois avec les stratégies cognitives. Pour les stratégies socio-affectives comme « contrôle des émotions » qui appartient à des activités mentales, nous ne les avons pas entraînées séparément, mais en avons rappelé chaque fois l'importance aux apprenants pour qu'ils puissent en prendre conscience afin de les utiliser.

2<sup>e</sup> —4<sup>e</sup> séance : l'entraînement aux stratégies pour la section A.

Stratégies métacognitives : « activer les connaissances antérieures » et « attention sélective »

Stratégies cognitives : « tolérance de l'ambiguïté »

5<sup>e</sup> —7<sup>e</sup> séance : l'entraînement aux stratégies pour la section B.

Stratégies métacognitives : révision des stratégies métacognitives

Stratégies cognitives : « inférence » à l'aide des indices contextuels et grammaticaux

8<sup>e</sup> —10<sup>e</sup> séance : l'entraînement aux stratégies pour la section C.

Stratégies métacognitives : « anticipation » (faire des prédictions/hypothèses)

Stratégies cognitives : « prendre des notes » (contre l'oubli)

10<sup>e</sup> —12<sup>e</sup> séance : l'entraînement aux stratégies pour la section D et la révision des stratégies entraînées

Comme la section D porte sur la discrimination des sons qui demande plus une maîtrise phonétique correcte, nous avons seulement entraîné la stratégie métacognitive « anticipation » pour faire des hypothèses sur les phrases qu'ils vont écouter. Le reste du temps nous avons fait des exercices auditifs visant l'utilisation et la révision des stratégies déjà enseignées.

Nous allons présenter dans la partie suivante les démarches que nous avons effectuées chaque fois pour intégrer les nouvelles stratégies d'écoute. Comme les démarches d'enseignement de nouvelles stratégies pour chaque section restaient pareilles, nous ne citerons ici que l'exemple de l'entraînement aux stratégies de la section A pour les expliquer.

---

### 3. Les démarches d'entraînement aux stratégies en cours

---

En nous référant aux modèles d'entraînement aux stratégies et aux principes d'une démarche d'enseignement des stratégies mentionnés dans la partie précédente, nous avons adopté l'approche consistant à enseigner explicitement les stratégies et un modèle de démarches contenant cinq phases d'entraînement aux stratégies. A titre d'exemple, nous avons retenu les stratégies suivantes : « attention sélective », « activé les connaissances antérieures » et « tolérance de l'ambiguïté » de 2<sup>e</sup>—4<sup>e</sup> séance pour le premier type de tâche de la section A (associer des illustrations à des messages oraux) :

#### Phase 1 :

L'objectif de cette phase est d'encourager les apprenants à faire une rétrospection sur le processus d'apprentissage pour élever leur conscience des stratégies.

1) l'enseignant a distribué d'abord aux apprenants leurs copies corrigées du TEF, puis leur a demandé de discuter par groupe de 4—5 sur les procédures qu'ils ont employées pour réaliser le premier type de tâches (question 51 à 58) de la section A (voir annexe 1, section A, question 51 à 58);

2) Chaque groupe en a fait un compte rendu verbal et l'enseignant les a notés sur le tableau. Par exemple : avant d'écouter, j'ai regardé les images et j'ai déduit les mots et le contenu de l'enregistrement (anticipation) ; pendant l'écoute, j'ai fait attention aux mots-clés favorisant la réalisation de la tâche (attention sélective) ; j'ai pris notes des informations entendues, etc.

En fait, dans cette phase, les apprenants partagent déjà réciproquement leurs stratégies. Ce mode de discussion peut élever leur conscience des problèmes existants et des stratégies déjà possédées.

3) L'enseignant a introduit le concept « stratégie » en leur rappelant le formulaire qu'ils ont coché pendant la première séance et a expliqué la contribution des stratégies à l'augmentation du niveau de compréhension orale. Il leur a annoncé ensuite qu'ils s'engageraient dans une formation aux stratégies d'écoute en cours audio-oral en leur expliquant que l'entraînement aux stratégies ne serait pas une perte de temps mais une création des meilleures conditions d'apprentissage, car une utilisation adéquate des stratégies peut les aider dans une certaine mesure à surmonter leurs difficultés en compréhension orale et à obtenir donc de meilleurs résultats. Les apprenants, bien frappés par leurs résultats du test initial et hautement motivés en vue de la réussite au TEF, partageaient volontiers l'opinion de l'enseignant concernant l'importance de l'entraînement à l'utilisation des stratégies pour s'y préparer.

L'enseignant leur a ensuite indiqué la sphère des stratégies qu'ils pourraient choisir pour réaliser ces types de tâches (faire la prédiction, activer les connaissances antérieures, attention sélective, prise des notes, etc.) et a souligné qu'un apprenant sage devrait savoir choisir les stratégies appropriées selon son propre style d'apprentissage et l'exigence des tâches d'apprentissage.

#### Phase 2 :

Dans cette phase, l'enseignant a expliqué et démontré l'utilisation des stratégies à entraîner (soit « activer les connaissances antérieures », « attention sélective » et « tolérance de l'ambiguïté »).

1) l'enseignant a donné le nom des stratégies et les a expliquées. A titre d'exemple, « attention sélective », signifie concentrer attention sur les mots-clés, les locutions, les mots démonstratifs, les phrases ou certaines informations qui peuvent vous aider à accomplir les tâches.

2) l'enseignant a expliqué pourquoi et quand utiliser ces stratégies. Par exemple, pourquoi on utilise la stratégie « attention sélective » ? Parce que le volume de réserve de la mémoire à court terme est limitée, concentrer son attention sur les informations sélectionnées peut alléger la charge de mémorisation, faciliter la reconnaissance des informations-clés favorisant la réalisation des tâches et y prêter une haute attention mais négliger les détails insignifiants. Quand on utilise cette stratégie ? Lorsque la tâche vous demande la compréhension des informations-clés ou des informations détaillées.

3) l'enseignant a démontré comment utiliser ces trois stratégies ainsi que la stratégie « contrôle de l'émotion » dans la réalisation des tâches d'écoute en donnant un exemple similaire (voir annexe 3) :

(L'enseignant) : ***Avant l'écoute, je vais vérifier si j'ai bien compris les consignes, puis, je vais observer attentivement dans les images l'apparence des personnages : visage, coiffure, taille, air, vêtements, accessoires, etc. pour deviner le contenu de l'enregistrement ( anticipation ). Ensuite, je vais me remémorer les mots concernant la description des personnages dans les images ( activer les connaissances antérieures ), par exemple, grand, petit, gros, mince, robuste, costaud etc. pour la taille ; courts, longs, frisés, chauve etc. pour les cheveux ; chemise, blouson, costume, T-shirt, etc. pour les vêtements ; cravate, lunettes, dossier, etc. pour les accessoires, baskets, souliers, chaussures de sport, etc. pour les chaussures. Enfin, je vais décider de prêter mon attention sur ces mots-clés lors de l'écoute (attention sélective ).***

***Pendant l'écoute, je vais prêter toute mon attention à ces mots-clés, et si je rencontre des mots que je ne connais pas, je ne serais pas affolé et je vais continuer à écouter ( contrôle de l'émotion ), car je sais qu'il y aura d'autres indices qui me permettront de comprendre et que si je ne laisse pas passer chaque mot, je risque de ne pas pouvoir saisir les informations dont j'aurai besoin ( tolérance de l'ambiguïté ). Par exemple, (l'enseignant a fait écouter l'enregistrement jusqu'à la phrase : figure-toi que je ne suis entourée que d'hommes) jusqu'ici, je n'ai pas encore très bien compris le texte à cause de la vitesse et des mots nouveaux, je ne suis pas « effrayé », car au moins je sais qu'on a pas encore commencé la description des personnages, je vais continuer à écouter. (L'enseignant a continué l'enregistrement jusqu'à la fin de la description du premier personnage.) Lors de l'écoute de cette partie, par exemple, je n'ai pas compris le mot « concierge » et je sais que c'est déjà un point de description, mais je n'étais pas affolé, car je sais qu'il y aura certainement d'autres indices qui me permettraient le jugement, en effet, les mots suivants « fort, âgé, blouse blanche, boucher » m'ont été suffisants pour la***

---

**compréhension et le choix des réponses.**

Tout au long de l'écoute, l'enseignant a démontré à travers cette méthode « pensée à haute voix » comment utiliser les stratégies afin que les apprenants puissent comprendre plus clairement le processus de pensée de l'enseignant et l'imiter plus facilement. L'explication de l'enseignant était en langue maternelle pour une meilleure compréhension des apprenants de cette stratégie et des trois questions essentielles : « pourquoi, quand et comment » utiliser ces stratégies ?

(L'enseignant) : ***Après l'écoute, je vais vérifier si les stratégies utilisées m'ont bien aidé à la réalisation des tâches (autoévaluation) et réfléchir sur la façon d'écoute pour la prochaine fois en vue de réaliser les mêmes types de tâches.***

**Phase 3 :**

Dans cette phase, les apprenants ont utilisé sous la direction de l'enseignant ces trois nouvelles stratégies dans les tâches d'écoute du même type du TEF (associer des illustrations à des messages oraux) en les distribuant un document extrait d'un TEF. L'enseignant a d'abord expliqué les tâches à réaliser et rappelé aux apprenants l'utilisation des trois ou quatre stratégies venant d'être enseignées ; ensuite, les apprenants ont travaillé en groupe de trois ou quatre en phase de préécoute et d'écoute, l'enseignant les encourageant à décrire leurs processus de pensée à leurs collègues.

**Phase 4 :**

Dans cette phase, l'enseignant a favorisé l'autoévaluation des apprenants sur l'utilisation des nouvelles stratégies et la réalisation des tâches sous deux formes : évaluation par l'apprenant lui-même et évaluation coopérative en groupe en simulant la réflexion et une évaluation précieuse et en encourageant les apprenants à partager les recettes de leur réussite—par exemple, la technique qui a permis de deviner le sens d'un mot particulier. Le contenu de l'évaluation contient : si vous avez bien accompli les tâches, si vous avez utilisé les stratégies, si l'utilisation des stratégies est de façon judicieuse, si l'utilisation des stratégies vous a aidé à la réalisation des tâches et pourquoi elles vous ont aidé ou pas,

**Phase 5 :**

Dans cette phase, l'enseignant et les apprenants ont discuté ensemble pour savoir dans quelles nouvelles circonstances et tâches on pourrait utiliser les stratégies venant d'être enseignées (par exemple, à l'aéroport on peut utiliser la stratégie « attention sélective » pour saisir les informations nécessaires). Ensuite, l'enseignant leur a offert des chances d'entraînement (par exemple, l'enseignant a fait écouter un enregistrement sur les horaires de vol, une météo, un document extrait du TEF du même type d'exercice, etc.) pour renforcer les stratégies enseignées. Enfin, l'enseignant a donné des devoirs pouvant pousser les apprenants à utiliser les stratégies enseignées en dehors de la classe. Pour consolider l'effet d'enseignement, l'enseignant a distribué un document sur les quatre questions-clés « quoi, pourquoi, quand, comment » des stratégies enseignées ainsi que le formulaire utilisé pendant la première séance en le prenant pour une liste de contrôle. L'objectif était d'aider les apprenants à planifier, contrôler et évaluer leur utilisation des stratégies, de mieux comprendre le processus d'apprentissage de la

compréhension orale et ce qu'ils devraient faire pour promouvoir l'apprentissage au cours de ce processus, et de développer leur capacité métacognitive. D'ailleurs, la liste de contrôle sur laquelle les apprenants devraient cocher les stratégies utilisées lors de l'accomplissement de leur devoir et qu'ils devraient nous rendre à la prochaine séance nous a servi d'outil pour évaluer l'état de leur utilisation de stratégies.

L'entraînement aux autres stratégies s'est déroulé en suivant les mêmes étapes et a été accompagné d'exercices en cours et en dehors de la classe de sorte que les apprenants puissent bien maîtriser et assimiler les stratégies enseignées avant l'enseignement des nouvelles stratégies qui a offert aussi de l'occasion de réviser les stratégies déjà enseignées.

## **Chapitre 7. Les résultats du travail—la contribution de l'entraînement aux stratégies d'écoute et l'inspiration pour l'enseignement de la compréhension orale**

Dans ce chapitre, nous montrerons d'abord les résultats de nos recherches qualitatives et quantitatives à travers lesquels nous avons vérifié notre hypothèse de départ et puis l'inspiration de cette expérimentation pour l'entraînement aux stratégies d'écoute.

### **1. L'évaluation du travail—la contribution de l'entraînement aux stratégies d'écoute**

---

L'évaluation de cette expérimentation d'enseignement des stratégies s'est faite par un test final (voir annexe 2) ainsi qu'une discussion collective, une liste de contrôle et un questionnaire d'autoévaluation à travers lesquels nous avons pu voir les effets positifs de l'enseignement des stratégies sur quelques aspects essentiels.

#### **1.1 Les tests —l'amélioration des résultats en compréhension orale**

C'est principalement à travers la comparaison des résultats du test initial et du test final que nous avons analysé l'effet d'enseignement des stratégies sur cet aspect. Avec l'autorisation de l'école, nous avons utilisé la partie de l'épreuve de compréhension orale du test d'évaluation pour toutes les classes ayant accompli les 500 heures de formation (la classe observée en a accompli déjà 400 heures) et nous avons aussi emprunté les résultats de l'épreuve de compréhension orale d'une classe afin d'avoir une comparaison horizontale.

Pour faciliter la comparaison des résultats des tests, nous voulons les mettre ensemble dans le tableau ci-dessous :

**(Tableau 5 : la comparaison des résultats aux deux tests)**

	Test initial	Test final	Test final d'une autre classe
Points	Personnes (26)	Personne (26)	Personnes (18)
40—60	1/26 (3.8%)	3/26 (11.5%)	1/18 (0%)
30—39	4/26 (15.3%)	8/26 (30.7%)	4/18 (22.7%)
20—29	10/26 (38.4%)	6/26 (23.1%)	8/18 (44.4%)
10—19	9/26 (34.6%)	8/26 (30.7%)	4/18 (22.2%)
0—9	2/26 (7.6%)	1/26 (3.8%)	1/18 (5.5%)

(Tableau 6 : la comparaison des résultats à chaque section des deux tests)

Sections	Personnes qui ont eu plus d'une moitié de bonnes réponses	
	Test initial	Test final
Section A	14/26	19/26
Section B	9/26	12/26
Section C	4/26	5/26
Section D	19/26	22/26

Par la comparaison « verticale » des résultats du test initial et final des apprenants observés, on peut voir une amélioration générale des résultats qui se présente par l'augmentation du taux (de 15.3% à 30.7%) des apprenants qui ont dépassé 30 points (30/60).

Les apprenants ayant obtenu plus de 20 points par rapport au test initial ont apparemment bien progressé, mais pour ceux qui ont eu moins de 20 points au test initial, l'amélioration au test final reste assez faible. Une tentative d'explication serait de supposer qu'un certain degré nécessaire de maîtrise de connaissances linguistiques de base est la garantie d'un effet positif de l'enseignement des stratégies, étant donné que les apprenants qui ont eu moins de 20 points au test initial gardent, d'après l'enseignant, un répertoire lexical et grammatical très limité tout au long de leur apprentissage du français à cause de leur assiduité loin d'être suffisante.

Cette supposition peut aussi être expliquée par le fait que les résultats de la section C contenant trop de nouveaux mots et des structures grammaticales pour les apprenants n'ont pas connu une hausse aussi marquée que les résultats des trois autres sections qui sont relativement beaucoup plus simples sur le plan lexical et grammatical.

Si ce progrès manifesté par cette comparaison « verticale » ne nous a pas tout à fait convaincue sur l'effet de l'enseignement des stratégies, c'est que l'enrichissement des connaissances linguistiques des apprenants au fur et à mesure serait aussi un facteur non négligeable y contribuant. Mais la comparaison « horizontale » des résultats du test final entre les apprenants observés et ceux de l'autre classe ayant déjà suivi 500 heures de cours (30.7% d'apprenants ayant plus de 30 points de la classe observée contre 22.7% d'apprenants de la classe de référence) nous a donné une réponse affirmative sur notre hypothèse de départ, selon laquelle l'entraînement aux stratégies d'écoute peut

augmenter les résultats du test et le niveau en compréhension orale des apprenants.

### **1.2 La liste de contrôle—l'élargissement du répertoire des stratégies d'écoute**

Tout au long de l'entraînement aux stratégies d'écoute, nous avons demandé aux apprenants de se référer à la liste de contrôle (voir annexe 5) en dehors de la classe lors de l'écoute, de cocher les stratégies qu'ils avaient utilisées après avoir terminé leur devoir d'écoute et de nous la rendre à chaque séance suivante pour que nous puissions connaître leur état d'utilisation des stratégies et le comparer avec leurs progrès. A travers l'examen de cette liste de contrôle de chaque apprenant, nous avons pu constater que la plupart d'entre eux utilisaient de plus en plus de stratégies d'écoute. Ce qui peut expliquer leurs progrès par rapport aux tests habituels et au test final qui est presque directement proportionnel à la fréquence d'utilisation des stratégies.

### **1.3 Le questionnaire d'autoévaluation—l'amélioration dans la compétence générale**

**« Une façon d'amener l'élève à évaluer l'efficacité de ses stratégies est de l'inviter, à l'occasion, à faire une autoévaluation de ses compétences »** (Cyr 1998 : 153). Pour ce faire, nous avons extrait, en supprimant la première question qui ne correspond pas à notre situation, la partie « écouter » (voir annexe 4) d'un questionnaire, inspiré d'Oxford (1990 ; cité par Cyr 1998 : 172) qui favorise l'autoévaluation. Les résultats de l'enquête avec ce questionnaire ont mis également en évidence l'effet positif de notre entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute. Surtout le taux assez élevé de la réponse affirmative de la 3<sup>e</sup> question (18/26) et de la 4<sup>e</sup> (16/26) ainsi que du choix de la première réponse « ça va très bien, mes progrès sont satisfaisants » (13/26) ont montré qu'après avoir suivi l'entraînement aux stratégies d'écoute en cours, certains apprenants ont cru que leur compétence générale en compréhension orale avait été améliorée.

### **1.4 La discussion collective et l'observation informelle—l'accroissement de la motivation et d'autres capacités**

Vu l'ambiance très animée en classe tout au long de la formation, l'enseignant a organisé, au lieu des interviews personnelles, une discussion libre en langue maternelle sur la rentabilité des stratégies après le test final en leur demandant de parler de leur impression sur ces deux mois d'entraînement aux stratégies en cours audio-oral. Voici quelques propos représentatifs des apprenants (traduction) :

***Avant, j'écoutais toujours mot par mot, et une fois que j'ai rencontré un mot inconnu, (malheureusement, ça m'est arrivé trop souvent), j'allais me torturer l'esprit pour trouver le sens de ce mot sans me concentrer plus sur le reste, résultat : la plupart du temps, je n'ai pas compris grand-chose. Mais maintenant, je ne fais plus les bêtises comme ça, je vais laisser tomber ces quelques mots et essayer d'utiliser les stratégies apprises pour saisir le sens global du texte et ça m'a donné souvent de bons résultats aux tests habituels en cours, c'est passionnant de faire cet entraînement !***

***Je ne devine plus le sens des mots ou des phrases à la sauvage ou ne répons plus aux questions par hasard, je sais maintenant le faire en utilisant le contexte ou d'autres indices ;***

***J'ai fait un grand progrès au test final, ça m'a donné plus d'envie d'apprendre les nouvelles stratégies ;***

***Ça m'intéresse beaucoup d'améliorer et d'élargir mes stratégies d'écoute pour faciliter la compréhension orale ;***

***Avant de suivre ce cours, je n'ai pas du tout la conscience de planifier mon écoute avant l'écoute, de deviner ce qu'on allait entendre, sans parler d'activer les connaissances antérieures, Je trouve que la planification m'est très utile pour certains types d'exercices d'écoute ;***

***Le cours audio-oral m'est plus un cours insignifiant pendant lequel l'enseignant joue les cassettes et nous écoutons comme les robots ; vous nous avez montré la meilleure méthode ou la plus rapide pour comprendre, et pas seulement en nous répétant l'habituel en cours d'anglais « vous faites ceci et cela » ou en nous donnant juste des consignes ; c'est super !***

***C'est bon, les stratégies, mais c'est un peu difficile à maintenir pour s'entraîner en dehors de la classe à cause de la paresse, car l'entraînement demande du temps et d'effort ;***

***L'autoévaluation après l'écoute me rend conscient de ce que j'ai fait et ce que je devrais faire la prochaine fois, ce qui favorise les progrès personnels ;***

***Auparavant, personne ne m'avait expliqué comment faire ce qu'on me demandait ni m'a dit de réfléchir sur les façons de le faire ;***

***Le questionnaire pendant le premier cours audio-oral me rend consciente que j'ai déjà utilisé pas mal de stratégies d'écoute, je crois que c'est pourquoi j'ai eu souvent de bonnes notes au test de compréhension orale ; maintenant que je connais le concept « stratégie » et que je l'ai utilisé consciemment, je trouve que j'écoute mieux ;***

***Franchement, je ne sais pas pourquoi les stratégies d'écoute ne me paraissent pas d'une grande aide ;***

***Après l'entraînement à l'utilisation des stratégies, je trouve que je peux mieux et plus facilement accomplir les tâches d'écoute qu'avant. Surtout les progrès aux tests habituels et au test final m'ont donné une impression que je n'étais point un mauvais élève « inné » en langue, mais c'était que je n'avais pas trouvé une bonne voie d'étude ;***

***Avant l'écoute, j'étais toujours tendu à la pensée qu'il y ait de nouveaux mots et des phrases complexes là-dedans et j'étais chaque fois tout de suite affolé et abattu à la rencontre d'un ou deux mots inconnus ; mais maintenant, je sais contrôler le plus possible ma nervosité, et ça m'a fait comprendre mieux l'enregistrement et m'a permis de ne pas me décourager aussi vite ;***

***Tout au long de mon apprentissage de l'anglais, j'avais peur du cours et de***

---

***l'épreuve de compréhension orale, et je l'ai aussi transféré en apprentissage de français, mais ce cours a tout à fait changé ma représentation de la compréhension orale à travers l'entraînement à l'utilisation des stratégies ; j'ai plus de confiance en moi sur l'apprentissage de la compréhension orale ;***

***Bien que je n'aie pas eu une bonne note au test final, je suis néanmoins convaincu de l'efficacité des stratégies, car je crois que c'est le caractère pauvre de mon vocabulaire et de ma grammaire qui m'ont influencé, je vais faire davantage pour rattraper les cours manqués à cause de la maladie pour que je puisse utiliser efficacement les stratégies avec un vocabulaire suffisant ;***

***Quand vous (l'enseignant) nous démontriez l'utilisation des stratégies en cours, je me suis dit : Ah oui, ça doit être fait comme ça... Mais quand c'est à mon tour de les utiliser moi-même, il me paraît difficile de le faire convenablement. Souvent j'ai l'impression que je connais déjà pas mal de stratégies, mais je ne sais pas quand ou où les utiliser, peut-être je ne les ai pas encore assimilées, il faut peut-être un entraînement approfondi et plus d'exercices pour les assimiler ;***

***Je n'ai pas obtenu une note satisfaisante au test final, mais mes résultats aux tests habituels sont assez encourageants, je vais continuer...***

***Je trouve que certaines stratégies d'écoute sont aussi utiles et efficaces pour la lecture ! Je les ai essayées souvent, elles facilitent aussi la lecture, c'est vrai !***

***Je suis surprise du fait que j'ai pu comprendre beaucoup mieux les anciens enregistrements en anglais quand j'ai utilisé les stratégies d'écoute apprises en cours de français ;***

***A travers ce cours, j'ai même compris qu'en fait, non seulement l'apprentissage de la compréhension orale nécessite une utilisation des stratégies, mais toutes sortes de types d'apprentissage la demande aussi ; cela veut dire que pour avoir un apprentissage efficace, il faut maîtriser les bonnes méthodes.***

Si l'on analyse ces propos des apprenants en tenant compte de notre observation informelle en cours, on peut dégager quelques synthèses sur les principaux effets positifs de l'enseignement des stratégies d'écoute dans ce contexte donné :

1) La motivation d'apprentissage

L'enseignement des stratégies d'écoute semble être une manière très efficace d'accroître la motivation d'apprentissage en compréhension orale des apprenants relativement faibles. Ces apprenants étaient en général aussi travailleurs et maîtrisaient aussi suffisamment de vocabulaire et de grammaire que les apprenants performants, mais ils ignoraient les méthodes utilisées par les apprenants performants. Ils estimaient qu'ils manquaient le don en compréhension orale et ne seraient jamais de bons apprenants dans cet aspect, ils attribuaient la faiblesse de leur progression en compréhension orale à des facteurs invariables telles que l'aptitude innée. L'enseignement des stratégies d'écoute a pu les aider à comprendre que leurs résultats au test ne sont pas prédéterminés et qu'ils sont en mesure de les influencer en leur donnant l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes. Ce qui a pu bien accroître le degré de leur motivation qui joue un grand rôle dans

---

l'apprentissage de la compréhension orale.

D'ailleurs, l'information régulière sur les résultats aux tests habituels qu'on a organisés toutes les trois séances a aussi eu un effet motivant, car **« si les stratégies sont présentées de façon à donner aux apprenants un sentiment immédiat de réussite, ils seront davantage disposés à les appliquer »** (Vee Harris et al. 2002 : 158). Et c'est pourquoi on a organisé les tests habituels et qu'on a ensuite informé les apprenants des résultats au lieu d'attendre le test final à la fin de l'expérimentation.

Pour ceux qui avaient eu des difficultés à faire des progrès, l'enseignant les a aidés, en comparant avec ceux qui avaient beaucoup progressé, à trouver les causes dont la plus importante devrait être qu'ils n'avaient pas travaillé avec assiduité en cours de formation ainsi qu'en dehors de la classe comme les autres, ce qui justifiait qu'ils possédaient un répertoire linguistique trop limité pour pouvoir utiliser efficacement les stratégies enseignées. L'explication de l'enseignant et les progrès réalisés par les autres ont suscité chez certains de ces apprenants une assez grande motivation pour rattraper leur apprentissage tant en connaissances linguistiques qu'en stratégies d'écoute.

### 2) Le transfert positif des capacités de stratégies

Les « stratégies métacognitives »—les méthodes mises en œuvre par les apprenants pour réguler et superviser leur apprentissage représente une dimension importante de la métacognition. L'entraînement fréquent de ces stratégies nous semble avoir eu un effet positif sur l'accroissement de la conscience métacognitive. Ce qui fait que les apprenants bénéficiant de cette conscience métacognitive étaient plus à même de transposer ces stratégies d'une compétence ou d'un contexte à un(e) autre, comme l'a dit un apprenant dans l'un des propos cité ci-dessus. Ce transfert positif des capacités de stratégies va faciliter non seulement leur apprentissage de la compréhension orale mais aussi l'acquisition d'autres compétences, voire tout l'apprentissage.

### 3) La capacité de contrôler le processus d'écoute

A l'aide des stratégies métacognitives et socio-affectives, les apprenants avaient le sentiment de « maîtriser la situation » en utilisant efficacement des stratégies cognitives, en contrôlant bien leur émotion lors de l'écoute et en planifiant, régulant et évaluant leur compréhension orale. L'impression générale de faire quelque chose de manière intelligente—et non pas d'exécuter mécaniquement une série de corvées—leur conférait une assurance intellectuelle en se débarrassant de l'état de l'écoute « aveugle » et de mauvaises habitudes d'écoute prises tout au long de leur apprentissage de l'anglais.

En résumé, les résultats de nos recherches ont vérifié que l'entraînement aux stratégies d'écoute est une voie efficace pour augmenter le niveau de compréhension orale et améliorer les résultats de test au cas où l'on trouverait des méthodes adéquates. Cette recherche a également démontré que cet entraînement a également d'autres effets positifs tels qu'une hausse de la capacité de contrôler le processus d'écoute, un transfert positif des capacités stratégiques et une augmentation de la motivation d'apprentissage.

---

## 2. L'inspiration pour l'enseignement des stratégies d'écoute

---

Dans l'ensemble, cette expérimentation d'entraînement aux stratégies d'écoute, si nous pouvons dire, a obtenu du succès. D'après nous, c'est que sous la direction des théories relatives, nous avons bien fait les préparatifs tels que le diagnostic du niveau de compréhension orale et de l'état d'utilisation des stratégies d'écoute du public-cible à partir duquel nous avons pu choisir les stratégies adéquates à enseigner, et que les démarches d'entraînement sont raisonnables et s'adaptent bien aux apprenants dans ce contexte donné.

Les expériences obtenues à travers cette expérimentation et leur rétrospection nous ont donné des inspirations pour l'entraînement aux stratégies dans différents cycles de la phase de préparation et d'exécution parmi lesquels les plus importants déterminant l'effet d'entraînement: le choix des stratégies à enseigner et les démarches d'entraînement.

## **2.1 L'inspiration pour le choix des stratégies à enseigner**

L'expérimentation nous fait croire que choisir et déterminer les stratégies à enseigner est un cycle-clé et un problème primordial à résoudre dans l'enseignement des stratégies, mais qu'il est aussi un problème assez délicat, étant donné que :

- malgré une histoire pas très longue des recherches dans ce domaine, les stratégies découvertes par les chercheurs sont déjà nombreuses. Mais un programme d'enseignement contient toujours un temps limité, on ne peut pas entraîner toutes les stratégies ;
- lorsque les chercheurs énumèrent et décrivent les stratégies, en général, ils n'expliquent pas spécialement l'objet et l'environnement d'utilisation de ces stratégies, mais cela ne signifie que ces stratégies s'adaptent à n'importe quel apprenant et environnement d'apprentissage de langue ; on doit tenir compte des facteurs tels que l'âge, le sexe, le style cognitif, le niveau linguistique, etc. que nous avons expliqué plus haut ;
- les stratégies existantes chez différents apprenants avant l'entraînement manifestent souvent une grande différence ; on doit donc bien réfléchir sur le choix des stratégies à enseigner ;
- l'ordre d'entraînement aux stratégies est aussi un problème difficile à déterminer.

Nous dégageons des expériences de cette expérimentation trois principes de choix des stratégies que nous voulons proposer pour résoudre ce problème :

1) l'association de la théorie et de la pratique : Lors du choix des stratégies, l'enseignant devrait non seulement prendre en considération l'effet potentiel de ces stratégies et le degré d'assiduité nécessaire pour l'entraînement à les utiliser, mais aussi pouvoir expliquer avec certaines théories pourquoi et comment ces stratégies produisent leurs effets dans l'apprentissage ;

2) l'association du concret et de l'universalité : l'enseignement des stratégies doit à la fois mettre l'accent sur une certaine catégorie de stratégies spécifiques et envisager de faire acquérir aux apprenants des stratégies « universelles » afin de promouvoir non

seulement l'apprentissage dans un domaine spécifique mais aussi le transfert.

3) l'association de l'efficacité et de l' « enseignabilité » : composées de différents éléments et de différents niveaux, les stratégies d'apprentissage ne possèdent pas la même applicabilité et enseignabilité. Par conséquent, il faut que l'enseignant choisisse les stratégies importantes et fréquentes dans l'apprentissage et établisse un plan d'action pour rendre les démarches de l'enseignement des stratégies opérationnelles et les stratégies faciles à enseigner et à apprendre.

Selon ces trois principes, nous voulons proposer des critères de choix des stratégies dans ce contexte donné. Autrement dit, dans l'entraînement aux stratégies d'écoute dans ce contexte donné, les critères prioritaires seraient les stratégies suivantes :

- 1) les stratégies simples, concrètes et faciles à opérer ;
- 2) les stratégies utilisées déjà par l'apprenant, mais la fréquence d'utilisation n'en est pas encore assez haute ;
- 3) les stratégies dont l'emploi est étendu et qui s'adaptent à l'apprentissage de diverses connaissances ou habiletés ;
- 4) les stratégies qui ont un lien étroit avec la réalisation des tâches d'apprentissages données ;
- 5) les stratégies qui produisent un effet plus rapide ;
- 6) les stratégies avec lesquelles l'enseignant se familiarisent et dont il a la certitude de mener à bien l'entraînement.

Ces critères, d'après nous, ont également un certain degré d'applicabilité dans l'enseignement des autres habiletés ou disciplines.

Un point que nous croyons extrêmement important à souligner dans la phase de préparation d'entraînement aux stratégies est que le choix des stratégies doit se baser sur une analyse diagnostique de l'état actuel de l'apprenant sur leur niveau de compréhension orale et l'utilisation des stratégies afin de pouvoir déterminer les stratégies les plus adaptables.

## **2.2 L'inspiration pour les démarches d'entraînement aux stratégies**

Les effets d'entraînement positifs que nous avons obtenus nous ont donné une indication que les démarches d'entraînement aux stratégies d'écoute effectuées dans l'expérimentation s'adaptent dans une certaine mesure aux apprenants dans ce contexte donné. Nous voulons donc proposer ces démarches d'entraînement aux stratégies d'écoute aux enseignants dans ce contexte donné en les synthétisant chronologiquement comme suit :

Etape 1 : L'enseignant organise une discussion en classe sur les façons de réaliser une tâche pédagogique ;

Etape 2 : L'enseignant explique et démontre l'utilisation d'une ou de plusieurs stratégie(s) ;

Etape 3 : L'apprenant, sous la direction de l'enseignant, utilise la (les) nouvelle (s)

stratégie(s) pour accomplir la tâche donnée ;

Etape 4 : L'enseignant et l'apprenant évaluent en commun l'état d'utilisation des stratégies et de réalisation de la tâche ;

Etape 5 : L'enseignant encourage l'apprenant à utiliser les stratégies enseignées dans la réalisation des nouvelles tâches.

### **2.3 Un point à souligner dans l'entraînement aux stratégies**

Tout au long de cette d'expérimentation, nous avons trouvé que pour assurer un déroulement favorable de l'entraînement aux stratégies, il faut que l'apprenant connaisse d'abord le sens de l'entraînement aux stratégies pour pouvoir s'y intéresser et y participer activement. Nous considérons donc que l'enseignant et l'apprenant doivent parvenir à une identité de vue sur l'entraînement aux stratégies comme suit :

1) Apprendre « comment apprendre » est plus important que maîtriser les connaissances linguistiques concrètes ;

2) Au cours de l'écoute, si l'apprenant connaît et utilise consciencieusement les stratégies d'écoute, il pourrait améliorer leur effet de compréhension orale;

3) L'entraînement aux stratégies ne veut pas dire qu'on lui impose les stratégies des autres, mais lui présenter les stratégies efficaces et vérifiées afin de l'aider à trouver le système stratégique individuel correspondant à son propre besoin ;

4) Les auditeurs malhabiles peuvent et doivent emprunter les stratégies utilisées par les bons auditeurs ;

5) Développer son système stratégique favorise le contrôle du processus de l'apprenant lui-même ;

6) Les stratégies ne sont pas innées ou se forment naturellement, elles demandent une formation et un entraînement conscients de l'apprenant ;

7) Connaître les stratégies ne signifie pas savoir les utiliser, il faut suivre un entraînement conscient pour pouvoir les utiliser efficacement ;

8) Un effet positif d'entraînement dépend d'une participation active de sa propre initiative ;

9) L'objectif de l'entraînement aux stratégies est de faire savoir à l'apprenant « quand et comment utiliser quelles stratégies dans quels cas ? » ;

10) L'entraînement aux stratégies n'est pas une perte de temps, il permet plutôt de créer les meilleures conditions d'apprentissage.

Comprendre le sens de l'entraînement aux stratégies n'est point un problème devant être résolu obligatoirement avant le commencement de l'entraînement. Après avoir connu et utilisé des stratégies, l'apprenant pourrait plus facilement comprendre le sens des stratégies d'apprentissage et d'écoute. De fait, l'enseignant doit développer continuellement la conscience stratégique de l'apprenant pour un apprentissage et un enseignement plus efficace.





## conclusion

Il est évident que cette expérimentation, par quelques contraintes inévitables (temps, nombre d'échantillons, par exemple), ne peut être considérée comme une recherche rigoureuse et que les conclusions que l'on peut en tirer ont nécessairement un caractère spéculatif. Elle fournit néanmoins quelques indications sur certaines retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans un contexte donné, à savoir :

- amélioration des notes obtenues aux tests et progrès plus importants en compétence générale,
- meilleure assurance intellectuelle pour contrôler l'apprentissage et affronter les difficultés,
- élargissement du répertoire des stratégies mises en œuvre,
- transfert interdisciplinaire ou « intercompétence » des stratégies,
- motivation en hausse, tout au moins pour certains apprenants.

Tout cela a confirmé notre hypothèse de départ sur l'effet positif de l'enseignement des stratégies dans ce contexte donné et corroboré les résultats obtenus par certaines recherches dans d'autres contextes donnés, en particulier sur la question de la contribution des stratégies d'écoute à l'apprentissage de la compréhension orale. Ce qui nous donne une plus grande confiance et une bonne motivation pour continuer dans notre futur enseignement du français l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Ces effets positifs obtenus ont montré également à un certain degré, que notre démarche consistant à intégrer l'enseignement des stratégies d'écoute en cours de compréhension orale dans ce contexte donné devrait être sur une bonne voie. L'expérience dont nous pourrions tirer profit pour l'entraînement à l'utilisation des stratégies est que :

- Avant l'entraînement aux stratégies, un diagnostic des difficultés des apprenants et de l'état de leur compétence en matière de stratégies est nécessaire, étant donné que toutes les stratégies dont le nombre est assez élevé ne peuvent pas être enseignées et certaines sont plus efficaces que d'autres et qu'un bon diagnostic permet à l'enseignant de centrer ses interventions sur quelques stratégies qu'il juge les plus nécessaires, les plus urgentes ou les plus pertinentes pour ses élèves. L'intervention doit s'arrimer aux besoins des élèves ;
- L'entraînement à l'utilisation des stratégies doit suivre un certain ordre d'intervention tel que les cinq phases basées sur les principes de la démarche proposés par les chercheurs en transférant aux apprenants non seulement les connaissances déclaratives (quoi) mais aussi les connaissances procédurales (comment) et conditionnelles (pourquoi et quand) sur les stratégies à enseigner pour une utilisation efficace de ces stratégies ;
- Le transfert des connaissances des stratégies doit être sous forme interactive. A savoir qu'en cours, l'enseignant doit travailler avec les apprenants et les accompagner tout au long de la démarche en leur fournissant des exemples d'utilisation des stratégies, des occasions de les appliquer ou de les imiter et aussi une rétroaction sur leurs efforts.

Un autre apport de cette expérimentation réside dans le fait qu'elle nous fait apercevoir les perspectives de notre future recherche dans ce domaine. Nous pourrions mener, tout en profitant des conditions favorables de notre métier d'enseignement, non seulement des recherches contrastives sur les différences entre les bons apprenants et les apprenants faibles et des recherches sur l'entraînement aux stratégies, mais aussi des recherches corrélatives dans le but de trouver les liens entre les stratégies d'apprentissage et les résultats d'apprentissage, les tâches d'apprentissage, les facteurs individuels des apprenants, etc. Si les conditions le permettent, nous pourrions également faire des recherches longitudinales visant la révélation des caractéristiques d'utilisation des stratégies des apprenants de différents âges ou aptitudes afin de connaître les lois évolutives d'utilisation des stratégies.

Cette expérimentation nous a aussi laissé des questions auxquelles nous voudrions réfléchir plus précisément dans notre futur enseignement dans ce contexte donné, à savoir :

- la contradiction entre le besoin de pratique approfondie et un emploi du temps déjà surchargé ; notre expérimentation n'ayant duré que 14 séances pendant lesquelles nous n'avons entraîné que quelques stratégies occupe déjà une proportion importante dans le cours audio-oral, alors que **« il est de plus en plus évident que l'apprentissage des stratégies requiert un entraînement long et continu si l'on**

---

**veut qu'il devienne partie intégrante du bagage de l'apprenant »** (Vee Harris et al. 2002 : 148);

- L'inefficacité de l'entraînement aux stratégies pour certains apprenants et l'accroissement de la motivation des apprenants les plus faibles manifestant souvent une désaffection pour l'entraînement aux stratégies ;
- une meilleure contextualisation de l'entraînement aux stratégies, c'est-à-dire l'établissement du lien entre l'activité de classe et la vie réelle, étant donné que dans ce contexte, l'enseignant a pour responsabilité majeure de préparer les étudiants au TEF, c'est-à-dire de les former à comprendre certains types de textes et à accomplir certains tâches ne correspondant pas nécessairement aux besoins des étudiants en situation réelle ;
- le choix des supports et des tâches. Pour être véritablement efficace et permettre aux apprenants d'assimiler une nouvelle stratégie, une tâche linguistique doit être authentique et présenter un niveau de difficulté moyen. Si l'activité est trop simple, les apprenants n'auront pas besoin de recourir aux stratégies, si elle est trop difficile, il se peut qu'ils ne parviennent pas à effectuer le travail demandé, même en appliquant les stratégies adéquates.

Pour terminer, une formation efficace aux stratégies d'apprentissage contribuerait à un apprentissage efficace ainsi qu'à l'autonomie de l'apprenant. Elle **« ne constitue pas une option complémentaire, mais plutôt un moyen de soutenir l'apprentissage linguistique dans le cadre d'un programme existant. Les apprenants devraient mettre ces stratégies en pratique pendant les cours de langues, dans le cadre d'activités linguistiques authentiques et constructives »** (Vee Harris et al. 2002 : 89). Les enseignants, quant à eux, devraient fournir aux apprenants les conditions les plus favorables possible pour qu'ils les maîtrisent et les utilisent tout en tenant compte des facteurs complexes qui influencent l'efficacité de cette formation.



---

## bibliographie

- Cheng Xiaotang, Zheng Min, 2003, « Les stratégies d'apprentissage de l'anglais », Beijing, Edition de la recherche et de l'enseignement des langues étrangères
- Christine Tagliante, 1994, « Technique de classe », Paris, Clé Internationale
- Claudette Cornaire et Claude Germain, 1998, « la compréhension orale », Paris, CLE International
- Daniel Caonac'h, 1991, « Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère », Paris, Les Editions Didier
- Henri Boyer et al., 1990, « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Paris, Clé Internationale
- Hua Weifen, 2002, « Les stratégies d'apprentissage métacognitives dans l'apprentissage des langues étrangères », *La presse universitaire de Sichuan*, n° 4 : 33-35
- Jacques Tardif, 1997, « pour un enseignement stratégique », Québec, Les Editions Logiques
- Jean-Marc Defays, 2003, « le français langue étrangère et seconde », Belgique, Mardaga
- Jean-pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2002, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble, Presse universitaire de Grenoble
- Lin Qiong, 2002, « Les recherches sur la métacognition des auditeurs malhabiles en

- langue seconde», *Le milieu des langues étrangères*, n°2 : 41-44
- Liu Runqing, 2004, « Les méthodes de recherche scientifique dans l'enseignement des langues étrangères », Beijing, Edition de la recherche et de l'enseignement des langues étrangères
- Paul Cyr, 1998, « les stratégies d'apprentissage », Paris, CLE International
- Shu Dingfang, ZHUANG Zhixiang, 2001, « L'enseignement des langues étrangères contemporain », Shanghai, Edition de l'enseignement des langues étrangères de Shanghai
- Su Yuanlian, 2002, « L'enseignement des stratégies d'écoute », *Les recherches sur l'enseignement des langues étrangères*, n° 3 : 8-10
- Vee Harris et al., 2002, « Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe », Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe
- Wang Shouyuan, 2003, « Les théories et la pratique de l'enseignement de la compréhension orale des langues étrangères », Beijing, Edition de la recherche et de l'enseignement des langues étrangères
- Yang Jianding, 2003, « L'entraînement aux stratégies métacognitives dans l'enseignement des langues étrangères », *L'enseignement des langues étrangères*, n° 4 : 16-18
- Yang Kuang-Jane et al., 1992, « L'apprenant asiatique face aux langues étrangères », Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble

## **ANNEXES :**

### **Annexe 1. Le test initial et la transcription de l'enregistrement**

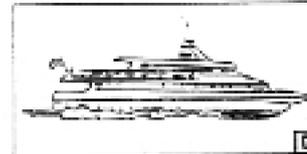
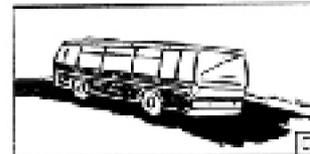
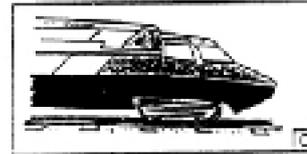
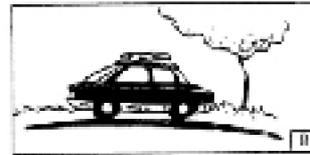
**TEST 1** DEUXIÈME ÉPREUVE DE L'ÉCRIT

**COMPRÉHENSION ORALE** 60 questions 40 minutes

**SECTION A**

**Questions 51 à 54**

Vous allez entendre, deux fois, un dialogue dans une agence de voyages. Le client souhaite connaître les différents moyens de transport pour se rendre à Londres. Voici les dessins de cinq moyens de transport différents.



☞ Écoutez l'enregistrement et indiquez à quels dessins correspondent les quatre moyens de transport mentionnés.  
 ☞ Attention, il y a cinq dessins pour seulement quatre moyens de transport mentionnés.

**Question 51**

Premier moyen de transport

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 52**

Deuxième moyen de transport

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 53**

Troisième moyen de transport

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

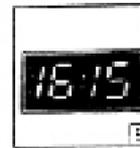
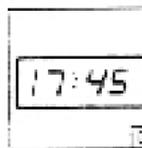
**Question 54**

Quatrième moyen de transport

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Questions 55 à 59**

Vous allez entendre, dans les Paul, cinq annonces simples du temps de la semaine.  
Voici les dessins de cinq horloges de rendez-vous de l'emploi du temps de Paul.



☐ Écrivez les numéros et indiquez à quelle heure correspond chacun des rendez-vous mentionnés par Paul.

☐ Attention, il y a cinq dessins pour seulement quatre horaires donnés.

**Question 55**

Rendez-vous de lundi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 56**

Rendez-vous de mardi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 57**

Rendez-vous de jeudi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 58**

Rendez-vous de vendredi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**SECTION E****Questions 59 à 70**

Vous allez entendre six messages sur répondeur téléphonique.

☐ Indiquez pour chacun de ces six messages s'il a un caractère familial, amical, professionnel ou publicitaire, en cochant A, B, C ou D.

**Exemple :**

Vous entendez le message suivant : « Comment vas-tu Daniel, c'est Catherine de Nicole des Beaux-Arts. Je t'appelle pour te dire que c'est d'accord pour le cinéma, vendredi soir. »

- A Familial
- B Amical
- C Professionnel
- D Publicitaire

Vous devez cocher à B.

50

Écoutez les messages une première fois et répondez aux questions.

**Question 88**

Message 1

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

**Question 89**

Message 2

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

**Question 91**

Message 3

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

**Question 92**

Message 4

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

**Question 93**

Message 5

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

**Question 94**

Message 6

- A. Familial
- B. Amical
- C. Professionnel
- D. Publicitaire

Vous allez entendre une deuxième fois chacun des six messages.

Indiquez pourquoi la personne appelle.

**Exemple :**

Vous entendez une deuxième fois le message suivant : « Comment vas-tu Daniel, c'est Catherine de l'École des Beaux-Arts. Je t'appelle pour te dire que c'est d'accord pour le cinéma, vendredi soir. »

Elle appelle pour :

- A. Refuser une invitation.
- B. Donner une adresse.
- C. Confirmer un rendez-vous.
- D. Répondre.

Écoutez l'enregistrement et répondez aux questions.

**Question 95**

Message 1

Elle appelle pour :

- A. Inviter à dîner.
- B. Offrir un cadeau.
- C. Annoncer l'ouverture d'un magasin.
- D. Confirmer un rendez-vous.

**Question 96**

Message 2

Elle appelle pour :

- A. Refuser une invitation.
- B. Accepter un dîner.
- C. Inviter à une fête.
- D. Proposer une soirée.

**Question 97**

Message 3

Vous appelle pour :

- A. Demander des nouvelles de Joseph.
- B. Proposer un voyage en Hongrie.
- C. Demander de monter à la place de Joseph.
- D. Proposer une place de secrétaire.

**Question 98**

Message 4

Vous appelle pour :

- A. Prendre rendez-vous.
- B. Décliner un rendez-vous.
- C. Confirmer un rendez-vous.
- D. Annuler un rendez-vous.

**QUESTION 68****Message 5**

Il ou elle appelle pour

- A. inviter M. Berg à la réunion.
- B. se rendre à Luxembourg.
- C. annuler la réunion.
- D. suggérer de reporter la réunion.

**QUESTION 70****Message 6**

Il ou elle appelle pour

- A. inviter à aller chercher un cadeau.
- B. offrir une cuisine spéciale.
- C. inviter à une opération commerciale.
- D. annoncer l'ouverture d'un magasin.

**Questions 71 à 75**

Vous allez entendre trois messages enregistrés dans un lieu public.

Attention, vous n'entendrez chaque message qu'une fois.

- ☐ Lisez d'abord les questions correspondantes à chaque message.
- ☑ Publiez tout le message et répondez aux questions.

**Message 1****QUESTION 71**

Ce message est diffusé

- A. dans une école.
- B. dans un magasin.
- C. dans une administration publique.
- D. dans une salle de sport.

**QUESTION 72**

Quel est le but de ce message ?

- A. S'excuser.
- B. Appeler les autorités.
- C. Demander de partir.
- D. Inviter.

**Message 2****QUESTION 73**

Ce message est diffusé

- A. dans une gare.
- B. dans une station de bus.
- C. dans une station de métro.
- D. dans un aéroport.

**QUESTION 74**

Il s'adresse

- A. aux voyageurs dans l'aéroport.
- B. aux voyageurs dans le train.
- C. aux voyageurs qui vont à Luxembourg.
- D. aux gens qui sont à la gare de Paris-Lyon.

**QUESTION 75**

Les voyageurs arriveront avec un retard

- A. d'un quart d'heure.
- B. d'une demi-heure.
- C. de trois quarts d'heure.
- D. de quatre heures.

52

Message 3

**Question 76**

Cette annonce s'adresse

- A. aux locataires
- B. aux garagistes
- C. aux consommateurs
- D. aux propriétaires de voitures

**Question 77**

Elle leur demande de

- A. déplacer leurs voitures
- B. descendre de leur véhicule
- C. se rendre à l'accueil
- D. se garer Chemin-des-Lilas

**Question 78**

Pour quelle raison  
ce message est-il diffusé ?

- A. Il y a eu un accident Chemin-des-Lilas
- B. Des voitures gênent les piétons
- C. Les camions roulent trop vite
- D. Le parking est complet

**Questions 79 à 84**

Vous allez entendre six informations courtes extraites d'un journal radiophonique. Attention, vous n'entendez qu'une fois chaque information.

En indiquant, pour chacune de ces informations, à quelle rubrique de ce journal elle appartient.

**Question 79**

Information 1

- A. Politique
- B. Tourisme
- C. Économie
- D. Sport

**Question 80**

Information 2

- A. Tourisme
- B. Métao
- C. Spectacles
- D. Sciences

**Question 81**

Information 3

- A. Régions
- B. Faits divers
- C. Société
- D. Sport

**Question 82**

Information 4

- A. Finances
- B. Tourisme
- C. Faits divers
- D. Société

**Question 83**

Information 5

- A. Économie
- B. Sports
- C. Métao
- D. Santé

**Question 84**

Information 6

- A. Sciences
- B. Culture
- C. Tourisme
- D. Société

 **SECTION C**
**Questions 85 à 90**

Vous allez entendre six personnes répondre à la question : « Vous sentez-vous en sécurité dans votre ville ? »

Attention, vous n'entendez qu'une fois chaque personne.

☞ Indiquez si la personne interrogée

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 85**

La personne 1

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 87**

La personne 3

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 88**

La personne 5

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 86**

La personne 2

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 89**

La personne 4

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Question 90**

La personne 6

- A. se sent en sécurité.
- B. se sent peu en sécurité.
- C. ne se sent pas du tout en sécurité.
- D. n'a pas d'avis sur la question.

**Questions 91 à 100**

Vous allez entendre, deux fois, trois longs messages.

☞ Pour chaque message, lisez d'abord les questions.

Vous allez entendre une première fois l'enregistrement.

☞ Commencez à répondre.

Vous allez entendre une deuxième fois l'enregistrement.

☞ Complétez vos réponses.

**54**

Message 1

Question 81

Le festival « Banlieues bleues » a lieu

- A. dans une ville de banlieue.
- B. dans 14 villes.
- C. dans Paris.
- D. dans plusieurs villes internationales.

Question 82

Le festival « Banlieues bleues » présente

- A. des artistes locaux.
- B. des artistes nationaux.
- C. des artistes régionaux.
- D. des artistes internationaux.

Question 83

Le festival « Banlieues bleues » a

- A. un réel unique.
- B. un horizon unique.
- C. un point de vue unique.
- D. une carte unique.

Message 2

Question 84

Lucas Bernard est

- A. sociologue.
- B. photographe.
- C. économiste.
- D. écologiste.

Question 85

Lucas Bernard a une image de monde

- A. assez noire.
- B. plutôt optimiste.
- C. complètement neutre.
- D. très joyeuse.

Question 86

Faut-il, selon Lucas Bernard, la majorité de

- A. contrôler son destin.
- B. bénéficier d'une protection sociale.
- C. en victime de systèmes qu'elle ne maîtrise pas.
- D. s'adapter sur le dos des autres.

Question 87

Selon Lucas Bernard,

- A. l'immigration est inévitable.
- B. les populations se déplacent dans le sens des flux économiques.
- C. les pays les plus pauvres suivent les pays riches dans leur développement.
- D. l'ail est un phénomène en régression.

Message 3

Question 88

Le nombre de journalistes en détresse est

- A. en régression.
- B. en augmentation.
- C. en stabilisation.
- D. en augmentation.

Question 89

La presse jouit d'un droit relatif dans

- A. 33 pays.
- B. tous les États-Unis.
- C. les pays des Nations-Unies.
- D. environ 33 pays des Nations-Unies.

Question 90

L'association Benjamin est disponible

- A. en vente.
- B. un disque.
- C. un recueil de photos.
- D. une bande dessinée.

## SECTION D

### QUESTIONS

Vous allez entendre dix phrases enregistrées.

Attention, vous n'entendrez chaque phrase qu'une fois.

☞ La phrase que vous entendez correspond-elle à la phrase que vous lisez sur votre feuille ?

#### Exemple :

Vous entendez : « Il a bouché la bouteille. »

Vous lisez : « Il a bougé la bouteille. »

A. oui

B. non

Vous devez donc cocher « B ».

#### Question 101

Qu'est-ce que tu veux, il fait ce qu'il peut !

A. oui

B. non

#### Question 102

Il n'y a pas de pain.

A. oui

B. non

#### Question 103

Sa chambre est au-dessus.

A. oui

B. non

#### Question 104

Il a fendu du bois.

A. oui

B. non

#### Question 105

Elle préfère le thé indien.

A. oui

B. non

#### Question 106

Ces gens sont mûres.

A. oui

B. non

#### Question 107

Nous l'avons vu hier.

A. oui

B. non

#### Question 108

Tout va bien.

A. oui

B. non

#### Question 109

Ça coûte cinq dollars.

A. oui

B. non

#### Question 110

Ils s'entendent mal.

A. oui

B. non

58

## TEST 1 — COMPRÉHENSION ORALE

### SECTION A

#### QUESTIONS 1 à 34

A – Bonjour, Madame. Je desire me rendre dans deux jours à Londres. J'aimerais savoir ce que vous pouvez me proposer.

B – Bien, pour Londres, il peut vous faire quatre propositions. Première proposition, vous pouvez prendre l'Express. Il s'agit du train à grande vitesse qui relie le Grand-Nord au centre de Londres. Le prix est intéressant et cela vous permet de partir de Paris et d'arriver directement au centre de Londres en trois heures. Deuxième proposition, il y a des vols au départ de l'aéroport de Roissy. C'est plus rapide, mais aussi plus cher. Troisième proposition, le train nocturne, c'est l'autocar au départ de la gare de la Mitasse. Les départs se font le soir et il faut compter environ huit heures. Enfin, quatrième proposition, celle qui vous permet le plus d'arriver, c'est la location de voiture.

A – Très bien, je vous remercie, Madam.

#### QUESTIONS 35 à 41

François : Où va-t-il ?  
Cécile : Comme je suis obligé de sortir très tôt, lundi, j'ai un rendez-vous chez le dentiste à six heures, mais le quart d'heure qui précède deux heures, mais comme je travaille le soir après-midi, j'ai dû lui demander un rendez-vous plus tard. Mercredi soir, je vais au concert avec Lucie dans l'après-midi et ensuite on retourne dîner au Café du Midi. Elle est de son travail à six heures quinze. Jeudi fin mon cours de guitare à quatre heures et quart. C'est parfait, et ce lundi, je termine mes boules à midi. Enfin, vendredi, je déjeune avec Pierre au Vert-Hugo dans une maison. Il a réservé pour moi et dîner.

### SECTION B

#### QUESTIONS 42 à 50

##### Message 1

Bonjour, Monsieur Durand. Nous avons le plaisir de vous annoncer que vous avez gagné un ordinateur mural. Vous pouvez le retirer à notre magasin Tout pour la maison, au 10 Boulevard Voltaire, entre 9h et 19h, de lundi au samedi. À très bientôt!

##### Message 2

Allô, bonjour, c'est Nicolas. Merci beaucoup pour l'invitation. Je viendrai, bien sûr, mais je suis en retard parce que j'arriverai de Madrid avec l'avion de 20 heures. À mardi, je t'embrasse.

• **Message 3**

Bonjour, Natacha. C'est Frédéric. Je cherche un peu pour remplacer Joseph qui est parti en mission pour une semaine en Hongrie. Comme tu es tout le matin et toi l'après-midi, j'ai pensé à toi. Tu pourrais me rappeler au secrétaire dès que tu seras rentrée, pour me donner ta réponse ? Merci.

• **Message 4**

Délicat, bonsoir, c'est Julien. Bon ! Tu n'es pas là, mais je te confirme notre rendez-vous de demain, à 15 heures, devant l'église. Sans l'heure ! Je t'embrasse.

• **Message 5**

Ceci est un message pour Monsieur Lacroix de la part de Monsieur Henry. Je suggère que nous reportions d'une semaine notre prochaine réunion sur la date choisie ne conviendrait pas. En effet, le 21 juin est le 100<sup>e</sup> anniversaire de l'existence de notre club. Monsieur Burg ne pourra pas se joindre à nous. Merci de me rappeler dans la semaine à mon bureau.

• **Message 6**

Bonjour, Monsieur Martin. Très plaisir de vous annoncer que vous êtes invité à notre prochain spectacle « Chœurs de demain », le 15 mai à partir de 9 h dans notre magasin ToysCultiv, au 14 Boulevard Diderot. A très bientôt.

**Guillaume 71 à 75**

• **Message 1**

Monsieur et madame, suite à la découverte d'un côté suspect, nous vous invitons à quitter immédiatement les lieux. La direction vous prie de bien vouloir l'excuser et vous invite à nous faire ses excuses dès que les autorités compétentes autoriseront une telle démarche de votre part.

• **Message 2**

En raison des très mauvaises conditions météorologiques dans l'est de la France, le TGV en provenance de Lussan sera en retard d'une quarantaine de minutes, à l'arrivée à Paris-Gare-de-Lyon. Nous vous remercions de votre compréhension.

• **Message 3**

Le propriétaire de la Toyota rouge immatriculée 2345 TU 75, je salue la Toyota rouge immatriculée 2345 TU 75, et prie de bien vouloir déplacer son véhicule dans les plus brefs délais. Nous demandons aussi à tous les conducteurs des véhicules stationnés le long du Chemin-du-Lilas de se garer sur les places réservées à la clientèle car nos camions de livraison sont actuellement dans l'impossibilité d'effectuer leur travail. Merci d'avance.

**Guillaume 76 à 84**

• **Information 1**

Le ministre des Finances a annoncé hier une réduction du déficit extérieur due en grande partie à la hausse spectaculaire du nombre de visiteurs dans notre pays.

• **Information 2**

Un gros orage touche la Floride. Alors que, déjà, des pluies violentes s'abattent sur l'État, près d'un million de personnes ont quitté la région par air.

EXAMEN DE FRANÇAIS DE 2011 117

• Information 3

L'auteur du double meurtre de Beubats, Arthur Martin, a été condamné à la réclusion à perpétuité par la cour d'appel de Lille. Aucune circonstance atténuante n'a été retenue par les jurés.

• Information 4

Le responsable du département des avions commerciaux de Boeing redoute que la grève d'une grande majorité des ingénieurs et techniciens compromette le redressement financier du groupe. L'arrêt du travail dure depuis cinq jours.

• Information 5

Les dirigeants du club de Manchester United ont confirmé ce matin le recrutement du gardien de but paribien, Denis Martin, pour les deux saisons à venir. Le montant du transfert n'a pas été mentionné.

• Information 6

Les hommes pourraient avoir peuplé l'Australie 10 000 ans plus tôt qu'on ne le pensait, ont annoncé des scientifiques qui ont analysé avec la précision que les ossements trouvés dans le sud-est du pays sont vieux de près de 65 000 ans.

 SECTION C

QUESTION 25 À 30

• Personne 1

Écouter, c'est simple, passé 10 heures je ne sens plus. Les yeux ne sont pas ouverts, tout de mes articulations fait aggraver mécaniquement, c'est effrayant. Même chez moi, je ne me sens pas en sécurité et pourtant j'ai une porte blindée et un digicode !

• Personne 2

C'est à dire que oui, effectivement, les médias parlent beaucoup des problèmes liés à l'insécurité, ça lui rend. Maintenant, à ce sujet il ne s'agit pas de s'inquiéter, bon... c'est un autre problème. Oui, c'est en effet une question qui mérite réflexion.

• Personne 3

Mais aussi, personnellement, ça fait bientôt dix ans que j'habite ici et il ne m'est jamais rien arrivé. Je suis à l'importe quelle heure du jour et de la nuit et je ne me sens jamais menacé pour le moins de ma vie.

• Personne 4

En général, sans vouloir passer pour un paranoïaque, je suis toujours assez méfiant à partir d'une certaine heure et dans certains quartiers... et je ne pense pas être le seul. Donc, pour répondre à votre question, je dirais que non, je ne me sens pas complètement en sécurité.

• Personne 5

Ah, ça va peut-être vous paraître étrange ou un peu curieux, mais croyez-moi ou non, je préfère être que je suis dans le métro. J'ai peur des attentats, des agresseurs, des vols à main armée. Les journaux en parlent tous les jours. Même dans ma région d'origine, j'ai la trouille.

• **Parabole 6**

Mais enfin, on est quand même pas à Chicago ! Franchement je ne comprends pas tous ces gens qui s'angoissent pour prétendre qu'ils vivent dans une grande ville : c'est n'importe quoi ! Ou alors, peut-être auriez-ils quelque chose à se reprocher ?

**Questions 81 à 100**

• **Message 1**

Le jazz enfle dans le banlieue ce mois-ci ! En effet, jusqu'au 30 mars, plusieurs villes de la banlieue parisiense vivent au rythme du jazz international avec des artistes venus de monde entier. Le festival « Banlieues bleues » s'y tient en effet pour la 17<sup>e</sup> fois. 57 formations se chargeront de faire saigner 16 villes de la région. Tous les concerts ont lieu à 20 h 30 et les tarifs varient entre 12 et 20 euros. Les points de vente sont les magasins de disques France Virgin. Vous pouvez également faire des réservations auprès de « Banlieues bleues » au 01 49 12 10 10 et sur internet : [www.banlieuesbleues.org](http://www.banlieuesbleues.org).

• **Message 2**

Le journaliste : Lucas Bernard, bonjour. Cela fait vingt ans que vous courez le monde pour le mettre en photos, et vous montrez aux gens des hommes bien différents de celle qui a fait le passage à l'an 2000 : des gens déçus, en colère, malins, déprimés... Elle est vraiment comme ça notre planète ?

Lucas Bernard : En grande partie, oui. Pendant les sept dernières années, j'ai vu de près et j'ai constaté une fois de plus que, si une petite portion de l'humanité est protégée, riche, saine, peut parler librement d'une protection sociale, d'une éducation et se projette dans l'avenir, le reste ne voit dans 55 % des firmes humaines sont balayés par des forces qui les dépassent totalement. Pendant que nous explorons nos technologies, nos espérances, nos informations, ils sont eux, dans le très bas des flux économiques, ils fuient. Beaucoup sont candidats à l'émigration et cherchent à émigrer. Ce phénomène est inévitable.

• **Message 3**

C'est aujourd'hui la journée mondiale de la liberté de la presse. D'après le bilan établi par Reporters sans frontières dans son rapport annuel, le nombre de journalistes tués ou faisant l'objet de sévices depuis deux ans, mais la liberté de la presse a régressé dans le monde et il y a toujours eu des journalistes empalés.

Sur les 127 États qui siègent aux Nations-Unies, seulement une dizaine respecterait complètement la liberté de la presse. Reporters sans frontières publie au prix de 6 euros un superbe album signé par le photographe Marc Riboud, à l'intention de nos yeux qui veulent défendre la liberté de la presse. Les produits de la vente seront à pourvoir directement en faveur de cette cause.

**SECTION D**

**Questions 101 à 110**

Questions 101

Qu'est-ce que le texte, il fait ce qu'il peut ?

Questions 102

Il n'y a pas de choix.

Exercices 1142-1174 du livre 1 718

**QUESTION 103**  
Sa chambre est au-dessus.

**QUESTION 105**  
Elle préfère l'été indien.

**QUESTION 107**  
Nous l'avons bu hier.

**QUESTION 109**  
Ça coûte cent dollars.

**QUESTION 104**  
Il a vendu du bois.

**QUESTION 106**  
Ces cars sont modernes.

**QUESTION 108**  
Tout va bien.

**QUESTION 110**  
Ils entendent mal.



## Annexe 2. Le test final et la transcription de l'enregistrement



## TEST 2

DEUXIÈME ÉPREUVE OBLIGATOIRE

## COMPRÉHENSION ORALE

60 questions 40 minutes

## SECTION A

## QUESTIONS 51 À 54

Vous allez entendre, de suite, la présentation de quatre objets à vendre.

Voici les dessins de cinq objets.



⇒ Écoutez l'enregistrement et indiquez l'objet qui correspond à chacun des messages.  
 ⇒ Attention, il y a cinq objets dessinés pour seulement quatre messages.

## QUESTION 51

Objet 1

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## QUESTION 52

Objet 2

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## QUESTION 53

Objet 3

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

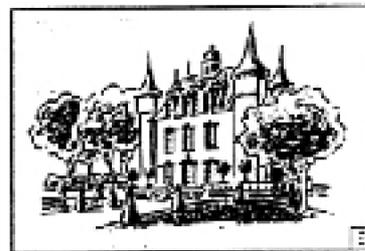
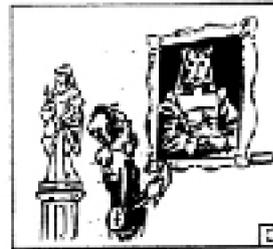
## QUESTION 54

Objet 4

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Questions 55 à 58**

Vous allez entendre, plusieurs fois, le programme d'un circuit touristique de quatre jours. Voici cinq dessins.



⇒ Écoutez l'ensemble et indiquez le dessin correspondant à chaque jour de visite.  
 ⚠ Attention, il y a cinq dessins pour seulement quatre activités décrites.

**Question 55**

Lundi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 56**

Mardi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 57**

Mardi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Question 58**

Jeudi

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## SECTION B

## Questions 58 à 70

Vous allez entendre six messages sur répondeur téléphonique.

Indiquez pour chacun de ces six messages s'il a un caractère familial, amical, professionnel ou publicitaire, en cochant A, B, C ou D.

**Exemple :**

Vous entendez le message suivant : « Comment vas-tu Daniel, c'est Catherine de l'École des Beaux-Arts. Je t'appelle pour te dire que c'est d'accord pour le cinéma, vendredi soir. »

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Vous devez cocher « B ».

Écoutez les messages et répondez aux questions.

Question 58

Message 1

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Question 59

Message 4

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Question 60

Message 2

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Question 61

Message 5

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Question 62

Message 3

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Question 63

Message 6

- A Familial  
 B Amical  
 C Professionnel  
 D Publicitaire

Vous allez entendre une deuxième fois chacun des six messages.

Indiquez pourquoi la personne appelle.

**Exemple :**

Vous entendez une deuxième fois le message suivant : « Comment vas-tu Daniel, c'est Catherine de l'École des Beaux-Arts. Je t'appelle pour te dire que c'est d'accord pour le cinéma, vendredi soir. »

Ella appelle pour :

- A refuser une invitation  
 B donner une adresse  
 C confirmer un rendez-vous  
 D téléphoner

Vous devez cocher « C ».

➔ Maintenant, écoutez l'enregistrement et choisissez votre réponse.

**QUESTION 66**

**Message 1**

- Il ou elle appelle pour
- A. refuser une invitation.
  - B. inviter à une soirée.
  - C. donner des nouvelles.
  - D. confirmer un rendez-vous.

**QUESTION 66**

**Message 2**

- Il ou elle appelle pour
- A. confirmer un rendez-vous.
  - B. proposer un service.
  - C. donner des horaires.
  - D. proposer de laisser un message.

**QUESTION 67**

**Message 3**

- Il ou elle appelle pour
- A. inviter les grands-parents.
  - B. désister un rendez-vous.
  - C. faire des reproches.
  - D. accepter une invitation.

**QUESTION 68**

**Message 4**

- Il ou elle appelle pour
- A. confirmer la visite d'un technicien.
  - B. proposer un rendez-vous.
  - C. offrir un cadeau.
  - D. présenter un produit en promotion.

**QUESTION 69**

**Message 5**

- Il ou elle appelle pour
- A. avoir des nouvelles.
  - B. donner des nouvelles.
  - C. demander de rappeler.
  - D. prendre un rendez-vous.

**QUESTION 70**

**Message 6**

- Il ou elle appelle pour
- A. faire une commande.
  - B. déplacer un horaire.
  - C. confirmer une commande.
  - D. annuler une livraison.

**Questions 71 à 73**

Vous allez entendre quatre messages enregistrés dans un lieu public.

Attention, vous n'entendrez chaque message qu'une fois.

➔ Lisez d'abord les questions correspondant à chaque message.

➔ Puis écoutez le message et répondez aux questions.

**Message 1**

---

**QUESTION 71**

- Ce message est diffusé
- A. dans un musée.
  - B. dans un magasin.
  - C. dans un cinéma.
  - D. dans un parc de loisirs.

**QUESTION 72**

- Quelle est la raison de la fermeture du lieu ?
- A. Des travaux.
  - B. Une grève.
  - C. Un accident.
  - D. Un problème aux caisses.

73

## Message 2

**Question 73**

Cette annonce est diffusée

- A. dans un magasin.
- B. dans un hôtel.
- C. dans un gaz.
- D. dans un aéroport.

**Question 74**

Les personnes sont évacuées à cause

- A. d'une panne de courant.
- B. d'une inondation.
- C. d'un feu.
- D. d'un colis suspect.

## Message 3

**Question 75**

Ce message est diffusé

- A. dans un drapeau.
- B. dans un parc zoologique.
- C. à la radio.
- D. dans le rue.

**Question 76**

Ce message annonce

- A. des représentations gratuites.
- B. des spectacles de cirque.
- C. une présentation d'animaux à travers la ville.
- D. un spectacle de variétés.

## Message 4

**Question 77**

Ce message s'adresse aux voyageurs

- A. d'un train.
- B. d'un avion.
- C. d'un tramway.
- D. d'un autobus.

**Question 78**

Il demande aux passagers

- A. de s'arrêter à Montpellier.
- B. de faire attention au numéro de leur voiture.
- C. de changer de compartiment.
- D. de se rendre au wagon restaurant.

**Questions 79 à 86**

Vous allez entendre six informations courtes extraites d'un journal radiophonique.

Attention, vous n'entendez qu'une fois chaque information.

⇒ Indiquez, pour chacune de ces informations, à quelle rubrique de ce journal elle appartient.

**Question 79**

Information 1

- A. Faits divers
- B. Politique
- C. Social
- D. Santé publique

**Question 80**

Information 2

- A. International
- B. Tourisme
- C. Sports
- D. Économie

**Question 81**

Information 3

- A. Société
- B. Faits divers
- C. Politique
- D. Informations routières

**Question 82**

Information 4

- A. Cultures et religions
- B. Société
- C. Politique étrangère
- D. Faits divers

**Question 83**

Information 5

- A. Justice
- B. Faits divers
- C. Politique
- D. Économie

**Question 84**

Information 6

- A. Média
- B. Économie
- C. Cinéma
- D. Opinion

**SECTION C**

**QUESTIONS 85 à 90**

Vous allez entendre six personnes répondre à la question : « Au 21<sup>e</sup> siècle, 51 % de la population mondiale vivra en ville. Et vous, êtes-vous plutôt "ville" ou plutôt "campagne" ? » Attention, vous n'entendrez qu'une fois chaque personne.

☞ Indiquez si la personne interviewée

- A. préfère la ville.
- B. préfère la campagne.
- C. aime les deux.
- D. ne se prononce pas.

**QUESTION 85**

- La personne 1
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTION 86**

- La personne 2
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTION 87**

- La personne 3
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTION 88**

- La personne 4
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTION 89**

- La personne 5
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTION 90**

- La personne 6
- A. préfère la ville.
  - B. préfère la campagne.
  - C. aime les deux.
  - D. ne se prononce pas.

**QUESTIONS 91 à 92**

Vous allez entendre deux fois trois longs messages.

☞ Pour chaque message, lisez d'abord les questions.

Vous allez entendre une première fois l'enregistrement.

☞ Commencez à répondre.

Vous allez entendre une deuxième fois l'enregistrement.

☞ Complétez vos réponses.

**Message 1**

**QUESTION 91**

- Pour choisir la destination de voyage, la cliente demande des conseils parce qu'elle
- A. n'a rien prévu.
  - B. préfère voyager en groupe.
  - C. a très peu voyagé.
  - D. a besoin de se reposer.

**QUESTION 92**

- Elle n'a pas du tout envie de
- A. marcher pendant des heures.
  - B. assister à des concerts.
  - C. passer son temps à bricoler.
  - D. partir seule.

**QUESTION 83**

Elle accepte d'aller au Maroc

- A. parce qu'elle va beaucoup marcher.
- B. parce qu'en partant vendredi, elle ne va pas perdre de temps.
- C. parce qu'elle adore visiter des monuments.
- D. parce qu'elle va complètement changer de cadre.

**Message 2****QUESTION 84**

Dans cet extrait, le journaliste Jean-Pierre Laffont commente

- A. la vie d'une actrice.
- B. les cinémas d'une personne connue.
- C. le cinéma.
- D. l'injustice sociale.

**QUESTION 85**

La personne dont il est question a fondé

- A. un spectacle.
- B. une maison de production.
- C. une association pour ceux qui n'ont pas de maison.
- D. un parti politique.

**QUESTION 86**

Dans un futur proche, la ville de Graugues-la-Vallée va

- A. organiser un festival.
- B. dédier une place à Sacha Sita.
- C. fonder un musée.
- D. fonder une Maison pour Tous.

**Message 3****QUESTION 87**

Ce message a pour sujet principal

- A. la bourse.
- B. le commerce électronique.
- C. le marché européen.
- D. la communication des entreprises.

**QUESTION 88**

Michel Lecaque parle de la nécessité

- A. d'entrer en bourse.
- B. d'augmenter son budget.
- C. de créer son entreprise.
- D. d'avoir un site internet.

**QUESTION 89**

Quelle proportion d'Américains a fait ses courses sur Internet pour les fêtes de fin d'année ?

- A. 20 %.
- B. Un sur trois.
- C. Deux tiers.
- D. Plus de la moitié.

**QUESTION 90**

La personne interrogée prévoit

- A. un virage informatique.
- B. une baisse des dépenses en communication.
- C. un crack boursier.
- D. une hausse des investissements étrangers en Europe.

## **SECTION D**

### **Questions 101 à 102**

Vous allez entendre six phrases enregistrées.

Attention, vous n'entendez chaque phrase qu'**UNE FOIS**.

→ La phrase que vous entendez correspond-elle à la phrase que vous lisez sur votre feuille

**Exemple :**

Vous entendez : « Il a bouché la bouteille. »

Vous lisez : « Il a bouché la bouteille. »

A. oui

B. non

Vous devez donc cocher « B ». »

#### **Question 101**

C'est bien fait.

A. oui

B. non

#### **Question 102**

J'ai fait tomber ma pêche.

A. oui

B. non

#### **Question 103**

Il faut que vous l'épousiez.

A. oui

B. non

#### **Question 104**

Tout ce qu'il prend, il le cache.

A. oui

B. non

#### **Question 105**

Je n'aime pas beaucoup les oranges.

A. oui

B. non

#### **Question 106**

C'est fou ce que tu me racontes ?

A. oui

B. non

#### **Question 107**

Ces outils ont deux mille ans.

A. oui

B. non

#### **Question 108**

Hier soir, nous sommes allés au bal.

A. oui

B. non

#### **Question 109**

La production de lin a chuté cette année.

A. oui

B. non

#### **Question 110**

Écoutez bien, il y a du bruit.

A. oui

B. non



## TEST 2 – COMPRÉHENSION ORALE

### SECTION A

#### QUESTIONS 31 à 34

• **Objet 1**

C'est un lot très intéressant pour les collectionneurs. Il comporte tous les numéros, du n° 1 au n° 110, c'est-à-dire jusqu'en 1975. Allez, je vous le laisse pour 150 euros !

• **Objet 2**

Il peut contenir jusqu'à cinq kilos de linge ; il possède un cycle de lavage d'une heure et la programmation est électronique. En plus, il ne prend pas beaucoup de place. Son prix ? 150 euros.

• **Objet 3**

C'est un modèle assez classique, avec un joli décolleté en dentelle. C'est une taille 40. Ah oui, la traine est amovible. J'ai acheté le tout 260 euros et je suis prête à le laisser pour 130 euros.

• **Objet 4**

Comme vous le voyez, elle est en bois massif et elle possède une rallonge centrale. On peut tenir jusqu'à huit personnes. Son prix est à débattre.

**Questions 55 à 58**

Alex... voilà ce que nous vous proposons comme programme pour votre petit séjour.  
Au cours de ces quatre jours, nous allons partir à la découverte du sud-est du pays.  
Demain lundi nous passerons la journée dans un magnifique parc forestier, le parc ou château de Saint-Jean. Vous pourrez y découvrir 150 espèces d'arbres différents.  
Mardi, nous visiterons les vignobles de Verreux et nous pourrions déguster le bon vin de cette région.  
Pour la journée de mercredi, ce sera plus calme... elle est consacrée à la pêche : la nuit dans les torrents et les lacs de la région.  
Jeudi, nous découvrirons la rivière du Verdun, qui coule dans de magnifiques gorges très profondes, des gorges qui font partie 700 mètres de profondeur. C'est une véritable merveille, vous verrez !  
Et pour terminer, vendredi, ce sera une surprise... mais je vous laisse deviner laquelle !

**SECTION B**

**Questions 59 à 72**

- Message 1  
Bonjour, c'est Laurent, je finis à une fête pour mon anniversaire samedi soir, chez moi, vers 21 h. Il y aura tous nos copains de fin. J'espère que tu pourras venir. Salut ! À samedi.
- Message 2  
Allô, c'est Madame Dubois à l'appareil. Je vous téléphone pour vous dire que je suis d'accord pour le rendez-vous du 18 décembre à 16 heures. Au revoir et à bientôt.
- Message 3  
Salut, Vincent. Pas de chance, j'ai bien eu ton message, mais moi non plus je ne pouvais pas t'accompagner chez les grands-parents, ce soir. Tu aurais dû me prévenir plus tôt, j'aurais sûrement pu ramener mon rendez-vous. Mais là, c'est trop juste. Bons jeux des bons pour moi. Je t'embrasse. On se rappelle.
- Message 4  
Bonjour, Céline Dubois de votre agence EDF-GDF de Maury. Un de nos agents est actuellement sur votre commune qui va bientôt être raccordée au réseau de gaz. Nous souhaiterions donc vous rencontrer pour vous présenter les nouvelles possibilités qui s'offrent à vous, dès la fin de l'année. N'hésitez pas à m'appeler au 01 45 12 34 56. C'est gratuit et cela ne vous engage à rien. Merci.
- Message 5  
Nicolas, c'est Marie. Ton frère m'a appelé que tu étais malade. J'espère que ce n'est pas trop grave et que tu vas mieux. Je te rappellerai demain. Au revoir.

Écoutez attentivement au texte B. 121

**\* Message 6**

Renjean. C'est la maison Mathieu. Le buffet que vous nous avez commandé sera finalement prêt un peu plus tôt que prévu. Nous pourrions vous le livrer demain, dès quinze heures. Rappelons-nous si vous souhaitez passer l'heure de l'heure de l'heure de l'heure.

**Guirlande 71 à 75**

**\* Message 1**

Mesdames et Messieurs, nous vous informons que l'exposition fera une partie exceptionnelle à midi, suite à un moment social des gardiens. La direction vous prie d'accepter ses excuses et vous invite à vous rendre aux caisses afin de procéder au remboursement des billets.

**\* Message 2**

En raison d'un début d'incendie dans la réserve, nous invitons notre clientèle à évacuer notre boutique, dans le calme, en rejoignant les lieux de secours situés sur les côtés. Merci.

**\* Message 3**

À tous les habitants de Nerville, bonsoir et demain à 21 heures, sur la place des Quatre-Saisons, deux spectacles exceptionnels sont prévus dans votre ville, avec Titi et Nana, les deux éléphants d'Afrique, les lions du Bengale, avec des trapèzes, des jongleurs, des équilibristes, avec les clowns Jolly et Elbeu... Aujourd'hui et demain, à 21 heures place des Quatre-Saisons. Venez nombreux !!!

**\* Message 4**

Nous rappelons à tous les passagers que seuls les wagons 15 à 22 sont à Marseille. Pour les voyageurs à destination de Montpellier, veuillez monter dans les premières voitures. Le personnel du wagon restaurant étant en grève, un service ambulancier de restauration sera mis à votre disposition. D'autre part, le train étant en surconsommation, nous prions les voyageurs concernés de ne pas bloquer les compartiments. Malgré ces légers inconvénients, nous vous souhaitons un agréable voyage.

**Guirlande 76 à 80**

**\* Information 1**

À Marseille, les postelles ne sont toujours pas ramassées. La gîte de l'équipe continue.

**\* Information 2**

Les meilleurs clubs de rugby français disputent ce week-end la deuxième journée de coupe d'Europe avec, à l'affiche, le déplacement samedi du Stade Français chez les Anglais de Leicester et, ce soir, la venue à Toulouse des Gallois de Swansea.

**\* Information 3**

Les conditions de circulation se sont améliorées ce matin sur le réseau SNCF. Quelques difficultés subsistent en banlieue parisienne et autour de quelques grandes villes. Le mouvement de grève lancé mardi visait à protester contre le projet d'accord sur les 35 heures, mais il perdait de l'ampleur depuis quelques jours en l'absence d'une réelle mobilisation des syndicats.

• **Information 4**

C'est possible une nouvelle étape vers le pays en l'état du Nord (138), commentant sur à l'heure qu'elle allait désigner un intermédiaire pour parler aux négociations sur le dénuancement. Cette décision devrait permettre la création d'un gouvernement composé de protestants et de catholiques comme prévu dans l'accord de paix signé en avril dernier.

• **Information 5**

Un Américain a été enlevé la nuit dernière au Yémen. Il était employé par une société privée. Nous n'avons aucune autre information pour le moment.

• **Information 6**

Le temps doux et humide va se poursuivre dans les prochains jours, avec des températures en hausse dans le nord alors qu'elles restent stables dans le sud, toujours au-dessus de moyennes saisonnières.

## SECTION C

### Questions 25 à 30

• **Personne 1**

Pour moi la ville, c'est synonyme de travail alors que la campagne, elle, me fait penser aux vacances... et je préfère les vacances !

• **Personne 2**

J'ai quitté mon village dès que j'ai pu car il n'y avait pas beaucoup d'animation... En plus, ça doit être, faire du lèche-vitrine, faire les magasins... Mais certains vivent à la campagne, jamais de la vie !

• **Personne 3**

En fait, j'ai été obligé, pour des raisons professionnelles, de venir vivre en ville mais je crois que je ne serai jamais un citadin. À la première occasion, je retournerai chez moi.

• **Personne 4**

Nous avons chacun, ma femme et moi, d'habiter à la périphérie d'une ville, comme ça nous profitons des avantages de l'un comme de l'autre.

• **Personne 5**

Ville ou campagne ? C'est le genre de question auquel je n'ai jamais de réponse. Personnellement, chacun fait comme il veut...

• **Personne 6**

Quand je vois la vie que mènent mes gens, je me dis que j'ai bien ici : pas de stress, pas de bruit, pas de pollution. De temps en temps, je me rends en ville pour faire des achats, aller au restaurant, mais finalement, ma vie est à la campagne.

Exercice 2 – Écoute du texte 2 – 123

### QUESTIONS ST A 100

#### \* Message 1

L'agent de voyage = Bonjour, Mademoiselle.

La cliente = Bonjour, Monsieur. J'ai besoin de vos conseils. J'ai une semaine de vacances à laquelle je ne m'attendais pas et je n'ai pas eu le temps de m'organiser... Au dernier moment, comme ça, il ne doit pas vous rester grand-chose ?

A = Ça dépend de ce que vous recherchez.

C = Ben, j'hésite beaucoup, parce que j'ai déjà visité pas mal d'endroits, je suis allée un peu partout et je ne tiens pas à faire un voyage organisé = vous voyez = en groupe... J'aimerais faire quelque chose de spécial... Ah, encore une chose : je déteste passer mon temps allongée sur une plage, ou au bord d'une piscine.

A = Vous tombez bien ! Vous connaissez la ville de Fez au Maroc ?

C = Pas très bien.

A = Eh bien, je peux vous y proposer un séjour au moment du festival des musiques sacrées du monde.

C = Ah, ça, c'est original !

A = En plus, vous qui n'aimez pas rester les bras croisés, vous pourrez passer votre temps à marcher dans les ruelles de la Médina... Vous assisterez au travail de tous les artisans... Et puis, vous pourrez aussi vous promener sur les magnifiques remparts qui entourent la ville.

C = C'est exactement ce qu'il me faut ! Du dépaysement.

A = Pour le festival, il faudrait partir vendredi, le 17, dans l'après-midi.

C = Très bien, parfait !

#### \* Message 2

Le journaliste : Jean-Pierre Laffont est actuellement à Granges-les-Valence pour le dernier adieu du public à Sophie Star. Qu'en est-il Jean-Pierre ?

Jean-Pierre : Et bien oui, ils sont tous venus pour rendre un dernier hommage à celle qui a su, en quelques années, symboliser le rêve et l'espoir pour des millions de personnes en France. Sophie Star s'est éteinte mardi soir dans sa petite maison de Granges-les-Valence laissant ainsi orphelins des millions d'admirateurs. Actrice à ses débuts, on se souviendra d'elle pour sa croisade acharnée contre l'injustice sociale. Fondatrice d'Une Maison pour Tous, ses prises de position pour les sans-abris sont désormais dans les annales. Bien qu'elle soit restée dans l'ombre ces dernières années, sa jeunesse tumultueuse et ses rôles ont marqué des générations entières de cinéphiles avertis.

De nombreuses personnalités du monde du spectacle et de la politique ont assisté aux obsèques ce matin. Ni la pluie ni la grille ne les ont arrêtées. La tombe de Sophie est ornée de millions de gerbes de fleurs et des derniers messages de ses incondituables, qui n'ont pas hésité à faire des kilomètres pour saluer une dernière fois leur idole. Le maire de Granges-les-Valence a déclaré qu'une place serait inaugurée en son honneur l'année prochaine.

• **Message 3**

**Le journaliste :** Nous avons avec nous aujourd'hui Michel Leraque, notre spécialiste en économie qui va nous parler de la santé des entreprises. Qu'y a-t-il de nouveau dans le monde des affaires, Michel ?

**Michel :** Sans aucun doute, l'émergence de ce qu'on appelle communément le « e-business » qui a récemment dopé de nombreuses entreprises françaises et qui les a poussées à accorder un budget grandissant à leur dépense de communication, voire à créer de nouvelles stratégies communicatives, tant externes qu'internes. Il est difficilement envisageable de créer une entreprise prestataire de services ou autres, sans penser en même temps au site Internet qui l'accompagne. En conséquence, les entreprises de développement Internet sont submergées par la demande et voient en ce moment leur action en bourse s'envoler, si forte est la foi en l'avenir du commerce électronique. Il faut cependant être prudent, dans les années à venir, neuf sur dix de ces nouvelles entreprises seront condamnées à disparaître.

Pour vous donner une idée, ces deux dernières années, déjà un tiers des Américains ont fait leurs emplettes de Noël sur Internet, boudant les gigantesques complexes marchands. Ce qui est très révélateur.

**J. :** Ce virus est-il transmissible ?

**M. :** Oui, d'après les divers experts et analystes en la matière, il semblerait que l'Europe soit effectivement un marché porteur et que bon nombre de compagnies étrangères aient déjà choisi comme cible pour leur futur investissement.

**SECTION D**

**Questions 101 à 110**

**QUESTION 101**  
C'est bien fait.

**QUESTION 103**  
Il faut que vous l'épousiez.

**QUESTION 105**  
Je n'aime pas beaucoup les oranges.

**QUESTION 107**  
Ces outils ont cinq mille ans.

**QUESTION 109**  
La production de lait a chuté cette année.

**QUESTION 102**  
J'ai fait tomber ma bicyclette.

**QUESTION 104**  
Tout ce qu'il prend, il le casse.

**QUESTION 106**  
C'est fou ce que tu me racontes !

**QUESTION 108**  
Hier soir, nous sommes allés au bal.

**QUESTION 110**  
Écoutez bien, il y a deux bruits.

**Annexe 3. L'exemple des tâches de la section A**

## Section A

## QUESTIONS 51 À 58

➔ Vous allez attendre deux fois une personne devant ses voisins.

Voici les dessins de cinq personnes.

→ Écrivez l'orthographe et indiquez à quel dessin correspond chaque voisin décrit.

Attention ! Il y a cinq dessins pour seulement quatre voisins mentionnés.



## QUESTION 51

1<sup>er</sup> voisin

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## QUESTION 52

2<sup>e</sup> voisin

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## QUESTION 53

3<sup>e</sup> voisin

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

## QUESTION 54

4<sup>e</sup> voisin

- A. Dessin A
- B. Dessin B
- C. Dessin C
- D. Dessin D
- E. Dessin E

**Homme** - Alors, les voisins de ton appartement ?

**Femme** - Oui, c'est très agréable.

**Femme** - Et tes voisins ?

**Femme** - Figure-toi que je ne suis jamais que d'habitants. Au sud-ouest, il y a deux ou le troisième, il est avec jérémy au fait, j'apprécie avec Marie Michèle, je crois qu'il était beaucoup avant. Au premier étage, jadis il y avait deux ans, c'est un jeune, il doit avoir 18, 20 ans. Il est charismatique avec ses petites lunettes roses et sa queue de cheval. Il n'est jamais en son permis. En fait, un deuxième, jadis au deuxième, c'est aussi un étudiant. Il parle avec ces fils jolis, des boucles, un cheveux au noir. Tu vois, il n'est, je ne suis pas ce qu'il était avec ses fils, c'est devenu. Au troisième, c'est un appartement d'un étage, très agréable, avec un balcon, un peu comme ton père, toujours il a des fleurs, des papillons, mais, je suis à le préférer...

## Annexe 4. Le questionnaire d'autoévaluation

**APPENDICE F**  
**Questionnaire d'autoévaluation**

---

Au fur et à mesure que vous avancez dans votre apprentissage du français, il est important que vous mesuriez vous-même vos progrès. Il se peut que vos critères ne soient pas les mêmes que ceux de votre professeur. Vous trouverez ici un questionnaire qui vous aidera à évaluer vos progrès dans l'apprentissage du français. Ne soyez pas trop sévère ni trop indulgent.

**Écouter**

1. Lorsque vous avez une conversation avec un francophone, quel pourcentage comprenez-vous de ce qu'il vous dit? (Tout, plus de la moitié, moins de la moitié?) \_\_\_\_\_
2. En classe, quel pourcentage d'un exercice d'écoute comprenez-vous? (Tout, plus de la moitié, moins de la moitié?) \_\_\_\_\_
3. Est-ce que votre compréhension de l'oral s'est améliorée depuis le mois dernier? En d'autres mots, comprenez-vous mieux le français parlé maintenant qu'il y a un mois? \_\_\_\_\_
4. En général, êtes-vous capable de deviner lorsque vous n'êtes pas absolument sûr d'avoir compris? \_\_\_\_\_

À partir de vos réponses à ces questions, évaluez de façon globale votre compréhension de l'oral. Encerclez 1, 2 ou 3.

(1) Ça va très bien. Mes progrès sont satisfaisants.

(2) Pas si mal. Je n'ai pas à m'inquiéter.

(3) J'ai des problèmes.

## Annexe 5. La liste de contrôle

## Les stratégies de compréhension orale

<b>Avant l'écoute</b>	
J'ai vérifié que j'avais bien compris les consignes.	
J'ai regardé attentivement les images et le titre afin de voir si cela me permettait de deviner de quoi il allait être question.	
J'ai essayé de me remémorer autant de mots que possible en rapport avec le sujet abordé.	
J'ai essayé de songer à ce qui pourrait être dit dans ce genre de situation.	
<b>Pendant l'écoute</b>	
J'ai identifié le type de texte (conversation, publicité, informations, etc.)	
J'ai fait attention au ton employé et aux bruits de fond.	
Je me suis appuyé(e) sur d'autres indices (mots-clés par exemple) pour essayer de saisir le sens général du texte.	
Je me suis appuyé(e) sur mes acquis expérimentiels pour en déduire des hypothèses plausibles.	
J'ai essayé de voir s'il y avait des termes qui correspondaient à certains mots de ma langue maternelle.	
Je ne me suis pas affolé(e) lorsque il y avait quelque chose que je ne comprenais pas et j'ai continué d'écouter.	
J'ai essayé de repérer les noms de personnes ou de lieux.	
J'ai essayé de retenir les sons difficiles et de les répéter.	
J'ai essayé de décomposer le flot de paroles afin de repérer des mots que j'ai ensuite écrits pour voir s'ils correspondaient à ceux que je connaissais.	
Je n'ai pas capitulé devant la difficulté et n'ai pas simplement essayé de deviner «à la sauvache».	
J'ai essayé de repérer les indices grammaticaux (temps, pronoms, etc.).	
<b>Après l'écoute</b>	
Je suis revenu(e) en arrière pour vérifier si mes hypothèses initiales étaient correctes ou erronées ou bien s'il fallait que je les reexamine.	

Date	Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à :