

## **Année universitaire 2018-2019**

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

***Mention Second degré***

***Parcours : Anglais***

# **Comment optimiser la compréhension orale en influant sur les stratégies d'apprentissage ?**

Stratégies et enseignement explicite.

**Présenté par Camille Leblond.**

**Mémoire encadré par Alain Girault.**

## Sommaire :

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Partie 1 : L'état de l'art</b> .....	<b>2</b>
1. Qu'est-ce que la compréhension orale en langues vivantes étrangères ? .....	2
1.1 Qu'est-ce que la compréhension orale ? .....	2
1.1.1 Définition .....	2
1.1.2 Deux types de compréhension .....	2
1.1.3 Quel est l'objectif en compréhension orale ? .....	2
1.2 La compréhension orale en langue vivante étrangère (L.V.E.) .....	3
1.2.1 La place de la compréhension de l'oral en langue vivante étrangère .....	3
1.2.2 Pourquoi enseigner la compréhension orale en L.V.E. ? .....	4
1.2.3 En quoi consiste l'enseignement de la compréhension orale en L.V.E. ? .....	5
1.2.4 Quel rôle pour l'enseignant ? .....	5
2. Les stratégies d'apprentissages .....	6
2.1 Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ? .....	6
2.2 Les modèles de Gremmo et Holec .....	7
2.2.1 Le modèle sémasiologique – de la forme au sens .....	7
2.2.2 Modèle onomasiologique – du sens à la forme .....	8
2.3 Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale .....	8
2.3.1 Les stratégies métacognitives .....	9
2.3.2 Les stratégies cognitives .....	10
2.3.3 Les stratégies socio-affectives .....	12
3. L'enseignement explicite .....	13
3.1 Ce que nous dit l'institution .....	13
3.2 Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? .....	13
3.3 Le but de l'enseignement explicite .....	13
3.4 L'enseignement explicite et l'apprentissage de la compréhension orale .....	14
<b>Formulation de la problématique</b> .....	<b>15</b>
<b>Partie 2 : l'expérimentation</b> .....	<b>16</b>
1. Méthode .....	16
1.1 Participants .....	16
1.1.1 L'établissement .....	16
1.1.2 La classe .....	16

1.2 Matériel .....	16
1.2.1 Matériel audio .....	16
1.2.2 Choix des supports .....	17
1.2.3 Evaluation .....	17
1.3 Procédure .....	18
1.3.1 Expérimentation A : les modèles de Gremmo et Holec .....	19
1.3.2 Expérimentation B : stratégies d'apprentissage et explicitation .....	19
1.4 Analyse des données .....	20
1.4.1 Données concernant l'évaluation 0 – départ .....	20
1.4.2 Données concernant l'expérimentation A .....	21
1.4.3 Données concernant l'expérimentation B .....	23
2. Discussion .....	27
2.1 Re-contextualisation .....	27
2.2 Mise en lien avec les recherches antérieures : pouvons-nous valider les hypothèses ?	28
2.2.1 Hypothèse 1 : l'apport de modèles .....	28
2.2.2 Hypothèse 2 : l'explicitation des stratégies .....	28
2.3 Limites et perspectives .....	29
2.3.1 Limites de ma recherche .....	29
2.3.2 Perspectives .....	30
2.3.3 L'impact de cette expérimentation sur mon métier et conclusion .....	30
<b>Bibliographie .....</b>	<b>31</b>
<b>Annexes</b>	

## **Introduction :**

Dans leur compte-rendu pour le ministère de l'Éducation nationale, « Pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères » (septembre 2018), Taylor et Manes-Bonnisseau dressent un bilan mitigé du plan de rénovation des langues de 2006 : des progrès sont notés, mais il reste du chemin à parcourir, notamment si l'on compare le bilan français à ceux des autres pays européens. L'objectif de ce compte-rendu était de faire un état des lieux et de proposer des recommandations afin d'aller encore plus loin dans la refonte de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France. Taylor et Manes-Bonnisseau proposent de donner encore plus de place à l'oral : expression et compréhension.

La compréhension orale est souvent considérée comme un aspect de la langue difficile à enseigner car ce n'est pas une science exacte. La compréhension est une compétence qui requiert davantage de processus non-observables et l'évaluation de celle-ci est le terrain de nombreux débats. Pourtant, ce qui différencie l'école moderne de l'ancienne école, est bien l'enseignement et l'évaluation de compétences et non plus uniquement de savoirs.

Depuis 2016, l'évaluation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, demande aux enseignants d'établir le niveau de maîtrise des élèves dans différents domaines dont : « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) » (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015). Puisque l'on évalue le niveau de compréhension des élèves, il faut alors leur enseigner cette compétence abstraite. L'on se pose alors la question de comment l'enseigner ? Avec quels outils ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions dans l'étude qui suit. L'état de l'art proposera dans un premier temps une définition de la compréhension orale ainsi que de son caractère important dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Dans un deuxième temps, nous traiterons des stratégies d'apprentissage comme outils dans l'apprentissage d'une langue vivante et dans le développement de la compréhension orale. Puis, nous exposerons les principes de l'enseignement explicite. La deuxième partie décrira et analysera l'expérimentation mise en place pour tenter de répondre à notre problématique.

# Partie 1 : L'état de l'art

## 1. Qu'est-ce que la compréhension orale en langues vivantes étrangères ?

### 1.1 Qu'est-ce que la compréhension orale ?

#### 1.1.1 Définition :

Le nom 'compréhension' est défini dans le Larousse comme « l'action de comprendre le sens »; le terme d'action injecte ici l'idée que l'apprenant - lorsqu'il est en activité de compréhension orale - doit être actif, doit faire quelque chose. De plus, la définition « l'action de comprendre le sens », nous renvoie à la compréhension comme l'acte de faire du sens ; tout comme l'ont expliqué Gremmo et Holec (1990 ; p.8) « Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques ». La compréhension orale passe par une phase de repérage de différents éléments, certes, mais il y a compréhension lorsque l'apprenant fait du lien entre les éléments repérés pour en tirer du sens, lorsqu'il reformule le message et non lorsqu'il répète ce qu'il a entendu. Les différentes définitions du verbe 'comprendre' dans le Larousse reprennent les termes : « saisir par l'esprit », « se rendre compte », « appréhender », « se représenter ». Comprendre c'est repérer, puis analyser et interpréter.

La compréhension orale est présentée par l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, 1999) comme de la reconstruction, comme l'idée d'un puzzle : nous avons plusieurs pièces entre les mains qui sont des éléments du document que nous avons écouté ; même si nous n'avons pas toutes les pièces, en les analysant l'on peut les placer et reconnaître l'image que le puzzle final représente.

#### 1.1.2 Deux types de compréhension :

En compréhension, l'on distingue la compréhension globale de la compréhension détaillée (APLV, 1999). La compréhension globale est très souvent la première étape dans l'apprentissage de l'auditeur : reconnaître le contexte du message et identifier le sujet du message. La compréhension détaillée quant à elle va reposer sur certains éléments précis du document, mais n'est pas synonyme de compréhension du document dans son intégralité.

#### 1.1.3 Quel est l'objectif en compréhension orale ?

Selon Ducrot (2005, p.1), le but de l'enseignement de la compréhension orale n'est pas « d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition

pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. » Il définit la compréhension orale comme une « compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies », il distingue ensuite deux étapes qui sont « l'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. »

## **1.2 La compréhension orale en langue vivante étrangère (L.V.E.) :**

### **1.2.1 La place de la compréhension de l'oral en langue vivante étrangère :**

En 2006, un plan de rénovation des langues vivantes est mis en place. Dorénavant, les nouveaux programmes s'appuient sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et placent au même niveau les quatre activités langagières : l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale. Jusqu'ici l'oral et surtout la compréhension orale n'avaient pas de place bien définie dans les programmes. C'est à partir de 2014, qu'une épreuve de compréhension orale est instaurée dans les épreuves du baccalauréat. Il paraît dès lors essentiel d'entraîner les élèves à la réussite de cette épreuve.

Plus globalement, la compréhension orale permet la communication : pour interagir avec autrui, pour participer à une conversation, il faut comprendre le message d'autrui. Dans une conversation, si le locuteur 2 ne comprend pas le message, après plusieurs tentatives du locuteur 1, celui-ci locuteur se décourage et cesse toute tentative de communication. Il n'y a pas communication ou interaction, si le locuteur 1 demande son chemin au locuteur 2, mais que le locuteur 1 est incapable de comprendre la réponse du locuteur 2.

Selon l'APLV (1999, p.p. 10-11), la compréhension orale est un « lieu fédérateur » car elle permet de lier une multitude d'objectifs. L'on peut s'accorder sur le fait que la compréhension orale remplisse l'objectif communicationnel tout comme l'objectif linguistique. Le travail d'écoute-analyse-restitution permet de figer la parole La compréhension orale permet aussi de tendre vers l'objectif culturel, notamment en repérant les différences d'accents, d'accentuations, de vocabulaire entre des locuteurs originaires de différents lieux. Et enfin, elle permet d'atteindre un objectif méthodologique de par l'entraînement à la prise de note, mais aussi comme nous le verrons plus loin, la conscientisation de certaines stratégies d'apprentissage.

Plus simplement, l'apprentissage d'une langue maternelle, et par extension d'une langue vivante étrangère, passe par la compréhension orale ; la prise de parole découle de la répétition de ce qui a été entendu.

Ce qui nous amène à la gestion de la restitution. Que faire une fois le document écouté et analysé ? Comment évaluer la bonne compréhension ou non du document ?

Depuis longtemps, la restitution en langue anglaise est déconseillée. En effet, être capable de répéter ou écrire des mots ou phonèmes entendus n'est pas le signe d'une compréhension du document. D'ailleurs, la retranscription d'un document ne nécessite pas de l'avoir analysé, ni d'avoir fait du sens avec les éléments repérés. De plus, la retranscription écrite peut être un obstacle de par les nombreuses différences entre graphie et phonie de la langue étrangère (par exemple le sujet 'T' en anglais qui se transcrit en phonétique [aĩ]).

L'épreuve de compréhension orale du baccalauréat est composée d'une restitution rédigée en français. Cependant, surtout au collège, la rédaction, même en langue maternelle peut être un obstacle à la restitution pour certains apprenants. Une pédagogie différenciée est nécessaire dès le début de l'apprentissage : il s'agit d'adapter les modes de restitution aux apprenants en allant d'une prise de notes simple, à une restitution structurée de cette prise de notes vers une rédaction.

4

### **1.2.2 Pourquoi enseigner la compréhension orale en L.V.E. ?**

La compréhension orale de la langue maternelle est la première activité langagière développée chez l'enfant et la première compétence qu'il acquiert. L'enfant entend, écoute et comprend avant de répéter et de parler. Selon Vandergrift (1998 ; p.84) « mettre l'accent sur la compréhension auditive au début de l'apprentissage respecte l'apprentissage naturel d'une langue. » Cependant, ce n'est pas toujours la première activité langagière travaillée en langue vivante étrangère et elle est loin d'être la première compétence acquise chez les apprenants.

Dans l'enseignement de la langue anglaise en tant que langue vivante étrangère, beaucoup expliquent la difficulté d'un natif français à comprendre la langue, par la différence d'intonation entre les deux langues : la langue française est basée essentiellement sur l'accentuation de syllabes, tandis que la langue anglaise tend vers une accentuation de phrases, mots et une forme de désaccentuation – ou forme faible – de certains mots parfois peu audibles (Nicolas André) (APLV, 1999). De ce fait l'écoute, les éléments repérés et l'analyse de ceux-ci, présentent des différences entre la langue maternelle et la langue étudiée. Ces différences peuvent être déstabilisantes et induire certains auditeurs à faire des contre-sens.

### **1.2.3 En quoi consiste l'enseignement de la compréhension orale en L.V.E. ?**

Il s'agit d'exposer les apprenants à une situation de communication réelle, comme nous le rappelle l'APLV (1999 ; p.9) écouter l'enseignant, quel que soit son niveau dans la langue étrangère enseignée, qu'il soit natif ou non, n'est pas un réel entraînement à la compréhension orale. En effet, l'enseignant, lorsqu'il s'adresse aux apprenants, s'adresse à eux dans un cadre précis, avec un objectif prédéfini, l'enseignant adapte son discours et son rythme de parole aux apprenants. Alors, l'apprenant qui écoute son enseignant mobilise moins efficacement les stratégies nécessaires à la compréhension comme rechercher, comparer ou paraphraser soi-même. Il faut donc entraîner les apprenants à des situations de communication réelles, les exposer à des documents authentiques divers. Les écrits sur la compréhension orale s'accordent sur l'importance de l'entraînement et de la régularité de celui-ci. Selon l'APLV (1999 ; p.46) les conditions nécessaires à l'acquisition de la compréhension orale sont la systémativité de stratégies au travers d'un entraînement répété et « associé à une posture réflexive ».

### **1.2.4 Quel rôle pour l'enseignant ?**

Perrenoud (2014 ; p.45) définit un enseignant comme une « personne-ressource » qui est « l'organisateur de situations d'apprentissage ». Aussi, selon Cyr (1998 ; chapitre 8), le rôle de l'enseignant est de tenir compte des connaissances acquises des apprenants ainsi que de leurs besoins, il doit prendre des décisions, faire des choix et prendre certaines libertés par rapport aux programmes qu'il ne doit pas appliquer à la lettre mais adapter aux besoins de ces élèves. Il doit « déterminer lui-même les stratégies nécessaires et s'assurer de leur utilisation effective » ainsi qu'apporter un matériel adapté, c'est-à-dire, choisir des supports variés dans lesquels les apprenants vont puiser les connaissances. Il doit scénariser l'apprentissage afin de mettre les apprenants dans des situations de communication au plus proche du réel et de les amener vers une éducation autonome et bénéfique tout au long de la vie.

C'est ce que nous rappelle John Hattie (2017 p.1) : « le but de l'éducation consiste à développer chez les élèves le goût d'apprendre de façon à ce qu'ils parviennent à l'autorégulation ». Il y a là l'idée que, le but de l'enseignant n'est pas d'entraîner les élèves dans l'objectif qu'ils réussissent une évaluation, mais qu'ils développent des compétences qu'ils pourront utiliser seuls, dans un contexte non scolaire, hors classe.

En compréhension orale, selon l'APLV (1999 ; p.44) le rôle de l'enseignant en langue vivante étrangère consiste « à l'aider à développer et enrichir ses stratégies d'apprentissages » ainsi qu'à guider l'automatisation de certaines tâches et à développer des stratégies en langue maternelle pour les transférer à la langue vivante étrangère étudiée. Nous pouvons même ajouter



qu'en apportant des stratégies d'apprentissage, l'enseignant se doit d'apporter des stratégies de décodage, spécifiques à la compréhension orale, qui auront un rôle de modèle sur lequel les élèves pourront s'appuyer tout en gardant un esprit critique par rapport à celui-ci. C'est l'idée qu'a avancé Nicolas André dans son écrit « La compréhension orale en anglais » où il explique que le film *Psychose* nous sert de « prototype pour comprendre toutes les séquences de films du même genre. Il suffit de voir un rideau de douche et entendre une musique menaçante pour comprendre que cela va mal se passer » (p.2).

Nous avons donc défini la compréhension orale, son rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère mais aussi le rôle de « personne-ressource » de l'enseignant qui se doit d'apporter des modèles de stratégies à la compréhension orale. Nous allons maintenant nous pencher sur la définition d'une stratégie et son rôle dans l'apprentissage.

## **2. Les stratégies d'apprentissage :**

Dans le CECRL, (2001 ; p.15) le Conseil de l'Europe avance l'idée que l'usage d'une langue passe par le développement et l'acquisition de compétences qui peuvent se faire en mobilisant des stratégies : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences »

### **2.1 Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ?**

D'après le CECRL (2001 ; p.15) « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». Puis, il est expliqué que (2001 ; p.48) : « les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible- en fonction de son but précis ».

Selon Bégin, (2008 ; p.22) les « stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne ».

Dans son ouvrage « Les stratégies d'apprentissage », Cyr fait un état des lieux et propose comme définition aux stratégies, la définition de Legendre (1993) : « 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 » (2011 ; p.4). Ces stratégies sont en quelque sorte des techniques plus ou moins observables (directement ou avec introspection) par le sujet qui les met en place.

Comme l'a rappelé Cyr (2011 ; chapitre 2), Rubin, en 1975, a établi l'importance de l'apprentissage de ces stratégies qui, une fois acquises, permettent à l'apprenant de maîtriser des compétences et de progresser dans divers domaines.

## **2.2 Les modèles de Gremmo et Holec**

Dans leur écrit sur la compréhension orale, Gremmo et Holec présentent l'importance du rôle d'auditeur qu'a l'apprenant et distinguent deux phases dans l'apprentissage de la compréhension. Une première phase où l'apprenant « acquiert de manière décomposée les différents savoirs et savoir-faire » au cours de différentes activités, qui ne sont pas nécessairement des activités de compréhension. C'est la phase systématique. Et une phase communicative où l'apprenant est face à une situation de communication, donc de compréhension réelle, où « il peut assumer pleinement son rôle interactif d'auditeur et choisir une stratégie d'écoute [...] en s'appuyant sur les connaissances qu'il détient ou qu'il a acquises lors de la phase » systématique (1990 ; p.6).

En s'appuyant sur l'ouvrage de Clarke et Clarke de 1977, Gremmo et Holec proposent deux modèles de démarche de compréhension différents : le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique.

### **2.2.1 Le modèle sémasiologique – de la forme au sens.**

Cette démarche est composée de quatre étapes qui ont pour but de construire du sens, donc de comprendre, en s'appuyant sur la perception des sons.

La première étape de ce modèle est la phase de discrimination. L'auditeur isole la « chaîne phonique », il repère des sons. Ensuite, vient l'étape de segmentation, où l'auditeur tente de distinguer des mots ou groupes de mots. La troisième étape est celle d'interprétation, où

l'auditeur essaie d'apporter du/des sens aux mots. Et enfin, l'étape de synthèse, où l'auditeur va additionner les interprétations afin d'obtenir le sens global du message.

### **2.2.2 Modèle onomasiologique – du sens à la forme.**

Cette démarche, contrairement à la précédente, s'appuie sur les connaissances de l'auditeur grâce auxquelles il va émettre deux types d'hypothèses, les hypothèses sémantiques et les hypothèses formelles, avant de procéder à une étape de repérage. Les hypothèses sémantiques concernent le contexte et le contenu du message (qui parle ? à qui ? de quoi ?). Les hypothèses formelles concernent les structures phonématiques et les structures syntaxiques. L'étape de repérage est une phase de vérification d'hypothèses : une prise d'indices qui confirme ou infirme les hypothèses sémantiques et formelles. Enfin, l'auditeur procède à la phase de processus. Il y a trois issues possibles à la vérification des hypothèses : les hypothèses sont confirmées, les hypothèses sont infirmées, ou bien, les hypothèses ne sont ni confirmées, ni infirmées.

Dans le cas où les hypothèses sont infirmées, Gremmo et Holec proposent de reprendre la démarche depuis le début, ou bien, d'utiliser la démarche sémasiologique.

## **2.3 Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale :**

Le CECRL (2001 ; p.59-60) présente les stratégies à adopter en compréhension orale comme des stratégies de réception qui « recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié ». Il découle de ces deux actions quatre phases distinctes dans l'activité de compréhension orale.

La première phase est la phase de « planification » ; durant laquelle l'auditeur doit « cadrer » le document, il doit « choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes ».

La deuxième phase de la compréhension orale est l'« exécution », l'auditeur doit « identifier des indices et en tirer une déduction ».

Suite à l'exécution, l'auditeur doit « vérifier des hypothèses : apparier les indices et le schéma », c'est la phase d'« évaluation ».

Et enfin, l'auditeur doit procéder à la phase de « remédiation » durant laquelle il révisé « les hypothèses s'il y a lieu ».

Cyr (1998) s'appuie sur les travaux de O'Malley et Chamot (1990), de Rubin (1975) et ceux d'Oxford (1985, 1990) pour classer et tenter de définir au mieux ces stratégies. Il établit trois grandes catégories : les stratégies métacognitives (chapitre 4, A ; p.42), les stratégies cognitives

(chapitre 4, B ; p.46) et les stratégies socio-affectives (chapitre 4, C ; p.55). Nous retiendrons ici certaines stratégies que l'on peut appliquer à la compréhension orale.

### **2.3.1 Les stratégies métacognitives :**

Les stratégies métacognitives concernent précisément la réflexion sur les stratégies que nous mettons en place, l'organisation et la planification de nos stratégies.

La première des stratégies, si l'on devait leur donner un ordre d'emploi, serait l'anticipation métacognitive. Il s'agit de se préparer à la tâche à accomplir, d'en définir les objectifs : Que dois-je faire ? Dois-je écouter ? Analyser ? Repérer ? Que dois-je repérer ? Faut-il que je prenne des notes ? Sur quoi va porter ma restitution ?

Si le but de la restitution est d'établir une liste de mots, l'écoute ne sera pas la même que si la restitution porte sur qui parle à qui dans une conversation. Il est donc important que l'auditeur se pose ces questions et anticipe la tâche à réaliser.

L'attention est une stratégie qui découle de l'anticipation. O'Malley et Chamot (1990) ont établi deux types d'attention : l'attention sélective et l'attention dirigée. La première est une attention globale portée sur le document où l'auditeur choisira lui-même les éléments qui lui semble les plus importants. L'attention dirigée se concentre sur certains éléments du document et découle souvent de questions ou de consignes de repérages de l'enseignant. Ainsi, si l'enseignant demande aux élèves de repérer et noter tous les nombres qu'ils entendent ; leur attention sera dirigée. Selon Perraudau (2006 ; p.64) l'attention nécessite un entraînement avec des supports différents, en faisant des pauses (dans la tâche d'écoute ou dans la séance) dans le but d'une « mise en œuvre d'activités variées favorisant la sollicitation de ce type de fonction » car la conscientisation ne suffit d'après lui et il cite C. Boujon « On devient plus et mieux attentif parce qu'on l'a déjà plusieurs fois été » (id p.263).

L'identification du problème est en lien avec l'anticipation. L'élève auditeur s'est posé des questions sur ce qu'il doit faire, il s'agit ici d'identifier aussi la raison de cette tâche, les objectifs qui se cachent derrière. Lorsque l'enseignant demande aux élèves de repérer les pronoms sujets, les élèves doivent se demander pourquoi il faut repérer les pronoms sujets. Certains sauront répondre que le but est d'identifier les personnes ou personnages, d'autres auront besoin qu'on leur explique et qu'on les entraîne avant de pouvoir établir cette identification de problème seul.

L'autogestion et l'autorégulation sont deux stratégies liées à l'autoévaluation. L'autogestion est la gestion des conditions de réalisation de la tâche, l'autorégulation est la capacité à vérifier et corriger les démarches de réalisation et l'autoévaluation est la capacité à évaluer la bonne réalisation ainsi que l'acquisition de la compétence visée. Ainsi, un élève qui s'autoévalue est un élève qui sait dire s'il a repéré ce que l'enseignant lui demandait de repérer, s'il a analysé et interprété (compréhension = construction de sens), s'il s'est trompé. Dans ce cas, il saura lancer une nouvelle tentative afin d'atteindre l'objectif (autorégulation), si l'erreur provenait d'une mauvaise attention, il saura se mettre dans de bonnes conditions pour y remédier (autogestion).

### **2.3.2 Les stratégies cognitives :**

Si l'on reprend la définition de Cyr (2006 ; p.46), les stratégies « cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude » et elles sont des « techniques spécifiques », « concrètes » et « observables ». Ces stratégies sont généralement définies comme des processus mentaux qui font appel à la mémoire et aux connaissances, au jugement, à la compréhension et au raisonnement.

Certaines de ces stratégies sont des stratégies de décodage, comme par exemples : le repérage de noms propres, pronoms sujets et possessifs pour identifier le•s locuteur•s, le repérage des mots accentués qui, en anglais, sont les mots qui donnent du sens au message, ou encore, le repérage de bruits qui peuvent indiquer un lieu ou un contexte dans un document audio.

La stratégie d'anticipation, appelée « phase de pré-sensibilisation » dans l'APLV (1999, p.45), permet aux élèves de rassembler leurs connaissances autour d'un thème. Selon Berdal-Masuy et Briet (2010 ; p.24) l'auditeur peut ainsi préparer une liste de mots, ou selon Vandergrift (1998 ; p.97), il peut émettre des hypothèses sur ce qu'il va entendre.

Les stratégies cognitives présentées par Cyr (1998 ; p.46-55) que l'on peut retenir pour la compréhension de l'oral sont les suivantes :

La stratégie de la pratique : pratiquer la langue étudiée autant que possible, hors classe, saisir toute opportunité de la pratiquer. En compréhension de l'oral, l'on parlera surtout de l'exposition à la langue : écouter la langue étudiée dans des chansons, des films, à la radio, à la télévision, dans des vidéos sur internet.

La mémoire est également très importante. La stratégie de mémorisation fait appel aux expériences d'écoute et de compréhension passées pour y puiser des connaissances qui seront utiles à la compréhension du nouveau document.

La stratégie d'inférence, aussi appelée stratégie de 'devinement', est le fait de « suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale » (1998 ; p.50) d'un message en utilisant le contexte ou d'autres éléments, connus, du message. Cyr fait le lien entre cette stratégie et la théorie de Budner (1962) : « certains apprenants considèrent qu'ils n'ont ni le droit, ni la capacité de deviner ou de formuler des hypothèses » (p.51). Cependant, ce qui favoriserait une bonne compréhension serait cette « tolérance à l'ambiguïté », qui consiste à accepter que l'on ne connaisse ou ne comprenne pas certains mots d'un message mais que l'on peut s'appuyer sur le connu pour comprendre l'essentiel du message.

La stratégie de déduction, que Cyr oppose à l'inférence, est l'application des règles connues de la langue étudiée à une situation de production ou de compréhension. Ainsi, un auditeur qui ne connaît pas 'cries', mais qui sait que 'babies' est le pluriel de 'baby', pourrait conclure que 'cries' est le pluriel de 'cry'.

Traduire et comparer sont des stratégies compensatoires, l'auditeur va traduire de la langue étudiée à sa langue maternelle, et comparer les deux langues. C'est une stratégie très utilisée naturellement par les élèves, il faut cependant qu'elle soit utilisée efficacement.

La stratégie d'élaboration consiste à faire des liens (intralinguales) entre les nouveaux mots et les mots connus par l'auditeur. Cyr nous donne l'exemple d'un élève qui rencontre pour la première fois le mot 'tourniquet', l'élève qui ne connaît pas ce mot, pourra y reconnaître le verbe 'tourner' et saisir qu'un tourniquet est un objet qui tourne. D'après O'Malley et Chamot (1990) cette stratégie est très utilisée, notamment en compréhension orale. Elle est importante car selon Cyr, elle « permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme » (1998 ; p.54).

### 2.3.3 Les stratégies socio-affectives :

Cyr nous présente trois stratégies socio-affectives qu'il définit comme des stratégies qui impliquent l'interaction avec autrui (enseignant ou pairs) mais aussi la dimension affective de l'apprentissage.

Premièrement, il y a « les questions de clarification et de vérification ». L'auditeur peut interagir avec la personne avec qui il communique (ou bien avec l'enseignant ou ses pairs dans le cas d'un document audio étudié en classe) afin de revenir sur des points du message qu'il n'aurait pas compris ou pour confirmer sa bonne compréhension du message.

Deuxièmement, la stratégie de « coopération » utilise l'interaction avec autrui afin de trouver des solutions à la réalisation de la tâche.

Troisièmement, « la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété ». Il s'agit pour l'auditeur de contrôler son niveau de stress pour ne pas qu'il soit une entrave à la bonne réalisation de la tâche. L'on parlera alors, comme l'a précisé Cyr, de la confiance en soi, de la gestion de l'erreur et la motivation par l'encouragement et la récompense.

Pour conclure, Cyr s'appuie sur les travaux de Wenden (1991) pour rappeler que le rôle de l'enseignant est aussi de faire prendre conscience aux élèves des stratégies les moins observables (comme l'inférence) qu'ils utilisent afin qu'ils puissent les automatiser.

Vandergrift rappelle les travaux de O'Malley et Chamot (1990) et de Thompson et Rubin (1996) qui ont démontré que l'enseignement des stratégies d'apprentissage, notamment les stratégies métacognitives, peuvent améliorer les performances des auditeurs (1998 ; p.97). Cependant, Cyr met en garde quant à cette automatisation, car certaines stratégies peuvent être utilisées efficacement dans certaines situations de communication mais n'auront pas le résultat voulu dans d'autres. Ce qui marque une différence entre les apprenants, c'est la prise de conscience et l'utilisation de certaines stratégies non ou peu observables, comme l'inférence et l'élaboration.

Nous allons maintenant nous pencher sur l'importance de la prise de conscience des stratégies au travers de l'enseignement explicite, pourquoi et comment le faire ?

### **3. L'enseignement explicite :**

#### **3.1 Ce que nous dit l'institution :**

Le CECRL sur lequel s'appuie les programmes aujourd'hui, engage une démarche actionnelle de l'enseignement des langues qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p.15).

#### **3.2 Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?**

Afin de mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages, la démarche actionnelle nécessite de fixer des objectifs clairs et réalisables pour les élèves, mais aussi d'apporter des outils pour atteindre ces objectifs. Ces outils, que l'on peut donc appeler stratégies, sont souvent inconscientes chez les élèves, car peu ou non observables. Dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère, il s'agit souvent de faire appel aux stratégies déjà mises en place dans l'usage de la langue maternelle et de les transférer à l'usage de la langue étudiée. C'est l'approche cognitive décrite par Gremmo et Holec (1990 ; p.7) : l'importance de proposer des activités de compréhension orale qui visent « à rendre conscient le processus de compréhension » en y ajoutant une dimension métacognitive de la part de l'apprenant qui « sera amené à réfléchir sur ses modes de fonctionnement privilégiés. Il travaillera de manière explicite et raisonnée sur les changements à y apporter ».

Il s'agit en compréhension orale de déconstruire les processus de compréhension, en quelques sortes de justifier la restitution d'un document afin de prendre conscience des stratégies, l'APLV parle de familiarisation (1999, p.37). La prise de conscience ou 'conscientisation' passe donc essentiellement par l'explicitation des stratégies. Perraudau propose la verbalisation comme « entretien cognitif à visée d'apprentissage », pour que l'enseignant comprenne le cheminement de l'élève et que l'élève identifie et modifie si nécessaire son cheminement (2006, p.190).

#### **3.3 Le but de l'enseignement explicite :**

Selon Perraudau (2006), le but de cette prise de conscience est la maîtrise des stratégies. Dans un premier temps, l'élève peut améliorer ou modifier ses stratégies. Lorsque l'élève a conscience des stratégies qu'il peut mettre en place, il est ensuite plus à même de les sélectionner et les mettre en place lorsqu'il se trouve face à une tâche à réaliser. Et enfin, la



maitrise de ces stratégies permet leur transférabilité à d'autres tâches ou d'autres apprentissages. Selon Hattié (2017 ; p.12) : « Une stratégie d'apprentissage doit amener l'élève à développer une conscience de ce qu'il fait, l'autorégulation constituant le but ultime de l'apprentissage ».

Un élève qui a conscience et qui maîtrise ses stratégies, est un élève autonome dans son apprentissage, Hattié (2017 ; p.1) : « l'enseignement est rendu visible pour les élèves. Cela doit permettre à ces derniers de devenir leurs propres enseignants ».

Rappelons, que le but d'un enseignant de langue vivante étrangère est « l'autonomie langagière » ; l'APLV précise que « le résultat le plus tangible, semble-t-il, est de donner confiance aux apprenants, de leur faire prendre conscience qu'ils sont capables, en appliquant quelques procédés, en suivant une méthode qu'ils se sont appropriée » (1999, p.p. 25,27).

L'explicitation des stratégies est un travail complexe comme le précise Hattié qui s'est appuyé sur le travail de Piaget (1970) : « les enfants peuvent penser différemment des adultes, ce qui signifie qu'il faut accorder de l'importance à la manière dont ils apprennent » (2017 ; p.5)

Selon Trésallet « expliciter ne tient pas seulement du dire, mais de situations explicites. » (p.3)

14

### **3.4 L'enseignement explicite et l'apprentissage de la compréhension orale :**

L'APLV s'appuie sur les travaux de Delecroix pour dire que « il est plus réaliste de convaincre les étudiants de la nécessité d'examiner leurs processus et habitudes spécifiques pour leur permettre une meilleure contextualisation et une globalisation des conditions externes et internes, matérielles, rationnelles et psychologique qui peuvent influencer sur la collecte de l'information et sur la construction de la signification et du sens que leur interprétation dégagera » (1999, p.19).

L'enseignement de la compréhension orale devrait donc porter davantage sur les stratégies d'apprentissage et de décodage, que sur la compréhension en elle-même et sa restitution. L'enseignant devrait valoriser les processus mis en place par l'élève et y remédier, plutôt que de valider ou d'invalider la restitution de l'élève. Selon Hattié (2017 ; p.10) « Le rôle d'évaluateur consiste à regarder la valeur de la démarche d'activation ». Trésallet rappelle que « certains élèves peuvent réussir une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant » (p.3).

Cyr rapporte une limite à l'enseignement des stratégies théorisées par Krashen (1981) et réfutée par O'Malley et Chamot (1990) « l'apprentissage formel et conscient [...] ne contribue pas nécessairement à l'acquisition, qui est un processus inconscient se produisant généralement à l'extérieur de la classe et qui seul confère une véritable compétence pour communiquer » (1998 ; p.9)

### **Formulation de la problématique :**

La compréhension orale est le moyen 'naturel' d'apprendre une langue car c'est au travers de cette activité que l'apprenant développe l'expression. Ces deux activités langagières, compréhension et expression, sont essentielles à la communication. Il est donc important pour l'apprenant d'une langue vivante étrangère de développer et de maîtriser la compréhension orale. Puisque la compréhension orale d'une langue vivante étrangère ne peut se faire de façon 'naturelle', comme pour la langue maternelle, le rôle de l'enseignant est avant tout d'apporter des outils à l'apprenant afin de développer cette compétence dans un contexte qui est principalement celui de l'école. Pour ce faire, l'enseignant doit entraîner l'apprenant à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de décodage que l'apprenant utilise déjà de manière consciente ou non, lors de la compréhension de sa langue maternelle et d'autres langues étudiées.

Faut-il alors expliciter, verbaliser, ces stratégies afin de faire prendre conscience aux élèves des méthodes ? Ou bien l'entraînement, et donc la répétition de l'action peut seul faire progresser l'apprenant ? Dans quelle mesure la verbalisation des stratégies permet-elle de développer la compétence de compréhension ? Comment influencer sur la compréhension orale par le biais des stratégies ?

Hypothèses :

1. L'apport de modèle de stratégies de compréhension tels que les modèles de Gremmo et Holec impacte positivement sur la progression des élèves.
2. L'explicitation par le biais de la verbalisation des stratégies d'apprentissage permet aux élèves de prendre conscience des processus qu'ils peuvent utiliser afin de réussir la tâche ; de ce fait, les élèves progressent plus facilement dans l'acquisition de compétences de compréhension orale.

## **Partie 2 : l'expérimentation.**

### **1. Méthode :**

#### **1.1 Participants :**

##### **1.1.1 L'établissement :**

L'expérimentation s'est déroulée dans un collège de l'agglomération grenobloise, situé dans un quartier où vit une population majoritairement, mais non exclusivement, issue d'un milieu socio-professionnel élevé (médecins, ingénieurs, enseignants etc..). L'établissement accueille également des élèves de quartiers plus défavorisés de l'agglomération et aussi des élèves exclus, voire doublement exclus d'autres établissements. C'est un collège à taille humaine qui accueille chaque année environ 300 élèves, ce qui permet un bon suivi des élèves.

##### **1.1.2 La classe :**

L'expérimentation s'est faite avec une classe de Quatrième composée de 25 élèves, dont 11 filles et 14 garçons. C'est une classe hétérogène avec une majorité d'élèves issus de familles d'un milieu socio-professionnel élevé et 8 élèves issus de familles d'un milieu socio-professionnel moins favorisé (au moins un des deux parents a un emploi précaire ou est sans emploi). Nous constatons que les élèves qui sont en difficulté scolaire font partie de cette dernière catégorie. L'on peut supposer que les élèves en difficulté en classe d'anglais rencontrent des difficultés d'apprentissage, et non des difficultés spécifiques avec la discipline, car ce sont des élèves en difficulté dans beaucoup voire l'ensemble des disciplines.

#### **1.2 Matériel :**

##### **1.2.1 Matériel audio :**

Les séances d'expérimentation se sont déroulées dans des salles de classe classiques mais différentes selon les jours. Nous avons travaillé avec différents supports audio diffusés depuis l'ordinateur de l'enseignant via des enceintes de qualités différentes selon les salles de classe. Il aurait été souhaitable de travailler en salle informatique à chaque séance pour que chacun puisse écouter le document étudié dans de meilleures conditions, mais la salle informatique du collège ne permet pas ce type de travail individuel. C'est pourquoi seul le jeu d'évasion pédagogique a été réalisé en salle informatique.

### 1.2.2 Choix des supports :

Afin de choisir les supports, je me suis concentrée sur la qualité ainsi que la difficulté du document. Je me suis appuyée sur la grille du CECRL et de ses descripteurs de niveaux de compréhension orale afin d'établir des critères observables dans la hiérarchisation des documents. Pour rappel, la classe étant une classe de Quatrième et l'expérimentation se déroulant au troisième trimestre, le niveau visé est A2/A2+. Les documents ne présentant qu'un seul locuteur, qui s'exprime de manière claire et lente, ont été retenus. Aussi, pour respecter le palier A, le sujet traité doit être familier. C'est pourquoi j'ai choisi des supports qui traitent de sujets abordés lors des séquences pédagogiques tout au long de l'année.

Les supports durant 2 minutes ou plus ont été scindés en deux, car la longueur du document est également un critère important. Les documents ont alors parfois servi dans un premier temps à l'entraînement, puis la deuxième partie à une évaluation. Parfois les entraînements ont été réalisés avec un document qui a été le support d'une évaluation, afin d'explicitier les stratégies.

Liste des supports dont l'on peut trouver les scripts dans la partie annexe.

Support :	Titre du document :	Utilisation :	Annexe :
1	School day in the US	Evaluation 0 (test de départ) + entraînement 1	1
2	School on the air	Evaluation 1	2
3	Multicultural Chicago	Entraînement 2 + évaluation 3	3
4	Visiting London	Evaluation 2	4
5	Whodunnit ?	Jeu d'évasion pédagogique/entraînement à l'explicitation	5
6	My favourite city in Australia	Evaluation – stratégie d'anticipation métacognitive	6
7	The history of Thanksgiving	Evaluation – stratégie socio-affective	7

### 1.2.3 Evaluation :

L'expérimentation porte sur l'impact de l'explicitation des stratégies de compréhension orale. Deux éléments sont à prendre en compte : le niveau de compréhension de l'élève à chaque évaluation (élément à évaluer) et le ressenti de l'élève face à la tâche à réaliser, en fonction des stratégies proposées.

Dans un premier temps, je me suis appuyée sur les grilles de descripteur du CECRL afin d'évaluer le niveau de compétence des élèves (annexe 8).

Afin de mesurer l'impact des stratégies mises en place et la difficulté qu'ils ont pu ressentir ou non à les mettre en œuvre, les élèves ont répondu à un questionnaire, de même type après chaque évaluation (annexes 9 et 10). Lors de la deuxième expérimentation sur les stratégies d'apprentissage, en plus du questionnaire habituel, les élèves disposaient de la grille d'auto-évaluation de Vandergrift qui met en avant certaines stratégies (annexe 11).

### **1.3 Procédure :**

L'expérimentation a eu lieu hors séquence pédagogique, à un moment de l'année où les élèves participaient à de nombreux stages et ateliers (résidence d'artiste, PSC1 etc...). Les élèves étaient très sollicités et j'ai préféré les mettre dans une situation de réflexion sur les apprentissages et mettre de côté l'importante productivité que l'on attend des élèves au cours d'une séquence pédagogique.

Avant de démarrer cette expérimentation, il fallait établir un niveau CECRL des élèves en compréhension orale. Une évaluation portant sur la compréhension du document 1 (annexe 1) a permis de noter comme point de départ pour les élèves leur niveau qui allait de pré-A1 (seul quelques mots ont été repérés ou un mot du sujet) à A2+ (une compréhension totale ou quasi-totale d'un sujet connu et familier). Suite à cette évaluation, les élèves ont répondu à un questionnaire (1 – annexe 9) afin de mesurer leur ressenti face à la difficulté – ou non difficulté – de la tâche à réaliser, ainsi que de les questionner sur une méthodologie qu'ils auraient pu adopter d'eux-mêmes. La consigne était d'écouter, de prendre des notes dans la langue choisie et de restituer en français tout ce qu'ils avaient compris.

Dans un premier temps, nous nous sommes penchés sur les modèles de compréhension orale de Gremmo et Holec (onomasiologique et sémasiologique), dans le but de présenter aux élèves deux types de démarches, qu'ils essaient et dont ils peuvent ensuite choisir celle qu'ils jugent la plus efficace. Nous appellerons cette phase de l'expérimentation : expérimentation A.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchés sur les stratégies d'apprentissage et leur explicitation. Nous appellerons cette phase : expérimentation B.

Ces expérimentations se sont déroulées principalement en français, afin que les échanges enseignant-élèves mais aussi élève-élève se fassent le plus librement et qu'ils soient les plus riches possible. Les présentations des stratégies, ainsi que les consignes ont été données en français. Les restitutions des élèves à l'oral lors des entraînements se sont faites dans la langue

choisie (anglais ou français), tandis que les restitutions écrites, lors des évaluations, se sont faites en français.

### 1.3.1 Expérimentation A : les modèles de Gremmo et Holec.

L'expérimentation A portait sur les modèles de stratégies de compréhension orale de Gremmo et Holec.

Pour chacun des deux modèles, il y a eu une première phase d'entraînement à la compréhension d'un document (entraînement 1 : modèle sémasiologique ; entraînement 2 : modèle onomasiologique). S'en est suivi une phase d'évaluation de chaque modèle (évaluation 1 : modèle sémasiologique ; évaluation 2 : modèle onomasiologique). Et pour finir, les élèves devaient répondre aux questionnaires 2 et 3 (annexe 10) pour mesurer la difficulté de la tâche et l'impact du modèle de stratégie de compréhension imposé pour la réalisation de la tâche.

Pour conclure cette expérimentation A, les élèves ont été évalués sur la compréhension orale d'un document, avec pour consigne d'essayer d'utiliser les deux modèles (onomasiologique et sémasiologique –évaluation 3). À l'issue à cette évaluation, les élèves ont répondu au questionnaire 4 (annexe 10).

Tableau récapitulatif du déroulement de l'expérimentation A.

Séance 1 :	Séance 2 :	Séance 3 :	Séance 4 :	Séance 5 :
-Entraînement 1	-Evaluation 1 - Questionnaire 2	-Entraînement 2	-Evaluation 2 -Questionnaire 3	Evaluation 3 Questionnaire 4

### 1.3.2 Expérimentation B : stratégies d'apprentissage et explicitation.

L'expérimentation B portait sur l'explicitation des stratégies d'apprentissage.

La première étape était de présenter aux élèves les stratégies sous la forme d'une liste (annexe 11), des exemples concrets de certaines stratégies ont été donnés.

Un entraînement à l'explicitation a été réalisé lors de la correction de l'évaluation n°3 de l'expérimentation A. Les élèves par groupes de deux, trois ou quatre, devaient échanger (en français) sur ce qu'ils avaient compris du document et quelles stratégies ils avaient utilisées.

Afin d'évaluer ce qu'ils avaient compris ou retenu des stratégies d'apprentissage, ils ont réalisé un test de connaissance (annexe 12).

Dans un souci de ne pas perdre l'intérêt des élèves, une activité ludique a été mise en place en salle informatique : le jeu d'évasion. Les élèves étaient répartis en groupes de cinq, avec un élève central qui avait le rôle d'auditeur. Les autres élèves du groupe devaient guider l'élève auditeur dans sa démarche d'écoute. Les stratégies socio-affectives étaient essentielles, mais aussi la verbalisation de stratégie telles que l'inférence, la traduction, la déduction.

Enfin, une dernière étape d'évaluation était basée sur le caractère explicite ou implicite des stratégies métacognitives et socio-affectives, au travers des consignes. Pour cela, la compréhension d'un premier document (support 6 – annexe 6), scindé en deux, a été testée avec comme consigne d'écouter la première partie et de restituer en français ce qui a été compris, en rappelant qu'il faut utiliser des stratégies dont nous avons parlé auparavant.

Puis, pour la deuxième partie, un rappel des stratégies métacognitives a été fait, à l'aide de la grille d'auto-évaluation de Vandergrift (annexe 13). Un temps de préparation et d'anticipation a été donné aux élèves, en rappelant l'entraînement à l'anticipation. Le titre du document a été écrit au tableau et une question, guidant l'objectif de la restitution, a été posée.

Les élèves ont répondu au questionnaire 5 (annexe 14) et à la grille d'auto-évaluation de Vandergrift (annexe 13).

Un deuxième document (support 7 – annexe 7) a fait l'objet d'une évaluation, sur le même modèle que l'évaluation précédente. Cependant, la deuxième consigne était d'échanger avec ses pairs afin de valider ou invalider les éléments repérés ou compris. Les élèves ont répondu au questionnaire 6 (annexe 14).

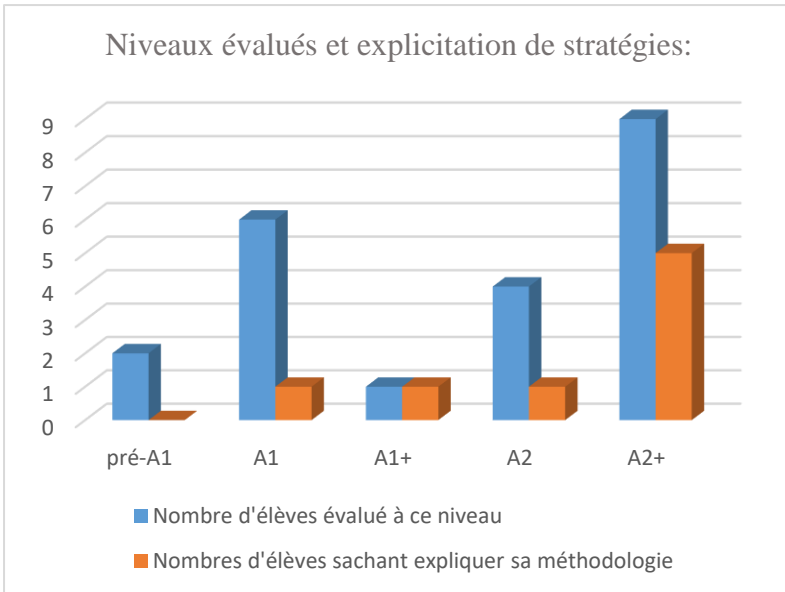
Tableau récapitulatif du déroulement de l'expérimentation B.

Séance 1 :	Séance 2 :	Séance 3 :	Séance 4 :	Séance 5 :
Présentation des stratégies	Entraînement à l'explicitation des stratégies	Test de connaissances	Jeu d'évasion	Evaluation finale + questionnaires 1.1 et 1.2

## 1.5 Analyse des données :

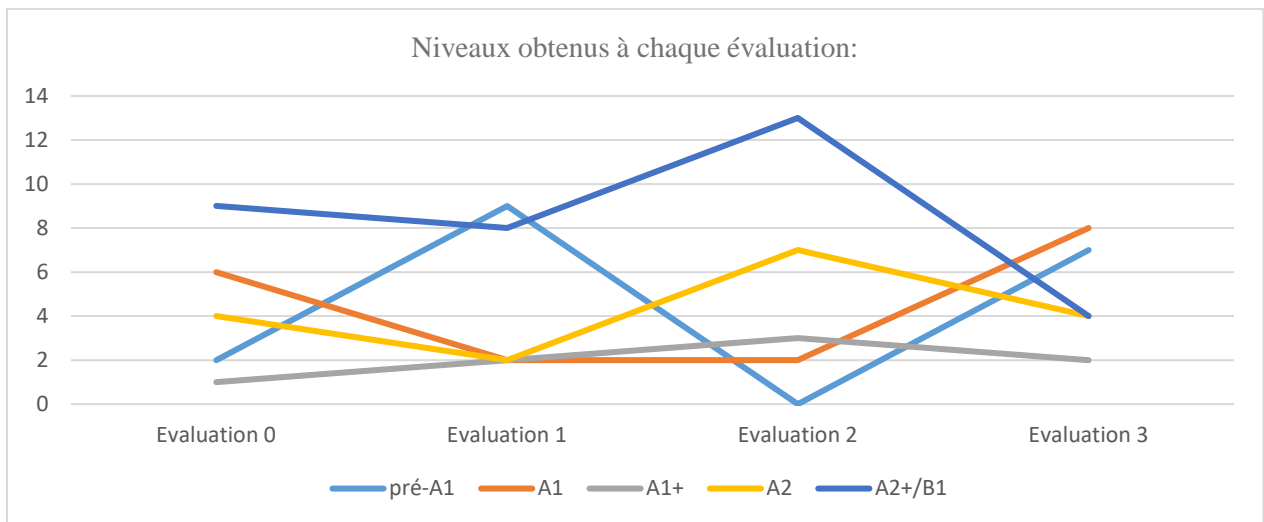
### 1.4.1 Données concernant l'évaluation 0 – départ :

L'évaluation 0 avait pour but d'établir le niveau de compétence des élèves en compréhension orale, dans le but d'analyser une évolution (positive ou négative) tout au long de l'expérimentation. Le point le plus intéressant du questionnaire 1 (portant sur l'évaluation 0) est la capacité de l'élève à expliquer les processus mis en place pour réaliser la tâche :



« Pourrais-tu expliquer quelle méthodologie tu as employée ? ». Seuls, 8 élèves sur 23 ont répondu « Oui » et ont essayé d'expliquer leur méthodologie, principalement des élèves ayant acquis un bon niveau de compétence en compréhension orale.

### 1.4.2 Données concernant l'expérimentation A :



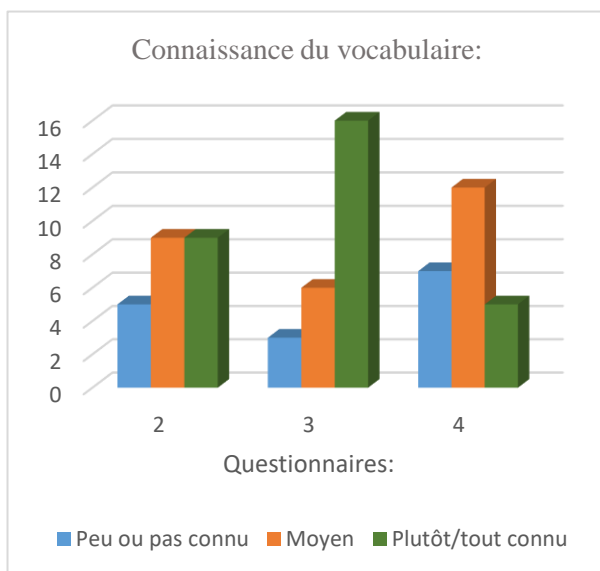
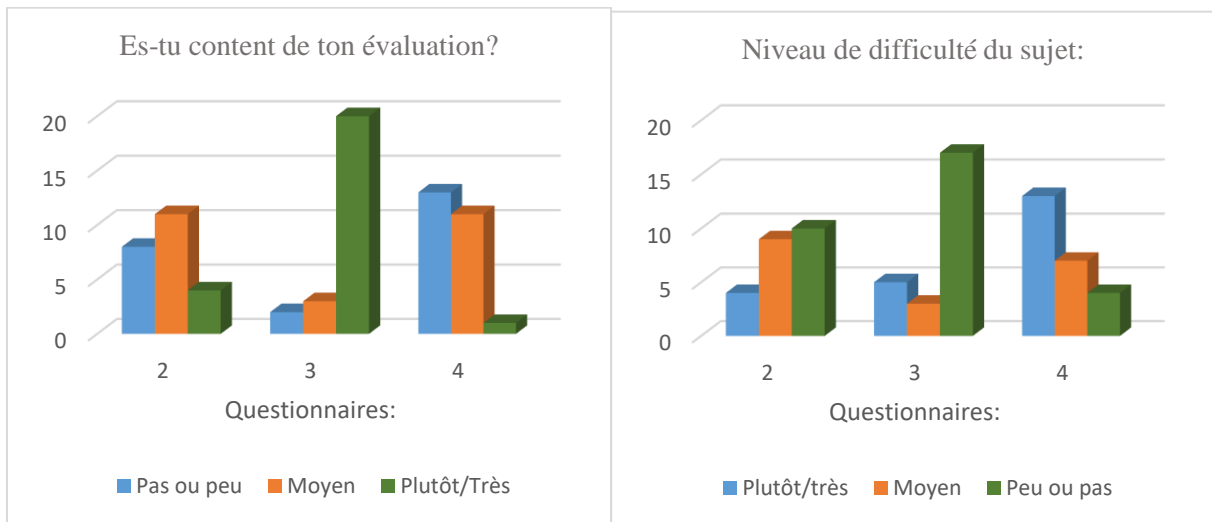
L'on retiendra de ce graphique qu'hormis le groupe « A1+ » qui varie très peu, les courbes des groupes « pré-A1 », « A1 », « A2 » et « A2+ » évoluent de manière significative.

Nous retiendrons notamment les courbes des groupes « pré-A1 » et « A2+ » qui varient le plus. Le nombre d'élèves placés dans le groupe « pré-A1 » augmente de 2 à 9 lors de l'évaluation du modèle sémasiologique, puis chute à 0 lors de l'évaluation du modèle onomasiologique et augmente à nouveau lors de l'évaluation portant sur les deux modèles.

À l'inverse, le nombre d'élèves placés dans le groupe « A2+ » diminue légèrement lors de l'évaluation du modèle sémasiologique, mais augmente fortement (de 8 à 13) lors de l'évaluation du modèle onomasiologique, pour chuter à 4 lors de l'évaluation portant sur les deux modèles.

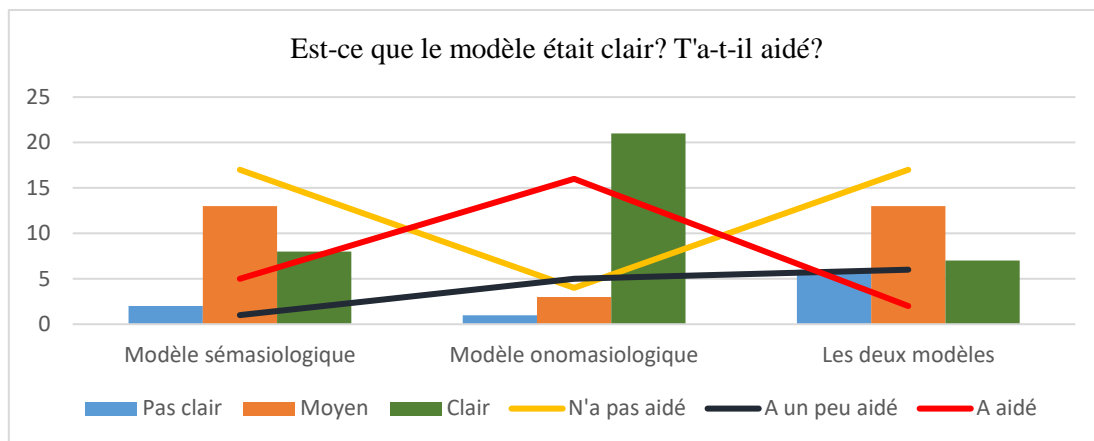


L'évaluation 2, portant sur le modèle onomasiologique, est la plus réussie. Cette tendance est validée par les réponses des élèves aux questionnaires :



Globalement, les élèves sont plus satisfaits de leur travail (sans connaître leur résultat), ils ont trouvé le document moins difficile et avaient l'impression de bien connaître le vocabulaire lors de l'évaluation du modèle onomasiologique. Alors que l'évaluation du modèle sémasiologique et des deux modèles mélangés ont des retours de satisfaction et de ressenti de la difficulté du document et de connaissance du vocabulaire plutôt moyens et similaires.

Dans tous les questionnaires, les élèves ont affirmé en majorité que l'annonce du titre avant l'écoute les avait aidés à comprendre le document (graphique : annexe 15).

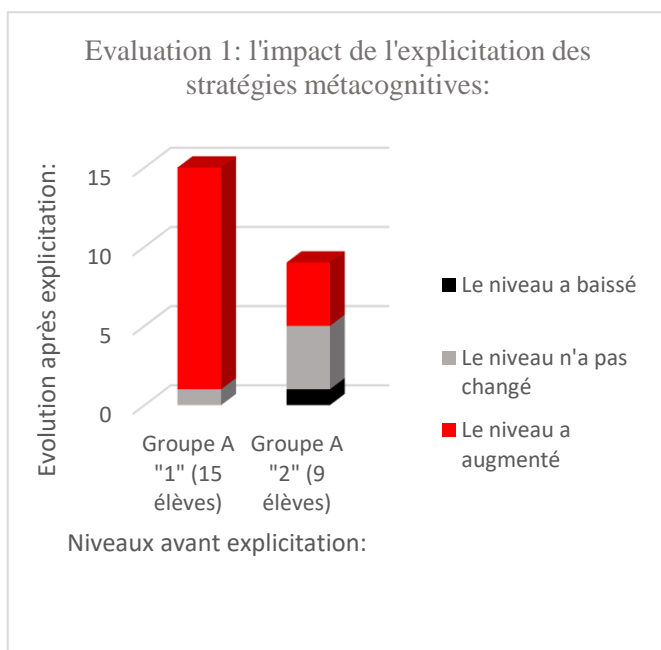


Sur ce dernier graphique, il est évident que le modèle onomasiologique a semblé plus clair aux élèves et a donc aidé les élèves dans la réalisation de la tâche de compréhension. Le modèle sémasiologique et le mélange des deux modèles ont été beaucoup moins évidents pour eux.

### 1.4.3 Données concernant l'expérimentation B :

Avant de tester l'impact des stratégies, les élèves ont subi un test de connaissance sur les stratégies d'apprentissage. 5 élèves ont su expliquer correctement les stratégies annoncées, 10 élèves ont su expliquer des stratégies – même si parfois, ils se sont trompés de nom, 7 élèves n'ont rempli correctement le test que partiellement.

L'expérimentation B portait sur l'impact de l'explicitation des stratégies au cours de l'évaluation. Afin de rendre les données plus lisibles, j'ai regroupé les élèves dans deux groupes de niveaux « A1 » et « A2 ». Le groupe « A1 » comprend les niveaux pré-A1, A1 et A1+. Le groupe « A2 » comprend les niveaux A2, A2+ voire B1.



Pour l'évaluation portant sur les stratégies métacognitives, les résultats de la première partie de l'évaluation placent 15 élèves dans le groupe « A1 » et 9 élèves dans le groupe « A2 ». L'on peut observer sur le graphique une évolution positive d'une moitié des élèves du groupe « A2 » mais surtout d'une quasi-totalité des élèves du groupe « A1 ».

Pour l'évaluation portant sur les stratégies socio-affectives les résultats de la première partie de l'évaluation placent 17 élèves dans le groupe « A1 » et 7 élèves dans le groupe « A2 ». L'on peut observer des évolutions similaires dans les deux groupes : environ 1/3 du groupe ne change pas de niveau de compétence après avoir échangé sur le document ; 1/3 du groupe progresse et le dernier 1/3 a vu son niveau de compétence baisser.

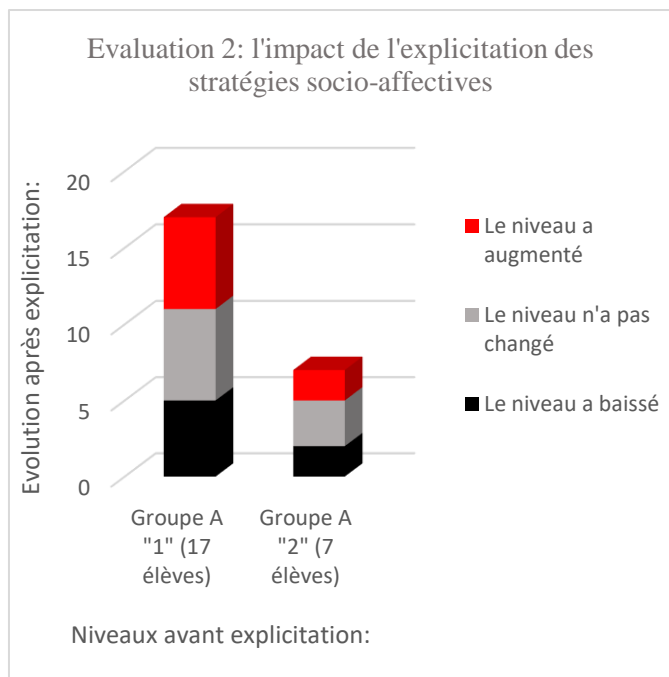


Diagramme des réponses sur les éléments facilitateurs de l'évaluation 1 :

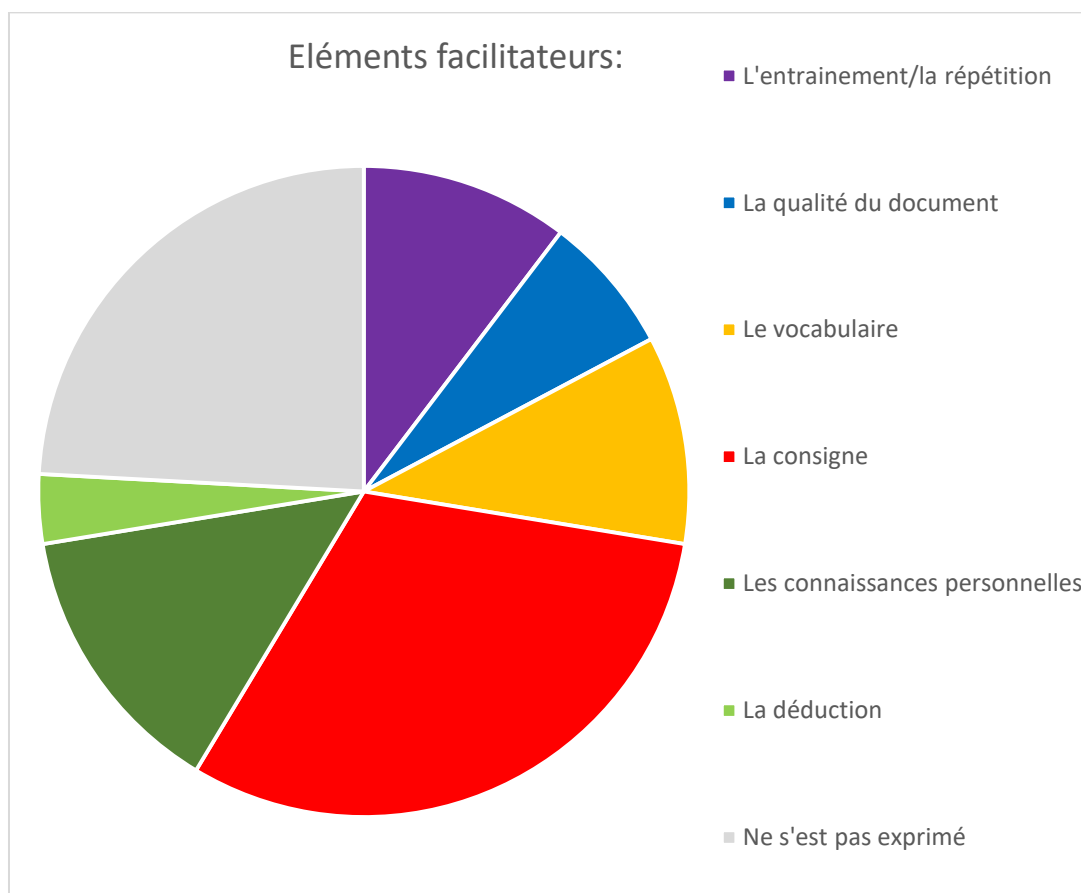
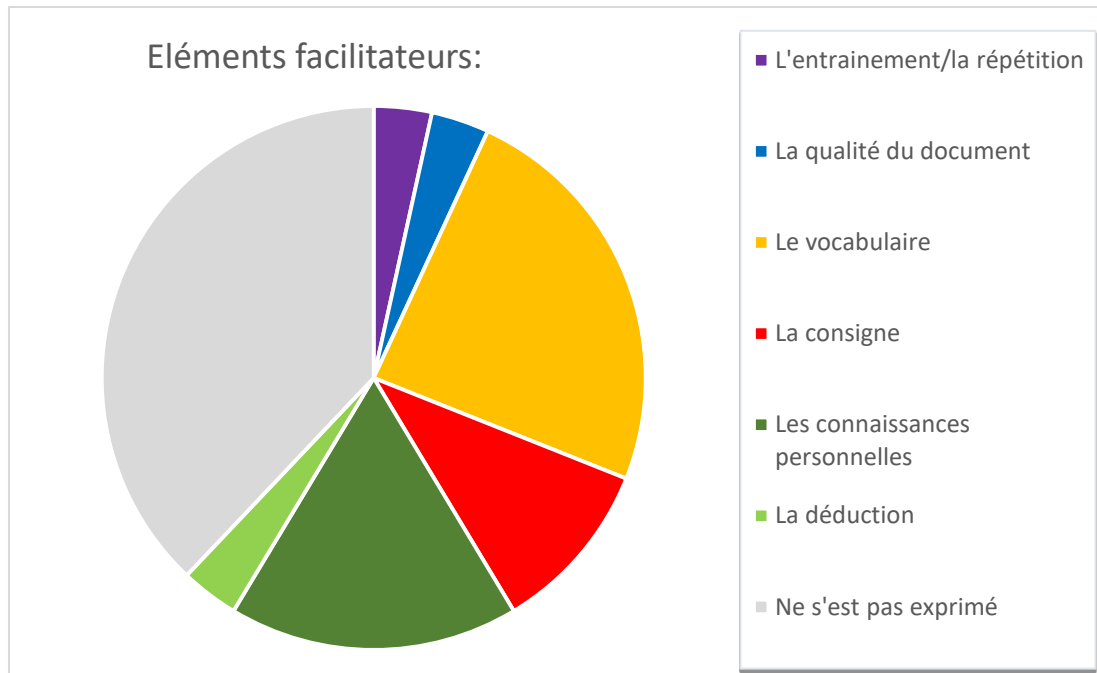


Diagramme des réponses sur les éléments facilitateurs de l'évaluation 2 :



Dans le cas de l'évaluation 1, malgré la verbalisation de la stratégie d'anticipation, peu d'élèves l'ont mentionnée et lorsqu'ils l'ont fait, c'était de manière indirecte, en notant le fait que la consigne donnée les avait aidés. Seuls deux élèves ont mentionné de manière plus explicite l'anticipation. Ce sont souvent ces élèves qui ont dit avoir fait des prédictions dans la grille d'auto-évaluation de Vandergrift : on se posera la question de la nature de la stratégie d'anticipation dont les élèves parlent, métacognitive ou cognitive ?

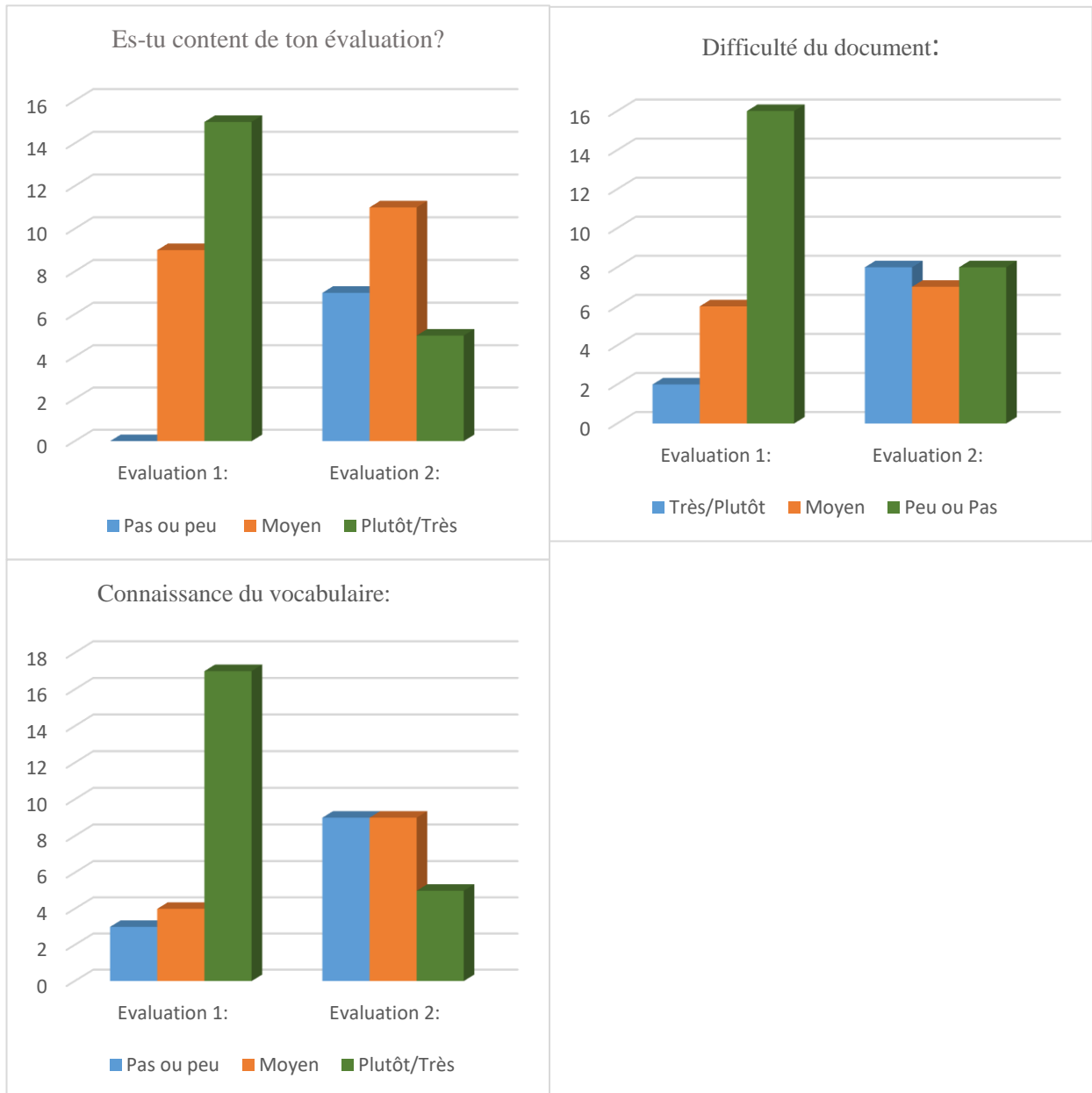
25

Dans le cas de l'évaluation 2, aucun élève n'a mentionné les échanges avec l'enseignant ou entre pairs.

Dans les deux cas, certaines stratégies comme celle de la pratique (l'entraînement/la répétition), de mémoire (faire appel à ses connaissances) ou même la déduction ont été mentionnées. Ces stratégies sont des stratégies cognitives, plus facilement observables pour les élèves.

L'on peut noter aussi que dans le cas de l'évaluation 2, un nombre plus important d'élèves (7 contre 11) n'ont pas répondu ou ont écrit « je ne sais pas » aux questions portant sur les éléments qui avaient facilité leur compréhension.

Histogrammes : ressenti des élèves sur les deux évaluations.



L'on note une différence significative du ressenti des élèves entre les deux évaluations : une majorité des élèves étaient satisfaits de leur évaluation, ont trouvé le sujet peu ou pas difficile et avaient l'impression de mieux connaître le vocabulaire lors de l'évaluation 1. Les résultats de l'évaluation 2 sont beaucoup plus mitigés, avec une forte baisse des nombres d'élèves satisfaits de leur évaluation, d'élèves qui ont trouvé le sujet peu ou pas difficile et d'élèves qui avaient l'impression de mieux connaître le vocabulaire.

## **2. Discussion :**

### **2.1 Re-contextualisation :**

L'objectif de cette étude était de mesurer l'impact de l'explicitation des stratégies d'apprentissage dans l'entraînement et l'évaluation de la compréhension orale d'une langue vivante étrangère.

Rappel des hypothèses :

1. L'apport de modèle de stratégies de compréhension tels que les modèles de Gremmo et Holec impacte positivement sur la progression des élèves.
2. L'explicitation par le biais de la verbalisation des stratégies d'apprentissage : permet aux élèves de prendre conscience des processus qu'ils peuvent utiliser afin de réussir la tâche, de ce fait, les élèves progressent plus facilement dans l'acquisition de compétences de compréhension orale.

Afin de vérifier la véracité de ces hypothèses nous avons mis en place une expérimentation en deux temps avec une classe de Quatrième composée d'élèves de niveaux allant de pré-A1 à A2+ voire B1. Dans un premier temps, l'expérimentation A portait sur les modèles de Gremmo et Holec (onomasiologique et sémasiologique) comme stratégies de compréhension orale. Pour chaque modèle, il y a eu un temps d'entraînement, puis un temps d'évaluation. Puis un temps d'évaluation où les élèves pouvaient s'appuyer sur les deux modèles.

L'expérimentation B portait sur l'explicitation des stratégies d'apprentissage. Dans un premier temps, il y a eu une présentation des stratégies d'apprentissage, puis des exemples et entraînements pour certaines stratégies complexes comme l'inférence. Enfin un temps d'évaluation où les élèves ont été testés sur la compréhension de documents avec des consignes différentes, verbalisant des stratégies ou non.

Après chaque évaluation, les élèves devaient répondre à un questionnaire afin de connaître leur ressenti face à la tâche à réaliser, mais aussi d'évaluer la prise de conscience des stratégies utilisées par chacun.

## **2.2 Mise en lien avec les recherches antérieures : pouvons-nous valider les hypothèses ?**

### **2.2.1 Hypothèse 1 : l'apport de modèles.**

Cette hypothèse semble être validée puisque le modèle onomasiologique a eu un impact positif sur la compréhension des élèves : seuls 3 élèves ont été placés dans le groupe « A1 », le reste de la classe a été placé dans le groupe « A2 ». Cependant, les évaluations portant sur le modèle sémasiologique et sur les deux modèles montrent un impact négatif sur la compréhension des élèves. Les élèves ont eu plus de difficultés à comprendre le document et les questionnaires montrent qu'ils n'étaient pas satisfaits de ces méthodes.

Nous pouvons également constater que lorsqu'il a été laissé aux élèves le choix entre les deux méthodes (évaluation 4) ; beaucoup n'ont pas su choisir.

Nous pouvons alors nous poser plusieurs questions comme : Était-ce le modèle de stratégie proposé qui ne convenait pas à ces élèves ? L'entraînement à cette stratégie était-il suffisant ? L'enseignant était-il assez clair durant la phase d'entraînement ?

L'on peut ici se tourner vers la recherche qui souligne l'importance de la différenciation dans les apprentissages, puisque, chaque élève nécessite une méthode, une approche différente à la résolution d'un problème. Il semblerait que cette classe ait été, globalement, plus sensible au modèle onomasiologique.

### **2.2.2 Hypothèse 2 : l'explicitation des stratégies.**

Cette hypothèse ne semble pas être validée entièrement. Il est clair que la verbalisation de stratégies métacognitives a eu un impact positif sur la compréhension des élèves, tandis que celle des stratégies socio-affectives a un impact qui tend à être négatif. Mais l'impact négatif de la stratégie socio-affective de l'interaction avec autrui peut s'expliquer par la démotivation ou le manque de confiance en soi qu'a entraîné l'échange entre les pairs. Certains élèves placés dans un groupe de niveau inférieur après l'échange, sont des élèves qui ont raturé leurs notes ou parfois n'ont rien écrit après l'échange. La confrontation face à des pairs qu'ils auraient jugés « meilleurs » aurait généré un sentiment d'incapacité du sujet à réussir. Cette stratégie d'interaction n'a pas eu l'effet positif souhaité mais prouve que ces stratégies ont un impact. Il serait intéressant de renouveler l'expérimentation en laissant les élèves interagir avec la/les personnes de leur choix.

D'autre part, la verbalisation n'a pas suffi à la conscientisation des stratégies d'apprentissage puisque la majorité des élèves n'en parlent pas dans les questionnaires post-évaluation.

L'impact de l'explicitation des stratégies se mesure dans la verbalisation de celles-ci dans la consigne donnée au moment de la réalisation de la tâche, mais elle ne suffit à la conscientisation et à la maîtrise de celles-ci. La conscientisation de l'usage des stratégies demande un travail plus approfondi sur une durée plus importante.

## **2.3 Limites et perspectives :**

### **2.3.1 Limites de ma recherche :**

Les stratégies d'apprentissage et l'explicitation des stratégies sont des sujets très vastes que je ne maîtrisais pas avant ma recherche. La recherche et l'expérimentation m'ont permis d'acquérir une certaine maîtrise de ces sujets, mais cette maîtrise reste encore fragile.

Les recherches menées dans le domaine de la compréhension orale d'une langue vivante étrangère sont moins nombreuses que dans d'autres domaines et ont souvent été réalisées sur des sujets plus âgés, souvent plus à même de parler de stratégies d'apprentissage. Les élèves de Quatrième n'ont pas souvent eu l'occasion de prendre du recul sur leurs apprentissages ou encore de parler de stratégies.

De plus, l'équipe enseignante a constaté un certain manque de sérieux des élèves qui s'est installé au cours de l'année scolaire. Des élèves n'ont pas rempli les questionnaires sérieusement, d'autres ont avoué avoir fait moins d'efforts lors de certaines évaluations car ils se disaient lassés de la répétition d'exercices de compréhension orale.

Les stratégies d'apprentissage sont nombreuses, afin de mesurer l'impact de celles-ci, il aurait fallu toutes les tester, puisque chaque apprenant est différent, le nombre et le type de stratégies utilisées durant la réalisation d'une tâche sont propres à chacun.

Le modèle sémasiologique de Gremmo et Holec n'a peut-être pas été efficace pour les élèves car ils ne maîtrisent pas assez la phonétique de la langue étudiée. L'impact serait peut-être différent si un travail sur la phonétique avait été réalisé préalablement.

Il subsiste chez certains élèves le syndrome de l'élève qui préfère ne pas écrire quand il n'est pas sûr de lui. L'enseignant se doit alors d'être encourageant et de valoriser toutes les réponses, justes ou non, des élèves. Malgré mes efforts dans ce sens, certains élèves ont du mal à prendre confiance en eux.



### **2.3.2 Perspectives :**

L'expérimentation a été réalisée sur plusieurs séances réparties sur quelques semaines, il serait intéressant et sûrement plus efficace de faire ce travail sur une plus grande période. Le travail d'explicitation des stratégies et la prise de conscience est un travail de fond qui demande une prise de recul de l'enseignant et des élèves. Aussi, il serait intéressant de mesurer l'impact de cette expérimentation dans le temps.

L'expérimentation pourrait avoir une évolution différente avec un travail de différenciation entre les groupes « A1 » et « A2 ». Par exemple, une différenciation des supports permettrait aux élèves du groupe « A1 » de ne pas se décourager et aux élèves du groupe « A2 » d'approfondir le travail sur les stratégies avec un support adapté à leur niveau de compréhension. Les élèves du groupe « A2 » pourraient alors ensuite expliciter d'une autre manière certaines stratégies qu'ils utilisent aux élèves du groupe « A1 ».

### **2.3.3 L'impact de cette expérimentation sur mon métier et conclusion :**

Cette expérimentation a permis de montrer que l'apport de stratégies et leur explicitation influent sur les performances des élèves en compréhension orale. Cet impact peut être positif ou négatif. Il est donc crucial pour un enseignant de s'interroger sur les stratégies qu'il propose aux élèves ainsi que leur impact ; et de se préparer à une remédiation possible en s'appuyant sur d'autres stratégies afin d'enseigner les stratégies les plus importantes dans les apprentissages : les stratégies d'auto-évaluation et d'autorégulation.

La faible prise de conscience des stratégies lors de cette expérimentation, rappelle l'importance de la répétition dans l'enseignement, afin que les élèves s'imprègnent réellement des connaissances que l'on souhaite leur transmettre.

Il est certain que cette expérimentation a changé ma vision de l'enseignement et m'a permis de concrétiser la notion d'enseignement des stratégies dans le but d'acquérir non seulement des connaissances mais aussi des compétences. Un bon enseignant n'est pas simplement un enseignant qui transmet des savoirs et sa passion de la discipline enseignée ; c'est celui qui enseigne comment apprendre tout au long de sa vie. C'est une tâche complexe, la recherche y apporte des solutions mais il reste important de garder à l'esprit qu'aucune stratégie (d'apprentissage ou d'enseignement) ne peut être la seule et unique stratégie à employer. Pour cela, l'enseignant se doit d'être en perpétuel questionnement afin de s'adapter aux différents élèves qu'il a face à lui. On gardera en tête la citation de Cornaire : « examiner comment il est possible d'apprendre permet, par extension, de savoir comment enseigner » (1998, p.53).

## Bibliographie :

Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public – Revue (1999) La compréhension de l'oral. *Les Langues Modernes*.

André N. La compréhension orale en anglais. SCELVA : Service commun d'étude des langues vivantes appliquées de l'université Rennes 1.

Bégin C. (2008) Les Stratégies d'apprentissage : cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation* 34, 1.

Berdal-Masuy F. et Briet G. (2010) Stratégies pour une écoute efficace. Présenté à : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. Colloque international, Sofia.

Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Cornaire C. (1998) *La compréhension orale*. Québec : CLE International.

Cyr P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Québec : CLE International.

Ducrot J.-M. (2005) L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. Repéré à : [https://flecoree.files.wordpress.com/2011/04/comp\\_orale\\_ducrot.pdf](https://flecoree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf)

Gremmo M.-J. et Holec H. (1990) La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde*. Paris : Hachette, 30-40.

Hattié J. (2017) L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Résumé de l'ouvrage. Presses de l'université du Québec. Collec. Education- Intervention.

Larousse(2019) dictionnaire en ligne. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Perraud M. (2006) *Les stratégies d'apprentissages : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Perrenoud P. (2014) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : Esf.

Trésallet E. Document n°9 : Qu'est-ce-que l'enseignement explicite ? DSDEN 91, Académie de Versailles.

Vandergrift (1998) La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. 1, 83-105.

## Annexes :

### Sommaire :

<b>Annexe 1:</b> Script du support 1 .....	p.1
<b>Annexe 2:</b> Script du support 2 .....	p.2
<b>Annexe 3 :</b> Script du support 3 .....	p.2
<b>Annexe 4 :</b> Script du support 4 .....	p.3
<b>Annexe 5:</b> Script du support 5 .....	p.3
<b>Annexe 6:</b> Script du support 6 .....	p.4
<b>Annexe 7:</b> Script du support 7 .....	p.4
<b>Annexe 8 :</b> Grilles de descripteurs du CECRL .....	p.5
<b>Annexe 9 :</b> Questionnaire 1 .....	p.6
<b>Annexe 10 :</b> Questionnaires 2, 3 et 4 .....	p.6
<b>Annexe 11 :</b> Document de présentation aux élèves des stratégies .....	p.7
<b>Annexe 12 :</b> Exemple de test de connaissance .....	p.7
<b>Annexe 13 :</b> Grille d'auto-évaluation de Vandergrift .....	p.8
<b>Annexe 14 :</b> Questionnaire 5 et 6 .....	p.9
<b>Annexe 15 :</b> Graphique .....	p.9

1

### Annexes :

#### **Annexe 1:** Script du document "School day in the U.S."

When I was in middle school, my daily life, Monday through Friday was pretty consistent from day to day. Some days my before or after school activities would differ, but mostly school from Monday through Friday was pretty similar.

In my middle school, school started at 7.45 every morning, for every student. And each school day ended at 2.15 in the afternoon. Every student had 6 classes everyday, for 50 minutes each. These were called periods. So, for example, everyone would go to their first period class from 7.45 to 8.35. Then, have 5 minutes to change classrooms and go to their second period class.

*[Deuxième partie du document utilisée pour l'entraînement 1 :]*

Required subjects for everyone were English, Maths, Science and Social Studies which was like a civilization class. And then we'd have 2 periods, where we could take an elective class, like Physical Education, which we called P.E. Or Health, a foreign language, like Spanish, French or German. Band class or Symphony. Or an Art class, like pottery or photography.

We had loads of choices on elective classes. Our electives would change based on the Year, our personal interests and our class requirements. We were not allowed to leave the school during the day. So everyone would eat lunch on the school campus. We would either buy food in the cafeteria or bring a sack lunch from home.

Since every student finished class at 2.15 in the afternoon, we had time to either stay after school for a club meeting or school sports practice or just go home to work on homework or do other activities.

**Annexe 2:** Script du document "School on the air".

School on the air is a service used by many Australian children who live in the Outback. Because Australia is so large and many people live far from schools in the country. They must stay at home and receive these school lessons over the radio.

The idea was thought of by Miss Adelaide Miethke, in 1946, and allowed many school children who went to boarding schools or used letters to do schoolwork, to study at home with their families and have a better education. School on the air began in 1946 and in a few years, the idea had spread through most of Australian bushland. In 2005, there were 16 schools of the air, providing primary education to children. Recently, schools have opened, which allow secondary classes and some adult courses to be taught as well.

**Annexe 3 :** Script du document « Multicultural Chicago ».

My typical day, in Chicago, would probably consist of taking the train to the downtown area, going to any restaurant, one of many restaurants that I can find. For example, not only is there probably a Starbucks on every corner but there is a variation of many different chain restaurants that you could find. Whether you like Latin food, typical American food or anything you'd like for breakfast: snacks, you can find it all. Then, I would probably proceed to going to an art museum. The... Chicago has many different art museums and there are also different

communities that you can walk through. Ride your bike through and you can see artwork on the... on buildings. You can see beautiful murals, billboards. It really depends on where you go.

*[Deuxième partie du document utilisée pour l'évaluation 3 :]*

It's hard to recommend one thing to do in Chicago, because Chicago is really huge. There are over 60 different neighborhoods in Chicago, all with their own unique characteristics. I was born in the North side of Chicago, in the Rogers Park community. And I love Rogers Park because it really speaks to Chicago's multiculturalism. My parents came from an other country, and came here, and I was born in a pretty multicultural neighborhood. I love to hear different languages. Rogers Park has many Caribbean and Latin grocery stores where I used to get all of my favourite snacks and foods. So Rogers Park is very special to me, because it is not just typical Red White and Blue American pie, what you might think America is. America is much more than that. And Chicago represents pretty much everything I love about America.

**Annexe 4 :** Script du document « Visiting London ».

3

I've been to London many times. I live just on hour away by train. So I often go for the day, but I never stay overnight. I like to go because I like shopping in London and I love going to the art galleries. I've visited 5 art galleries in London, including the National Art Gallery, which is very famous. I usually go to London with my family, my mum and my brother. However sometimes I go with friends, like if we go to see a concert in the evening. I've visited loads of monuments in London, including Big Ben, which is big and impressive, and the Tower of London. I've also been on the London Eye; you get a great view from the top of there. You can see the whole of London, it's really beautiful. I really like London because there are loads of things to do. It is a vibrant and lively city.

**Annexe 5:** Script du document "Whodunnit?".

Detective: Clearly, somebody in this room murdered Lord Smythe who at precisely 3:34 this afternoon was brutally bludgeoned to death with a blunt instrument. I want each of you to tell me your whereabouts at precisely this dastardly deed took place.

The housemaid: "I was polishing the brass in the master's bedroom."

The butler: "I was buttering his Lordship's scones below stairs, Sir"

Lady Smythe: "I was planting my petunias in the potting shed"

Detective: Constable, arrest Lady Smythe.

Lady Smythe: "Oh, But how do you know...?"

Inspector: "Madam, as any horticulturalist will tell you, one does not plant petunias until May is out. Take her away."

It's just a matter of observation! The real question is how observant were you?

**Annexe 6:** Script du document "My favourite city in Australia".

My favourite city in Australia is Melbourne. It is my home. For many years, Australia's two biggest cities, Sydney and Melbourne, have been competing with each other. The two cities try to have the best food, art, sport, international events and business. For several years, Melbourne has been the world's most livable city.

*[Consigne de stratégie donnée pour la suite du document :]*

It has many parks and sporting facilities all around the city. So all the people who live there can have safe, beautiful places to enjoy the outdoors. Melbourne also has many sections where cultural groups live. There are Italians, Greeks, Turkish, Chinese, Vietnamese and many other immigrants living in the city. They have many restaurants and traditions which are all combined in Melbourne.

**Annexe 7:** Script du document 'The story of Thanksgiving'.

Thanksgiving is a holiday that happens in the United States. Every year, it falls on the last Thursday of November. The history of Thanksgiving goes back to the Pilgrims, who'd arrive(d) from England to escape religious persecution.

[Consigne de stratégie donnée pour la suite du document :]

When they arrived in the United States, the first Autumn they experienced, was especially hard. And the Pilgrims, not knowing the crops or terrain of the new land, suffered. They were helped by the local Indian tribe and they were welcome(d) to share-in on the Indian's harvest. In fact, the first Thanksgiving was just a celebration of a good harvest.

**Annexe 8 :** Grilles de descripteurs du CECRL pour évaluer la compréhension orale.

P 55

**COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL**

<b>B1</b>	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.
	Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
<b>A2</b>	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
<b>A1</b>	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

5

P56

**COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS**

<b>B1</b>	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.
	Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.
<b>A2</b>	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
<b>A1</b>	Pas de descripteur disponible.

**Annexe 9 :** Le questionnaire 1 a été rempli après l'évaluation (0) de départ.

**Questionnaire 1 :**

1. Est-ce que tu es content de ton évaluation de départ ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt content. e.Très content.  
Pourquoi ?  
.....
2. As-tu trouvé que le sujet abordé dans le document audio était difficile ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt difficile. e.Très difficile.
3. Connaisais-tu le vocabulaire employé ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt. e.Tout.
4. Est-ce que le titre du document t'a aidé à comprendre de quoi il parlait avant de l'écouter ?  
a.OUI b.NON
5. Pourrais-tu expliquer quelle méthodologie tu as employé ? OUI ou NON ? Pourquoi ?  
.....  
.....  
.....

**Annexe 10 :** Les questionnaires 2, 3 et 4 étaient les mêmes. Ils ont servi après chaque évaluation des modèles de Gremmo et Holec.

**Questionnaire 2 :**

1. Est-ce que tu es content de ton évaluation sur la méthode 1 ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt content. e.Très content.  
Pourquoi ?  
.....
1. As-tu trouvé que le sujet abordé dans le document audio était difficile ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt difficile. e.Très difficile.
2. Connaisais-tu le vocabulaire employé ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt. e.Tout.
3. Est-ce que le titre du document t'a aidé à comprendre de quoi il parlait avant de l'écouter ?  
a.OUI b.NON
4. Est-ce que la méthode employée était claire ?  
a.Pas du tout. b. Moyen. c.Claire.
5. Est-ce que tu as l'impression que la méthode employée t'a aidé ?  
a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt. e.Beaucoup.  
Explique :  
.....  
.....  
.....



**Annexe 11 :** Document de présentation aux élèves des stratégies, à partir duquel des exemples ont été donnés.

**La compréhension de l'oral : « Comprendre, c'est construire du sens ». Gremmo et Holec.**

Les stratégies = tactiques, techniques, processus, procédés, organisation, plan, programme...

- Les stratégies métacognitives :

La métacognition est la réflexion sur sa réflexion...

- Anticipation : se préparer à la tâche / réflexion sur la tâche : que dois-je faire ? dans quel but ?
- L'autogestion et l'autorégulation : se mettre dans les bonnes conditions, être capable d'essayer une stratégie et d'en changer si ça ne fonctionne pas.
- L'auto-évaluation : est-ce que j'ai été efficace ? Ai-je utilisé les bonnes stratégies à bon escient ?

- Les stratégies cognitives :

Les processus mentaux de la mémoire, du jugement, de la compréhension, et du raisonnement.

- La mémoire et la pratique.
- Interaction avec le document.
- L'inférence = le 'devinement' et la tolérance à l'ambiguïté. \*
- La déduction. Exemple : baby -> babies ; cry -> .....
- Traduire et comparer.
- Elaborer, faire des liens = utiliser sa logique.

- Les stratégies socio-affective :

- Interaction avec autrui pour vérification et clarification.
- Gestion des émotions : stress, confiance en soi, motivation personnelle.

**Annexe 12 :** Exemple de test de connaissance.

Test de connaissance : LES STRATEGIES

Nom : .....

→ Explique avec tes propres mots ce que sont les stratégies suivantes :

1. L'anticipation (métacognitive) :

.....  
.....  
.....

2. L'inférence (cognitive) :

.....  
.....  
.....

3. L'interaction avec autrui (socio-affective) :

.....  
.....  
.....

→ Explique une autre stratégie de ton choix que tu penses utiliser habituellement :

.....  
.....  
.....

**Annexe 13 :** Grille d'auto-évaluation de Vandergrift tirée de *La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde* (1998).

<b>1. Avant l'écoute</b>	da
Je comprends la tâche à faire après l'écoute et j'ai demandé des clarifications au professeur	
J'ai pensé à mes connaissances sur le type de texte (le genre d'informations que je peux trouver dans le texte)	
J'ai pensé à mes connaissances sur le contexte (situations possibles, vocabulaire, etc.)	
J'ai fait des prédictions	
Je sais à quoi faire attention pendant l'écoute	
Je me suis préparé(e) à faire attention et à me concentrer	
<b>2. Après l'écoute</b>	
Je me suis concentré(e) sur la tâche à accomplir	
J'ai essayé de vérifier mes prédictions	
J'ai révisé mes prédictions au besoin	
J'ai fait attention aux sons et au ton de voix pour m'aider	
J'ai fait attention aux mots clés et aux mots de la même famille pour m'aider	
J'ai utilisé mes connaissances du texte pour m'aider	
J'ai utilisé mes connaissances de la situation pour m'aider	
J'ai évalué la justesse/la logique de ce que j'ai compris	

**Annexe 14 :** Les questionnaire 5 et 6 étaient les mêmes et ils ont été remplis après les évaluations sur les stratégies.

**Questionnaire 5 :**

1. Es-tu content de ton évaluation ?  
 a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt content. e.Très content.

Pourquoi ?

2. As-tu trouvé que le sujet abordé dans le document audio était difficile ?  
 a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt difficile. e.Très difficile.

3. Connaisais-tu le vocabulaire employé ?  
 a.Pas du tout. b.Un peu. c.Moyen. d.Plutôt. e.Tout.

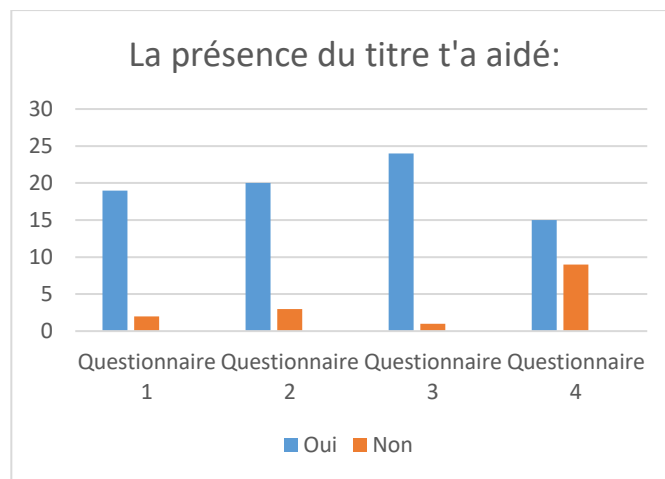
4. D'après toi quels éléments t'ont aidé à réaliser la tâche ?

.....  
 .....

5. D'après toi quels éléments ont rendu la tâche difficile à réaliser ?

.....  
 .....

**Annexe 15 :** Graphique des réponses à la question : Est-ce que le titre du document t'a aidé à comprendre de quoi il parlait avant de l'écouter ?



**Année universitaire 2018-2019**

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

**Titre du mémoire : Comment optimiser la compréhension orale en influant sur les stratégies d'apprentissage ?**

**Sous-titre : Stratégies et enseignement explicite.**

**Auteur : Camille Leblond.**

**Résumé** : L'enseignement actuel a pour but l'acquisition de compétences dans différents domaines. En langues vivantes étrangères, l'on se doit de travailler les quatre compétences : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale. Cette dernière retient notre attention car elle est à la fois essentielle à l'apprentissage d'une langue vivante mais aussi très complexe à enseigner car elle n'est pas une science exacte. La recherche nous dit que l'acquisition d'une compétence passe par l'utilisation de processus, appelés stratégies d'apprentissage, que l'on peut être amené à maîtriser par la prise de conscience de celles-ci. Cette étude vise à mesurer l'impact que peut avoir la verbalisation des stratégies d'apprentissage sur la compréhension orale d'un document en langue vivante étrangère.

**Mots clés** : enseignement de l'anglais, collège, enseignement de la compréhension orale, verbalisation, conscientisation.

**Summary** : Learning's objective, at school, is to acquire some skills in different fields. While learning a foreign language, you need to develop four skills: writing, reading comprehension, speaking and oral comprehension. Understanding an oral message is vital to learn a language but it is an intricate skill to teach as it is not hard science. Research shows that in order to acquire one of those skills, you need to use learning strategies and be aware of how you use them. The aim of this study is to measure the impact of verbalizing learning strategies on the development of understanding skills in a foreign language class.

**Key words** : teaching English, middle school, teaching understanding skills, verbalization, conscientization.

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) LEBLOND CAMILLE  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
Comment optimiser la compréhension orale en  
influent sur les stratégies d'apprentissage?

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**       **n'autorise pas** <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE :

Fait à Grenoble le 14/05/2019

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord  


<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse :  
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie