



# BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

---

## FACULTAD DE LENGUAS

« ACTIVATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET ACTIVITÉ  
DE COMPREHENSION ORALE : LE CAS DES ENSEIGNANTS DE LA  
LICENCE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DE LA BUAP »

TESIS

Pour obtenir le diplôme de :

LICENCIADA EN « ENSEÑANZA DEL FRANCÉS »

PRÉSENTÉ PAR :

ISABEL TLACUILO MUNIVE

SOUS LA DIRECTION DE :

VINCENT ALAIN LÉON SUMMO



PUEBLA, PUE.

2014

## TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	2
Table de matières .....	4

### INTRODUCTION

Justification .....	5
Problématique .....	5
Hypothèse .....	7
Questions de Recherche .....	7
Objectifs de Recherche .....	7
Délimitation .....	8
Méthodologie .....	8

### CHAPITRE I CADRE THEORIQUE

1.1.Rappel historique.....	9
1.2. Les stratégies d'apprentissage.....	11
1.2.1. Les stratégies cognitives .....	13
1.2.1.1 Les stratégies de répétition .....	13
1.2.1.2 Les stratégies d'élaboration .....	13
1.2.1.3 Les stratégies d'organisation .....	13
1.2.1.4 Les stratégies de compilation .....	14
1.2.1.5 Les stratégies mnémoniques .....	14
1.2.2. Les stratégies métacognitives .....	15
1.2.2.1 Les stratégies de planification .....	15
1.2.2.2 Les stratégies de contrôle .....	16
1.2.2.3 Les stratégies de régulation .....	16
1.2.3. Les stratégies socio-affectives .....	16
1.2.4. Les stratégies de gestion de ressources .....	17
1.3. Les stratégies d'écoute .....	18
1.4. Stratégies d'apprentissage et stratégies d'écoute .....	19
1.5. Démarche de l'activité d'ecoute.....	20

1.5.1. Étapes d'écoute .....	20
1.5.1.1. La pré-écoute .....	20
1.5.1.2. L'écoute .....	21
1.5.1.3. La post-écoute .....	22
1.5.2. Etapes de l'écoute et stratégies d'apprentissage .....	22

## CHAPITRE II METHODOLOGIE

2.1. L'instrument de recherche .....	23
2.2. Elaboration de l'instrument .....	24
2.2. L'analyse et interprétation des résultats .....	25
2.2.1. Les stratégies d'ordre cognitif .....	25
2.2.2. Les stratégies d'ordre metacognitif.....	34
2.2.3. Les stratégies d'ordre socio-affectif .....	37

## CHAPITRE III PROPOSITION D'ACTIVITES ET CONCLUSION

Proposition d'activités .....	40
Conclusion .....	42
BIBLIOGRAPHIE.....	43
ANNEXE .....	44

## **INTRODUCTION**

### **JUSTIFICATION**

La langue comme instrument pour l'action, tel que le mentionne la perspective actionnelle (CECRL, 2000:), implique de la part de l'utilisateur une certaine maîtrise de savoirs qui lui permettent de faire face à différentes situations et surtout d'en résoudre les problèmes. Ces savoirs déclinés en compétences générales et langagières dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) sont donc autant d'outils que l'individu doit développer pour réaliser des tâches qui au niveau langagier sont définis comme activités : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, l'interaction la médiation. (CECRL, 2000)

Dans une situation d'interaction, pour pouvoir réaliser une action, l'individu doit dans un premier temps, comprendre le message, c'est-à-dire le décoder, l'interpréter pour enfin agir en conséquence. Ainsi, les compétences langagières relatives aux activités de compréhension recouvrent une importance primordiale dans le processus d'interaction, c'est donc pour cela qu'il nous paraît nécessaire d'étudier ce processus au sein du contexte particulier que conforme la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad de Puebla (B.U.A.P.)

### **PROBLÉMATIQUE**

À la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla existe la Licence en Enseignement du Français (LEF) qui est une licence de nouvelle création, basée sur un nouveau modèle philosophico-éducatif : le Modèle Universitaire Minerva (MUM), dont l'axe recteur est la formation intégrale des étudiants. Pour opérationnaliser ce modèle, l'institution a adopté les principes du socioconstructivisme et ses implications au niveau éducatif : besoin de l'interaction sociale pour reconstruire les savoirs, contextualisation des situations d'apprentissage et promotion des compétences métacognitives nécessaires à l'auto direction de l'apprentissage.

Ce cadre conceptuel doit donc permettre d'élaborer des scénarios d'apprentissages et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement-apprentissage favorable à la construction des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) aussi bien généraux que de la profession enseignante. Pour ce qui est des savoirs d'ordre langagiers, savoirs qui conforment la colonne vertébrale de la formation professionnelle, le Plan

d'études prend comme référence le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), référent à partir duquel se structurent les programmes d'enseignement de la langue française et qui permet de définir le niveau de langue souhaitable que devrait atteindre les apprenants, dans notre cas le niveau B2.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences des apprenants en langue, le niveau B2 se constitue donc comme le paramètre de base des performances des apprenants et afin de vérifier les compétences en langue des apprenants, ces derniers sont soumis, en fin de cursus scolaire, aux épreuves internationales du DELF/DALF du dit niveau. Ainsi les futurs diplômés doivent participer à des examens qui tentent de définir leur niveau de langue à travers des activités langagières de compréhension orales, écrite et de production écrite et orale.

Cependant une brève étude des résultats obtenus par les apprenants qui ont passé cette épreuve révèle que de toutes les activités celle de compréhension orale est la plus problématique (voir tableau ci-dessous)

Table 2 Résultat par Activité langagière (total maximum de points par activités : 25)

No. Élève	C.O.	C.E.	P.E	P.O
1	8.5	14	13	20
2	7.5	6.5	12	11
3	9	15.5	23	19
4	7/7	11/14	11.5/19	11.5/8
5	10	14	21	16.5
6	8	13.5	20.5	15.5
7	8.5	12	15	18.5
8	8	17	16.5	19.5
9	7.5	18	16	11.5

Cette même observation nous amène à considérer que le processus d'acquisition de la langue ne permet donc que très peu aux apprenants de faire face à des activités de réception orale, et il nous paraît donc important de tenter de comprendre pourquoi.

## **HYPOTHÈSE**

Les problèmes des apprenants quant au développement de la compréhension orale peuvent, selon O'Malley et al. (1985) avoir différents motifs qui peuvent être d'ordre cognitif, métacognitif, socio-affectif et méthodologique (John R. Anderson, 1990), entre autres. En ce qui concerne cette étude nous nous focaliserons sur les aspects méthodologiques, c'est-à-dire sur l'action enseignante.

Ainsi, comme point de départ de notre recherche nous émettons les hypothèses suivantes:

Les stratégies d'enseignement mises en œuvre au cours de l'action didactique sont peu enclin à un développement des stratégies d'apprentissage nécessaires à l'activité de compréhension orale.

## **QUESTIONS DE RECHERCHE**

Comme nous l'avons mentionné, cette préoccupation implique un questionnement relatif au processus d'enseignement apprentissage qui est mis en œuvre dans la licence et plus précisément en ce qui concerne l'habileté de compréhension orale.

Tout cela nous oriente à nous poser les questions suivantes:

Quelles stratégies d'apprentissage utilisent les enseignants de la LEF pour développer les compétences nécessaires à l'activité de compréhension orale ?

Quelles stratégies d'apprentissage pourraient utiliser les enseignants de la LEF pour améliorer les compétences des apprenants de langue lors des activités de compréhension orale ?

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Pour tenter de répondre aux questions de recherche antérieurement formulées, nous nous proposons d'orienter notre travail vers les objectifs suivants :

Définir notre compréhension des termes stratégie d'enseignement et d'apprentissage

Décrire les différentes stratégies susceptibles de permettre un développement efficace des compétences langagières nécessaires à la réalisation d'activités de compréhension orale.

Décrire l'action enseignante relative à la mise en œuvre de l'activité de compréhension orale.

Décrire l'action de l'apprenant relative au développement de ses stratégies de compréhension orale

Donner des pistes de réflexions pour pouvoir améliorer les stratégies d'enseignement pour faciliter la réalisation d'activité de CO par l'apprenant.

## **DELIMITATION**

Le thème de la présente recherche est donc d'analyser les problèmes d'apprentissage relatifs à l'activité de compréhension orale des apprenants de la Faculté de langues de la B.U.A.P de la Licence en Enseignement du Français (LEF). Pour ce faire, nous nous proposons de circonscrire notre étude aux apprenants de la dite licence et à leurs enseignants. En outre, nous considérons pertinents de centrer notre analyse sur les enseignements relatifs au domaine de la langue proprement dite, c'est-à-dire que nous considérerons les cours de langue cible uniquement, cours dans lesquels, l'objectif est bien de développer une compétence langagière des apprenants. Même, si les données sources de notre justification considèrent les apprenants ayant conclu les cours de langue cible, nous pensons opportun de prendre en compte tous les niveaux de langue, partant du fait que le problème, selon nous, ne provient pas d'un niveau de langue spécifique, sinon de la mise en œuvre du processus même d'enseignement-apprentissage.

## **METHODOLOGIE**

Les étapes de travail que nous aborderons pour réaliser cette étude se centre en premier lieu sur l'étude de la littérature (livres, articles, documents institutionnels) pour ainsi établir un cadre référentiel des études menées dans le domaine, préciser l'élaboration des concepts scientifiques et définir les théories qui guideront notre étude. Dans un deuxième temps nous aborderont l'enquête et ses méthodes dans le but de réaliser nos instruments de collecte d'information. Troisièmement nous analyserons et interpréterons les résultats pour établir un panorama de la réalité éducative de notre contexte et finalement nous proposerons des pistes de réflexion que nous considérons comme importante pour tenter de résoudre la problématique mentionnée.

## CHAPITRE I CADRE THEORIQUE

### 1.1. Rappel historique

L'étude de l'enseignement de la compréhension orale et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement sur la compréhension orale n'est pas nouveau.

Germain dans son livre intitulé *La Compréhension orale* (1998) distingue trois courants méthodologiques dans lesquels se dessine l'importance de l'activité de Compréhension Orale : un courant intégré, un courant linguistique et un courant psychologique.

Dans le courant intégré, à partir de la seconde moitié du XX siècle, et notamment avec les méthodes audio-orale et SGAV (Structuro Global Audio-Visuel), la langue est utilisée comme un instrument de communication dont l'activité primordiale est l'oral. Cependant, il ne s'agit que pour l'apprenant d'apprendre par imitation des modèles non situationnels donnés soit directement par l'enseignant soit par un enregistrement (Germain, 1998 : 16). Ainsi, l'activité de compréhension orale se focalise sur les aspects purement linguistiques (phonétique, prononciation, prosodie, etc...) qui doivent permettre à l'apprenant de reproduire un discours oral le plus proche du modèle.

Le courant linguistique dont la méthodologie la plus significative est l'Approche Communicative (dans les années 1970), s'oriente vers un intérêt communicatif de l'utilisation de la langue.

Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait préparer l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs, par exemple pouvoir interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication. (Germain, 1998 : 20)

Dans ce cas, Germain (1998 : 21) commente qu'il est primordial d'intégrer dans l'apprentissage règles linguistiques et règles d'emploi de la langue. L'importance est donc donnée au contexte de communication qui agit alors comme facteur de compréhension de la situation de communication. La compréhension et dans notre cas la compréhension orale devient alors un élément primordial du processus d'enseignement apprentissage car elle devient l'activité obligatoire propice à l'acte communicatif, si les interlocuteurs ne sont pas capables d'interpréter les messages, il n'y aura pas communication.

Enfin, le courant psychologique qui regroupe des méthodologies telles que l'Approche communautaire, la méthode par le mouvement, est un courant qui a pour principe principal, la prise en compte des éléments psychologiques (motivation, intérêt, etc.) comme orienteurs de l'activité didactico-pédagogique. Selon Germain (1998 : 29), ce courant considère que la relation entre apprentissage et compréhension orale est primordiale et que l'activité de compréhension doit se constituer comme la première étape du processus. Pour ce courant, l'activité didactique est centrée essentiellement sur des exercices dont l'objectif est de diminuer au maximum l'appréhension de l'apprenant face à l'acte d'apprendre, ainsi, il n'est aucunement demandé à l'apprenant d'être verbalement actif, sinon de répondre aux stimulus par une action qui exprime sa compréhension. Nous pouvons donc dire que dans ce cas, même si l'accent est mis sur la compréhension du message, l'aspect communicatif en est souvent omis.

Ce rapide tour d'horizon des courants méthodologiques nous a permis de montrer que la compréhension orale est un élément désormais important du processus car il est en quelque sorte à la base de la communication et donc de l'action. Pour qu'un individu puisse vivre dans une communauté il doit forcément participer à des interactions et donc doit forcément être capable d'interpréter les messages pour pouvoir agir de forme adéquate. Cependant, force est de constater que l'activité de compréhension comme élément à part entière de l'activité communicative est essentiellement pris en compte à partir de l'Approche Communicative. Actuellement, depuis l'élaboration du CECRL, l'enseignement apprentissage d'une langue a pris une autre dimension, celle de l'action sociale.

Ainsi, selon le CECRL l'apprenant de la langue est un acteur social qui doit accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagier) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2000 : 15)

Le fait de considérer l'acte communicatif comme un élément propice à l'action oblige les formateurs à mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui permettent d'agir avec la langue pour résoudre des problèmes d'ordre principalement extralinguistique. Ainsi, il est donc primordial de doter l'apprenant des ressources nécessaires pour pouvoir agir en différentes circonstances, c'est-à-dire que ce dernier puisse recourir à des outils et à des stratégies qui lui permettent d'agir efficacement en fonction des situations déterminées.

L'enseignant doit donc, bien évidemment, ajuster son aide pour pouvoir permettre à ses apprenants d'apprendre des manières de faire, d'être qui lui permettront de participer à l'action sociale. Il nous paraît donc important de décrire quelles sont les différentes stratégies à développer par l'enseignant pour aider l'apprenant dans son travail d'apprentissage, travail qui lui permettra d'être un vrai acteur social.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons donc de décrire les stratégies d'enseignement-apprentissage et plus précisément, celles qui sont propices à l'activité de compréhension orale.

## **1.2. Les stratégies d'apprentissage.**

Avant de pouvoir décrire les différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage, il nous paraît pertinent de tenter de répondre à la question : Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Dans son livre *La Compréhension orale*, Germain se base sur les définitions de différents auteurs tels que Hosenfeld (1981), Paris et al., 1983 ; O'Malley et al., 1985 ; Chamot et al., 1988 ; Oxford et Crookall, 1989 ; Cyr, 1996) pour créer sa compréhension du concept. Pour lui, une stratégie est

Une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, un habilité dont on prend conscience, etc. (Germain, 1998 : 54)

Il commente (Germain, 1998 : 55-56) que d'une manière générale, les stratèges ordonnent et dirigent les pas pour réussir les objectifs marqués. Ainsi les stratégies d'apprentissage sont une série d'opérations que l'élève utilise pour apprendre. En effet, celui-ci doit organiser et planifier les activités qu'ils considèrent comme pertinentes pour apprendre, en ce sens il doit donc être conscient de ce qu'il fait et de ce qu'il doit faire pour développer son apprentissage; et de la même manière, les stratégies d'enseignement sont l'ensemble des activités planifiées, organisées et systématisées par les professeurs pour faciliter, promouvoir et organiser les apprentissages pendant l'action didactique.

Il existe différentes classifications des stratégies d'apprentissage. Pour Boulet et al (1996), les stratégies se classifient en cognitive, métacognitive, affective et de gestion de ressources.

<b>Tableau 1</b>	
Classification des stratégies d'apprentissage	
<b>a) Stratégies Cognitives</b>	<b>b) Stratégies métacognitives</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de répétition</li> <li>2. Stratégies d'élaboration</li> <li>3. Stratégies d'organisation</li> <li>4. Stratégies de généralisation</li> <li>5. Stratégies de discrimination</li> <li>6. Stratégies de compilation de connaissances.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de planification</li> <li>2. Stratégies de contrôle</li> <li>3. Stratégies de régulation</li> </ol>
<b>c) Stratégies affectives</b>	<b>d) Stratégies de gestion des ressources</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation.</li> <li>2. Stratégies pour contrôler son anxiété.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies pour gérer son temps efficacement</li> <li>2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail.</li> <li>3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien</li> </ol>

Tableau extrait de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 : 16)

O'Malley et al (1985, mentionné par Germain, 1998) propose une classification des stratégies selon 3 types: les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

A la différence d'O'Malley et al, Boulet et ses collègues intègrent des stratégies en relation d'ordre logistique, dans le sens où il s'agit de stratégies d'organisation du temps de travail, des ressources disponibles. Dans le cadre de notre recherche qui porte sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de l'activité de compréhension orale nous considérons que le caractère spontanée et peu prévisible de l'activité de compréhension orale implique un le peu impact des stratégies de gestion des ressources quasi inexistant.

### **1.2.1. Les stratégies cognitives.**

Les stratégies cognitives sont des connaissances qui permettent le traitement adéquat des informations, leur mise en relation, leur intégration en mémoire, ce sont les procédures utilisées pour réussir une tâche, par exemple, utiliser un procédé mnémotechnique pour mémoriser un mot, une règle. A partir des travaux de O'Malley (1985) Boulet et al (1996 : 18), élaborent une sous classification des dites stratégies cognitives.

#### **1.2.1.1. Les stratégies de répétition.**

L'auteur divise ces stratégies en 2 niveaux : les stratégies de caractère superficiel qui permettent un apprentissage de type machinal, par exemple l'action de simplement répéter des chaînes verbales simples à voix haute ou de forme écrite : tables de multiplication, formules, symboles etc. Les stratégies qui permettent un apprentissage plus profond, d'ordre supérieur, c'est-à-dire, un ensemble de techniques et procédures qui impliquent une action plus significative de la part de l'apprenant, par exemple la prise de notes sélectives des mots importants ou d'une information importante, la mise en relation entre connaissances antérieures et la nouvelle de manière à pouvoir reformuler ou condenser une information considérable.

#### **1.2.1.2. Les stratégies d'élaboration**

De la même manière, l'auteur considère les stratégies de caractère superficielle telles que : l'association avec une image ou un acronyme pour se rappeler de l'information comme le résumé, l'utilisation d'analogies, la paraphrase et la plus importante, la prise de notes.

#### **1.2.1.3. Les stratégies d'organisation**

Cette stratégie est utilisée pour établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles, le nom d'organisation est littéral parce que si les élèves organisent ce qu'ils connaissent ils seront alors capables de recourir à l'information déjà acquis. Selon l'auteur cette stratégie peut être mise en œuvre à travers des procédures simples comme placer l'information dans une liste ou un ensemble. De la même manière que pour les stratégies antérieures il existe des procédures qui impliquent un degré plus complexe d'activité tel que de réaliser l'organisation à partir de tables de matières ou de schéma, ou encore sous forme hiérarchique.

#### 1.2.1.4. Les stratégies de compilation

Les stratégies de compilation des connaissances conditionnelles qui s'expriment par l'habileté à reconnaître et classifier les nouveaux concepts, ceci permettant à l'apprenant, lorsqu'il s'affronte à une activité, de savoir quand et pourquoi il est important de se souvenir d'une connaissance déclarative en particulier et d'appliquer une connaissance procédurale spécifique.

Celles-ci se subdivisent en deux:

- a) Les stratégies de généralisation qui doivent lui permettre de mettre en relation à ses connaissances antérieures avec un nouveau concept.
- b) Les stratégies de discrimination dont l'objectif est de pouvoir déterminer la pertinence d'un concept ou procédure pour la réalisation d'un nouvel apprentissage.

#### 1.2.1.5. Les stratégies mnémoniques

En plus de ces 6 catégories, les auteurs mentionnent les stratégies mnémoniques relatives à la capacité de mémorisation. L'apprenant doit développer des techniques susceptibles de l'aider à mémoriser soit une règle, un mot, ou toute autre information. Parmi les techniques nous trouvons la paraphrase, l'exemplification ou simplement l'utilisation de la synonymie. Ces stratégies sont en même temps reliées aux stratégies compensatoires qui permettent de comparer soit une signification soit de paraphraser une idée.

Des six sous-catégories ci-dessus mentionnées, il y en a trois selon Boulet, Savoie-Zacj et Chevrier (1996) qui agissent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, c'est-à-dire sur l'acquisition de savoir théorique : la répétition, l'élaboration et l'organisation ; deux qui s'agissent directement dans l'acquisition de connaissances conditionnelles, c'est-à-dire sur la capacité de reconnaissance de patrons : discrimination et généralisation ; et finalement, une qui agit directement dans l'acquisition de connaissances procédurales : la compilation de connaissances.

### 1.2.2. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont les outils que l'élève utilise pour comprendre comment il apprend. La métacognition consiste à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer. Il ne s'agit donc pas de mémoriser une règle sinon de comprendre quel en est son origine et son utilisation, tout cela de façon critique.

Cet ensemble de stratégie est aussi divisée en sous-stratégies selon Brown (1980), Chi (1987) Flavell (1985) (mentionnés par Boulet, Savoie-Zacj et Chevrier, 1996). Ces auteurs postulent l'existence des stratégies de planification, des stratégies de contrôle et celles de régulation qui permettent la gestion de l'activité mentale de l'apprenant. (Voir table ci-dessous)

#### 1.2.2.1 LES STRATÉGIES DE PLANIFICATION

- 1.1 Se fixer des buts.
- 1.2 Jauger le niveau de traitement d'information requis.
- 1.3 Prévoir les étapes à suivre.
- 1.4 Estimer ses chances de réussite
- 1.5 Estimer le temps nécessaire et sa répartition

#### 1.2.2.2 LES STRATÉGIES DE CONTRÔLE

- 1.3 Identifier le type d'activité cognitive activé (classification)
- 1.4 Prendre conscience de ses progrès et résultats (vérification)
- 1.5 Évaluer la qualité et l'efficacité de ses activités cognitives (évaluation)
- 1.6 Anticiper les alternatives possibles de solution et les résultats escomptés (prédiction)

#### 1.2.2.3 LES STRATÉGIES DE RÉGULATION

- 1.3 Réguler la capacité de traitement
- 1.4 Réguler le matériel traité
- 1.5 Réguler l'intensité du traitement
- 1.6 Réguler la vitesse du traitement.

Tableau extrait de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 : 23).

#### 1.2.2.1. Les stratégies de planification.

Ils servent à planifier ou organiser les informations à apprendre, l'apprenant doit calculer le nombre d'actions ou étapes requises pour exécuter la tâche d'apprentissage déterminée, les chances de réussite et le temps nécessaire.

### **1.2.2.2. Les stratégies de contrôle**

Ces stratégies impliquent le degré de prise de conscience des progrès, des résultats de l'utilisation de certaines stratégies cognitives en évaluant l'efficacité des ou de la stratégie usées. Il s'agit donc pour l'apprenant de se doter de critères et indicateurs qui lui permettront de pouvoir vérifier l'apport effectif de l'emploi d'une stratégie cognitive pour pouvoir anticiper les possibles solutions et les résultats escomptés. (Boulet, 1996 : 90)

Selon Kluwe (1987, mentionné par Boulet, 1996 : 32) « Les stratégies de régulation représentent les suites logiques aux activités de contrôle. Elles impliquent la prise de décisions et la mise en forme de ces décisions. ».

### **1.2.2.3. Les stratégies de régulation.**

Les stratégies de régulation sont celles qui permettent aux apprenants de rationaliser l'utilisation de la ou des stratégies qu'ils contrôlent, ainsi cela leur permettra de gagner en vitesse d'exécution lors d'une tâche déterminée.

De ces stratégies, nous considérons que celle de planification est celle sur laquelle l'action de l'enseignant est la plus réalisable en salle de classe. En effet, s'il est assez facile pour l'enseignant d'élaborer des activités qui permettent à l'apprenant d'organiser les informations à apprendre, de prédire ses chances de réussites et le temps nécessaires à la réalisation de l'activité, il nous paraît que la prise de conscience des progrès réalisés à partir de l'utilisation d'une stratégie ainsi que le fait développer une certaine agilité en relation à la mise en œuvre de la dite stratégie sont des agissements que l'apprenant développera de forme plus personnelle.

Pour cette raison, le questionnaire réalisé ne prend en compte que la stratégie de planification.

### **1.2.3. Les stratégies socio-affectives**

Assez importantes, elles sont mises en œuvre dans la salle de classe lors des activités d'interaction entre les camarades et surtout avec le professeur. A titre d'exemple, nous mentionnerons l'apprentissage coopératif, les séances de classes basées sur la discussion de concept avec l'enseignant, entre autres.

Tout apprentissage passe par l'affectif, car la motivation des élèves est en lien direct avec les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils sont plongés dans une situation ou une activité scolaire.

Selon Saint-Pierre (1991, mentionné par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier : 1996 : 25), les stratégies affectives sont utilisées pour faciliter l'apprentissage en créant un climat psychologique favorable. Le même auteur classe les stratégies socio-affectives en trois sous-catégories: les stratégies pour établir et maintenir la motivation, celles qui se centrent sur la concentration et finalement celles que l'individu utilise pour contrôler son anxiété.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, il est primordial que l'enseignant génère une aide pédagogique qui permette l'action efficace de l'apprenant tout au long de son apprentissage. Rappelons que la recherche qui nous réunit a pour objet l'activité de compréhension orale, ainsi nous tenterons de déterminer le poids de ces stratégies dans l'activité de compréhension orale.

#### 1. LES STRATÉGIES POUR ÉTABLIR ET MANTENIR SA MOTIVATION

1.1.Établir des objectifs personnels de performance.

1.2.Mettre en place un système de récompenses.

#### 2. LES STRATÉGIES POUR MANTENIR SA CONCENTRATION.

2.1.Éliminer les distractions.

2.2.Créer un climat de travail et d'étude sain.

#### 3. LES STRATÉGIES POUR CONTROLER SON ANXIÉTÉ

3.1.Identifier et utiliser des techniques de relaxation.

3.2.Identifier et utiliser des techniques de réduction du stress.

Tableau extrait de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 : 25)

#### 1.2.4. Les stratégies de gestion de ressources.

Ces dernières font simplement référence essentiellement à la capacité d'adapter l'environnement à ses besoins. Ces stratégies concernent l'organisation du temps, celles de la gestion des matérielles que les apprenants occupent dans le cours ou la maison, celles relative à la gestion des ressources humaines disponibles. Dans le tableau ci-dessous, Boulet et al (1996) nous dépeignent ce type de stratégies.

## 1. LES STRATÉGIES POUR GÉRER LES RESSOURCES TEMPORELLES

1.1. S'établir des horaires de travail et d'étude.

1.2. Se fixer des objectifs à l'intérieur de certains délais.

1.3. Etablir des plans de travail et d'étude en tenant compte du temps.

## 2. LES STRATÉGIES POUR ORGANISER ET GÉRER LES RESSOURCES MATÉRIELLES ET L'ENVIRONNEMENT D'ÉTUDE.

2.1. Identifier les matériel et ressources disponibles et appropriés.

2.2. Faire une gestion efficace et adaptée à ses besoins et à son propre style de ces matériels et ressources.

## 3. LES STRATÉGIES POUR PROFITER DU SOUTIEN DES RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES.

3.1. Identifier les ressources disponibles.

3.2. Solliciter l'aide et le soutien des ressources disponibles.

Tableau extrait de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 : 26)

Au cours de notre étude, nous ne focaliserons pas notre attention sur les stratégies de gestion de ressources. Rappelons que l'objectif de la recherche est de savoir quelles sont les stratégies d'apprentissage que les professeurs tentent de développer chez les apprenants pour l'activité de compréhension orale en classe, activité qui d'une part revête un caractère spontanée qui ne permet que très peu la gestion de ressources temporelles. Secundo elle revête un caractère individuel dans le sens où l'apprenant est dans la majorité des cas seul face au document sonore, ce qui diminue le recours possible à du matériel et à d'autres personnes.

### 1.3. Les stratégies d'écoute

Dans les études réalisées sur les stratégies d'écoute, Germain (1996) commente que la majorité des travaux ont tenté de mettre en relation des variables telles que la compétence linguistique, la compétence en compréhension, etc. avec les stratégies d'écoute : Murphy (1987), Chamot (1988), Lund (1991) entre autres. Ces travaux ont permis de mettre à jour primordialement six stratégies habituellement utilisées. Précisons que nous entendons par stratégie d'écoute la démarche consciente ou plan d'action en vue de résoudre un problème de lors d'une activité de compréhension orale.

- a) L'utilisation des connaissances antérieures.
- b) L'utilisation de l'inférence, c'est-à-dire des connaissances que l'individu a sur le monde.
- c) L'utilisation du contexte, c'est-à-dire des éléments extralinguistiques qui permettent de préciser la situation.
- d) L'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation, soit l'émission d'hypothèse à partir d'informations d'ordre visuel par exemple (vidéo, titre d'une conférence).
- e) L'utilisation de l'analyse et du jugement critique, dont le but est d'examiner l'information d'un document (idées principales par exemple) pour pouvoir en faire un jugement critique.
- f) L'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet) qui fait référence à la capacité de l'apprenant à prendre conscience de l'importance de son expérience d'écoute qui, par exemple, lui permet d'inférer des réflexions sur la manière dont il arrive à comprendre certains fragments d'un texte.

#### 1.4.Stratégies d'apprentissage et stratégies d'écoute

A partir de ces 6 stratégies nous avons établi, dans le tableau suivant, une classification qui nous permet d'observer la relation entre les stratégies d'apprentissage de Boulet et al et les étapes d'écoute antérieurement mentionnées.

Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute
Cognitive	L'utilisation des connaissances antérieures L'utilisation de l'inférence L'utilisation du contexte L'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation
Métacognitive	L'utilisation de l'analyse et du jugement critique L'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet)

De ce que nous venons de mentionner, nous pouvons résumer en disant que ces stratégies d'écoute sont en relation directe avec les stratégies d'apprentissage mentionnées auparavant.

Des stratégies d'écoute citées, nous pouvons observer l'absence des stratégies d'apprentissage en référence à l'élément socio-affectif. Cependant, nous considérons qu'elles sont très importantes pour la compréhension orale parce que lors d'activités de compréhension, le stress ressenti par l'apprenant est assez fort et peu le mené à l'échec. En effet, à titre d'exemple, si nous prenons le cas d'une activité de compréhension orale dont le document est assez complexe (contenu, rapidité d'élocution, par exemple), il est fort probable que l'élève se démotive ou se désespère dès la première écoute. Il nous paraît donc important d'intégrer des stratégies de type socio-affectif au cours de l'activité de compréhension.

## **1.5.Démarche de l'activité d'écoute.**

### **1.5.1. Étapes D'écoute.**

Dans le domaine de la pédagogie: 159) commente que différents auteurs s'accordent à considérer que l'activité de compréhension orale se déroule en 3 temps (Rost,1990 ; Mendelson, 1994) : le pré écoute, l'écoute et la post écoute. À cette dernière, on peut ajouter des variantes et un prolongement.

#### **1.5.1.1. La pré-écoute**

Selon Germain (1998 : 160), ce premier pas de l'activité de réception orale se pose comme un moment clé qui doit jeter les bases de la compréhension même du document. En effet, cette étape, selon l'auteur, peut permettre d'activer les connaissances antérieures des apprenants sur le thème abordé, peut également être l'objet d'un travail sur les formes linguistiques et les indices acoustiques voire visuels dans le cas d'un document audio-visuel, facilitant la contextualisation du document, sans oublier la possibilité d'introduire le nouveau vocabulaire nécessaire à une bonne compréhension.

Selon Karima Ferroukhi de l'Université de Blida (*La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie ; 2013*) c'est le premier pas vers la compréhension du message. Lors de cette première étape, la première tâche de l'enseignant consiste à :

créer une atmosphère détendue et propice à l'écoute : il peut faire silence ; scénariser l'activité, la contextualiser et impliquer les apprenants en leur donnant une tâche à réaliser. Répondre à la question que se pose légitimement tout apprenant que c'est de : « écouter oui, mais pour faire quoi ? » ; aider les apprenants à anticiper le contenu du document ; réactiver le vocabulaire déjà vu sur le thème (et peut-être oublié) ou d'en découvrir du nouveau par l'intervention du groupe et de l'enseignant. Lors de cette étape, il est important de lire les listes de mots à haute voix et de s'assurer que les apprenants en connaissent bien la prononciation pour en faciliter le repérage de l'écoute.

### 1.5.1.2. L'écoute

D'une manière générale, Germain (1998 : 161) commente que cette phase comprend deux stades dans la compréhension des informations même du document source. D'une part une phase de compréhension globale qui permet aux apprenants de contextualiser les événements du document afin de pouvoir en extraire des informations importantes pour une compréhension plus détaillée. L'auteur nous dit que cette première écoute permet de « reconnaître le contour situationnel à l'intérieur duquel se déroule les événements »

Dans un deuxième temps, la phase a bien pour objectif de réaliser une compréhension plus fine, ceci au travers d'activités qui peuvent servir entre autres à identifier des informations, à les reformuler, à les juger.

Pour Ferroukhi (2013), lors de la première phase qui correspond à la première écoute l'attention des apprenants est dirigée sur le type de document (annonce, publicité, film, reportage, interview, bulletin d'information, conférence, etc.), sur les indices d'accentuation pour un document d'audio (la présence ou non de bruit, nombre de voix, voix féminines ou masculines, ton neutre / émotionnellement marqué, poli/impoli, content /pas content, etc...) ou sur les indices paralinguistiques pour un document vidéo (nombre de personnes, hommes ou femmes, lieux, moments de la journée, période de l'année, gestes, mimiques, regard). C'est également lors de cette écoute que l'on peut demander des informations sur la situation de communication : Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Pourquoi ?

Pour ce qui est de la deuxième phase ou deuxième écoute Ferroukhi (2013) considère que l'activité porte sur des éléments de compréhension plus détaillée, et que celle-ci peut se découper en deux étapes : dans un premier temps, on peut interroger les apprenants sur les mots qu'ils ont entendus ou non ; cet exercice de discrimination auditive prépare les apprenants à entraîner leur oreille à une perception

auditive plus précise. Dans un second temps seulement, l'enseignant introduit les questions portant sur une compréhension plus détaillée.

Bien évidemment nous considérons qu'il peut être opportun de proposer une troisième voire une quatrième écoute selon le degré de difficulté du document, toutefois il faut éviter de provoquer une certaine lassitude chez les apprenants, cela dépendra aussi du niveau du groupe d'élèves.

### **1.5.1.3. La post-écoute**

Finalelement, Germain (1998 : 164) nous dit que l'étape de l'après écoute ou post-écoute est un moment essentiel pour le réinvestissement des acquis lors de tâche réelle dont l'objectif est bien de vérifier le degré de compréhension des informations obtenues par l'apprenant et ainsi de lui permettre de transférer ce qu'il a acquis.

A ce stade, correction et activité de prolongement permettront donc de mesurer la compétence de l'apprenant face à l'activité de compréhension orale.

### **1.5.2. Etapes de l'écoute et stratégies d'apprentissage**

Il est évident que lors des trois phases mentionnées antérieurement, l'enseignant peut faire en sorte que l'apprenant recoure a des stratégies d'apprentissages de type cognitif, métacognitif, voire socio affectif, et donc les développent

Par exemple, lors de l'activité de pré-coute, l'enseignant peut réaliser un exercice de relaxation (stratégie socioaffective) au cours duquel les apprenants devront fermer les yeux, faire le vide dans leur tête et imaginer une situation proche de celle à laquelle le document les invitent, ceci dans le but est de diminuer le stress. De plus, l'enseignant peut, à partir de l'intitulé du document demander aux apprenants d'émettre des hypothèses sur son contenu (stratégie cognitive) et finalement clarifier l'objectif de l'activité c'est-à-dire de négocier avec les apprenants en quoi ce qui va être abordée va leur être d'utilité pour réaliser une tache postérieur (stratégie métacognitive de planification).

## CHAPITRE 2

## METHODOLOGIE

### 2.1. L'instrument de recherche

Lors de la réalisation d'une recherche scientifique, nous sommes en complet accord avec Dieterich (2005) l'important est de bien respecter les éléments ou étapes que la méthodologie de la recherche implique à savoir la mise en place de la problématique, la détermination de l'ensemble des connaissances et concepts qui sous-tendent le travail de recherche, la formulation des hypothèses, leur vérification et bien sûr les conclusions et résultats obtenus.

Qu'elle soit du domaine du social ou des sciences exactes, il s'agit bien de la manière de mettre en œuvre la recherche ce qui lui confère le caractère de scientifique. Concernant la perspective de recherche : quantitative ou qualitative, cela dépendra de l'objectif même de la recherche, répondre à des questions de recherche établies avec antériorité ou observer un phénomène pour en reconstruire la réalité (Hernández Sampieri et al, 2006 : 5)

Pour ce qui est de notre étude nous avons opté pour une perspective quantitative qui selon les auteurs mentionnées antérieurement permet une collecte d'information dans le but de prouver des hypothèses sur la base de mesures numériques et de l'analyse statistique, ceci afin d'établir des patrons de comportements (Hernández Sampieri et al: 2006: 6)

Le choix de la perspective de recherche est très important car c'est grâce à elle qu'un chercheur peut établir les conclusions possibles à propos d'un phénomène, ce choix affectant ce qu'il est possible de dire à propos de la cause et des facteurs influençant le phénomène étudié.

Il existe divers types d'instruments de collectes d'informations : le questionnaire, l'entretien, l'observation, etc..., en ce qui concerne notre recherche nous avons opté pour le questionnaire.

Selon Brace, 2008, mentionné par Hernández Sampieri et al (2006 : 217), les questionnaires servent à collecter des informations, ils sont composés d'un numéro de questions en relation aux variables à mesurer. Il existe 2 types de questions : ouvertes et fermées. Les questions fermées sont celles qui contiennent des options de réponses délimitées qui sont faciles à vérifier et compter. En ce qui concerne les questions ouvertes, elles ne délimitent pas la variété de réponses, elles sont utiles

lorsqu'il n'y a aucune information suffisante sur les possibles réponses des enquêtés. (Samperi, 2006)

Nous avons choisi cet instrument en raison du temps disponible et de la faisabilité.

## **2.2. Elaboration de l'instrument**

Nous avons construit un questionnaire pour les professeurs de la Licence en Enseignement du Français pour tenter de déterminer quels types de stratégies d'apprentissage ils activaient lors de l'activité de compréhension orale, l'objectif principal étant de savoir la fréquence d'activation de ces stratégies. Nous avons appliqué le questionnaire à 15 professeurs et professeures de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP. Ajoutons que cette licence compte sur 18 enseignants au total. L'échantillon comportant alors 83% des sujets a été construit sur une base aléatoire, c'est à dire que les enseignants ont été indifféremment choisis.

L'instrument comporte 21 items de type fermé.

Les questions fermées se constituent en 5 catégories référent aux stratégies d'apprentissage à activer lors de l'activité de compréhension.

- En relation aux stratégies cognitives, nous avons :
  - Les questions 1,2 et 3 relatives aux stratégies de répétition.
  - Les questions 4, 5, 6, 7, 8 et 9 relatives aux stratégies d'élaboration.
  - La question 10 dont l'objectif est de préciser la fréquence d'activation des stratégies d'organisations.
  - Les questions 11 et 12 liées aux stratégies de généralisation.
  - Enfin pour les stratégies de discrimination la question numéro 13.
  
- En relation aux stratégies métacognitives
  - La question 14 relative aux stratégies de planification.
  - La question 15 relative aux stratégies de contrôle.
  - Les questions 16 et 17 référents aux stratégies de régulation.

- En relation aux stratégies socio-affectives

Les 3 dernières questions, 19, 20 et 21 dont l'objectif est respectivement de déterminer le nombre d'enseignants qui activent chez les apprenants lors d'activités de CO des stratégies pour établir et maintenir la motivation, des stratégies pour maintenir la concentration et des stratégies pour contrôler l'anxiété.

L'échelle de Likert (2005) a été le moyen utilisé pour déterminer la fréquence d'activation de chaque enquête. Les degrés de fréquences étant expliqués ci-dessous.

*1 : jamais    2. rarement    3 : parfois    4 : souvent    5 : toujours*

## **2.2. L'analyse et interprétation des résultats**

Pour faciliter la lecture des graphiques, nous allons procéder à une description des légendes.

De couleur bleu clair on trouve la fréquence « JAMAIS ».

De couleur bleu foncé on trouve la fréquence « RAREMENT ».

De couleur gris on se trouve la fréquence « PARFOIS ».

De couleur jaune on se trouve la fréquence « SOUVENT ».

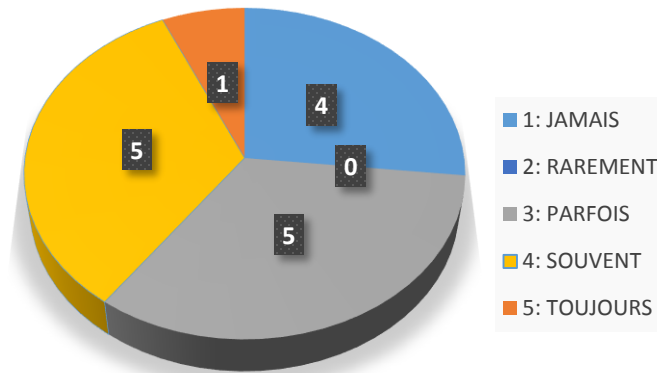
De couleur orange on se trouve la fréquence « TOUJOURS ».

A la vue des résultats, il nous paraît pertinent d'analyser les réponses en considérant essentiellement 3 catégories : l'une qui regroupe les termes « jamais » et « rarement », une autre centrée sur le terme « parfois », et finalement une dernière qui comprend les termes « souvent » et « toujours ».

## 2.2.1. Les stratégies d'ordre cognitif.

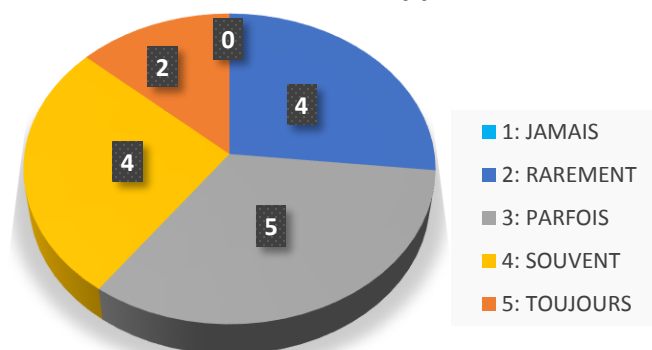
### 1. Répétition

1. Avant la première écoute d'un document audio, faites-vous faire au groupe un remue-ménages sur le thème du document ?



Dans ce graphique on peut constater que les résultats obtenus sont relativement hétérogènes, 4 des enquêtés l'utilisation d'activités d'activation des connaissances telles que le remue-ménages est rare ou inexistante, en revanche pour 6 des enquêtés cette utilisation est courante. Enfin 5 disent utiliser « parfois » ce type de technique.

2. Avant la première écoute d'un document audio utilisez-vous la technique des questions exploratoires (émission d'hypothèses par exemple) pour tenter d'éveiller l'intérêt des apprenants ?



Dans ce graphique on peut observer la même hétérogénéité que dans la question antérieure. 6 enseignants disent travailler beaucoup à partir des questions exploratoires pour préparer les élèves à l'activité de compréhension orale, 5 parfois et 4 disent le faire rarement.

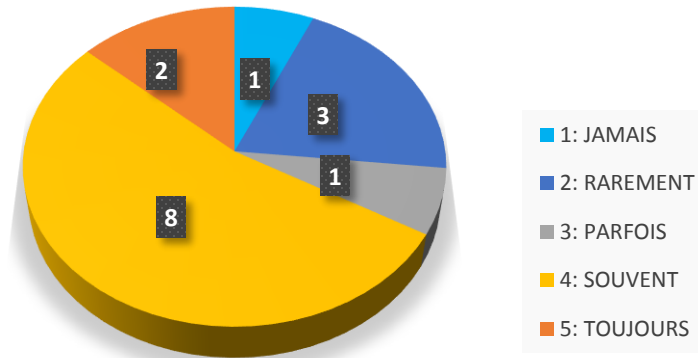


Encore une fois, l'hétérogénéité est le terme qui décrit la pratique des enseignants. Si 7 enseignants utilisent beaucoup la technique des questions guidées lors de la pré-écoute, 4 le font quelques fois et 4 rarement voire JAMAIS.

Les graphiques antérieures montrent bien que les techniques mentionnées relatives aux stratégies de répétition, si elles sont utilisées par les enseignants, elles ne font pas l'unanimité. Ainsi, nous pourrions supposer que ce manque de systématisation a des conséquences sur l'intégration même de ce type de stratégie dans la batterie de ressources dont peut disposer l'apprenant. En effet, si elles sont utilisées seulement par certains enseignants, il paraît difficile de promouvoir chez les apprenants des habitudes d'utilisation.

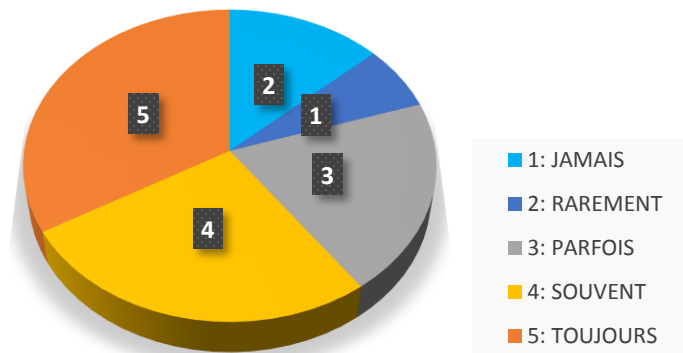
## 2. Elaboration

### 4. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de l'association (image/information entendue) ?



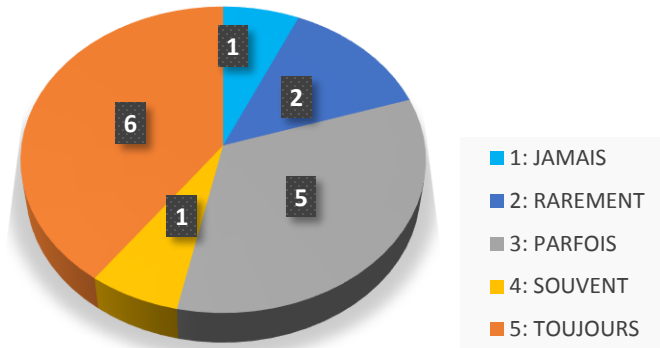
La technique de l'association (image/ information entendue) paraît très répandue chez les enquêtés, 10 disent l'utiliser beaucoup, 1 parfois, alors que seulement 4 disent ne l'utiliser que très peu ou jamais.

### 5. Au moment de réaliser une activité de CO, utilisez-vous la technique de la prise de notes sélective (focalisée sur un ou deux thèmes spécifiques) ?



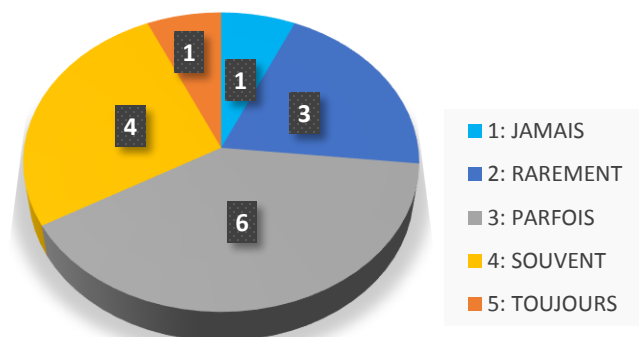
Maintenant, on voit que plus de la moitié des enquêtés disent utiliser la technique de la prise de notes sélective comme instrument d'apprentissage : 9 professeurs. 3 professeurs disent ne pas le faire, et 3 autres disent qu'ils le font « parfois ».

**6. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de la prise de notes?**



Ce graphique nous montre que 7 professeurs disent se servir de la technique de prise de notes globales, 5 « PARFOIS » tandis que 3 enquêtés ne l'appliquent « JAMAIS »

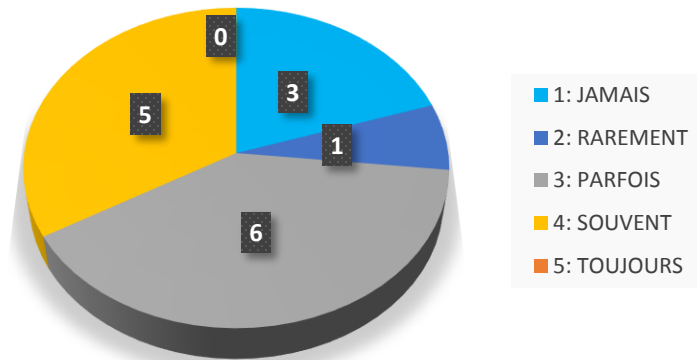
**7. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de la paraphrase (paraphrase d'un ou plusieurs énoncés du texte oral, selon l'apprenant)?**



Cette activité de la paraphrase est importante parce que de cette manière on peut vérifier la compréhension de l'élève en relation à ce qu'il vient d'écouter, rappelons que comme le mentionne Boulet et al (1996 : 18), ce type de d'activité est à considérer comme d'ordre supérieur, c'est à dire qu'elle exige un degré de réflexion relativement important en comparaison à la technique d'association. Nous pouvons remarquer que comme nous l'avions mentionné dans les graphiques antérieurs, les

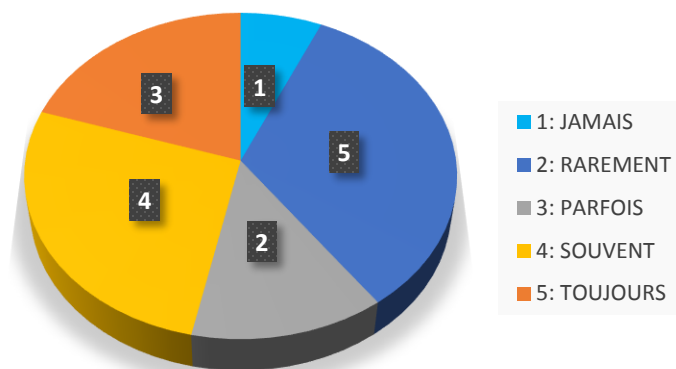
résultats ici sont hétérogènes 5 enseignants disent le faire « TOUJOURS », 6 quelques fois et 4 « JAMAIS ».

**8. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de l'analogie (établir une ressemblance entre deux ou plusieurs objets) ?**



Dans ce cas on peut noter la même problématique que pour la question précédente : l'hétérogénéité des pratiques. 5 des individus enquêtés disent appliquer cette technique souvent, 6 parfois et 4 très peu voire jamais.

**9. Lors une activité de CO vous utilisez la technique du résumé?**



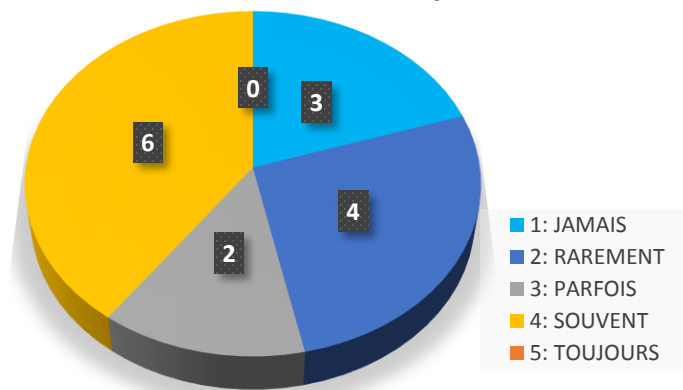
Encore une fois, les réponses dénotent une forte hétérogénéité. Les résultats ici sont très similaires entre « TOUJOURS » et « JAMAIS » avec 7 et 6 professeurs, seulement 2 ont choisi « PARFOIS » à la technique de résumé comme une technique possible pour l'activité de post-écoute.

Les chiffres que nous projettent les réponses aux questions 4 à 9 nous permettent de voir que les stratégies d'élaboration sont, en partie mises en œuvre par les enseignants. Cependant, il semble que ce soit essentiellement des stratégies d'ordre inférieur (association, prise de note sélective) que les professeurs développent en classe au détriment de stratégies d'ordre supérieur, c'est à dire de stratégies qui demandent à l'apprenant une réflexion plus approfondie (prise de notes, analogie).

Il semblerait, toutefois que le résumé (stratégie d'ordre supérieur) soit employé assez couramment, ce qui nous pousse nous poser des questions sur la conceptualisation de cette technique chez les enseignants. En effet, il serait intéressant de savoir ce que les professeurs entendent par résumé et donc ce qu'ils demandent de produire à leurs apprenants.

### 3. Organisation

**10. Lors d'une activité de CO vous utilisez des instruments qui permettent à l'apprenant d'organiser la nouvelle information (tableaux, diagrammes de flux, schémas, cartes mentales ou conceptuelles, etc.)?**

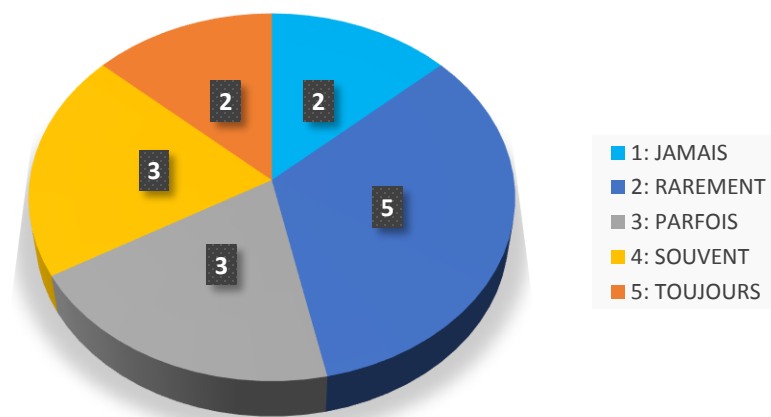


Pour cette question les résultats continuent de nous montrer l'hétérogénéité des pratiques enseignantes. 6 professeurs disent « SOUVENT » mettre en pratique des techniques pour organiser l'information, alors que, 7 le font « RAREMENT ».

Nous pouvons, encore une fois, penser que le manque de systématisation de ce type de technique ne favorise pas le développement chez l'apprenant de ce type de stratégies et donc rend difficile leur utilisation durant le processus d'apprentissage.

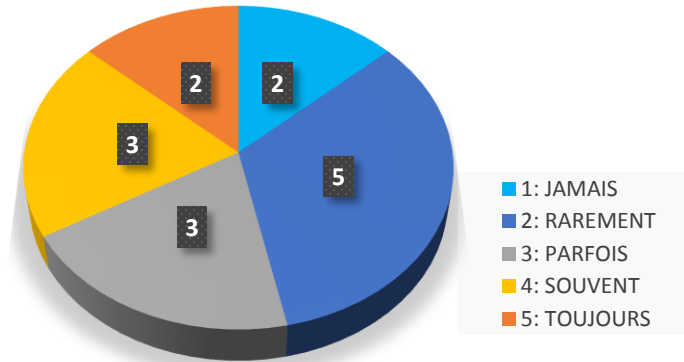
#### 4. Généralisation

**Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques qui permettent à l'apprenant de reconnaître et classer les nouveaux concepts comme par exemple l'élaboration de champs lexicaux (à partir d'un mot, les apprenants tentent de construire un réseau de mots du même champ lexical)?**



Ici la problématique touche à la généralisation des nouveaux concepts, c'est à dire à leur compréhension et leur relation. Il semblerait que l'action enseignante soit encore très mitigée. Si 5 enseignants disent utiliser ces techniques, 7 disent que non ou très peu et 7 parfois.

**12. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques qui permettent à l'apprenant d'identifier les nouveaux concepts comme par exemple lors d'une activité de discrimination auditive dans laquelle on se contente de faire identifier les phonèmes[U] et [y]?**



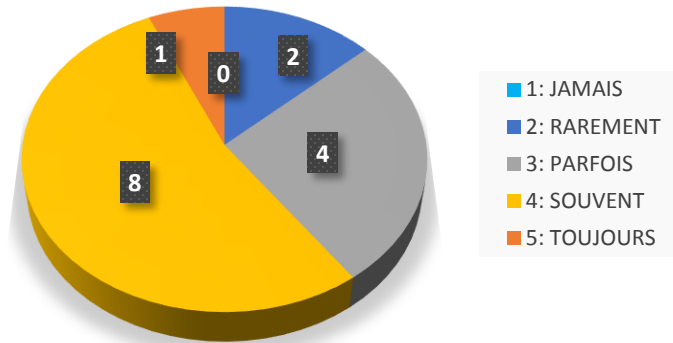
De la même manière que pour le graphique antérieur, les réponses des enseignants revêtent la même pondération.

Cette capacité de pouvoir généraliser des concepts semble, une autre fois, peu prise en compte et donc travaillée par les enseignants. Peut-être considèrent-ils que ce rôle incombe directement à l'apprenant qui doit être alors suffisamment responsable et possède les moyens cognitifs pour comprendre de nouveaux savoirs et le mettre en relation.

Nous réitérons alors l'idée que le manque de systématisation de ce type de stratégies au sein de l'équipe enseignante ne permet que très peu des conduites de l'apprenant qui reflète cette compétence.

## 5. Discrimination

**13. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques relatives à la mémorisation (par exemple les questions à trou, l'exemplification, la synonymie)?**

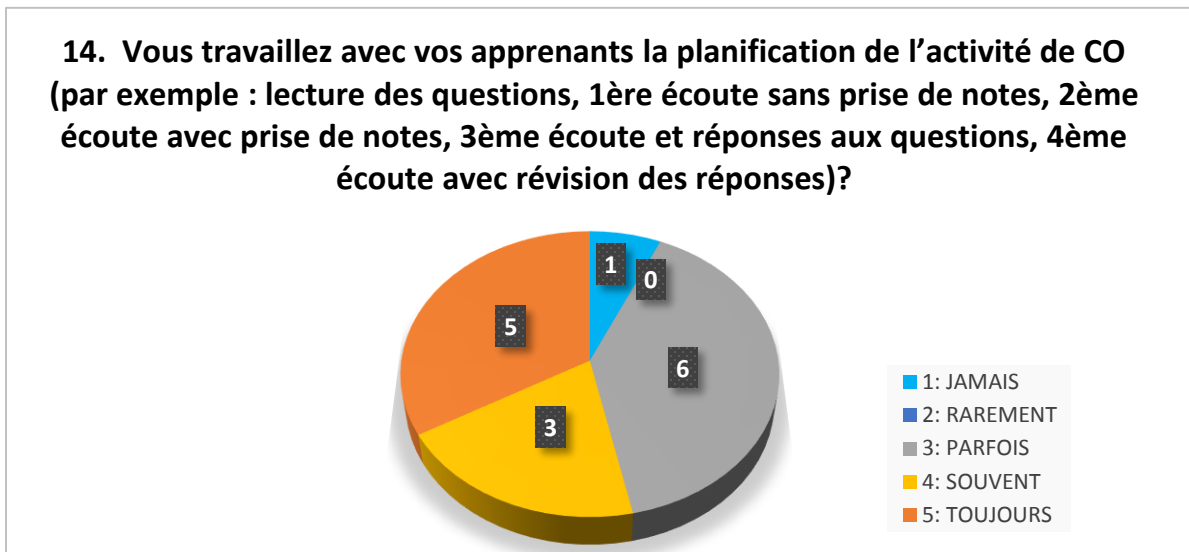


Ce graphique permet de mettre à jour le fait que les techniques de mémorisation sont des plus prisées par les enseignants. 9 des 15 enseignants disent les utiliser souvent voire toujours, alors que 2 non. 4 mentionnent le faire parfois.

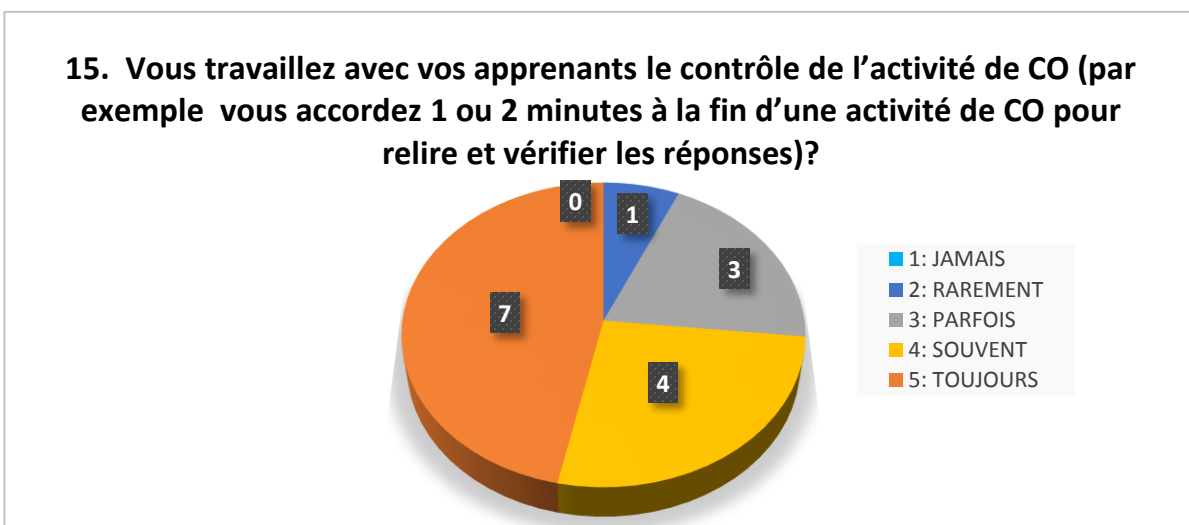
Encore une fois il s'agit de la mise en œuvre de techniques représentatives de stratégies d'ordre inférieur, ce qui nous conforte dans l'idée que les enseignants sont peu exigeants vis à vis des apprenants, car ils développent essentiellement des techniques qui ne favorisent que très peu la réflexion.

## 2.2.2. Stratégies d'ordre métacognitif

### 1. Planification



Selon les réponses des enseignants, quelques-uns disent mettre en œuvre l'activité au travers une série de pas spécifique qui doivent permettre à l'apprenant de pouvoir planifier la tâche demandée et donc favoriser l'exécution (8 enseignant sur 19). 6 sur 19 disent le faire parfois

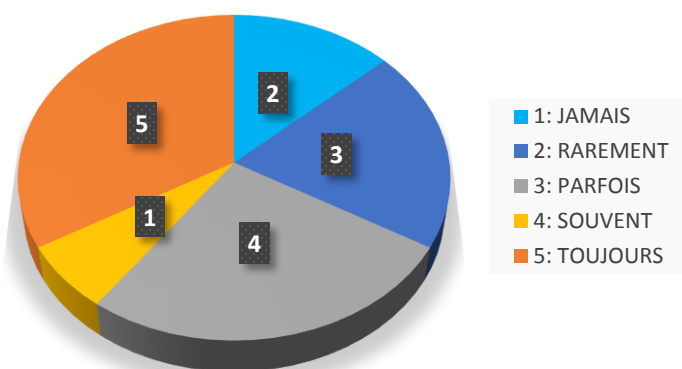


Les chiffres ci-dessus nous révèlent que pour beaucoup d'enseignant l'organisation de l'activité contrôle est également une stratégie de type métacognitive que favorisent les enseignants : 11 sur 19 souvent et 3 sur 19 parfois.

La mise en œuvre de techniques favorables à la planification et au contrôle semble être un point sur lequel une majorité d'enseignants est d'accord et tente de promouvoir. Il semblerait donc que le métacognitif est une dimension reconnue comme importante par l'enseignant et donc travaillé en classe.

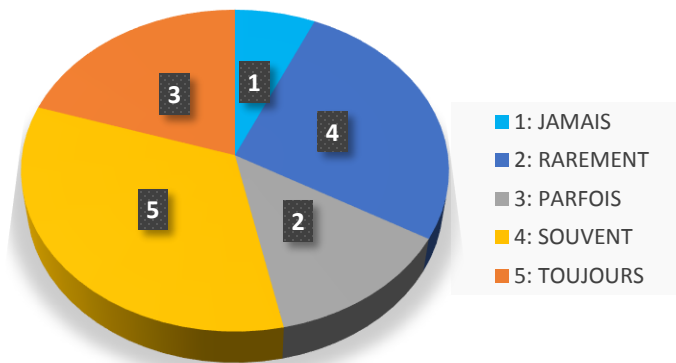
## 2. Régulation

**16. A la fin d'une activité de CO, vous proposez des activités qui poussent les apprenants à s'autocorriger de manière individuelle ?**



Pour 6 enseignants sur 19, il est important de promouvoir l'autocorrection individuelle souvent, alors que pour 5 ce n'est pas important et que pour 4 c'est parfois important. Cette hétérogénéité des pratiques nous ramène encore une fois dans le champ de la systématisation des pratiques et donc des comportements des apprenants.

**17. A la fin d'une activité de CO, vous proposez des activités qui poussent les apprenants à s'autocorriger de manière groupale ?**

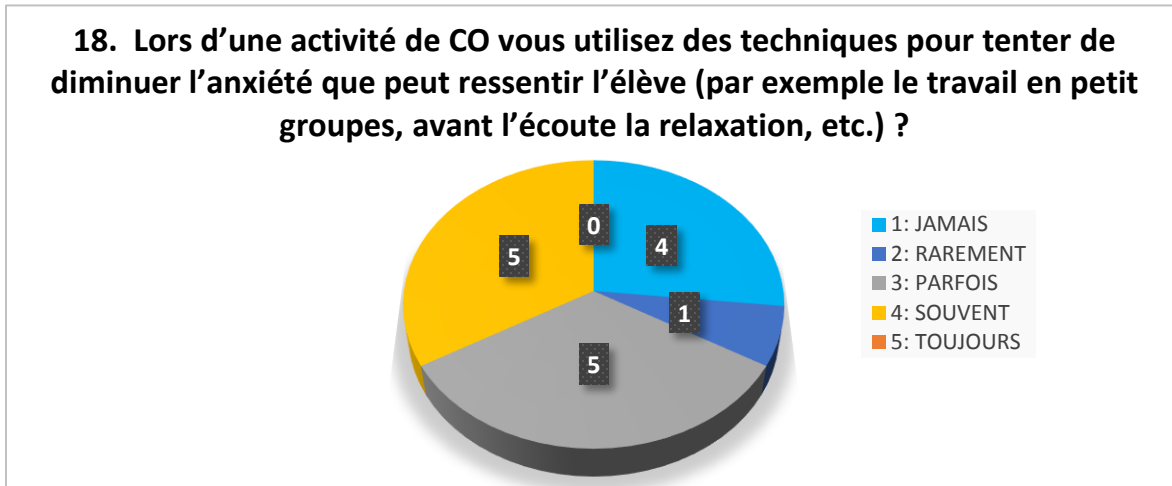


Pour ce qui est de l'autocorrection collective, on peut dénoter une majeure utilisation de techniques en faveur (8 enseignants sur 19), alors que 5 enseignants disent ne pas ou très peu utiliser la correction collective.

Pour ce qui est des stratégies de régulation, nous pouvons remarquer que l'hétérogénéité est encore assez présente dans les pratiques des enseignants. Même si, comme nous l'avons mentionné antérieurement les stratégies d'ordre métacognitives sont considérées comme prépondérantes, toutes ne sont pas travaillées au même niveau car la régulation demeure le fruit d'un travail de quelques-uns.

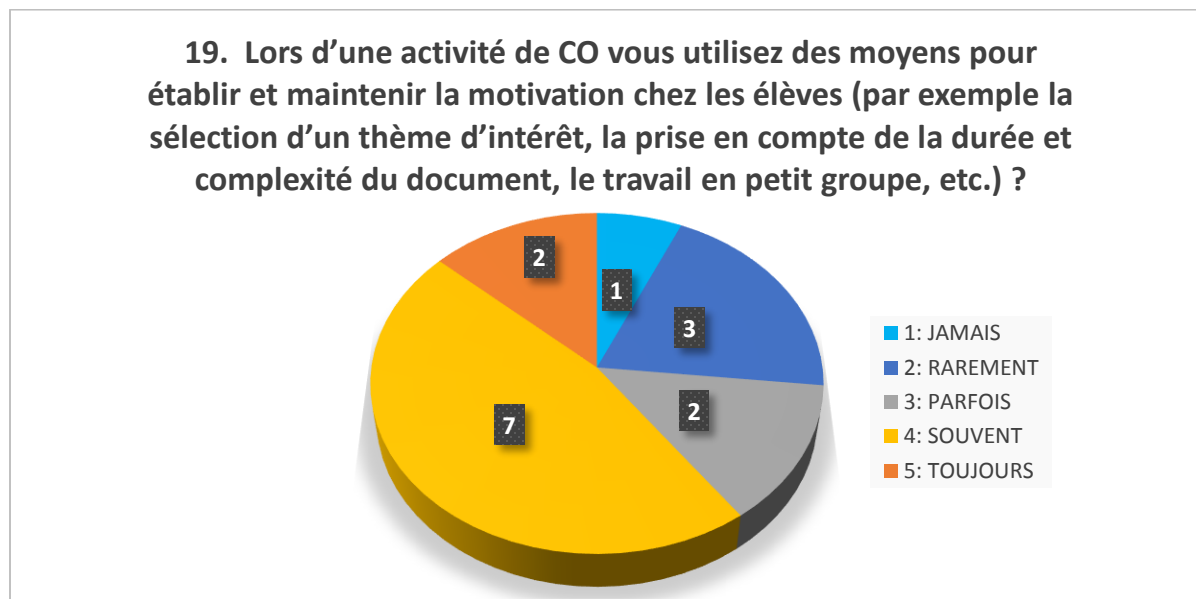
### 2.2.3. Stratégie d'ordre socio-affectif

#### 1. Anxiété



Ce graphique reflète encore une fois l'hétérogénéité des pratiques. Les réponses sont partagées, 5 enseignants disent utiliser souvent des techniques qui tentent de diminuer l'anxiété, 5 disent le faire quelques fois et 5 ne pas le faire ou le faire très peu.

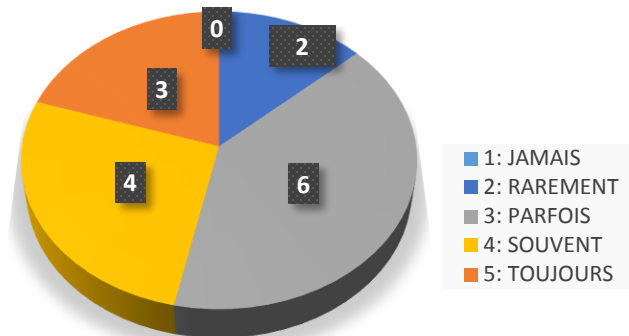
#### 2. Motivation



Selon les résultats, 9 professeurs sur 15 mettent en pratique, de manière assez régulière, des moyens pour établir et maintenir la motivation et l'intérêt des élèves. 4 professeurs disent que « rarement » ou « jamais » alors que 2 disent que « parfois ».

### 3. Concentration.

**20. Lors d'une activité de CO vous utilisez des moyens pour tenter de maintenir la concentration de l'élève (par exemple : découper le document en 2 parties et demander aux apprenants, après l'écoute de la 1ère partie d'émettre des hypothèses sur la suite et les faire vérifier en écoutant la deuxième partie, etc.) ?**



Ici les résultats sont visibles, plus de la moitié des professeurs (13 sur 15) imaginent des moyens pour favoriser la concentration des élèves lors de l'activité de CO, ceci à des degrés divers (7 souvent et 6 parfois).

Il paraît donc, au dire des enseignants que, en relation aux stratégies socio-affectives, divers moyens sont employés dans le but de promouvoir la motivation et de favoriser la concentration des apprenants, alors que le contrôle de l'anxiété serait l'objet de pratiques non communes.

Pour conclure cette analyse nous pouvons affirmer que, d'une part les pratiques en matière de mise en œuvre des stratégies d'apprentissage lors de l'activité de CO ne font pas le fruit d'un consensus au sein de l'équipe enseignante. D'autre part, que en ce qui concerne les stratégies cognitives qui sont celles qui doivent permettre à l'apprenant selon Weinstein et Mayer (1986, cité par Boulet, 1996 : 15) de mettre en œuvre des « comportements qui facilitent directement le processus d'encodage de l'information », nous avons décelé la carence dans les pratiques de la mise en œuvre de stratégies d'ordre supérieur, c'est à dire de stratégies qui permettent vraiment une compréhension significative de l'information.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons donc de proposer un exemple d'activité de CO qui tente de prendre en compte les stratégies d'ordre supérieur.

### **3.1. Résultats**

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité complexe car elle implique outre la disposition un travail de développement de capacités d'ordre cognitives, métacognitives, affectives, entre autres qui conformeront une véritable batterie d'instruments d'apprentissage pour l'individu. Pour pouvoir favoriser la constitution des ressources nécessaires à l'apprenant, il ne suffit pas seulement à l'enseignant de transmettre des connaissances sinon de promouvoir chez l'apprenant la mise en place de des mécanismes qui lui permettront de pouvoir répondre à des situations problèmes : les stratégies d'apprentissage.

Les résultats de cette investigation nous montrent bien que, en ce qui concerne les enseignants enquêtés, l'action mise en œuvre pour favoriser une certaine efficacité lors d'activités de CO chez les apprenants est essentiellement basée sur une orientation stratégique de l'activité cognitive qui prône l'utilisation d'exercices qui se concentrent essentiellement sur la mémorisation. Ainsi, en ne tenant que très peu compte des stratégies favorables à un apprentissage significatif, il est évident que les résultats obtenus de la part des apprenants restent médiocres.

Nous pouvons donc conclure sur le fait que l'hypothèse qui nous a orienté pour ce travail, à savoir que les stratégies d'enseignement mises en œuvre au cours de l'action didactique sont peu enclin à un développement des stratégies d'apprentissage nécessaires à l'activité de compréhension orale s'avère vérifiée.

### **3.2. Proposition d'activité**

Face aux résultats antérieurs, nous voulons donc proposer un cadre méthodologique pour mettre en œuvre l'activité de compréhension orale au travers de l'activation et du développement de stratégies d'ordre supérieur, c'est à dire de stratégies qui favorisent un apprentissage significatif (Boulet et al, 1996).

Comme nous pouvons le constater, dans le tableau qui suit, le type d'activité proposée considère un travail intensif essentiellement focalisée sur la compréhension et ceci durant une classe complète c'est à

dire environ 2 heures. On pourrait penser que passer une classe complète pour une activité de CO peut paraître trop ambitieux, car d'une part, l'enseignant est contraint de suivre des programmes souvent lourds qui l'obligent à accélérer le pas et penser sa classe comme un moment qui permette à l'apprenant de travailler ses compétences langagières a travers un maximum d'activité, ceci parce que toute situation de communication implique un ensemble d'activités (CO, CE, IO IE) qui ont lieu de manière continue.

D'autre part, nous pourrions penser que si la classe se concentre sur une activité spécifique, alors la motivation de l'apprenant pourrait en souffrir car il aurait peut-être l'impression de ne pas réellement apprendre quelque chose dans un but de communiquer.

Nous considérons, tout de même, l'importance d'accorder des moments même long à des activités spécifiques (CO, CE, EE, etc..) ceci pour différentes raisons. Premièrement, les activités quel qu'elles soient, pour qu'elles soient significatives pour l'apprenant doivent lui permettre d'intégrer des habiletés, des connaissances qui lui permettront, plus tard de pouvoir affronter des situations problèmes similaires avec succès. Il ne s'agit en aucun cas de fournir des recettes facilement mémorisables et utilisables.

Deuxièmement, le processus d'apprentissage comme tout processus social et humain est imprévisible, c'est à dire que de nombreux facteurs peuvent l'influencer : d'ordre cognitif, affectif, personnel, etc..., il est donc incontournable que l'enseignant systématise son travail afin de pouvoir générer des scénarios capables de permettre à l'apprenant de construire des connaissances à sa mesure.

Finalement, nous pourrions commenter les résultats obtenus lors de l'enquête par le contraste entre le résultat de l'activité de compréhension orale et les stratégies mises en œuvre par les enseignants. En effet, nous avons commenté que la grande majorité des enseignants utilisaient des stratégies, notamment cognitives, de type machinal et que les résultats aux activités de compréhension orale lors d'examens étaient préoccupants, c'est donc pour ces motifs qu'il nous paraît essentiel de générer des espaces de travail conséquents qui tentent de développer des habiletés d'ordre supérieur chez les apprenants.

### **3.3. Description du cadre méthodologique**

L'activité visualise un document sonore ou audiovisuel relativement court : pas plus de 3 minutes.

Des trois phases de l'activité d'écoute, nous pouvons observer que la pré-écoute et la post-écoute sont beaucoup plus importantes.

Lors de la phase d'écoute, il est préférable que le questionnaire employé comporte des questions fermées (QCM par exemple) et des questions ouvertes, ceci afin de générer des moments de concentration plus intenses et de pouvoir axer le travail sur l'interprétation plutôt que sur la simple reconnaissance du lexique ou d'énoncés.

<b>SUJET : (exemple, LES VACANCES)</b>			
E. d'écoute et temps.		Activités à réaliser.	Stratégie d'apprentissage.
45 min.	10 min.	Demander aux élèves de se relaxer, inhaler et exhaler profondément. Leur demander de fermer les yeux et faire le vide dans sa tête. Après quelques secondes présenter le thème abordé en demandant aux apprenants d'imaginer le contexte. (p. ex. la nourriture, la neige, le froid, etc.).	Contrôler l'anxiété et le stress.
	30 min.	Demander aux étudiants de verbaliser ce qu'ils ont imaginé afin d'activer le lexique et autre éléments grammaticaux en relation au domaine abordé « les vacances ».	Stratégie de répétition, d'organisation, de compilation de connaissances.
Pré-écoute.	De 5 à 10 min.	A partir des éléments antérieurement récupérer, approfondir en prenant en compte le lexique difficile présent dans le document.	Stratégie d'organisation, de compilation de connaissances.
15 min. Écoute.	5 min.	Passer une première fois le document et demander aux élèves de répondre à des questions d'ordre générale pour tenter de retrouver les mots clés. (si le document est audio-visuel, le premier visionnage devrait être sans le son et il devrait s'en suivre une	Stratégie pour maintenir la concentration, et stratégie de généralisation.

		description orientée à partir de prise de notes sélectives ou libres)	
	De 5 à 10 min.	Passer à une activité de compréhension plus détaillée. Demander de lire les questions, d'émettre leur doute sur les dites questions et d'émettre des hypothèses sur des réponses possibles.	Stratégie de répétition, de généralisation, d'organisation.
	1 ou 2 min.	Passer à une deuxième écoute et demander de répondre, par binôme, à la première partie des questions.	Stratégie pour maintenir la concentration, de compilation de connaissances et d'organisation.
	7 min.	Phase de correction orale et collective.	Stratégies de répétition, de discrimination.
	1 ou 2mn.	Passer à une troisième écoute et demander de répondre individuellement aux questions de la deuxième partie.	Stratégie d'organisation et compilation de connaissances.
45 min. Post-écoute.	15 min.	Phase de correction individuelle. A partir de la transcription vérifier les réponses.	Stratégies de régulation et de contrôle.
	30 min.	Phase de prolongement. A partir du thème abordé lors de l'activité de CO, imaginer une activité de prolongement (raconter une anecdote de vacances, discuter sur la meilleure manière de passer des vacances, etc.)	Stratégies d'organisation, d'élaboration, de planification, de concentration.

## CONCLUSION

### Recommandation

Nous recommandons de refaire la recherche ou d'approfondir les questions en aidant d'autres types d'outils comme des questions ouvertes, des entretiens aux enseignants ou aux élèves, des observations pendant un temps plus long déterminé selon les besoins de recherche. Par exemple une observation nous aidera à vérifier si les enseignants font de manière correcte les stratégies d'enseignement pour chaque personne.

Au moment d'appliquer le questionnaire nous pouvons trouver que malgré d'être fermés ou limitants nous pouvons dénoter les stratégies que l'information plus objective et spécifique, nous pouvons garder l'essence de faire penser quels sont vraiment les stratégies que les professeurs utilisent pour pratiquer la compréhension orale.

En ce qui concerne à la spécificité des réponses, il a manqué de faire préciser les stratégies par les enseignants avec des questions ouverts ou un entretien pour évaluer si les professeurs sachent indubitablement à quel stratégie nous faisons référence, s'ils sachent quels types d'activités correspondent à chaque stratégie d'apprentissage et à quel moment les poser.

Nous devons accepter que nous ayons trouvé des inconvénients au moment du faire et appliquer les enquêtes en raison du temps. Il manque de temps pour faire une étude plus détaillé et spécifique. Le temps c'est un moment clé, parce que les professeurs avaient le temps spécifique pour répondre à l'enquête sans chercher les différents significats à chaque question, de cette manière, les réponses seront les plus sincères et fiables.

Un autre inconvénient à cause du temps, serait que nous n'avons pas mis en œuvre l'activité proposé par nous-mêmes, alors que ça nous donne une nouvelle hypothèse à résoudre pour que, au même temps, nous pourrions adapter cette activité pour n'importe quel sujet que la méthode demande sûr différents endroits.

Cette recherche nous a aidés à améliorer notre compréhension du processus d'apprentissage au travers de la recherche documentaire que nous avons travaillée lors de notre premier chapitre. En effet, la révision de la littérature nous a permis d'approfondir nos connaissances relatives aux stratégies d'apprentissage et aux phases de l'activité d'écoute. Comme futur professionnel de l'enseignement des langues, il est primordial d'aborder les problèmes du quotidien à travers un véritable processus de

recherche-action, c'est à dire en appliquant la méthodologie de la recherche à des problèmes pratiques, et ainsi tenter de mettre en œuvre des mécanismes pour résoudre les dits problèmes.

Au niveau personnel, nous sommes sûrs d'avoir grandi, au niveau capacité de réflexion et également capacité d'organisation. En effet, face à l'amplitude et la complexité de la mise en œuvre d'une étude de recherche et face au moment de solitude et d'exaspération auxquels tout chercheur se confrontent à un moment ou un autre, il est important de savoir garder la tête froide et pouvoir aller de l'avant tout en respectant une démarche des plus scientifiques possibles.

## BIBLIOGRAPHIE

- CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- DUMAIS C., (2012). *L'enseignement explicite des stratégies d'écoute*. Fichier du Québec français. Québec. Disponible dans :  
[http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_e141e0e8e13c\\_ecoute\\_-\\_QF.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_e141e0e8e13c_ecoute_-_QF.pdf)
- GÓMEZ M. Y MATOS T. (2008), *Estrategias de Aprendizaje para la Producción Oral* dans revue *FLE Synergies Venezuela*.
- HEINZ DIETERICH S. (2005). *Nueva guía para la investigación científica*. Editorial Planeta. D.F, México.
- LAFONTAINE L. ET DUMAIS C. (2012). *Pistes d'enseignement de la compréhension orale*. Fichier du Québec français. Québec. Disponible dans :
- LARUE C. ET COSSETTE R., (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes*. Rapport de recherche. CEGEP du vieux Montréal service des études coordination de la recherche. Bibliothèque nationale du Québec. Québec.  
[http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_8575d10bf449\\_enseig\\_iso-8859-1Qnement\\_de\\_la\\_compr\\_E9hen.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_8575d10bf449_enseig_iso-8859-1Qnement_de_la_compr_E9hen.pdf)
- S.A. La Compréhension Orale. *Les stratégies d'apprentissage*, p. 14, (1998) Programme d'études en FL2. Disponible dans : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo\\_7e/docs/co.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/co.pdf)
- S.A., Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3e année*. Ontario.
- SAMPIERI, ROBERTO y otros Director del Centro de Investigación y del Doctorado en Administración de la Universidad de Celaya

▪

## ANNEXE

### QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS DE LA LICENCE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Ce questionnaire a été réalisé par l'étudiante Isabel Tlacuilo Munive pour des fins académiques. Il a pour objectif de réaliser une esquisse des pratiques enseignantes en relation aux stratégies d'enseignement-apprentissage de la compréhension orale lors de matières de Langue cible et d'ateliers de la Licence en Enseignement du Français.

Complétez le questionnaire suivant en cochant la case correspondante.

1 : jamais    2 : rarement    3 : parfois    4 : souvent    5 : toujours

	1	2	3	4	5
1. Avant la première écoute d'un document audio, faites-vous faire au groupe un remue-méninge sur le thème du document ?					
2. Avant la première écoute d'un document audio utilisez-vous la technique des questions exploratoires (émission d'hypothèses par exemple) pour tenter d'éveiller l'intérêt des apprenants ?					
3. Avant la première écoute d'un document audio utilisez-vous la technique des questions guidées pour tenter d'éclairer l'apprenant sur le thème qui va être abordé?					
4. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de l'association (image/information entendue) ?					
5. Au moment de réaliser une activité de CO utilisez-vous la technique de la prise de notes sélective (focalisée sur un ou deux thèmes spécifiques) ?					
6. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de la prise de notes?					

7. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de la paraphrase (paraphrase d'un ou plusieurs énoncés du texte oral, selon l'apprenant)?					
8. Pendant la phase d'écoute utilisez-vous la technique de l'analogie (établir une ressemblance entre deux ou plusieurs objets) ?					
9. Lors une activité de CO vous utilisez la technique du résumé?					
10. Lors d'une activité de CO vous utilisez des instruments qui permettent à l'apprenant d'organiser la nouvelle information (tableaux, diagrammes de flux, schémas, cartes mentales ou conceptuelles, etc.)?					
11. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques qui permettent à l'apprenant de reconnaître et classer les nouveaux concepts comme par exemple l'élaboration de champs lexicaux (à partir d'un mot, les apprenants tentent de construire un réseau de mots du même champ lexical)?					
12. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques qui permettent à l'apprenant d'identifier les nouveaux concepts comme par exemple lors d'une activité de discrimination auditive dans laquelle l'apprenant est invité à identifier les phonèmes [U] et [y] ?					
13. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques relatives à la mémorisation (par exemple les questions à trou, l'exemplification, la synonymie)?					
14. Vous travaillez avec vos apprenants la planification de l'activité de CO (par exemple : lecture des questions, 1 <sup>ère</sup> écoute sans prise de notes, 2 <sup>ème</sup> écoute avec prise de notes, 3 <sup>ème</sup> écoute et réponses aux questions, 4 <sup>ème</sup> écoute avec révision des réponses)?					
15. Vous travaillez avec vos apprenants le contrôle de l'activité de CO (par exemple vous accordez 1 ou 2 minutes à la fin d'une activité de CO					

pour relire et vérifier les réponses)?					
16. A la fin d'une activité de CO, vous proposez des activités qui poussent les apprenants à s'autocorriger de manière individuelle ?					
17. A la fin d'une activité de CO, vous proposez des activités qui poussent les apprenants à s'autocorriger de manière groupale ?					
18. Lors d'une activité de CO vous utilisez des techniques pour tenter de diminuer l'anxiété que peut ressentir l'élève (par exemple le travail en petit groupes, avant l'écoute la relaxation, etc.) ?					
19. Lors d'une activité de CO vous utilisez des moyens pour établir et maintenir la motivation chez les élèves (par exemple la sélection d'un thème d'intérêt, la prise en compte de la durée et complexité du document, le travail en petit groupe, etc.) ?					
20. Lors d'une activité de CO vous utilisez des moyens pour tenter de maintenir la concentration de l'élève (par exemple : découper le document en 2 parties et demander aux apprenants, après l'écoute de la 1 <sup>ère</sup> partie d'émettre des hypothèses sur la suite et les faire vérifier en écoutant la deuxième partie, etc.) ?					