



HAL
open science

**Développer des stratégies métacognitives de
compréhension orale pour aborder des cours magistraux
en France : pourquoi et comment ? Enquête auprès
d'étudiantes chinoises de langue française à l'Université
Jinan**

Ziqing Chen

► **To cite this version:**

Ziqing Chen. Développer des stratégies métacognitives de compréhension orale pour aborder des cours magistraux en France : pourquoi et comment ? Enquête auprès d'étudiantes chinoises de langue française à l'Université Jinan. Linguistique. 2020. hal-02948319

HAL Id: hal-02948319

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02948319v1>

Submitted on 24 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

UFR SHS, Département de Français Langue Etrangère
Mémoire de Master 2 Français Langue Etrangère

**Développer des stratégies métacognitives de
compréhension orale pour aborder des cours magistraux
en France : pourquoi et comment ?**

Enquête auprès d'étudiantes chinoises de langue française à l'Université Jinan

Présenté par Ziqing CHEN

Sous la direction de Mme Sophie BAILLY

Maître de conférences en Sciences du langage

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Mme Sophie Bailly, pour sa patience, son écoute et ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion tout au long de la conception et de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier également ma tutrice de stage, Mme Lihong Ma, pour l'aide et la confiance qu'elle m'a accordées durant mon stage et mon enquête à l'Université Jinan.

Je voudrais remercier les 12 étudiantes spécialisées en langue française à l'Université Jinan, qui ont participé à mon étude, pour leur passion et confiance, ainsi que leurs retours précieux sur la formation que j'ai mise en place.

J'adresse mes sincères remerciements à toutes et tous les professeur.e.s de master en Français Langue Etrangère, dont les cours, les écrits, les conseils ont enrichi mes connaissances et développé mes compétences en didactique du français. Je voudrais remercier en particulier Mme Sophie Bailly, Mme Maud Ciekanski, M. Willam Charton, M. Hervé Adami, Mme Valérie Langbach, Mme Virginie André et Mme Emmanuel Carette, qui ont réussi à m'inspirer, à me donner confiance en moi et à me donner l'envie d'apprendre.

Je tiens à remercier mes chères amies, Léa Moncel, Xin Zhang et Chloé Mathieu, pour leur soutien et encouragement durant ces deux années de master.

Pour finir, je voudrais remercier ma famille qui a toujours été là pour moi.

À tous ces intervenant.e.s, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à une approche pédagogique de compréhension orale (désormais CO), centrée sur le « process » d'écoute et l'utilisation des stratégies métacognitives, dans le but d'aider les étudiant.e.s chinois.e.s à aborder les cours magistraux (désormais CM). Douze étudiantes du Département de français de l'Université Jinan (désormais JNU) ont participé à notre étude.

Chaque année, environ un quart des diplômé.e.s au sein du département poursuivent leurs études de master en France, alors que l'entraînement à la compréhension de cours universitaires ne s'inscrit pas dans le programme de formation. D'ailleurs, la capacité à comprendre des discours oraux en situation authentique, ce qui implique un bon maniement des stratégies de CO, est mise à côté en classe de CO. De cette manière, nous souhaitons faire connaître et maîtriser les CM aux étudiant.e.s chinois.e.s, tout en développant leurs stratégies de compréhension.

En appui sur nos études théoriques, nous avons adopté une approche qui a pour objectif de faire « apprendre à écouter ». Des stratégies de planning, d'anticipation, de résolution des problèmes et d'évaluation ont été développées et évaluées, telles que « lire et comprendre le contexte du document », « construire des hypothèses », « définir l'objectif d'écoute », « identifier et résoudre des problèmes d'écoute » et « évaluer en groupe ou s'auto-évaluer ». Pour évaluer si les stratégies qu'elles mobilisent évoluent au cours de la formation, nous leur faisons remplir le Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift et al., 2006) avant, pendant et après la formation.

Grâce aux résultats de notre recherche, nous constatons, d'une part, le développement des connaissances métacognitives et des compétences stratégiques chez nos participantes : la mise à jour de leur perception de la CO, la diminution du stress et de la difficulté à aborder le travail, ainsi que le recours moins fréquent à la traduction pour parvenir à la compréhension. D'autre part, des stratégies de planification et de discussion en groupe s'avèrent les plus efficaces pour aborder les CM.

En ce qui concerne les perspectives de la recherche, nous souhaitons réguler et améliorer certaines stratégies métacognitives qui leur semblent encore manquer d'efficacité. En outre, nous voudrions également étudier, sur une durée plus longue, les effets de cette approche sur leurs performances en compréhension de cours magistraux, en appui sur des outils d'évaluation conçus de manière rigoureuse et en comparaison avec un groupe témoin.

Mots-Clés : enseignement de la CO, stratégie métacognitive, étudiants chinois, cours magistraux.

ABSTRACT

Each year, the Department of French at Jinan University (JNU) has seen a quarter of its graduates pursue a master's degree in France, while these students have not been trained to handle any university lecture in French. Besides, their lexical segmentation and word recognition skills are not adequate for comprehending oral texts in authentic situations, which requires a good grasp of metacognitive strategies favoring top-down processes of listening comprehension.

In this way, our study investigated the effects of a metacognitive, process-based approach to listening, aiming at enabling Chinese students to better understand the French university lectures with the use of listening strategies. Twelve students studying in the Department of French at JNU have participated in our study. They listened to lectures while participating in planning, prediction, problem solving and assessment with regard to their listening tasks. The use of twelve strategies before, during and after listening was developed and assessed, such as "understanding the contextual information of the lecture", "building hypotheses", "setting listening goals", "identifying and solving problems during and after listening" and "assessing listening performances in groups or self-assessment". To check out whether their metacognitive awareness of listening process has evolved, we had them complete the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift et al., 2006) before, during and after strategy training.

The results of our study have shown the development of metacognitive knowledge and metacognitive strategy use that help participants understand lectures in French: the renewal of their perception concerning listening comprehension, the reduction of stress and difficulties in listening task completion, as well as the less frequent use of translation. Besides, strategies in planning and group discussion have proven to be the most effective in understanding lectures.

As far as prospects are concerned, we wish to adjust and improve some metacognitive strategies which are less effective. In addition, we would also like to study, over a longer period, the effects of this approach on student's listening performances, based on rigorously designed assessment tools and in comparison with a control group.

Key-words : listening instruction, metacognitive strategy, Chinese students, lectures in French.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| RÉSUMÉ | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| TABLE DES MATIÈRES | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| CHAPITRE 1 CADRAGE NOTIONNEL | 10 |
| 1. Compréhension orale | 10 |
| 2. Cours magistral | 14 |
| 3. Stratégies métacognitives en compréhension orale | 17 |
| 4. Apprendre à apprendre | 21 |
| CHAPITRE 2 TERRAIN DE RECHERCHE | 24 |
| 1. Institution | 24 |
| 2. Dispositif pour l'enseignement de la compréhension orale | 25 |
| 3. Apprentissage de la compréhension orale | 25 |
| 4. Perception sur les cours magistraux | 26 |
| 5. Constat des problèmes | 26 |
| CHAPITRE 3 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES | 29 |
| 1. Questions de recherche et hypothèses | 29 |
| 2. Liste : les stratégies métacognitives en compréhension de cours magistraux | 30 |
| CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE | 32 |
| 1. Public | 32 |
| 2. Outil : Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Procédure | 35 |
| 4. Programme de la formation | 42 |
| CHAPITRE 5 RÉSULTATS | 47 |
| 1. Données recueillies | 47 |
| 2. Résultats obtenus | 47 |
| CHAPITRE 6 DISCUSSION | 61 |
| 1. Bilan sur les questions de recherche | 61 |
| 2. Perspectives d'évolution et d'amélioration | 64 |
| CONCLUSION | 66 |
| BIBLIOGRAPHIE | 68 |
| ANNEXES | 71 |
| Annexe 1 : Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (séance 2, 5 et 8) | 71 |
| Annexe 2 : Questionnaire « Enchanté.e » (séance 1) | 75 |
| Annexe 3 : Test diagnostique (séance 2) | 82 |
| Annexe 4 : Carnet d'écoute (séance 3) | 85 |
| Annexe 5 : Grille d'auto-évaluation (séance 3 - 6) | 91 |
| Annexe 6 : Test final (séance 8) | 96 |
| Annexe 7 : Sujets de discussion (séance 9) | 98 |
| Annexe 8 : Questionnaire final sur les stratégies métacognitives | 99 |

INTRODUCTION

« Assister à des cours magistraux en langue étrangère peut se révéler une expérience assez pénible pour beaucoup d'étudiants. » (Duda, 2000, pp.127). Les compétences en compréhension orale constituent ainsi un facteur déterminant pour que les étudiants étrangers réussissent leurs études en France. Cependant, comme Parpette & Royis (2000) le soulignent, ces compétences sont rarement prises en compte par les formations linguistiques généralistes.

Le développement des stratégies d'apprentissage semble une entrée possible pour aborder la compréhension de cours magistraux. Depuis plus de 20 ans, l'intérêt apporté aux stratégies qu'utilisent les apprenants s'est accru dans la recherche en didactique des langues (Oxford, 1990 ; Vandergrift et al., 2006 ; Bégin, 2008 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 ; Del Olmo, 2016). Et ces recherches ont mis en lumière le rôle primordial du comportement stratégique de l'apprenant dans la réussite de son apprentissage.

Après avoir effectué des observations et des enquêtes au sein du Département de français de l'Université Jinan (JNU), nous avons pu approfondir nos connaissances sur cet établissement universitaire, sur notre public cible - les étudiant.e.s chinois.e.s, ainsi que sur le dispositif pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale à JNU. Ainsi, notre problématique de recherche est inspirée de certains aspects qui laissent à désirer : nous constatons que la démarche FOU (français sur objectifs universitaires) ne s'inscrit pas dans le programme de formation pour les étudiant.e.s spécialisés en langue française, malgré l'accroissement de la mobilité étudiante en France à JNU ces dernières années. En plus du manque de connaissances et d'entraînement pour aborder le discours magistral, les stratégies en compréhension orale sont peu abordées dans l'enseignement de la CO.

En appui sur ces constats, nous ressentons le besoin d'intégrer des cours magistraux authentiques dans l'enseignement de la CO, afin de donner des pistes pour ceux qui ont envie de poursuivre leurs études en France à l'issue de la licence. Pour ce faire, nous nous intéressons à une approche basée sur la formation en stratégies métacognitives, car selon Bégin (2008, pp. 55), les stratégies de méta-compréhension, ou métacognitives, sont reconnues d'une importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations d'apprentissage des langues.

Ainsi, notre objectif de recherche est de développer des stratégies métacognitives pour aborder les cours magistraux. Nous cherchons à répondre à deux questions : i) Quelles approches pédagogiques

sont propices à développer les stratégies métacognitives de compréhension orale chez les étudiant.e.s chinois.e.s ? ; ii) Si le développement des stratégies permet d'améliorer leurs performances en CO, quels types de stratégies métacognitives pourraient favoriser la compréhension de cours magistraux ?

Les recherches en compréhension orale (Gremmo & Holec, 1990 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), cours magistraux (Parpette, 2008 ; Mangiante & Parpette, 2011), stratégies métacognitives (Oxford, 1990 ; Vandergrift et al., 2006) et concernant l'apprendre à apprendre (Holec, 1990, 1998) nous permettent de dresser l'état des lieux dans ce domaine et de concevoir notre méthodologie de recherche. En nous fondant sur ces recherches, nous élaborons trois hypothèses pour répondre à nos questions de recherches.

Premièrement, la mise en place d'une « metacognitive and process-based approach » que proposent Vandergrift et Tafaghodtari (2010), pourrait développer la conscience métacognitive des étudiant.e.s chinois.e.s. Deuxièmement, le développement de certaines stratégies métacognitives (Oxford, 1990 ; Vandergrift et al., 2006 ; Bégin, 2008), pourrait aider les étudiant.e.s à comprendre les cours magistraux. L'efficacité des stratégies de planification, d'évaluation et de résolution des problèmes sont à évaluer. Troisièmement, grâce à la formation en stratégies métacognitives, la capacité d'apprendre à apprendre sera développée et les étudiant.e.s chinois.e.s seront plus autonomes dans leur apprentissage de la compréhension orale.

Pour vérifier nos hypothèses, nous envisageons de proposer une formation de onze séances auprès de 12 étudiantes en troisième année de licence en langue française de l'Université Jinan. Nous mettrons en place les cinq phases pédagogiques de Vandergrift (2004) — Anticipation (Planning/predicting stage), Première écoute (First verification stage), Deuxième écoute (Second verification stage), Troisième écoute (Final verification stage) et Réflexion (Reflection stage), tout en intégrant une série des stratégies métacognitives au service de la compréhension de cours magistraux. Pour savoir si les comportements métacognitifs et stratégiques de nos participantes évolueront au cours de la formation, nous envisageons d'utiliser des questionnaires avant, pendant et après la formation, par exemple, le Métacognitive Awareness Learning Questionnaire (MALQ), qu'élaborent Vandergrift et ses collègues (Vandergrift et al., 2006). D'ailleurs, des entretiens individuels et collectifs seront mis en place pour examiner précisément comment et pourquoi des changements ont lieu ou n'ont pas lieu.

En résumé, ce mémoire est composé de six chapitres. Dans le chapitre 1, nous effectuerons un travail notionnel, en nous fondant sur d'anciennes recherches qui abordent la compréhension orale, les stratégies métacognitives, les cours magistraux et l'apprendre à apprendre. Le chapitre 2 présentera notre terrain de recherche — le Département de français de l'Université Jinan en Chine, notre public cible et des problèmes constatés par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la CO. Le chapitre 3 vise à présenter notre problématique de recherche : pourquoi et comment développer des stratégies métacognitives de compréhension orale pour aborder des cours magistraux en France ? Le chapitre 4 portera sur la conception et la mise en place de notre méthodologie de recherche, y compris la présentation des participantes, de l'outil employé et de la procédure à suivre. Dans le chapitre 5, nous présenteront les données recueillies et les résultats obtenus pour vérifier nos hypothèses. Dans le dernier chapitre, nous élaborerons un bilan pour synthétiser notre travail et y réfléchir. Nous y proposerons également des pistes d'évolution et d'amélioration, dans le but de faire progresser notre méthodologie et nos pratiques d'enseignement.

CHAPITRE 1 CADRAGE NOTIONNEL

Dans ce chapitre, nous présenterons notre cadre théorique qui est fondé sur quatre notions :

« Compréhension orale », « Stratégies métacognitives », « Cours magistral » et « Apprendre à apprendre ».

1. Compréhension orale

1.1 Processus psycholinguistiques de la compréhension orale

« Listening is probably the least explicit of the four language skills, making it the most difficult skill to learn » (Vandergrift, 2004, pp.4). La compréhension orale est une compétence humaine complexe relevant du traitement de l'information, impliquant les objectifs personnels et les aspects sociaux des interactions. Au niveau psycholinguistique, la réception d'un discours oral implique deux types de processus.

Selon le modèle cognitif de Cutler et Clifton (1999), il y a quatre niveaux de traitement dans la compréhension orale : le décodage phonologique, la segmentation et reconnaissance de mots, l'analyse syntaxique et l'intégration. Ces quatre niveaux de traitement correspondent aux processus ascendants, ou comme disent Gremmo et Holec (1990), les processus sémasiologiques (discrimination, segmentation, interprétation et synthèse).

Cependant, Gremmo et Holec (1990) soulignent que la signification du message ne se transmet pas en sens unique, et que l'auditeur, au lieu d'être totalement passif dans le processus de compréhension, ne se contente pas de discriminer des phonèmes. Ils proposent un autre modèle, appelé « modèle onomasiologique » (ou modèle descendant). Selon ce modèle, les formes de surface d'un message sont considérées secondaires. Ils mettent en relief « l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur » (Gremmo & Holec, 1990, pp.3), caractérisée par le processus de prévision-vérification en trois phases (ibid.).

D'après le modèle onomasiologique, l'auditeur établit d'abord des hypothèses sémantiques et des hypothèses formelles à partir du contexte et de ses connaissances sur le texte. Ensuite, il vérifie ses hypothèses par une prise d'indices. Enfin, le résultat de la vérification détermine le déroulement de la dernière phase. Si les hypothèses sont confirmées, le message sémantique « préconstruit » s'intégrera dans la construction de signification en cours. Sinon, l'auditeur établira de nouvelles hypothèses, soit sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure ascendante, soit

sur ce qu'il entend instantanément. En bref, la circulation de la signification, du message du discours à l'auditeur, est mise en doute par le modèle onomasiologique. Au contraire, selon Gremmo et Holec, « plus l'auditeur apporte d'informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c'est-à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices. » (ibid.)

Des articles de recherche en didactique de la compréhension orale (Rost, 2002 ; Vandergrift, 2004) attirent l'attention sur le rôle indispensable de ces deux types de processus. D'une part, les auditeurs activent des processus descendants lorsqu'ils utilisent le contexte et leurs connaissances antérieures pour construire un cadre conceptuel de compréhension. De l'autre, ils mettent en oeuvre des processus ascendants lorsqu'ils construisent le sens par accumulation, combinant progressivement des unités de sens de plus en plus étendues, du niveau phonétique au niveau discursif. En gros, les processus descendants et les processus ascendants interagissent librement, les uns avec les autres pour aider les auditeurs à construire une interprétation significative de ce qu'ils entendent.

1.2 Deux approches de l'enseignement en compréhension orale

Les deux processus psycholinguistiques que nous avons présentés ci-dessus, donnent lieu à deux orientations pédagogiques dans l'enseignement de la compréhension orale, que Vandergrift (2004) nomme « Instruction in Lexical Segmentation » et « Instruction in the Process of Listening ». La première représente une approche « ascendante » qui repose sur la segmentation lexicale, alors que la seconde est une approche « descendante » centrée sur l'activité d'écoute et l'usage des stratégies en CO.

Approche fondée de la segmentation lexicale

L'efficacité des processus ascendants paraît associée au degré d'automatisation de la reconnaissance lexicale. Cette approche que nous appelons « ascendante », consiste à faire pratiquer la perception, la discrimination, la segmentation et l'interprétation des mots pour améliorer la reconnaissance lexicale de l'apprenant lorsqu'il écoute un document oral.

En l'occurrence, les caractéristiques prosodiques et phonétiques sont abordées en classe au service d'une meilleure segmentation des mots. Lynch (1998) valorise le repérage des mots à l'aide des segments délimités par la pause (pause-bounded units) au lieu des indices syntaxiques. Field (2003) suggère une stratégie de « syllabe tonique » (Stong-syllable). Il s'agit de repérer les syllabes accentués pour segmenter des groupes syllabiques, afin de faciliter la reconnaissance et la compréhension des mots.

Field recommande, également, des exercices de dictée pour remédier des problèmes perceptifs et sémantiques : i) connaître le mot mais l'associer à un sens fautif ; ii) connaître le mot à l'écrit mais ne le connaître pas à l'oral ; iii) être incapable de segmenter les mots dans un discours continu. En outre, l'utilisation des sous-titres, des transcriptions et des programmes informatiques qui ralentissent la vitesse du discours, fait l'objet de nombreuses recherches pour faciliter la reconnaissance des mots.

Certes, l'auditeur peut bénéficier de cette approche pour s'entraîner à la reconnaissance lexicale. Vandergrift met toutefois en question ses effets sur la compréhension en situation authentique : elle ne favoriserait pas le développement des stratégies de compensation, avec lesquelles l'auditeur pourrait combler les lacunes de compréhension, tout en profitant des informations contextualisées provenant de la situation d'écoute et de ses capacités limitées de reconnaissance lexicale. Basé sur son observation par rapport à l'insuffisance de l'approche ascendante, Vandergrift met en avant le principe « Apprendre à écouter » (Learn to listen), c'est-à-dire qu'il faudrait s'intéresser à l'activité d'écoute au lieu de ses résultats.

Approche basée sur le processus métacognitif et l'usage des stratégies

L'enseignement de la compréhension orale est très souvent orienté vers la vérification des réponses correctes ou incorrectes. Comme le critique Vandergrift (2004, pp.10), la réponse correcte ou incorrecte ne reflète rien sur le processus métacognitif d'écoute, par exemple, les manières dont les apprenants arrivent à comprendre. Autrement-dit, lorsque l'apprenant rencontre des difficultés de compréhension, il est davantage important de repérer pourquoi et comment il ne parvient pas à comprendre un discours oral.

Vandergrift et ses collègues (Vandergrift, 2004 ; Vandergrift et al., 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010) proposent et développent une approche de « process » (Process approach) au service de l'enseignement de la compréhension orale. Elle a pour objectif de sensibiliser l'apprenant à prendre conscience du processus métacognitif de CO, en mobilisant principalement des stratégies. Selon eux, cette approche simule certaines conditions d'écoute en situation authentique, tout en permettant à l'apprenant d'apprendre à écouter avec l'usage des stratégies métacognitives.

Le cycle de Vandergrift (2004, pp.11), appelé « Listening Instruction Stages and Related Metacognitive Strategies » concrétise cette approche. Il est amélioré par Vandergrift et Tafaghodtari (2010, pp. 475). Cinq phases pédagogiques constituent cette méthode d'enseignement en classe

(ibid.), représentant également le processus cognitif de prévision-vérification que reconnaissent Gremmo et Holec (1990) : Anticipation (Planning/predicting stage), Première écoute (First verification stage), Deuxième écoute (Second verification stage), Troisième écoute (Final verification stage) et Réflexion (Reflection stage). Les activités de chaque phase peuvent être effectuées collectivement, en groupe ou individuellement, en fonction de l'autonomie de l'apprenant.

Phase de planning / prédiction (Pré-écoute) : les apprenants sont d'abord informés du contexte du document (sujet et genre du discours), et puis ils sont invités à prédire les types d'informations et le vocabulaire qu'ils imaginent entendre.

Phase de première vérification (Première écoute) : les apprenants vérifient leurs hypothèses en les corrigeant et notant d'autres informations supplémentaires qu'ils viennent d'entendre. Et puis, ils travaillent en groupe, s'échangeant et identifiant ce qui reste à régler pour réorienter leur attention pour la deuxième écoute.

Phase de deuxième vérification (Deuxième écoute) : les apprenants vérifient et corrigent les informations issues de leur discussion précédente et notent d'autres informations supplémentaires. Ensuite, ils participent à une discussion collective de toute la classe. Chacun partage ce qu'il vient de comprendre pour contribuer à la reconstruction des idées principales, ainsi que des détails les plus pertinents du texte.

Phase de vérification finale (Troisième écoute) : les apprenants peuvent se concentrer sur les informations abordées pendant la discussion en classe, surtout celles qu'ils n'arrivent pas à comprendre durant les deux premières écoutes.

Phase de réflexion : les apprenants sont invités à réfléchir sur les stratégies utilisées et à établir de nouveaux objectifs pour la prochaine activité.

Il est à remarquer que les activités pédagogiques de chaque phase sous-tendent des stratégies (Vandergrift et al., 2004, pp.11) ou processus métacognitifs (Vandergrift et Tafaghodtari, 2011, pp. 475) de la compréhension, réparties en cinq catégories : « planning, directed attention, monitoring, problem-solving and évaluation ». Cette approche, selon Vandergrift (2004), est non seulement favorable pour le débutant de langue étrangère, mais elle permet aussi, à l'auditeur de niveau avancé, d'aborder les types de document qui lui semblent difficiles ou inconnus.

En quête d'une approche intégrée

Nous rappelons que la compréhension orale implique deux types de processus, l'un regroupant l'ensemble des processus ascendants (ou processus sémasiologiques) et l'autre désignant l'ensemble des processus descendants (ou processus onomasiologiques). Bien que des chercheurs comme Gremmo, Holec, Vandergrift et ses collègues, valorisent le rôle des processus descendants, ils reconnaissent la nécessité de développer les capacités à reconnaître les mots. De cette manière, Vandergrift (2004, pp.14) prévoit une approche intégrée dans l'enseignement de la compréhension orale, « Teaching listeners how to use these processes in efficient and effective ways will need to balance a top-down, strategies-based approach with remedial, bottom-up training ».

2. Cours magistral

2.1 Qu'est-ce qu'un cours magistral ?

Le cours magistral (désormais CM) est l'une des formes les plus courantes de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur en France. « Il consiste généralement, pour le professeur-expert, à dispenser magistralement des savoirs sans que les étudiant.e.s n'interviennent pendant l'exposé, bien que certains enseignants consacrent une partie du cours à quelques échanges sur le mode questions/réponses. » (Kelly et al., 2005, cité par Papi & Glikman, 2015, pp. 2).

Le discours du cours magistral désigne un type de discours pédagogique (Parpette & Royis, 2000), didactique (Cabut, Carton, Duda, Trompette, 1981), souvent simplement appelé « le discours magistral » ou « le cours magistral ». Il se caractérise par sa longue durée et sa relative complexité en raison de phénomènes discursifs engendrés par des contextes superposés autour de CM : contenus du cours, organisation de la discipline, organisation universitaire et culture nationale (Parpette & Mangiante, 2011). Comme ces dimensions existent et souvent interfèrent dans la parole de l'enseignant, la compréhension de CM suppose « une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires. » (Parpette & Mangiante, *ibid*, pp.118).

Parpette et Mangiante (2011) mettent en lumière les savoir-faire langagiers que l'apprenant doit appréhender pour comprendre les CM. Il s'agit, par exemple, de repérer les rituels discursifs (rappels et annonces), comprendre les notions disciplinaires et repérer les modalités d'accompagnement pédagogique (divers procédés de signalement et d'explication). La compréhension de notions disciplinaires, est considérée comme l'objectif primordial de l'activité de

réception du cours. En plus du repérage de notions, il faut que l'apprenant sache, en parallèle, repérer, ou distinguer d'autres aspects discursifs du discours de l'enseignant, tels que les rappels, les reformulations et les digressions, afin de repérer les contenus à retenir.

2.2 Quelles procédures pédagogiques pour aborder le cours magistral ?

La prise en compte des caractéristiques discursives du cours magistral

Comme nous le soulignons ci-dessus, la complexité discursive du discours pédagogique constitue une source de difficulté pour les étudiant.e.s allophones. Parpette et Royis (2000) ont remarqué que les phénomènes discursifs, se manifestant sous forme de reprises, précisions, digressions diverses, constituaient des freins pour distinguer des informations essentielles des énoncés secondaires.

La compétence en compréhension orale de cours, d'après ces deux chercheurs, « suppose une bonne perception de la manière dont le locuteur gère son discours, une compréhension de la construction macrosyntaxique qui permet de reconstituer les différents niveaux d'énoncés imbriqués et les relations qu'ils entretiennent » (pp. 181). Fondés sur leur analyse des caractéristiques de CM et les recherches menées auprès d'étudiant.e.s allophones qui poursuivaient leurs études en France, Parpette et Royis (2000) ont mis en avant cinq étapes pédagogiques pour développer la capacité à aborder la dimension discursive du discours d'enseignant.

Les supports pédagogiques sont constitués d'enregistrements de cours et de leur transcription. Les trois premières étapes impliquent l'utilisation de la transcription dans les activités d'écoute. Il s'agit de recourir à la lecture des transcriptions pour apprendre à distinguer l'énoncé de base de l'énoncé secondaire. Après l'observation et le repérage de ces deux niveaux d'énoncés, les apprenants sont équipés d'une transcription lacunaire dans laquelle sont supprimées les digressions diverses et ils devraient repérer les énoncés secondaires à l'aide des informations essentielles. Les deux dernières étapes consistent à placer les apprenants dans une situation d'écoute authentique. Ils devront repérer respectivement les énoncés secondaires et les énoncés de base sans transcription. De cette manière, ils pourront s'entraîner systématiquement au repérage des changements discursifs, et ainsi d'en tirer des informations principales.

En ce qui concerne les perspectives des orientations pédagogiques, Parpette et Royis (2000, pp.181) ont ajouté qu'il était important de caractériser les phénomènes discursifs, et de les classer selon les associations sémantiques qu'ils entretiennent avec l'énoncé primaire, afin de mieux préparer les apprenants à aborder le cours magistral.

La prise en compte de la fugacité du cours magistral

Parpette (2008) a souligné que la caractéristique déterminante du discours oral authentique réside dans sa fugacité et son irréversibilité. Il en va de même pour le cours magistral, un type de discours auquel l'auditeur doit « s'adapter, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité » (pp. 221).

Elle a constaté que tant les supports pédagogiques que les pratiques en classe privilégiaient les procédures de segmentation et de répétition des documents oraux, au détriment de la capacité à réagir immédiatement au flux continu du discours oral. De cette manière, elle a proposé quelques pistes pédagogiques destinées à développer chez les apprenants la réactivité immédiate à l'écoute (pp. 226-229). Nous allons présenter cinq exemples qui seraient adaptés à l'entraînement de la compréhension de CM en classe.

Des discours longs à récurrences fortes : au lieu de mettre en corrélation le niveau et la longueur des documents, l'enseignant peut faire écouter des discours plus longs mais de forme récurrente pour « faire cohabiter la répétition nécessaire à l'apprentissage et la continuité discursive »(pp.227).

Des activités de CO en petits groupes : cette procédure consiste à placer les apprenants en situation de résolution de problème, ce qui leur permet de co-construire le sens du discours en groupe. Dans ce cas-là, les apports des camarades compensent efficacement la réduction de nombre d'écoutes.

Le recours à la langue maternelle : l'usage de la langue maternelle, souvent rejeté par des enseignants de langue, pourrait, en revanche, libérer les contraintes liées aux difficultés à s'exprimer en langue cible sur ce que l'auditeur a compris.

Activités en milieu homoglotte : il s'agit d'intégrer des tâches d'écoute en situation authentique au programme pédagogique. L'apprentissage qui se déroule au milieu homoglotte permet de combler l'écart entre la classe et la situation naturelle.

Des activités de « réception orale immédiate » : il s'agit de proposer des activités basées sur une seule et unique écoute du document oral, afin que l'apprenant s'entraîne progressivement à la réception immédiate et au traitement de la fluidité orale.

En bref, les cours de CO auraient sans doute, selon les recherches, intérêt à comporter ces cinq procédures pour aborder le cours universitaire. L'enjeu est de simuler la situation réelle d'écoute

tout en permettant à l'apprenant de s'entraîner systématiquement à la réactivité instantanée aux cours magistraux.

3. Stratégies métacognitives en compréhension orale

3.1 Stratégies d'apprentissage

Oxford (1990, pp.8) définit les stratégies d'apprentissage comme « specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situation ». Bégin (2008), la définit comme l'ensemble de types d'actions utilisées dans une situation d'apprentissage, mobilisées par l'apprenant pour réaliser une tâche ou une activité. Dans cette partie, nous nous intéressons à la classification de stratégies d'apprentissage et aux conditions de leur utilisation.

Deux classes de stratégies

Comme nous le soulignons ci-dessus, l'auditeur peut se servir de deux types de sources d'informations pour la compréhension (Zoghلامي, 2016). D'une part, le signal sonore et *l'input* linguistique (processus ascendants) et de l'autre, ses propres connaissances (processus descendants). Ces deux types de sources correspondent à deux catégories de stratégies. D'abord, les stratégies de compréhension qui portent sur la construction du sens ou la résolution des problèmes (ex: l'inférence). Ensuite, les stratégies de « méta-compréhension ». Il s'agit de réfléchir sur le contenu de l'input oral, et de contrôler les processus et les stratégies de compréhension nécessaires à la réussite (ex: le monitoring). Bégin (2008) les appelle aussi les stratégies cognitives et métacognitives.

En outre, nous pourrions regarder une autre classification de stratégies, proposée par Oxford (1990), que Del Olmo (2016) reformule comme « celles qui comprennent un maniement de la langue (stratégies directes) et celles qui ne requièrent pas forcément la manipulation de la matière linguistique (stratégies indirectes) ». Les stratégies directes se composent de stratégies de rappel, stratégies cognitives et stratégies de compensation, alors que les stratégies indirectes comprennent les stratégies méta-cognitives, affectives et sociales. La taxonomie des stratégies proposée par Oxford nous semble plus riche et plus détaillée que celle de Bégin, tandis que la proposition de Bégin est plus centrée sur la compréhension orale que celle d'Oxford qui vise les quatre compétences.

Les conditions d'apparition des stratégies

L'utilisation des stratégies est conditionnée par certains facteurs. Selon Del Olmo (2016, pp. 5), « Un apprenant peut mettre en place une stratégie d'apprentissage seulement dans certains contextes », car il existe des contextes qui favorisent l'usage des stratégies, alors il y a ceux qui freinent leur mobilisation. MacIntyre (1994) illustre certaines conditions, comme la conscience de l'adéquation entre les actions et l'environnement, le facteur déclencheur, l'absence d'empêchement et l'efficacité. Pour Bégin (2008), trois sortes de conditions peuvent être connues de l'apprenant, notamment par l'activation de ses stratégies métacognitives : les conditions temporelles, les conditions environnementales et les conditions matérielles et de ressources.

3.2 Développement des stratégies métacognitives

Oxford (1990), Bégin (2008), Vandergrift et Tafaghodtari (2010) et Varinot (2017) mettent en relief le développement des stratégies métacognitives, dont l'usage efficace s'avère favorable à la réussite de la compréhension orale.

Stratégies d'anticipation et d'auto-régulation

Selon Bégin (2008), les stratégies de méta-compréhension, ou métacognitives, sont reconnues d'une importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations d'apprentissage des langues. Elles comportent deux éléments importants, celui de la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée, et celui de la conscience de ses propres processus cognitifs. Ces deux éléments se concrétisent par deux types de stratégies : anticiper et s'auto-réguler.

Selon la taxonomie des stratégies métacognitives que propose Bégin (2008, pp.56), les stratégies d'anticipation englobent : i) l'identification des connaissances antérieures utiles à propos des conditions ou des situations à venir ; ii) la création des représentations mentales d'événements futurs possibles ; iii) la planification ; iv) la construction des hypothèses. En ce qui concerne leur application en compréhension de cours magistraux, nous pourrions les résumer en deux types de stratégies « avant l'écoute » :

- 1) Comprendre le contexte du document : i) lire des articles sur le sujet ; ii) chercher à comprendre le contexte d'un cours, en utilisant le titre, le résumé, la description et le plan du document.

- 2) Construire des hypothèses : utiliser le contexte (titre, résumé, description, plan, image, etc.) d'un cours, ou/et ses propres connaissances sur le sujet pour deviner de quoi s'agit le document, et pour anticiper le vocabulaire que l'auditeur/auditrice va entendre.

Pour les stratégies d'auto-régulation, elles comportent : i) l'auto-observation, c'est-à-dire de prendre en compte des procédures et connaissances mobilisées et des tâches ou situations concernées ; ii) le monitoring, sous-entendant une analyse progressive des activités engagées, de leurs rapports avec les exigences des tâches, les moyens de réalisation adoptés et les résultats obtenus ; iii) le jugement, ce qui repose sur la cohérence entre les objectifs cibles et l'efficacité des connaissances métacognitives mobilisées ; iv) l'ajustement, en appui sur l'adaptation des connaissances métacognitives aux résultats obtenus ou conditions observées ; v) la recherche des informations en lien avec les tâches, les situations, les conditions d'utilisation des connaissances pour répondre aux exigences et réaliser les objectifs cibles. Nous pourrions intégrer ces stratégies dans la pratique d'écoute :

- 1) Monitoring : i) identifier des problèmes tout au long de l'écoute ; ii) repérer des mot-clés et inférer (deviner ce qu'il ne comprend pas) à partir des mots-clés ; iii) contrôler ces inférences.
- 2) Utiliser des supports de soutien : utiliser des sous-titres/ des transcriptions pour vérifier et évaluer la compréhension.

Stratégies métacognitives « CAPE »

Oxford (1990, pp. 138-140) a proposé trois catégories de stratégies métacognitives, dont l'acronyme « CAPE », suggérant que « Métacognitive strategies make language learners more CAPE-able ».

Centering your learning : il comporte trois stratégies — faire un aperçu sur des documents déjà travaillés et/ou liés au sujet pour établir des liens avec la tâche à faire ; cibler l'attention de l'apprenant vers la tâche ; se concentrer sur la compréhension orale en retardant la production orale.

Arranging and Planning your learning : cinq stratégies font partie de ce groupe — définir et organiser les objectifs ; identifier le but d'une tâche langagière ; planifier une activité d'apprentissage et chercher des opportunités pour pratiquer la langue.

Evaluating your learning : il regroupe la stratégie d'autorégulation et la stratégie d'autoévaluation.

Même si ces trois catégories regroupent des stratégies d'apprentissage générales, non spécifiques à la compréhension orale, elles peuvent être abordées dans l'entraînement de la CO :

- 1) Définir et cibler l'objectif d'écoute : se poser une/des question.s avant et pendant l'écoute ; savoir pour quelle raison qu'il faut écouter ; cibler l'objectif d'écoute.
- 2) Evaluation : partager, comparer et compléter les informations entendues en groupe ; évaluer sa propre compréhension en confirmant/infirmant ses hypothèses ; évaluer sa propre compréhension par rapport à l'objectif d'écoute ; faire une liste des mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute.

Selon Oxford, les apprenants de langue sont souvent submergés par trop de « nouveauté » - vocabulaire inconnu, règles confuses, coutumes sociales apparemment inexplicables, etc. En conséquence, de nombreux apprenants perdent leur concentration, qui ne peut être retrouvée que par l'utilisation consciente de stratégies métacognitives, telles que « paying attention », « overviewing/linking with already familiar material » (1990, pp.136). Elle souligne également la perception négative par rapport aux erreurs et l'évaluation inadéquate de ses progrès chez l'apprenant. De cette manière, le développement des stratégies d'autoévaluation et d'autorégulation paraît incontournable.

Approche pédagogique basée sur les stratégies métacognitives

Vandergrift et ses collègues (Vandergrift et al. 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010) ont développé une approche pédagogique basée sur des stratégies métacognitives, afin de sensibiliser les apprenants au processus métacognitif de compréhension orale. Cette approche consiste à amener les apprenants à effectuer des tâches d'écoute, tout en abordant cinq groupes de stratégies métacognitives : prédiction, attention sélective, monitoring, résolution des problèmes et évaluation.

En appui sur cette approche, Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont mené une étude empirique sur le développement à long terme des stratégies métacognitives, ayant pour but d'examiner ses effets sur la compréhension orale. Les résultats ont montré que l'usage efficace des stratégies métacognitives rend accessibles les documents authentiques aux apprenants, surtout lorsqu'ils sont de niveau débutant ou abordent des documents provenant de domaines inconnus. D'ailleurs, s'entraîner à utiliser plusieurs stratégies de manière coordonnée pendant la pratique d'écoute est prouvé plus efficace que se voir enseigner des stratégies individuelles pour une seule fois.

Développement des stratégies métacognitives des étudiant.e.s chinois.e.s

Inspirée de la recherche de Vandergrift et Tafaghodtari (2010), Varinot (2017), ancienne étudiante de l'Université de Lorraine, a aidé un groupe d'étudiant.e.s chinois.e.s de l'Université des Langues et Cultures de Pékin, à développer des stratégies métacognitives.

A l'aide du site FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques), ainsi que des fiches accompagnant les activités de compréhension orale, ces étudiant.e.s de licence en traduction et interprétation chinois-anglais-français, ont réussi à prendre conscience des stratégies utilisées pendant l'activité d'écoute. Cependant, les effets sur les performances en compréhension orale ne sont pas confirmés, même si certains apprenants ont dû leurs progrès en CO à l'apport des stratégies métacognitives qu'ils avaient mobilisées.

Récemment, la portée de la recherche sur la stratégie d'écoute s'est élargie pour mettre l'accent sur les connaissances métacognitives (Vandergrift et al. 2006). En plus des stratégies qu'il met en oeuvre, l'auditeur devrait aussi prendre en compte sa propre perception de lui-même, sa compréhension des consignes d'écoute, des objectifs de la tâche et des méthodes de sa réalisation, afin d'améliorer ses performances en compréhension orale.

4. Apprendre à apprendre

Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?

Holec (1990, 1998) a abordé le concept « Apprendre à apprendre » dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, une offre de formation qui est « fondée sur la mise en oeuvre des stratégies d'apprentissage » (1998, pp.214).

Nous pouvons ainsi en déduire que le développement des stratégies d'apprentissage fait partie de la formation « Apprendre à apprendre ». C'est un processus d'autonomisation qui permet à l'apprenant de développer la capacité d'apprendre, c'est-à-dire, « d'acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre » (Holec, 1990, pp.77). De cette manière, la mise en place de stratégies efficaces est liée étroitement à la capacité d'apprendre.

En quoi consiste la formation d'apprendre à apprendre visant la compréhension orale ?

Trois objectifs principaux structurent la formation d'apprendre à apprendre : développer la culture langagière, développer la culture d'apprentissage et développer la compétence méthodologique (Holec, 1990, 1998).

La culture langagière est l'ensemble des représentations par rapport à la compétence langagière. En l'occurrence, des représentations concernant la compréhension orale doivent être identifiées et mises à jour, par exemple : « comprendre, c'est faire des prévisions et les vérifier par des prises d'indices » ; « on n'écoute pas un texte pour l'écouter, mais pour une bonne raison, qui détermine ce que l'on écoute et comment on l'écoute » (Holec, 1998, pp. 226).

La culture d'apprentissage est constituée de représentations sur l'apprentissage ou/et l'acquisition d'une langue. La mise en place d'une formation d'apprendre à apprendre consiste à faire repérer et mettre à jour ces représentations chez l'apprenant. Au niveau de l'apprentissage/acquisition de la compréhension orale, il existe des représentations, telles que : « l'évaluation fait partie de l'apprentissage » ; « comment développer sa capacité de compréhension en utilisant des documents didactiques existants, des documents authentiques ? » (Holec, 1998, pp.227).

La compétence méthodologique est définie comme l'ensemble des capacités opératoires nécessaires pour prendre en charge son apprentissage. Selon Holec (1998), l'acquisition de cette compétence n'est plus basée sur l'observation et le renouvellement des représentations, mais sur la pratique. L'apprenant devrait être placée dans des situations où il devra prendre ses décisions pour définir, réguler, gérer et évaluer son apprentissage. Pour l'apprentissage de la CO, il s'agit de définir un objectif d'écoute, de sélectionner un support oral, de choisir des techniques d'utilisation des supports, de déterminer des conditions de réalisation et de gestion de l'apprentissage de la CO et les expérimenter, ainsi que de construire des outils d'évaluation et les utiliser.

Quel apport pour le développement des stratégies métacognitives de compréhension orale ?

A l'issue du travail sur l'« Apprendre à apprendre », nous pouvons en tirer deux inspirations :

Premièrement, nous prenons en compte la relation entre les représentations de l'apprenant et ses stratégies d'habitude, ainsi que ses attitudes par rapport aux nouvelles stratégies. D'une part, les représentations que l'apprenant possède pourraient influencer ses choix des stratégies, ainsi que le degré d'acceptation face aux nouvelles stratégies. D'autre part, l'expérience d'avoir progressé en compréhension orale à l'aide de nouvelles stratégies « efficaces », pourrait influencer ses représentations par rapport à la compétence langagière et à l'apprentissage de la compréhension orale.

Secondement, nous prenons en compte la relation entre la compétence méthodologique et le degré de difficulté pour mettre en oeuvre des stratégies métacognitives. Si l'apprenant n'a pas d'occasion,

au cours de son apprentissage du français ou d'autres langues étrangères, de se définir des objectifs, de s'auto-évaluer ses façons d'apprendre et ses progrès en langues, il lui semblerait difficile d'adopter certaines stratégies métacognitives de compréhension orale, telles que « se définir un objectif d'écoute » et « évaluer sa façon d'écoute ».

CHAPITRE 2 TERRAIN DE RECHERCHE

Des enquêtes menées auprès des 12 étudiantes en troisième année de licence, sous forme de questionnaire « Enchanté.e », nous permettent d'avoir un aperçu sur notre terrain de recherche, le Département de français de l'Université Jinan, ainsi que d'approfondir nos connaissances sur notre public.

1. Institution

Le Département de français à l'Université Jinan (JNU) est notre terrain de recherche. Situé à Canton, JNU est l'une des universités les plus anciennes de Chine et fait partie du programme 211, des universités clefs en Chine. Le Département de français à JNU est établi en 2011. Actuellement, l'équipe pédagogique est constituée de 13 enseignants, dont dix enseignants chinois et trois lecteurs français. Il y a quatre niveaux d'études (L1, L2, L3 et L4) durant le parcours de licence en langue française. Il existe deux groupes de classe à chaque niveau, dont un groupe d'étudiant.e.s provenant de la Chine continentale, et un autre groupe composé d'étudiant.e.s chinois d'outre-mer ou à l'étranger. Chaque groupe compte environ 15 à 20 étudiants.e.s. A présent, il y a 145 étudiant.e.s dans le département.

Pendant les deux premières années de licence, la formation au sein du département est axée sur la maîtrise du « français général », tant à l'écrit qu'à l'oral. Le programme des deux dernières années prend en compte le développement des connaissances multi-disciplinaires, comme la littérature, la linguistique, la traduction, le tourisme, l'interculturel et les affaires internationales, dans le but de préparer les étudiant.e.s à poursuivre leur projet de master, ou à s'intégrer au marché du travail.

Afin de favoriser la mobilité en France de ses étudiant.e.s, le département a établi des partenariats avec plusieurs établissements français, tels que l'Université Paris Diderot, l'Université de Lorraine, l'Université Catholique de Lyon, etc. Chaque année, environ un quart des étudiant.e.s en troisième année d'études supérieures, participent à un programme d'échange dans une université française pour un ou deux semestres. A l'issue des quatre années d'études (équivalent au premier cycle universitaire en France), environ un quart des étudiant.e.s poursuivent leurs études de master en France. Durant leur échange ou parcours de master, les étudiant.e.s s'inscrivent principalement dans les filières des sciences humaines et sociales (SHS), telles que Langues Etrangères Appliquées (LEA), Français Langue Etrangère (FLE), Lettres modernes, Economie et Gestion, Communication, etc.

2. Dispositif pour l'enseignement de la compréhension orale

Au sein du département, les cours de compréhension orale sont dispensés dans une salle multimédia où chaque apprenant dispose d'un ordinateur et d'une cassette. Durant les six premiers semestres (de L1 à L3), les étudiant.e.s suivent un cours de 1 h 30 par semaine, destiné au travail de la compréhension orale.

En ce qui concerne les ressources pédagogiques mises en oeuvre, quatre types de documents oraux sont abordés. Des films sont utilisés le plus fréquemment, suivis par des méthodes de langue, en particulier des manuels pour préparer les étudiant.e.s au test national de français comme spécialité niveau 4 (TFS4). Des émissions radio d'actualités, ainsi que des séries télévisées sont présentes de temps en temps en classe de CO.

Quant aux types d'activités en classe, faire des exercices axés sur la compréhension (vrai ou faux, choix multiples, questions ouvertes) et dictée constituent les deux activités les plus courantes dans un cours de CO, précédant la traduction et la prise de notes. Les tâches d'écoute sont réalisées sous forme de travail individuel, suivi par une correction collective animée par l'enseignant. Il n'y a que deux étudiantes, parmi les douze interviewées, qui ont confirmé qu'il existait des activités pour « s'entraîner à utiliser les stratégies d'écoute ».

3. Apprentissage de la compréhension orale

D'après ces douze interviewées, la compréhension orale est une aptitude difficile (7 sur 12), voire très difficile (5 sur 12) à maîtriser. Parmi les quatre compétences langagières, les compétences orales (compréhension orale et production orale) sont considérées moins développées chez elles que les compétences écrites (compréhension écrite et production écrite).

Cependant, elles sont peu nombreuses à travailler la CO en dehors des heures de cours. Seulement trois apprenantes ont l'habitude de travailler de façon régulière la CO par elles-mêmes. D'autres admettent qu'elles travaillent « très peu », « de temps en temps », « pas souvent », « presque pas », ou qu'il s'agit seulement de faire des tâches d'écoute distribuées par l'enseignant. Concernant les ressources et les méthodes de travail, ces trois apprenantes tendent à utiliser l'émission d'actualités pour effectuer des écoutes globales, répéter à voix haute ou traduire ce qu'elles ont compris.

En ce qui concerne leur interprétation sur ce qu'est la compétence en CO, toutes les interrogées mettent en relief la capacité à saisir des informations principales du document oral. Neuf

apprenantes reconnaissent qu'il faut savoir aborder des stratégies d'écoute. Peu de participantes (4 sur 12) pensent qu'un auditeur expert doit pouvoir comprendre presque tous les mots, alors que la moitié d'entre elles sont d'accord avec l'idée qu'il faut répondre correctement aux questions posées lors d'une épreuve de langue en tant qu'auditeur compétent.

4. Perception sur les cours magistraux

Il paraît que les connaissances des apprenantes sur le cours magistral demeurent limitées. A l'exception des trois étudiantes qui ont étudié en France auparavant, presque toutes les interrogées déclarent qu'elles n'ont jamais entendu parler de ce type de cours universitaire en France, et qu'elles n'ont jamais accédé à des ressources de cours magistraux en français en classe de CO.

Par ailleurs, les trois étudiantes ayant suivi des cours magistraux en France, ont souligné cinq difficultés qu'elles avaient rencontrées. Ces cinq situations correspondent aussi aux prévisions des autres qui envisagent des problèmes éventuels au moment de suivre un cours à l'université : il leur paraît difficile de suivre le cours en prenant des notes rapidement (12 sur 12), suivre un professeur qui parle trop vite (11 sur 12), comprendre les sigles et les abréviations (10 sur 12), comprendre le contenu disciplinaire (9 sur 12) et distinguer des informations clés des informations secondaires (7 sur 12).

5. Constat des problèmes

En nous appuyant sur nos enquêtes décrites ci-dessus, nous pouvons constater trois problèmes concernant l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale au sein du Département de français de l'Université Jinan.

Premièrement, bien que considérées importantes aux yeux des étudiantes, les stratégies en compréhension orale sont peu abordées dans l'enseignement de la CO. D'après les étudiantes, la compréhension orale est une aptitude moins développée chez elles que les autres compétences. Il nous semble que les activités en classe de CO, représentées par des exercices de dictée, de traduction et des QCM, s'orienteraient vers la réussite des épreuves de langue. La capacité à comprendre des discours oraux en situation authentique, ce qui implique un bon maniement des stratégies en CO, est par contre mise à côté. De là un décalage entre les compétences développées en classe de français, souvent axées sur l'examen, et les compétences nécessaires pour comprendre un discours en situation réelle. Pour combler ce décalage, la prise en compte des stratégies et

l'entraînement de leur utilisation en situation d'écoute authentique nous paraissent incontournables pour développer les compétences en CO.

Deuxièmement, nous constatons certains freins à leur apprentissage en CO, particulièrement associés à leurs représentations et capacités d'apprendre. D'un côté, leur perception négative envers cette aptitude, la considérant « difficile » ou « très difficile » à apprendre, pourrait diminuer la motivation d'apprentissage, voire susciter la peur chez elles. De l'autre côté, malgré ces difficultés en CO, elles sont peu nombreuses à travailler la CO par elles-mêmes en dehors des heures de cours. Nous en déduisons qu'elles manquent de motivation, de temps, ou de méthodes de travail pour s'entraîner à la CO.

De cette manière, le développement de la capacité d'apprendre à apprendre devrait être intégré dans le programme pédagogique, pour qu'elles assument un rôle plus actif dans l'apprentissage de la CO. En l'occurrence, il s'agit de faire maîtriser des compétences méthodologiques, que Holec (1990, pp. 82-83) résume en cinq aspects : définition d'un objectif, sélection d'un support, choix des méthodes de travail, détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage et évaluation des résultats.

Troisièmement, malgré l'accroissement de la mobilité étudiante en France à JNU ces dernières années, la démarche FOU (français sur objectifs universitaires) ne s'inscrit pas dans le programme de formation pour les étudiant.e.s spécialisé.e.s en langue française de JNU.

Le FOU, selon Mangiante & Parpette (2011), est une approche de l'enseignement qui permet à des étudiant.e.s allophones d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques en vue de l'intégration universitaire. Parmi les orientations pédagogiques que cible cette démarche, la maîtrise des cours magistraux constitue l'un des objectifs primordiaux dans la conception du programme pédagogique FOU.

Cependant, nos enquêtes indiquent que les étudiantes ne connaissent quasiment pas les cours magistraux. Avant leur départ en France, les moyens d'accéder au développement des connaissances et compétences en FOU sont limités. Il s'agit, par exemple, de rencontres avec Campus France, ou avec d'ancien.ne.s étudiant.e.s qui font leurs études en France actuellement. Le focus est principalement sur les procédures de candidature, le choix des filières et des universités, au lieu de développer les compétences disciplinaires, linguistiques, stratégiques, et interactionnelles afin de les préparer à réussir leurs études en France. En outre, les ressources auxquelles elles ont accès en classe de CO, regroupant principalement des films, des méthodes de langue composées de dialogues

oraux fabriqués et des émissions d'actualités, auraient un décalage avec les situations qu'elles vont rencontrer dans la vie quotidienne, universitaire et socioculturelle en France, autrement dit, manquent d'authenticité.

En appui sur ces constats, nous ressentons le besoin d'intégrer des cours magistraux authentiques dans l'enseignement de la CO, afin de donner des pistes pour ceux qui ont envie de poursuivre leurs études en France à l'issue de la licence.

CHAPITRE 3 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Suite à nos constats sur le terrain, nous décidons de mener une étude auprès des étudiant.e.s allophones chinois.e.s, ayant pour objectif de développer des stratégies métacognitives pour aborder les cours magistraux en sciences humaines et sociales, en particulier le français langue étrangère (FLE), la psychologie sociale et l'économie.

1. Questions de recherche et hypothèses

Notre recherche a pour but de répondre à deux principales questions : 1) Quelles approches pédagogiques sont propices à développer les stratégies métacognitives de compréhension orale chez les étudiant.e.s chinois.e.s ? 2) Si le développement des stratégies permet d'améliorer leurs performances en CO, quels types de stratégies métacognitives pourraient favoriser la compréhension de cours magistraux ?

Les recherches en compréhension orale (Gremmo & Holec, 1990 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), cours magistraux (Parpette, 2008 ; Mangiante & Parpette, 2011), stratégies métacognitives (Oxford, 1990 ; Vandergrift et al., 2006) et apprendre à apprendre (Holec, 1990, 1998) nous fournissent de nombreuses pistes pour aborder ces questions. En appui sur nos études théoriques, nous avons élaboré trois hypothèses pour répondre à nos questions de recherche.

D'abord, nous supposons que la mise en place d'une « metacognitive and process-based approach » que proposent Vandergrift et Tafaghodtari (2010), pourrait développer la conscience métacognitive des étudiant.e.s chinois. Ensuite, le développement de certaines stratégies métacognitives (Oxford, 1990 ; Vandergrift et al., 2006 ; Bégin, 2008), selon notre hypothèse, pourrait aider les étudiant.e.s à comprendre les cours magistraux. La troisième hypothèse se rapporte à l'apprendre à apprendre : la formation en stratégies métacognitives pourrait développer la capacité d'apprendre chez les étudiant.e.s chinois.e.s, et ainsi les aider à devenir plus autonomes dans leur apprentissage de la compréhension orale.

Pour sélectionner et construire notre liste de stratégies métacognitives à développer chez les étudiant.e.s chinois.e.s, nous avons recours aux recherches d'Oxford (1990), de Vandergrift et al. (2006), de Bégin (2008), de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) et de Varinot (2017). En l'occurrence, Oxford (1990, pp. 138-140) a illustré une série de stratégies métacognitives qui sont favorables à l'apprentissage du français, telles que « *Centering, Arranging, Planning and Evaluating your learning* ». Bégin (2008, pp. 56) a présenté deux types de stratégies métacognitives destinées à la

compréhension orale : anticipation et auto-régulation. Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont mis en avant une approche pédagogique basée sur les stratégies liées à cinq processus métacognitifs (Vandergrift et al., 2006, pp. 462) - anticipation, attention sélective, monitoring, résolution des problèmes et évaluation. En se fondant sur les recherches de Vandergrift, Varinot (2017) a ciblé les étudiant.e.s chinois.e.s pour développer les stratégies métacognitives de CO à travers une plateforme numérique et des fiches de travail. Suite à notre recours aux recherches précédentes en stratégies métacognitives, nous allons présenter une liste de stratégies à intégrer dans notre étude.

2. Liste : les stratégies métacognitives en compréhension de cours magistraux

1) Comprendre le contexte

- Lire des articles sur le sujet : lire des articles, en langue cible ou langue maternelle, sur le sujet abordé dans un cours magistral pour acquérir des connaissances disciplinaires, linguistiques (lexique, temps et structures syntaxiques) et socio-culturelles.
- Chercher à comprendre le contexte (titre, résumé, description, plan, image, etc.) d'un cours ou d'un extrait avant l'écoute, en particulier les mots-clés du contexte.

2) Construire des hypothèses

- Utiliser le contexte (titre, résumé, description, plan, image, etc.) d'un cours, ou/et ses propres connaissances sur le sujet pour deviner de quoi s'agit le document, et pour anticiper le vocabulaire que l'auditeur/auditrice va entendre.

3) Définir l'objectif d'écoute

- Définir et cibler l'objectif d'écoute : se poser une/des question.s avant et pendant l'écoute ; savoir pour quelle raison qu'il faut écouter ; cibler l'objectif d'écoute.

4) Monitoring

- Résolution des problèmes : identifier des problèmes tout au long de l'écoute ; inférer (deviner ce qu'il ne comprend pas) et contrôler ces inférences.

5) Utiliser des supports de soutien

- Utilisation des sous-titres ou des transcriptions : vérifier ou évaluer la compréhension ; repérer des mots qui sont difficiles à discriminer.

6) Evaluation

- Partager, comparer et compléter les informations en groupe.
- Evaluer ses façons d'écoute et les stratégies mobilisées.
- Evaluer sa propre compréhension en confirmant/infirmant ses hypothèses ; évaluer sa propre compréhension par rapport à l'objectif d'écoute.

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE

1. Public

Douze étudiantes en troisième année de licence en langue française à l'Université Jinan participent volontairement à notre recherche. De la même promotion, elles ont appris le français depuis la licence, soit depuis cinq semestres, environ deux ans et demie. Elles maîtrisent au moins trois langues, le mandarin, le français et l'anglais. Certains parlent aussi un dialecte régional (dialecte de Canton, Hakka, Chaoshan et Chongqing). La plupart d'entre elles ont choisi le français comme spécialité de licence par amour de l'apprentissage de la langue (9 sur 12), et la moitié s'intéressent à la culture francophone (6 sur 12).

Selon leurs réponses au questionnaire, leur niveau du français serait de B2 (dix étudiantes ont déclaré un niveau de B2 ou d'environ B2, une apprenante s'estime entre B1 et B2 et une autre se considère B1). Cependant, les compétences en compréhension orale, en particulier la compréhension de cours magistraux, sont à identifier. Trois étudiantes ont séjourné en France depuis un semestre en tant qu'étudiante d'échange, en L3 LEA à l'Université de Lorraine. D'autres apprenantes ne sont jamais allées en France.

Quant à leur projet après la licence, dix étudiantes envisagent de poursuivre leurs études de master dans des domaines liés à la langue française, notamment en sciences humaines et sociales (SHS) : traduction et interprétation (trois étudiantes), littérature française (deux étudiantes), français langue étrangère (une étudiante), français (deux étudiantes), économie et finance (une étudiante) et management du vin (une étudiante). Trois apprenantes admettent avoir un projet pour étudier en France, alors que les autres ne sont pas sûres ou voudraient continuer leurs études en Chine.

2. Outil : Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Pourquoi utilisons-nous ce questionnaire ?

Le Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (désormais MALQ) est élaboré par Vandergrift et ses collègues (Vandergrift et al., 2006). Au service de différents acteurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, tels que des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des apprenants, ce questionnaire assume trois rôles principaux pour le travail en compréhension orale. Premièrement, il permet au formateur d'évaluer, lorsque l'apprenant s'engage dans l'activité de compréhension orale, sa capacité à prendre en conscience et à réguler ce

processus. D'ailleurs, l'apprenant peut s'en servir pour s'autoévaluer, afin de réfléchir sur les stratégies métacognitives qu'il mobilise en écoutant la langue cible. Troisièmement, ce questionnaire est un outil de recherche pour que le chercheur puisse étudier le rapport entre les stratégies métacognitives utilisées et les performances en compréhension orale.

En quoi consiste ce questionnaire ?

Le questionnaire MALQ comporte 21 items qui s'inscrivent dans cinq facteurs, caractérisant le processus métacognitif de la compréhension orale : résolution des problèmes, planning et évaluation, traduction, connaissances personnelles et attention dirigée (ibid, *problem-solving, planning and evaluation, translation, person knowledge, and directed attention*). Nous allons présenter brièvement ces cinq facteurs et les items qui y correspondent, en nous référant au travail de Vandergrift et al. (2006, pp. 450-451, 462) :

Appendix

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

| Type scale | Strategy or belief/perception | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| Planning-evaluation | 1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Directed attention | 2. I focus harder on the text when I have trouble understanding. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Person knowledge | 3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mental translation | 4. I translate in my head as I listen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Directed attention | 6. When my mind wanders, I recover my concentration right away. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Person knowledge | 8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 9. I use my experience and knowledge to help me understand. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Planning/evaluation | 10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mental translation | 11. I translate key words as I listen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Directed attention | 12. I try to get back on track when I lose concentration. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Planning/evaluation | 14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Person knowledge | 15. I don't feel nervous when I listen to French. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Directed attention | 16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mental translation | 18. I translate word by word, as I listen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Problem-solving | 19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Planning/evaluation | 20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Planning/evaluation | 21. I have a goal in mind as I listen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Appendix : Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (2006, pp.462)

Le premier facteur (résolution des problèmes) représente un groupe de stratégies utilisées par l'auditeur, pour inférer (deviner ce qu'il ne comprend pas) et contrôler ces inférences. Il se compose de six items (numéros : 5, 7, 9, 11, 13 et 19), par exemple : « 5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand ».

Le deuxième facteur (planning et évaluation) implique un groupe de stratégies utilisées par l'auditeur, pour se préparer à l'écoute et évaluer ses résultats de compréhension. Cinq items (numéros : 1, 10, 14, 20 et 21) abordent ce facteur dans le questionnaire, comme « 1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen ».

Le troisième facteur (traduction mentale) comporte les stratégies dont l'apprenant devrait réduire la fréquence d'utilisation, au fur et à mesure que ses compétences en compréhension orale se développent. Trois items sont inclus (numéros : 4, 11 et 18), tels que « 4. I translate in my head as I listen ».

Le quatrième facteur (connaissances personnelles) s'intéresse à la perception de l'apprenant par rapport à la difficulté de l'activité de compréhension orale en langue cible, ainsi qu'à son auto-efficacité en vue de la réussite de la compréhension. Il y a trois items (numéros : 3, 8 et 15) qui permettent de faire réfléchir sur l'utilisation de ce type de stratégies, par exemple, « 3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French ».

Le dernier facteur (attention dirigée) porte sur les stratégies que l'auditeur mobilise pour se concentrer sur la tâche à effectuer au cours de la compréhension orale. Il est exemplifié par quatre items (numéros : 2, 6, 12 et 16), dont « 2. I focus harder on the text when I have trouble understanding ».

Comment utilisons-nous le questionnaire ?

Nous envisageons d'utiliser ce questionnaire avant, pendant et après la formation en stratégies, dans le but de savoir si les stratégies métacognitives que l'apprenant mobilise évoluent au cours de la formation. Un test de compréhension orale précédera ce questionnaire, afin de faciliter la réflexion sur les stratégies mobilisées que nécessite l'apprenant pour remplir le questionnaire et également d'analyser le rapport entre les performances en compétences orales et les résultats du questionnaire MALQ.

Pour ce faire, l'apprenant est invité à répondre à chaque item, en utilisant l'échelle de Likert. Il coche ou entoure cette échelle sur six points, allant de « Très d'accord » jusqu'à « Très désaccord » en fonction de ses comportements durant l'activité de compréhension orale.

Les consignes données à l'apprenant rappellent qu'il ne s'agit pas d'un test avec des réponses correctes ou incorrectes et que la confidentialité est respectée. Ce qui est valorisant, c'est y répondre

sincèrement et honnêtement. D'ailleurs, le questionnaire MALQ est traduit en version chinoise dans le but d'assurer la compréhensibilité du contenu. Nous sommes à la disposition de chaque apprenant pour expliquer les consignes et les items qu'il ne comprend pas.

Quelle adaptation pour la recherche ?

Après avoir étudié attentivement le questionnaire, nous décidons de procéder à certaines modifications pour mieux l'adapter à notre public.

Au sein du facteur « attention dirigée », nous découvrons que l'item 6 « When my mind wanders, I recover my concentration right away » et l'item 12 « I try to get back on track when I lose concentration » se ressemblent. De cette manière, nous remplaçons l'item 12 par « When I listen, I can always keep my concentration » (Je reste toujours très concentrée lorsque j'écoute).

Les items 5, 17 et 19 du facteur « résolution des problèmes » sont légèrement modifiés pour aider l'apprenant à inférer non seulement au niveau lexical, mais aussi par rapport au passage parcouru : « I use the parts I already understand to guess the meaning of the part or the words I don't understand » ; « I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the part or the words that I don't understand » ; « When I guess the meaning of a word or a part, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense ».

Nous ajoutons un item au facteur « planning et évaluation » : « Before I start to listen, I guess what I am going to listen ».

Nous reformulons l'item 15, appartenant au facteur « Connaissances personnelles », comme « I feel nervous when I listen to French », de façon à éviter les assertions formulées à la négative, plus complexes à interpréter pour le lecteur.

En bref, le questionnaire MALQ que nous allons mettre en place dans la recherche, est une version bilingue (en anglais et en chinois) adaptée au public et qui comporte 22 items (voir l'annexe 1).

3. Procédure

Etant donnée la particularité de la période de Covid-19, ce cours de CO est dispensé en ligne. Quant aux outils numériques utilisés dans ce cours, ils comportent : a) l'application Zoom, mise en oeuvre pour faire un cours direct en visioconférence ; b) l'application WeChat. Nous avons créé un groupe de conversation sur WeChat pour publier des annonces avant le cours, communiquer avec nos apprenantes après le cours et leur transférer des documents textuels ; c) Baidu Cloud, un outil au service du transfert de documents audiovisuels ; d) Courrier électronique, utilisé pour que les

étudiantes puissent nous envoyer des tâches et devoirs, et que nous puissions leur envoyer des retours.

Grâce à ce dispositif d'enseignement, nous avons pu donner des consignes tant à l'oral qu'à l'écrit, nous adresser à chaque participante connectée en ligne, partager notre écran d'ordinateur avec elles pour afficher différents types de fichiers (jpeg, pdf, word, excel, etc.) et diffuser des ressources audiovisuelles, former les groupes de conversation dont les membres peuvent se voir et se parler, en gardant la possibilité de venir voir le travail de chaque groupe et de l'aider.

Pour chaque séance, les participantes sont invitées à écouter un cours magistral en suivant cinq phases pédagogiques que propose Vandergrift (2004) : Anticipation (Planning/predicting stage), Première écoute (First verification stage), Deuxième écoute (Second verification stage), Troisième écoute (Final verification stage) et Réflexion (Reflection stage).

Nous élaborons un « Carnet d'écoute », sous forme de document word d'environ 10 pages, pour accompagner l'apprenante à gérer et à réguler son processus de compréhension orale. Ce carnet est rédigé en version bilingue (en français et en chinois) pour faciliter la compréhension de nos apprenantes chinoises. L'utilisation du carnet d'écoute n'est obligatoire que pour une seule séance, afin de familiariser les étudiantes avec les étapes à suivre. A partir de la séance suivante, elles peuvent choisir certaines parties du carnet qu'elles préfèrent à remplir. Mais elles devront quand même respecter les cinq phases de Vandergrift pour effectuer leurs tâches d'écoute.

La conception du carnet est basée sur la méthodologie que proposent Vandergrift et Tafaghodtari (2010), ainsi que la fiche de travail élaborée par Varinot (2017), ancienne étudiante de Sciences du Langage de l'Université de Lorraine. Il est composé de cinq parties, conformément à cinq phases pédagogiques.

Nous précisons ci-dessous comment les activités de chaque phase se déroulent en classe.

Phase de planning / prédiction (Pré-écoute) :

Les apprenantes sont d'abord informées du contexte d'un cours magistral à l'aide de leur carnet d'écoute. Tout en haut de la première page, il y a une colonne en bleu qui indique le titre, le résumé ou la description, le lien et la durée de l'extrait du cours que l'apprenant va écouter.

Titre du document / 材料标题 :

MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES (FLE)
 2. PANORAMA DES MÉTHODOLOGIES
L'EXEMPLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé / 简介 :

Philippe Blanchet, professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, définit les concepts de base nécessaires à la production d'un enseignement de langues étrangères, qui permettent à l'apprenant d'intégrer une nouvelle langue ainsi qu'une nouvelle culture au moyen d'une pédagogie adaptée.

Lien / 链接 : <https://www.lairedu.fr/media/video/cours/2-panorama-des-methodologies/>

Extrait / 选段 : 00 : 00 - 07 : 00

En profitant de ces informations, elles sont invitées à comprendre le contexte du cours qu'elles vont écouter.

I Anticipation / 预测

1. Comprendre le contexte / 理解背景

Je lis le titre et je note deux mot-clés / 读标题, 写下两个关键词 :

Est-ce que je connais ces mots-clés ? Sinon, consultez un dictionnaire et notez leur signification. / 我认识这些关键词吗? 如果不认识, 可查字典, 写下它们的含义 :

Je lis et comprends le résumé. / 读懂简介。

Je lis et comprends le plan. / 读懂大纲。

Je lis un/des articles sur le sujet pour comprendre le contexte. / 看主题相关的文章以了解背景知识。

Et puis, elles sont invitées à prédire les types d'informations et le vocabulaire qu'elles imaginent entendre, en groupe ou individuellement.

2. Construction des hypothèses à l'aide du titre, de la description et du plan. / 运用标题, 简介和大纲提出假设。

- Qu'est-ce qu'il m'est possible d'entendre ? Quelles sont les questions que je peux poser sur le document ? / 我可能会听到什么内容? 我可以对材料提出什么问题?

- Les mots qu'il m'est possible d'entendre : / 我可能会听到的词 :

La définition des objectifs d'écoute constitue la dernière étape dans la phase de planning. Elles doivent choisir un ou deux objectifs à réaliser durant la première écoute.

3. Je choisis mon objectif d'écoute ? (Sur quoi je veux me focaliser ?) / 选择我的听力目标 (我想专注于听什么?)

| Objectifs / 目标 | Mon(mes) choix / 我的选择 |
|---|-----------------------|
| Écouter pour vérifier mes hypothèses ci-dessus / 验证以上我提出的猜想 | |
| Écouter pour répondre aux questions posées (par moi-même, mon groupe, ou mon enseignant) / 回答 (我, 小组成员, 或老师) 提出的问题。 | |
| Écouter pour tirer des informations essentielles, comme le sujet, les locuteurs et la structure de l'énoncé / 提取关键信息, 如主题, 讲话者和结构 | |
| D'autres objectifs / 其它目标 : J'écoute pour en faire un résumé / 做概括 J'écoute pour en faire la transcription / 转录文本 (一字不漏地写下来) J'écoute pour trouver des informations qui m'intéressent / 听取我感兴趣的信息 | |

Phase de première vérification (Première écoute) :

Pendant la première écoute, les apprenantes peuvent prendre des notes en chinois ou/et en français. Selon leurs objectifs d'écoute, elles peuvent vérifier leurs hypothèses, chercher à répondre aux questions posées, ou tirer des informations essentielles du document.

II Première écoute / 第一次听 :

1. Je prends des notes (en langue maternelle ou en français. Ce qui importe, c'est pas tout noter, mais repérer des mots-clés ou des informations par rapport à l'objectif d'écoute) / 记笔记 (母语, 法语都可。重要的不是一字不差地记下, 而是根据听力的目标, 提出的问题, 记下关键词或相关信息。)
2. Après la première écoute, est-ce que j'ai atteint mon objectif d'écoute ? Je vérifie mes hypothèses ou réponds à des questions posées / 听完第一遍, 我是否达成了我的听力目标? 验证我的猜想或回答提出的问题。

Et puis, elles sont invitées à travailler en groupe, s'échangeant et identifiant ce qui reste à régler pour réorienter leur attention pour la deuxième écoute.

3. Discussion en groupe : Je partage et complète ce que j'ai entendu / 小组讨论, 分享和补充所听到的内容。

- 1) Les informations que je peux ajouter après la discussion. (Vous pouvez également noter dans la partie « Je prends des notes ») / 讨论后, 我可以补充的信息 (也可以补充在« 记笔记 »一栏) :
- 2) J'identifie les problèmes à régler : ce qui reste à vérifier ? quelles informations manquantes ? / 仍需解决的问题 : 需要再次确认的内容? 缺漏的信息?

Après la discussion en groupe, elles sont invitées à redéfinir leurs objectifs d'écoute pour se préparer à la deuxième écoute. Par exemple, écouter pour vérifier les informations mises en doute ou/et compléter les informations manquantes.

4. Redéfinir mon objectif d'écoute (Pendant la deuxième écoute, sur quoi je voudrais me focaliser ?) / 再次设立听力目标 (第二次听的时候, 我想专注于听什么内容?):

| Objectifs / 目标 | Mon(mes) choix / 我的选择 |
|---|-----------------------|
| Écouter pour vérifier les informations mises en doute par moi-même ou par mon groupe / 验证我不太确定的信息, 或小组讨论中有争议的信息 | |
| Écouter pour compléter une partie des informations manquantes qui me paraît importantes / 补充缺漏的, 我认为重要的部分信息 | |
| Écouter pour repérer un/quelques mots que j'arrivais pas à discriminer / 辨认出某个或某些刚才没听出来的词 | |
| D'autres objectifs / 其它目标: | |

Phase de deuxième vérification (Deuxième écoute) :

Pendant la deuxième écoute, les étudiantes peuvent compléter leurs notes en fonction de leurs objectifs d'écoute, notamment pour régler des problèmes soulignés. Et puis, elles discutent en groupe pour la deuxième fois, afin de faire un bilan sur le cours qu'elles viennent d'écouter.

III Deuxième écoute / 第二次听

1. Je complète les notes, surtout celles par rapport au problème à régler (en bleu) / 我对笔记进行补充, 尤其针对仍需解决的问题 (用蓝色笔标记)
2. Après la deuxième écoute, est-ce que j'ai réglé le(les) problème(s) identifiés ci-dessus ? Oui / Non / 听完第二遍, 我解决了以上提出的问题了吗? 是 / 否
Je note les problèmes qui restent à régler. / 我记下仍需解决的问题:
3. Discussion en groupe : je partage et complète ce que j'ai entendu / 小组讨论, 分享和补充所听到的内容。

Ensuite, elles participent à une discussion collective de toute la classe. Chacune partage ce qu'elle vient de comprendre pour contribuer à la reconstruction des idées principales, ainsi que des détails les plus pertinents du cours. Et puis, nous complétons des informations, donnons des explications et soulignons des indices verbaux et non verbaux pour les aider à mieux aborder le cours magistral.

4. Discussion en classe / 集体讨论

Est-ce que j'ai réglé mon(mes) problème(s) de compréhension mentionnés ci-dessus après la mise en commun ? Est-ce qu'il y'a d'autres problèmes à régler ? / 集体讨论后, 我解决了以上提出的问题吗? 还有仍需解决的问题吗?

Phase de vérification finale (Troisième écoute) :

Les apprenantes sont invitées à écouter le document pour la troisième fois, dans le but de vérifier les informations abordées pendant la discussion en classe, surtout celles qu'elles n'arrivaient pas à comprendre durant les deux premières écoutes. Elles peuvent également se servir des sous-titres, ou des transcriptions du cours pour vérifier leur compréhension. Et puis, elles sont encouragées à établir une liste de mots qui leur semblent difficiles à discriminer pendant l'activité d'écoute.

V Troisième écoute / 听第三次 :

1. Je vérifie les informations que j'ai obtenues pendant la discussion en classe, surtout celles que je n'arrive pas à comprendre avant. / 我验证集体讨论时获取的信息, 尤其是那些我之前听不出来的信息。

2. Je fais une liste des mots (notamment des mots-clés) que je n'arrivent pas à discriminer pendant l'écoute / 列一个单词表, 写下在听力过程中, 我听不出来的单词 (尤其是关键词) :

Phase de réflexion :

Les apprenantes sont invitées à évaluer leurs performances en CO et l'efficacité des stratégies utilisées. Pour ce faire, elles remplissent une grille d'auto-évaluation.

IV Réflexion / 反思

1. Je réfléchis sur mes performances dans l'activité de compréhension orale (Cochez la case choisie). / 我回顾自己在听力中的表现 (在选定的空格内打X)

| | Tout à fait d'accord 非常同意 | D'accord 同意 | Ni accord ni désaccord 既不同意也不反对 | Désaccord 反对 | Tout à fait désaccord 非常反对 |
|---|---------------------------|-------------|---------------------------------|--------------|----------------------------|
| 1. J'ai réalisé mon objectif d'écoute. / 我达成了我的听力目标。 | | | | | |
| 2. Je suis satisfaite de mes performances pendant cette activité. / 我很满意我在听力训练中的表现。 | | | | | |
| 3. J'ai l'impression d'avoir développé mes compétences en compréhension orale. / 我感觉我的听力能力有所提高。 | | | | | |
| 4. Je pense que le document sur lequel je viens de travailler est difficile. / 我认为刚才听到的材料很难。 | | | | | |

2. Je réfléchis sur les stratégies de compréhension mises en place. / 我反思使用的听力策略

| Les stratégies avant l'écoute / 听力前的策略 | | | | |
|---|-----------|---------------------|---------------------------|--------------|
| Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
| | | | | |
| Quelle(s) stratégie(s) de compréhension ci-dessus avez-vous utilisé(e)? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5) / 你使用了以下哪种(哪些)听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5): | | | | |
| 1. Comprendre le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document / 读懂标题、简介和大纲以了解材料背景。 | | | | |
| 2. Chercher et comprendre les mots-clés / 寻找并读懂关键词。 | | | | |
| 3. Construire des hypothèses selon le titre, le résumé et le plan / 根据简介和大纲做猜想。 | | | | |
| 4. Imaginer les mots que vous allez entendre / 预想即将听到的单词。 | | | | |
| 5. Définir un objectif d'écoute / 设立听力目标。 | | | | |
| 6. Lire un/des articles sur le sujet / 看主题相关的文章。 | | | | |

4. Programme de la formation

Ce programme est constitué de 11 séances dont chacune dure 1h30. Le cours se déroule à partir du 27 février jusqu'au 7 mai 2020, soit une séance par semaine (le jeudi après-midi, entre 15h et 16h30).

Séance 1 Enchantée ! (27 février)

La séance 1 consiste à faire connaissances avec les 12 participantes. Nous faisons une brève présentation de ce cours avec un diaporama, y compris les objectifs, le programme, les types d'activités, les ressources utilisées et les critères d'évaluation, afin de faire comprendre l'enjeu de ce cours à nos participantes. Et puis, nous testons certaines fonctions de l'application Zoom avec elles, afin d'assurer le bon déroulement de notre cours de CO : la qualité du son et de l'image, la stabilité des connexions Internet, la formation de petits groupes de conversation, la diffusion et le transfert des documents textuels et audiovisuels. A la fin de la séance, nous les invitons à remplir le questionnaire « Enchanté.e » (voir l'annexe 2) pour nous informer de leur profil, leur projet, leurs connaissances sur les cours magistraux et leurs points de vue par rapport à l'apprentissage de la compréhension orale.

Séance 2 Test diagnostique et questionnaire MALQ (5 mars)

La séance 2 consiste à proposer un test diagnostique de compréhension orale (voir l'annexe 3) à nos apprenantes. Et puis, nous leur faisons remplir le questionnaire du *Métacognitive Awareness Learning Questionnaire* (MALQ) pour la première fois après le test. L'objectif est de faire ressortir les comportements métacognitifs qu'elles ont l'habitude d'adopter pour aborder un document oral. D'ailleurs, nous avons intégré deux extraits de cours magistraux dans le test pour évaluer leurs compétences en compréhension de CM. Il n'y a pas de notation pour ce test, et le retour est donné à chaque apprenante sous forme de commentaire. Après avoir fini le test et le questionnaire, nous faisons une correction collective et invitons nos apprenantes à définir ce qu'est un cours magistral.

Séance 3 - 5 Développement des stratégies métacognitives (12, 19 et 26 mars)

A partir de la séance 3, nous commençons à faire suivre les cinq phases d'écoute de Vandergrift (2004) à nos participantes. Le carnet d'écoute est à leur disposition (voir l'annexe 4). A la fin de chaque séance, nous invitons les étudiantes à remplir une grille d'auto-évaluation (tout en bas du carnet d'écoute) pour réfléchir sur l'efficacité des stratégies métacognitives qu'elles ont mobilisées avant, pendant et après l'écoute (voir l'annexe 5).

Pendant la séance 3, nous leur présentons le carnet d'écoute. En utilisant le carnet, elles écoutent un extrait de cours en français langue étrangère (FLE) et évaluent l'efficacité des stratégies mobilisées avant l'écoute. La séance 4 aborde un cours en psychologie sociale et fait réfléchir sur des stratégies pendant et après l'écoute. Durant la séance 5, les étudiantes s'intéressent au sujet de l'économie, tout en pratiquant les stratégies métacognitives qu'elles préfèrent pour effectuer leurs activités de la CO. A la fin de la séance 5, nous leur demandons de remplir, pour la deuxième fois, le questionnaire MALQ, afin de tracer leurs changements dans le comportement métacognitif en compréhension orale.

Même s'il s'agit d'un cours de CO, nous prenons en compte l'entraînement à la prise de notes, afin de les positionner dans la situation authentique où elles devront être capables de prendre des notes en suivant un cours universitaire. A la fin de la séance 3 et la séance 4, nous les invitons à partager ce qu'elles ont compris à l'oral, alors qu'en séance 5, nous les encourageons à rédiger une page de notes en chinois et/ou en français. Nous insistons sur la compréhensibilité du texte, au lieu de la qualité de la rédaction. Et elles sont encouragées à échanger leurs notes entre elles pour améliorer leur compréhension.

Séance 6 Pratiquer les stratégies en groupe (2 avril)

Entre la séance 3 et la séance 5, c'est l'enseignante qui gère la classe et qui détermine le déroulement de chaque activité, en respectant les pistes données par Vandergrift. Pendant la séance 6, ce sont les apprenantes elles-mêmes qui déterminent leur façon d'écouter. Les 12 étudiantes sont divisées en quatre groupes. Chaque groupe dispose d'un carnet d'écoute destiné au travail auto-dirigé, ainsi qu'un cours dans le domaine des sciences humaines et sociales. Elles peuvent négocier les modalités d'écoute entre elles en respectant deux consignes : a) L'écoute en continu, limitée à 2 fois ; b) Après l'écoute, chaque groupe devrait rédiger une page de notes pour présenter le contenu de son cours. L'objectif est de consolider les stratégies et de développer leur capacité à prendre en charge son apprentissage de la CO. A la fin de la séance, elles remplissent une grille d'auto-évaluation (voir l'annexe 5) pour indiquer les stratégies qu'elles ont adoptées pendant le travail autodirigé.

Il faut remarquer que le carnet d'écoute que nous leur donnons cette fois-ci, est une version qu'elles peuvent réutiliser pour s'entraîner à la compréhension orale de façon auto-dirigée avec d'autres ressources audiovisuelles. Après avoir rédigé leur bilan, elles sont priées d'évaluer leur compréhension par elles-mêmes. Le carnet d'écoute leur fournit plusieurs propositions : évaluer la compréhension orale avec la transcription / les sous-titres ; évaluer la CO en binôme ou en groupe ; évaluer par soi-même pour vérifier si les objectifs d'écoute sont réalisés.

Séance 7 Discours administratif (9 avril)

Pendant la séance 7, nous leur faisons écouter un autre type de discours. Il s'agit d'une conversation entre un agent de la scolarité et une étudiante à l'Université de Lorraine. Les participantes suivent les cinq phases pédagogiques, comme les séances précédentes, pour aborder ce document oral. A la fin de la séance, elles sont amenées à réfléchir sur les différences entre le discours administratif qu'elles viennent d'écouter et les cours magistraux.

Séance 8 Test final et questionnaire MALQ (16 avril)

La séance 8 consiste à évaluer les compétences des apprenantes en compréhension de cours magistraux. Elles font un test de CO (voir l'annexe 6), dont les modalités ressemblent au test de la séance 2. Ce test est composé de deux exercices qui abordent deux extraits de cours magistraux. Le premier exercice s'agit d'une activité de la prise de notes, alors que le deuxième comporte une

question ouverte. Après le test, les apprenantes remplissent, pour la troisième fois, le questionnaire MALQ, afin de réfléchir sur leurs comportements métacognitifs.

Séance 9 Débriefing et questionnaire final (23 avril)

Les 12 apprenantes s'engagent dans une séance collective de débriefing. Elles sont invitées à réfléchir sur une série de questions (voir l'annexe 7) par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de la CO durant les séances précédentes. Et puis, elles partagent collectivement leurs points de vue. Nous intervenons de temps en temps pour animer la discussion et répondre aux questions posées par les étudiantes. A la fin de la séance, elles remplissent un questionnaire final (voir l'annexe 8) pour donner leurs retours sur les 12 stratégies métacognitives qu'elles ont pratiquées tout au long de la formation. Elles indiquent si elles utilisent déjà, ou n'utilisent pas, ou utilisent plus tard ces stratégies de compréhension orale, tout en donnant des explications sur leur choix.

Séance 10 et 11 Entretien individuel (30 avril et 7 mai)

Pendant la séance 10 et la séance 11, nous leur proposons un entretien individuel de 15 minutes par personne. Nous adoptons l'approche de Pierre Vermersch (2018, pp.64) qui propose un type d'« entretien d'explicitation » : d'une part, il s'agit de faire « revenir au contact du moment passé tel qu'il a été vécu et s'en souvenir dans le détail », d'autre part, il faut faire « mettre en mots et en faire une description précise ».

L'intérêt est accordé à l'évolution de trois versions du questionnaire MALQ qu'elles ont effectuées. Nous soulignons les changements (un écart > 1) de leurs réponses, tout en échangeant avec chacune pour qu'elle explicite son processus de CO et explique pourquoi elle a eu un tel changement.

Prenons l'exemple de Marie qui a rempli le questionnaire le 5 mars, le 26 mars et le 16 avril. Pour l'item 3 « I focus harder on the text when I have trouble understanding », il existe un écart de trois, de la réponse 2 (Disagree) à la réponse 5 (Agree). Nous soulignons ainsi ce changement à Marie pour qu'elle explicite comment et pourquoi ce changement a eu lieu.

Critères d'évaluation

Nous essayons de mettre en place une évaluation bienveillante et formative, dans le but de les motiver et de les encourager à prendre en compte ses progrès et des aspects à améliorer en CO. Nous donnons des retours et une mention (Excellent, Bravo, Très bien, bien) sous forme de commentaire écrit à chaque travail réalisé par l'apprenante : les deux tests de la CO, les carnets

d'écoute, la page des notes et leur commentaire dans le questionnaire final. Nous mettons en avant leur rigueur, leur engagement et leur capacité à réfléchir sur leur apprentissage de la CO, au lieu de leur niveau en français.

CHAPITRE 5 RÉSULTATS

1. Données recueillies

Suite à la mise en place de notre méthodologie, nous avons collecté trois types de données sur le terrain, à partir du 27 février jusqu'au 7 mai 2020.

Le premier type de données consiste en trois versions du Métacognitive Awareness Learning Questionnaire (MALQ), que les 12 participantes ont rempli le 5 mars, le 26 mars et le 16 avril. Au total, nous avons recueillis 36 questionnaires.

Le deuxième type de données comporte l'ensemble des questionnaires et des grilles d'auto-évaluation pour évaluer l'efficacité des stratégies métacognitives tout au long de la formation. Nous allons analyser en particulier leurs réponses au questionnaire final, effectué le 23 avril, y compris leurs choix et leurs commentaires.

Le troisième type regroupe des enregistrements audio des entretiens individuels avec les 12 participantes, ainsi que d'une session collective de débriefing. Chaque entretien dure 10 à 15 minutes. Les étudiantes explicitent comment et pourquoi elles ont connu des changements dans leurs comportements métacognitifs. Pour la session de débriefing, elles partagent leurs points de vue sur les atouts et les faiblesses de cette formation. Nous avons transcrit une partie de ces enregistrements en chinois pour l'analyser.

2. Résultats obtenus

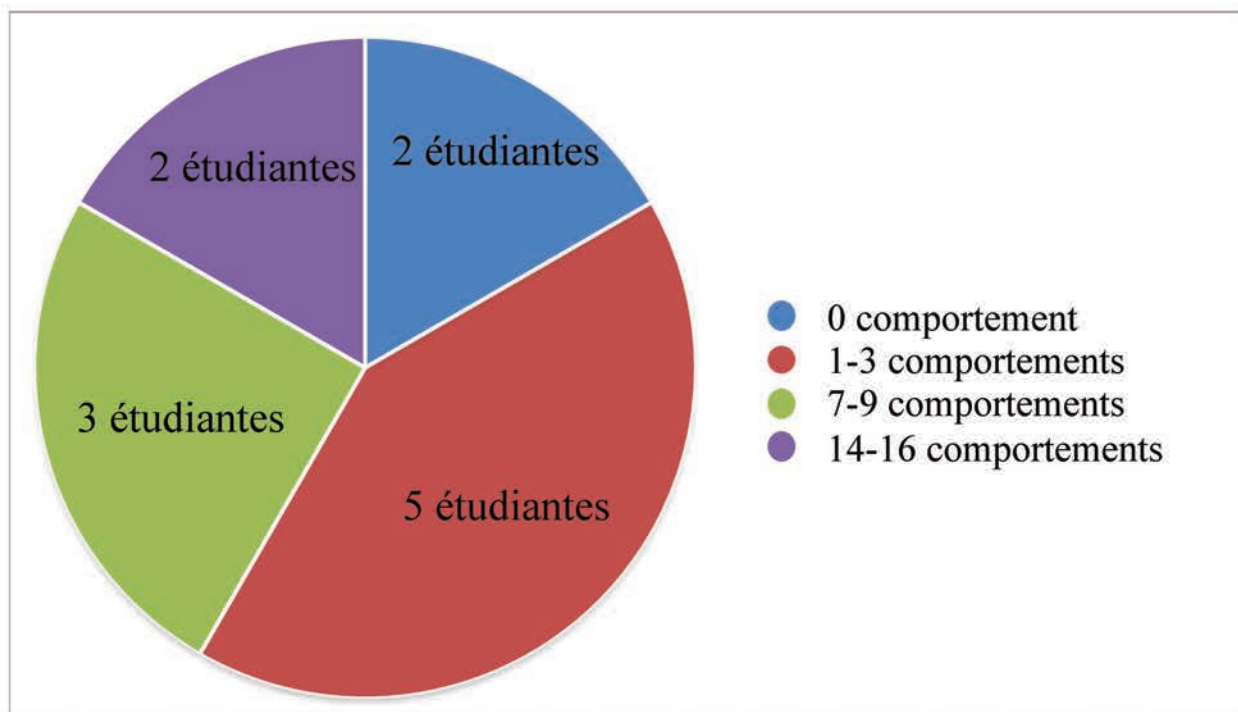
En appui sur ces trois types de données, notre analyse vise à vérifier si nos trois hypothèses sont confirmées. D'abord, nous allons analyser les changements métacognitifs de nos participantes, grâce aux résultats du MALQ et à nos entretiens avec chacune, afin d'illustrer si la mise en place d'une « metacognitive and process-based approach » (Vandergrift et Tafaghodtari, 2010), permet de développer leur conscience métacognitive. Ensuite, nous analyserons les retours des apprenantes sur leur questionnaire final, pour savoir quelles stratégies métacognitives sont favorables à leur compréhension de cours magistraux. Enfin, nous chercherons à vérifier, en nous fondant sur la session de débriefing, si la formation en stratégies métacognitives peut développer la capacité d'apprendre à apprendre chez l'apprenante et comment cette capacité se manifeste dans l'apprentissage de la compréhension orale.

2.1 Quels changements ont-ils eu lieu dans les comportements métacognitifs en compréhension orale ?

En appui sur les réponses des participantes au MALQ, nous avons élaboré des figures et un tableau pour illustrer l'évolution de leurs comportements métacognitifs après la formation. Si l'écart entre les trois choix d'une apprenante face au même comportement est supérieur à 1 (≥ 2), nous pouvons juger que ce comportement métacognitif a connu un changement.

Tout d'abord, la première figure vise à présenter le changement dans l'ensemble des comportements métacognitifs chez les 12 participantes. Nous pouvons constater que la plupart des apprenantes (10 sur 12) ont connu un changement, mais ce changement n'est pas très significatif. Elles sont les plus nombreuses, soit cinq étudiantes, à voir évoluer un à trois comportements métacognitifs. Et trois étudiantes ont vécu des changements dans sept à neuf comportements. D'ailleurs, deux participantes n'ont rien changé dans leurs comportements métacognitifs, tandis que deux étudiantes ont connu des changements dans 14 à 16 comportements.

Figure 1 : Changements dans l'ensemble des comportements métacognitifs selon les résultats du MALQ (05/03, 26/03, 16/04)

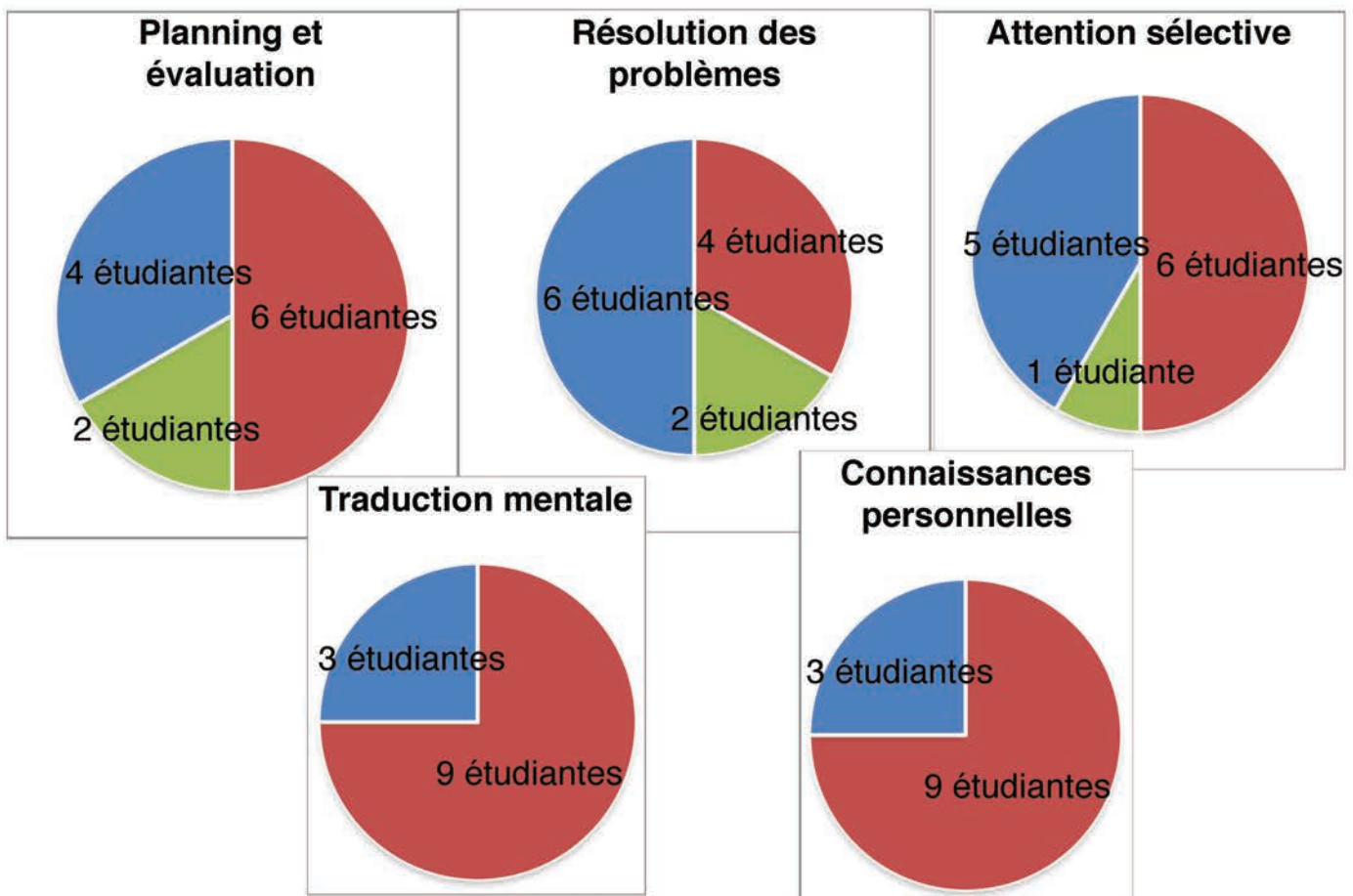


Ensuite, les cinq figures ci-dessous consistent à illustrer le changement respectif dans les cinq facteurs qui caractérisent le processus métacognitif de la compréhension orale (Vandergrift et al., 2006) : planning et évaluation, résolution des problèmes, attention sélective, traduction mentale et connaissances personnelles. Nous constatons que le changement est le plus remarquable dans les catégories « traduction » (trois items) et « connaissances personnelles » (trois items) : trois quart des étudiantes ont connu des changements dans un à trois comportements. Cependant, les différences sont moins évidentes pour la catégorie « résolution des problèmes » (six items), dans laquelle les comportements de la moitié des étudiantes n'ont pas changé. Pour le facteur « Planning et évaluation » (six items), la moitié des participantes ont vu évoluer un à trois items. Il en va de même pour le facteur « attention sélective », sauf que ce dernier comporte seulement quatre items dans le questionnaire.

Figures 2, 3, 4, 5 et 6 : Changements dans les comportements métacognitifs pour chaque facteur

Nombre de comportements qui connaissent un changement (écart >1)

● 0 ● 1-3 ● 4-6



En outre, le tableau 1 ci-dessous nous permet d'observer précisément le nombre de participantes qui ont connu des changements dans chaque comportement. Ce tableau nous illustre clairement que les étudiantes sont les plus nombreuses à connaître le changement dans l'item 5 « I translate in my head as I listen » (6 participantes sur 12, soit 50%), et dans l'item 16 « I feel nervous when I listen to French » (5 sur 12, soit 41%). D'ailleurs, un tiers des étudiantes ont eu des changements dans trois items : l'item 4 « I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French », l'item 12 « I translate key words as I listen » et litem 22 « I have a goal in mind as I listen ». Nous pouvons ainsi constater que ces items font partie de deux facteurs principaux — « traduction » et « connaissances personnelles », ce qui permet d'appuyer notre découverte précédente. Néanmoins, leur choix face à l'item 10 « I use my experience and knowledge to help me understand » demeure stable, avec seulement une étudiante qui a changé son comportement.

Tableau 1 : Changements dans les comportements métacognitifs pour chaque item ¹

| | Contenu | Facteur de processus métacognitif | Nombre d'étudiantes (Au total : 12) |
|---------|---|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Item 5 | I translate in my head as I listen. | Traduction | 6 |
| Item 16 | I feel nervous when I listen to French. | Connaissances personnelles | 5 |
| Item 4 | I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French. | Connaissances personnelles | 4 |
| Item 12 | I translate key words as I listen. | Traduction | 4 |
| Item 22 | I have a goal in mind as I listen. | Planning et évaluation | 4 |
| ... | ... | ... | ... |
| Item 10 | I use my experience and knowledge to help me understand. | Résolution des problèmes | 1 |

¹ Les items du MALQ (Vandergrift et al., 2006) sont indiqués en anglais. Nous gardons la version anglaise dans notre étude en y ajoutant une traduction chinoise pour assurer sa compréhensibilité.

Après avoir présenté les résultats qu'illustre le questionnaire MALQ, nous abordons les entretiens réalisés avec les 12 participantes, dans le but de connaître comment et pourquoi ces changements ont eu lieu dans leurs comportements métacognitifs. Nous nous focalisons sur deux facteurs les plus touchés dans le processus de CO, le premier étant la « traduction mentale » qui regroupe l'item 5 « I translate in my head as I listen » et l'item 12 « I translate key words as I listen », ainsi que le facteur « connaissances personnelles » qui comporte l'item 16 « I feel nervous when I listen to French » et l'item 4 « I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French ».

1) Traduction mentale

Les résultats du MALQ nous montrent que le recours à la traduction pour comprendre les cours magistraux a connu une décroissance. En fait, la traduction mentale, selon Vandergrift et al. (2006), regroupe des stratégies que l'apprenant devrait éviter ou dont il devrait réduire la fréquence d'utilisation, afin d'être plus compétent en CO. Nous allons présenter des explications de certaines étudiantes par rapport au changement de l'item 5 « I translate in my head as I listen ». D'après ces étudiantes, la raison pour laquelle ce changement a eu lieu réside dans deux aspects.

D'une part, la longueur et la complexité de cours magistraux rend la traduction inefficace.

| Océane (5 Agree -> 4 Partly agree -> 3 Slightly disagree) | |
|---|---|
| 我觉得可能，一开始会想把它翻译出来，可能是之前没有进行相对来说比较大体量，内容比较有专业性的材料，就是听那种零零散散的那种类型的听力，可能就想把它翻译出来。到后面的话，如果是像这种比较有系统，体系性的一个长的，复杂一点的材料的话，翻译就不再适用了，更多的是要进入那个语境，然后顺着原语言的那个思路走下去吧，就不一定要把它翻译过来，因为这样翻译的话有点浪费时间，会打断这个听力过程，更重要的是要理解。 | A mon avis, si j'avais tendance à traduire ce que j'ai entendu au début de la séance, c'est peut-être parce qu'auparavant, je n'avais pas travaillé un document à une durée aussi longue et qui abordait des sujets aussi spécialisés que des cours magistraux. Face à des documents courts et dispersés, j'ai l'habitude de les traduire. Mais s'il s'agit des documents plus longs et plus complexes, le recours à la traduction n'est plus adapté à la réussite de la compréhension orale. Il me faudrait comprendre dans le contexte au lieu d'essayer de traduire, parce que la traduction pourrait gaspiller du temps et interrompre le processus de compréhension. Ce qui importe, c'est la compréhension. |

D'autre part, une meilleure connaissance du sujet faciliterait la compréhension en contexte français, au lieu de le traduire simultanément en chinois.

| Charlotte (4 Partly agree -> 6 Strongly agree -> 2 Disagree) | |
|--|--|
| 我会根据听力材料的主题，以及难易程度的不同来做这个，比如如果这个材料的主题我比较熟悉，或者是平常比较听得多的主题，不用通过翻译就明白它在讲什么了，但如果是我不熟悉的主题，或者是一些比较难的文章的话，如果不翻译，我会比较难理解。比如听经济主题的材料，我需要翻译，但差不多都是听完再翻译，听的过程主要还是在法语的语境里了解。 | Traduire ou ne pas traduire, je le fais en fonction des sujets abordés et du degré de difficulté concernant le document. Si je connais bien le sujet du document, ou que j'ai déjà écouté des documents sur le même sujet, je n'ai pas besoin de le traduire mentalement pour réussir la compréhension. Mais s'il s'agit d'un sujet que je ne connais pas ou d'un document difficile, par exemple, le sujet de l'économie, je devrais recourir à la traduction. Mais je fais la traduction après l'écoute. Quand j'écoute, j'essaie de comprendre ce que j'entends en contexte français. |

2) Connaissances personnelles

Quant au facteur « connaissances personnelles », le changement le plus significatif concerne leur perception générale de la compréhension orale, la diminution du stress et de la difficulté à aborder le travail.

D'abord, le climat du cours et les modalités du travail sont moins stressants, car la collaboration entre apprenantes est mise en avant. Voici quelques commentaires sur l'item 16 « I feel nervous when I listen to French ».

| Tatiana (6 Strongly agree -> 3 Slightly disagree -> 2 Disagree) | |
|---|---|
| 如果上课的模式是紧张的，即便听很简单的听力，也会感到很紧张。 | Si l'ambiance du cours est stressante, je me sens stressée même si j'écoute un document très simple. |
| Noémie (4 Partly agree -> 3 Slightly disagree -> 2 disagree) | |
| 对，我是越来越不紧张，淡定一点，因为之前做听力的时候挺有压力的，会担心等一下老师提问了怎么办，而且知道这个课的模式就是听完以后一般都会有小组讨论嘛，就觉得没有必要紧张，待会有什么小组里面提出来就可以了。 | Oui, je suis de moins en moins stressée et je suis plus calme quand j'écoute un document oral dans ce cours. Auparavant, après avoir écouté un document, l'enseignant nous demandait de répondre aux questions l'une après l'autre, ce qui nous faisait peur. Mais pendant ce cours, nous pouvons discuter en groupe à l'issue de chaque écoute. Donc je suis moins nerveuse même si je ne parviens pas à repérer certaines informations, parce que je peux partager ce que j'ai compris et ce que je n'ai pas compris avec d'autres camarades pour que nous puissions résoudre des problèmes ensemble. |

Ensuite, des représentations de la CO ont changé chez certaines apprenantes, notamment dans leur perception du processus, de la difficulté à aborder la CO et son apprentissage. Nous pouvons regarder quelques remarques de nos participantes sur l’item 4 « I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French ».

| Maéva (5 Agree -> 3 Slightly disagree -> 4 Partly agree) | |
|---|---|
| <p>我现在也是觉得，听力没有想象中那么困难，因为真的不需要你每一句，每一个词都能听懂，就是你听懂他讲什么就行了，我之前给自己的目标和听力方法一般就是，要求自己每一句都要听懂，然后知道它每一个单词都是什么，我现在就要求没那么高，就是我能知道它的意思，理解就好了。我平时会挑自己比较感兴趣的材料去听，听的时候，不会像以前一样，让自己抓住每一个词，然后听懂就行了。也不要给自己那么大的压力。</p> | <p>Je pense que la compréhension orale est moins difficile que je l’imaginai, parce que je n’ai pas besoin de pouvoir comprendre chaque mot ou chaque phrase, mais il me faudrait savoir tirer l’idée générale du document. Avant, mon objectif d’écoute était de pouvoir comprendre tous les mots du discours, ce qui me rendait stressée. Maintenant, je peux choisir des documents qui m’intéressent et je me focalise plus sur la compréhension que la discrimination. Le stress lié à la compréhension orale est donc beaucoup réduit.</p> |
| Manon (5 Agree -> 4 Partly agree -> 3 Slightly disagree) | |
| <p>随着学习的深入，我发现听力是越来越简单的，然后，听力难一般是难在，有些生词，语速过快，但是这些都是可以慢慢接受的。</p> | <p>Quant à l’apprentissage de la CO, je le trouve de plus en plus facile au fur et à mesure que mes compétences se développent. Les difficultés résident généralement dans la méconnaissance du lexique et la vitesse de parole, mais tout cela est acceptable et je peux m’y adapter petit à petit.</p> |

Globalement, les résultats obtenus avec le questionnaire MALQ et les entretiens avec les 12 participantes, nous permettent de vérifier notre première hypothèse : la mise en place d’une approche basée sur l’activité d’écoute et l’usage des stratégies, que proposent Vandergrift et Tafaghodtari (2010), permet de développer la conscience métacognitive en compréhension orale. Les changements les plus remarquables concernent la perception générale de la compréhension orale, la diminution du stress et de la difficulté à aborder le travail, ainsi que le recours moins fréquent à la traduction pour parvenir à la compréhension.

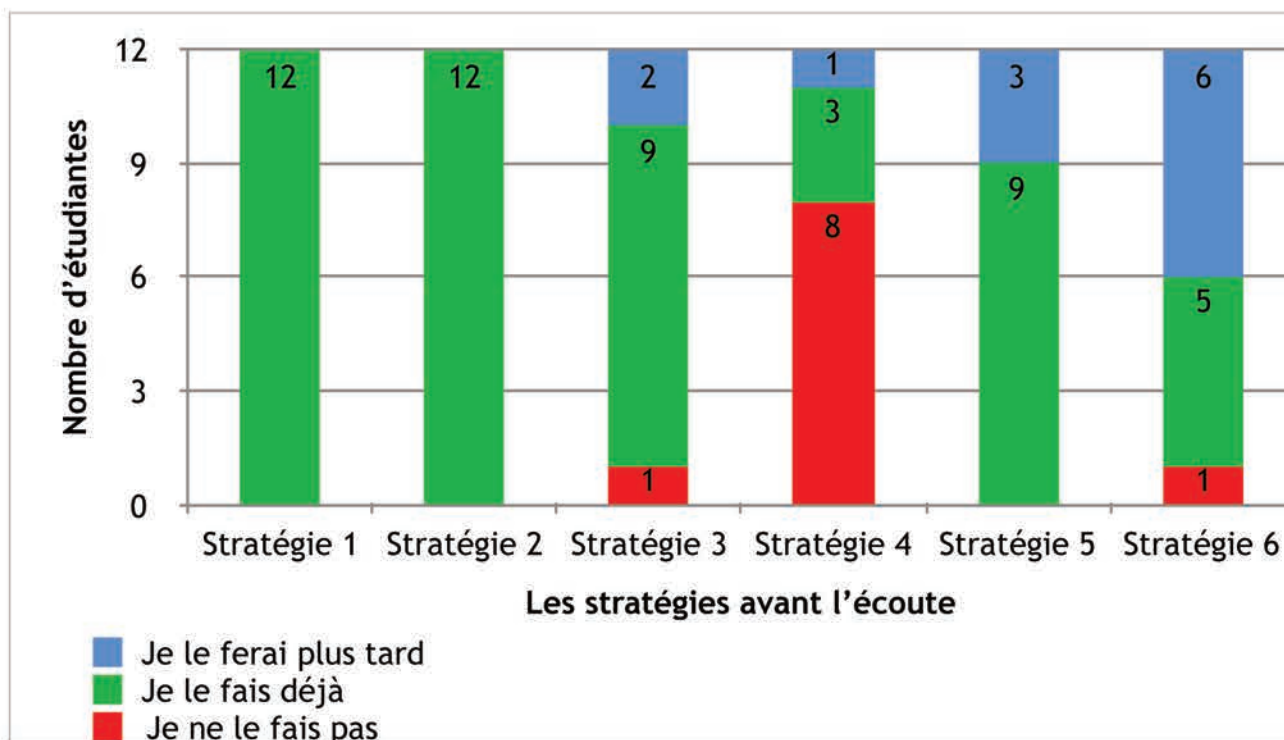
2.2 Quelles stratégies métacognitives sont-elles favorables, efficaces ou défavorables à la compréhension de cours magistraux ?

Nous présentons ci-dessous deux figures qui recensent les réponses des 12 participantes au questionnaire final. En choisissant l’un des trois énoncés (Je le fais déjà ; je ne le fais pas ; je le ferai plus tard) et en y ajoutant des commentaires, elles ont donné leurs retours sur les 12 stratégies

métacognitives développées en classe. Ces stratégies sont réparties en deux catégories : six stratégies « avant l'écoute » et six stratégies « pendant et après l'écoute ».

1) Utilisation des stratégies métacognitives avant l'écoute

Figure 7 : Utilisation des stratégies métacognitives avant l'écoute



(Stratégie 1 : lire le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document ; Stratégie 2 : chercher et comprendre les mots-clés du contexte ; Stratégie 3 : construire des hypothèses selon le titre, le résumé et le plan ; Stratégie 4 : imaginer les mots que vous allez entendre ; Stratégie 5 : définir l'objectif d'écoute ; Stratégie 6 : lire un/des articles sur le sujet.)

En observant la figure 7, nous pouvons constater qu'après la formation, toutes les participantes déclarent « je le fais déjà » pour valoriser le rôle des deux stratégies de planification : « lire le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document » et « chercher et comprendre les mots-clés du contexte ».

D'après Manon :

| Manon | |
|--|---|
| 这门听力课会给我们提供听力材料的基本背景信息，但是我们以前从来没有过这样的。这样帮助我提前了解材料涉及的领域，会觉得听起来没那么难。 | Ce cours de CO nous fournit des informations contextuelles du document. Cette modalité n'a jamais existé dans nos cours précédents. Elle me permet de connaître le domaine qu'aborde le document oral avant l'écoute et d'aborder les cours magistraux avec moins de difficultés. |

D'ailleurs, trois quarts des étudiantes tendent à « construire des hypothèses selon le résumé, le titre et le plan » et à « définir un objectif d'écoute ».

Selon Marie :

| Marie | |
|-----------------------------|--|
| 猜想有点考验自己的知识积累，不过如果能猜到能轻松一点。 | La construction des hypothèses dépend de nos connaissances sur le sujet. Si on réussit à deviner correctement, cela peut favoriser la compréhension. |

Yuna a pensé différemment :

| Yuna | |
|--|--|
| 有些主题比较陌生，能够猜到的几率比较低。特别是在听的听力会很长，猜的话，总体来说没有太大的帮助。后来发现了解一些背景，但不要猜，这样也可以帮助你了解 | Si le document aborde un domaine que je ne connais pas, il m'est difficile de construire mes hypothèses. D'ailleurs, la durée d'un cours magistral est très longue et j'ai l'impression que les hypothèses construites avant l'écoute ne jouent pas un rôle important dans la compréhension globale. Par contre, je préfère connaître le contexte du document sans faire des hypothèses. Je le trouve plus efficace. |

Manon aime définir un objectif d'écoute :

| Manon | |
|---------------------------------|--|
| 即使只是带着“了解大意”的目标，都会在让自己潜意识里更加认真。 | Même avec une idée simple en tête - comprendre l'idée générale, je peux devenir plus attentive pendant l'écoute. |

Noémie n'avait pas l'habitude de définir un objectif d'écoute avant cette formation. Elle pense que la mise en place de cette stratégie lui permet de diversifier sa façon d'écoute :

| Noémie | |
|--|---|
| 我会有一个听力计划：待会要听那些主要点，还是说要做个概括出来，或者要设想自己要给同学记笔记。 | Je vais planifier mes activités d'écoute : me concentrer sur certains points, ou faire un résumé, ou imaginer que je dois prendre des notes pour mes camarades. |

Quant à la stratégie « lire un/des articles sur le sujet du document », la moitié des participantes ont choisi « je le ferai plus tard ». Elles pensent que cette stratégie leur permet de mieux connaître le sujet du document et d'apprendre le lexique spécialisé dans un domaine particulier. Cependant, certaines soulignent qu'elles n'ont pas le temps de chercher et de lire des articles. De plus, la méconnaissance du sujet dans certaines situations d'écoute rend impossible son utilisation.

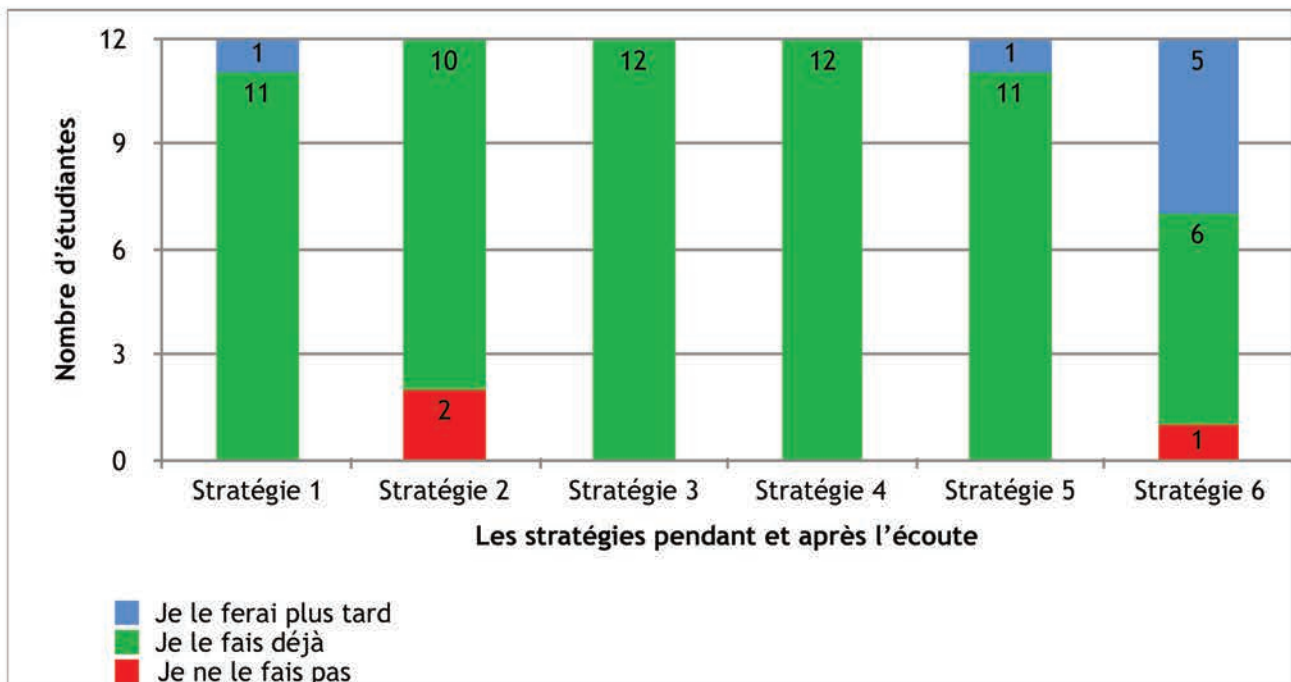
En outre, elles considèrent la stratégie « imaginer les mots que vous allez entendre » peu efficace et deux tiers d'entre elles n'envisagent pas de l'utiliser.

Selon Charlotte et Tatiana :

| Charlotte | |
|--|--|
| 法语中表达同一个意思的词语比较多，猜词的难度对于现在的我来说会比较大、命中率也不高。 | Il est difficile de deviner correctement des mots parce qu'une idée peut s'exprimer de manière différente. |
| Tatiana | |
| 预想了感觉没什么用，关键是对整体的理解。 | Deviner des mots me paraît inutile. Ce qui importe, c'est la compréhension de l'idée globale. |

2) Utilisation des stratégies métacognitives pendant et après l'écoute

Figure 8 : Utilisation des stratégies métacognitives pendant et après l'écoute



(Stratégie 1 : repérer des mot-clés pendant l'écoute et inférer le sens à partir des mot-clés ; Stratégie 2 : vérifier vos hypothèses ou chercher des réponses aux questions posées pendant l'écoute ; Stratégie 3 : partager les informations entendues en groupe après l'écoute ; Stratégie 4 : identifier les problèmes après l'écoute ; Stratégie 5 : utiliser la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée pour vérifier ou évaluer les performances en CO ; Stratégie 6 : faire une liste de mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute.)

Selon la figure 8, toutes les interrogées adorent la stratégie « partager les informations entendues en groupe après l'écoute » et la stratégie « identifier les problèmes après l'écoute ». Elles s'accordent à penser que la discussion en groupe est la stratégie qu'elles préfèrent le plus :

| | |
|---|--|
| Maéva | |
| 在小组交流的过程中，我可以发现自己有哪些地方没有听到，下一次听的时候就可以专注听那个部分。 | En discutant en groupe, je peux compléter les informations manquantes sur lesquelles je devrais me focaliser pour la prochaine écoute. |
| Célia | |
| 我特别喜欢小组讨论的部分，讨论过程中就会发现自己的方法跟其他人不同，然后会对比一下，学到一些东西。 | J'aime beaucoup le travail en groupe. Je peux partager et comparer avec d'autres camarades ce que j'ai compris, ainsi que ma façon d'écoute. J'ai beaucoup appris grâce à cette stratégie. |

| Sophie | |
|---|---|
| 我最喜欢的应该也是那个小组讨论，就是你感觉到有时候你听到的跟人家的重点是不一样的，然后你就会去思考，哪个才是真正的重点，跟不同的成员去讨论可以学到不同的东西。 | La discussion en groupe me plaît le mieux. J'ai l'impression que les points-clés que nous avons retenus sont souvent différents. Nous pouvons ainsi apprendre à mieux distinguer des informations de base des énoncés secondaires, grâce à la discussion sur notre propre compréhension. D'ailleurs, je peux apprendre les points forts de chacune en travaillant avec différentes personnes dans différents groupes. |

Elles sont également nombreuses, soit 11 participantes sur 12, à « repérer des mots-clés pendant l'écoute et inférer le sens à partir des mots-clés » et à « utiliser la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée pour vérifier ou évaluer leurs performances en CO ». Charlotte trouve que l'utilisation de la transcription, des sous-titres ou de l'écoute décomposée peut l'aider à vérifier ce qu'elle a bien compris et ce qu'elle devrait réécouter attentivement. Par contre, Océane pense que l'utilisation de ces ressources n'est pas suffisante pour l'aider à réfléchir sur ses performances en CO. Elle espère avoir d'autres types de réflexions en classe après les activités d'écoute.

En outre, 10 sur 12 participantes tendent à « vérifier des hypothèses ou chercher des réponses aux questions pendant l'écoute », alors que deux d'entre elles n'aiment pas utiliser cette stratégie. En se fondant sur cette stratégie, Manon a constaté des différences entre ce cours et les cours de CO qu'elle a suivis auparavant :

| Manon | |
|--|--|
| 这门课跟我们以前上听力课那种，老师提一大堆问题，那种感觉区别很大。我挺喜欢这个课的原因就是，它给我们设了一个目标，要做什么，然后问题比较少，可以专心地去听那个录音，而不是在想：这个问题的答案会在哪里出现？ | Dans nos cours précédents, l'enseignant avait tendance à nous poser une série de questions avant l'écoute. J'aime bien ce cours, parce que nous pouvons nous concentrer sur notre objectif d'écoute et qu'il y a moins de questions à régler. Dans ce cas-là, nous sommes plus attentives en écoutant le document sans toujours nous demander : où se trouve la réponse de chaque question dans le document oral ? |

Marie a souligné le risque d'être distraite si elle envisageait de vérifier ses hypothèses pré-construites :

| Marie | |
|---|---|
| 试过一次，一直在等音频里授课的老师讲自己猜想的内容，结果并没有讲到，而且又错过了其它信息。 | Il y a une fois, j'attendais, tout au long de l'écoute d'un CM, le moment où le professeur parlait de mes hypothèses, mais je n'ai rien retenu et raté d'autres informations. |

Quant à la stratégie « faire une liste de mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute », cinq étudiantes préfèrent l'utiliser plus tard. Certaines étudiantes ont donné des conseils d'amélioration concernant cette stratégie. Noémie n'envisage pas de lister des mots, car il lui semble difficile de retenir des mots sans contexte.

| Noémie | |
|-------------------------------|--|
| 我更喜欢在选段中去记住单词，因为语境能更好地帮我学习单词。 | Je préfère relire ces mots dans la transcription, parce que le contexte me permet de mieux apprendre le vocabulaire. |

En appuis sur les retours des participantes, nous pouvons ainsi confirmer notre deuxième hypothèse : le développement de certaines stratégies métacognitives pourrait aider les étudiantes à comprendre les cours magistraux. Nous avons découvert que des stratégies de planification (comprendre le contexte du document), de résolution des problèmes (identifier des problèmes après l'écoute) et d'évaluation (partager les informations entendues en groupe après l'écoute ; utiliser la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée pour vérifier ou évaluer la compréhension) s'avèrent les plus efficaces pour aborder les cours magistraux. Malgré l'efficacité de ces stratégies métacognitives, les participantes ont mis en relief des difficultés, concernant la prise de notes et la compréhension du contenu disciplinaire et du lexique spécifique. Ces problèmes sont à régler afin de les aider à réussir la compréhension de cours magistraux.

2.3 Est-ce qu'il y a un développement de l'apprendre à apprendre en compréhension orale ?

Selon Holec (1998), la capacité d'apprendre à apprendre est composée de trois parties : la culture langagière, la culture d'apprentissage et la compétence méthodologique. En nous fondant sur la session de débriefing et nos entretiens avec les 12 participantes, nous pouvons constater que certaines représentations par rapport à la compréhension orale et à leur apprentissage ont été mises à jour.

D'abord, elles s'intéressent moins à une « dictée » des informations entendues, mais à la compréhension et à la sélection des informations essentielles. D'après Yuna :

| Yuna | |
|--|---|
| 我以前听听力时的时候，会比较不抓重点，听到什么就一直记一直记那种，也不知道重点是讲什么。现在慢慢也开始知道哪些不那么重要，可以放一边，感觉现在在自己抓重点的能力会比较在行一点。 | Avant, j'avais tendance à noter tout ce que j'ai entendu sans toujours en comprendre la signification ni distinguer l'énoncé de base de l'énoncé secondaire. Maintenant, je peux laisser à côté ce qui me semble peu important et me focaliser sur la compréhension et le repérage des points-clés. |

Ensuite, la capacité à définir un objectif d'apprentissage est mise en valeur. Selon Tatiana :

| Tatiana | |
|---|---|
| 我发现听力时的时候，知道自己的目标很重要，就你知道自己在做什么，要怎么听，听哪部分的内容。 | Il est très important de prendre conscience de son propre objectif quand on s'entraîne à la CO. Il faut savoir ce qu'on doit écouter, comment écouter et quelle partie à écouter. |

D'ailleurs, comme nous l'avons illustré, les apprenantes ont appris à évaluer leur compréhension orale en groupe ou avec la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée.

Enfin, la mise en pratique des stratégies métacognitives, ainsi que la réflexion menée autour de leur efficacité, ont permis aux étudiantes d'acquérir des compétences méthodologiques pour déterminer des modalités du travail en CO. Selon une enquête réalisée pendant la session de débriefing, deux tiers des étudiantes envisagent d'utiliser le carnet d'écoute, ou certaines stratégies proposées dans ce carnet, pour s'entraîner à la CO avec d'autres ressources orales en dehors des heures de cours. Selon Océane, avec le carnet d'écoute, elle peut planifier, effectuer et évaluer ses activités d'écoute de façon systématique.

CHAPITRE 6 DISCUSSION

1. Bilan sur les questions de recherche

En nous appuyant sur des résultats obtenus, nous pourrions aborder nos deux questions de recherche dans cette partie.

1.1 Quelles approches pédagogiques sont-elles propices à développer les stratégies métacognitives de compréhension orale chez les étudiant.e.s chinois.e.s ?

Concernant la première question, nous pourrions conclure que l'approche basée sur le cycle pédagogique de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) s'avère très efficace. Les résultats du Métacognitive Awareness Language Learning Questionnaire (MALQ) illustrent que les 12 étudiantes chinoises spécialisées en langue française, ont connu un développement de la conscience sur leur processus de compréhension. En outre, leur capacité à gérer et à réguler leurs activités d'écoute, en mobilisant des connaissances métacognitives, a été augmentée.

De cette manière, nous pourrions mettre en relief le rôle d'une approche pédagogique en CO dont l'intérêt est accordé au « process » de la compréhension, au lieu de ses résultats. D'ailleurs, son efficacité rend nécessaire la prise en compte des processus descendants pour réussir la compréhension orale : les auditeurs/auditrices devraient être amené.e.s à utiliser le contexte et leurs connaissances pour construire un cadre conceptuel de compréhension.

Pour expliciter les progrès de nos apprenantes, nous envisageons de comparer nos résultats avec ceux obtenus par Vandergrift et Tafaghodtari (2010), qui ont prouvé un changement évident chez leurs participants, principalement dans deux facteurs, « traduction mentale » et « résolution des problèmes ». Du côté de nos participantes, leur changement dans le facteur « traduction mentale » est aussi remarquable. Selon Vandergrift et Tafaghodtari (ibid.), grâce à ce changement, les auditeurs peuvent devenir plus compétents et les ressources attentionnelles peuvent être allouées à d'autres processus métacognitifs, tels que le monitoring et la résolution des problèmes.

Cependant, le changement dans le facteur « résolution des problèmes » n'est pas significatif chez nos apprenantes, contrairement aux résultats qu'obtiennent les deux chercheurs. Nous en déduisons que cette différence peut être due au profil différent du public cible. En effet, les 12 participantes de notre étude ont attesté d'un très bon niveau de français (environ B2). D'ailleurs, selon nos entretiens avec certains enseignants de JNU, les 12 participantes ont été appréciées pour leur capacité à

apprendre le français, à s'adapter à une nouvelle démarche d'apprentissage et à réfléchir et donner des retours sur les modalités pédagogiques et sur leurs performances. Ainsi, elles étaient sans doute capables de prendre des décisions et d'utiliser des stratégies de résolution des problèmes même avant la formation, ce qui est différent avec le groupe de Vandergrift et Tafaghodtari, constitué de « less or more skilled listeners » (2010, pp.476). Cela pourrait expliquer pourquoi le groupe de Vandergrift et Tafaghodtari a connu de grands progrès dans la « résolution des problèmes », alors que les effets sur nos participantes sont moins probants.

Une autre évolution qui mérite notre attention réside dans le facteur « connaissances personnelles ». La diminution du stress est la plus mentionnée dans les commentaires d'appréciation de nos participantes. Nous devons ce changement, d'une part, à la mise en place de certaines démarches pédagogiques : i) mettre en relief le travail de planification avant l'écoute ; ii) alterner le travail individuel et la discussion en groupe ; iii) insister sur la définition de l'objectif d'écoute au lieu de faire répondre à une série de questions ; iv) privilégier le repérage des informations primaires au lieu de faire discriminer tous les mots. D'autre part, la mise en place de l'évaluation formative, sous forme de commentaire écrit donné à chaque apprenante sur leurs carnets d'écoute, tests de CO, pages de notes, contribue également à la réduction du stress et à l'augmentation de la motivation.

1.2 Quels types de stratégies métacognitives pourraient-ils favoriser la compréhension de cours magistraux ?

Les résultats obtenus illustrent que des stratégies de planification, ainsi que des stratégies de vérification et d'évaluation en groupe, sont les plus efficaces et les plus aimées des 12 étudiantes chinoises dans la compréhension de cours magistraux.

D'une part, des stratégies de planification, comportant la compréhension des informations contextuelles (titre, plan, résumé et durée de CM), la construction des hypothèses et des questions sur le contenu, la connaissance sur le sujet en lisant des articles concernés, ainsi que la définition de l'objectif d'écoute, permettent d'activer des processus descendants, en particulier la préconstruction de la signification du message, que Gremmo et Holec (1990, pp.7) mettent en relief : « Une situation de compréhension, un document, seront faciles lorsque l'auditeur disposera de suffisamment de connaissances pour réaliser son objectif d'écoute ». Autrement dit, ces stratégies de planification peuvent aider les apprenantes à développer plusieurs types de connaissances grâce auxquelles elles peuvent préconstruire le sens : « ... des connaissances sociolinguistiques sur la

situation de communication ; des connaissances référentielles sur la thématique invoquée ; des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message... » (ibid, pp.3).

D'autre part, des stratégies de vérification et d'évaluation en groupe permettent de favoriser l'entraide entre étudiantes, pour qu'elles puissent construire du sens et régler des problèmes de compréhension. Un tel type de stratégies correspond à une proposition de Parpette (2008 pp. 227), appelée « des activités de CO en petits groupes », destinée à aborder la fugacité en CO. Cette forme de travail vise à placer les apprenants en situation de résolution des problèmes, tout en insistant sur le rôle de l'interaction pour réussir la CO. Selon Parpette (ibid.), en comparaison avec le modèle « échanges questions-réponses-réécoutes-questions avec l'enseignant », la discussion en groupe « les conduit également à être plus exigeants du fait de la nécessité de se faire comprendre par les autres ».

Pour conclure cette partie, nous voudrions comparer nos résultats avec ceux obtenus par Varinot (2017), qui s'interroge également sur le développement des stratégies métacognitives chez des étudiant.e.s chinois.e.s. La similitude entre nos études respectives, concerne la mise en avant de l'efficacité des stratégies de planification. Quant aux différences, Varinot met en relief le rôle des stratégies au service du travail auto-dirigé, comme « Quand je regarde une vidéo sur FLEURON, je fais d'abord une écoute en continu, puis je fais plusieurs écoutes décomposées », alors que nous respectons le cycle de Vandergrift et Tafaghodtari (2010), insistant davantage sur le guidage (l'utilisation du carnet d'écoute et l'intervention de l'enseignant) et l'entraide entre participantes.

La capacité à apprendre la CO de manière auto-dirigée est aussi développée, mais de manière différente : les cinq phases d'écoute sont d'abord effectuées en collectif, puis en groupe de quatre, trois et deux personnes avec l'utilisation du carnet d'écoute. D'après l'une de nos participantes, Manon :

| Manon | |
|---|--|
| 每节课重复这些听力步骤，可以让我们从自发到自觉，无意识地在听听力的时候，使用某些策略。 | La répétition de ces démarches d'écoute permet d'intégrer, de manière inconsciente et systématique, certaines stratégies métacognitives dans la réalisation des activités en CO. |

Cependant, nous admettons que le développement de l'autonomie chez nos apprenantes demeure un objectif secondaire et nous n'avons pas mesuré, de manière rigoureuse, le changement en matière de « l'apprendre à apprendre » en CO.

2. Perspectives d'évolution et d'amélioration

En appui sur notre réflexion menée tout au long de la recherche et les retours des apprenantes, nous envisageons de proposer des pistes d'évolution et d'amélioration sur notre méthodologie, ainsi que sur les pratiques d'enseignement que nous avons mises en place.

Nous souhaitons, d'abord, prolonger la durée de la formation et ajouter un groupe témoin. Etant donné que le changement général dans les comportements métacognitifs n'est pas significatif chez nos participantes, nous voudrions savoir si d'autres changements auront lieu sur une durée plus longue, pour environ un ou deux semestres, car l'évolution des comportements, surtout ceux ancrés, peuvent prendre un certain temps, variable selon les individus. En outre, un groupe témoin nous permettra également d'examiner de manière claire et rigoureuse, des influences qu'exercent notre approche sur les représentations et les comportements de nos participants chinois.

Ensuite, nous voudrions prendre en compte les caractéristiques discursives du discours cible, les cours magistraux. Dans notre recherche, nous avons privilégié la maîtrise de la fugacité du discours oral en mobilisant des stratégies, au détriment de l'appréhension des traits linguistiques, socioculturels et discursifs de cours magistraux. Nous aurions voulu intégrer cette démarche en indiquant des « indices » ou « conseils » sur la transcription (voir l'exemple ci-dessous) : des caractéristiques prosodiques (codage en vert) ; des expressions permettant de distinguer des informations clés des énoncés secondaires (codage en rouge) ; des informations clés (phrases soulignées) ; des indices discursifs (codage en bleu), etc.

- (augmenter le volume et ralentir la vitesse de parole) il y a aussi des choix qui sont faits en fonction des préoccupations professionnelles parce que **n'oubliez pas une chose** ++ c'est que (ralentir la vitesse de parole) l'enseignement des langues en général contrairement à ce qu'on pourrait se figurer (accentuer son propos) c'est surtout un enseignement qui est fait aux adultes qui ont des besoins effectifs sur terre (reformulation et précision) la plupart des enseignements des langues qui se font et notamment les plus efficaces ceux qui marchent bien sont ceux qui sont faits à des groupes d'adultes ayant des besoins professionnels ou des besoins sociaux en général je pense **par exemple** aux travailleurs migrants il faut pas il faudrait pas focaliser sur 6e 5e 4e 3e ça c'est relativement minoritaire (L'extrait du cours « Méthodologie d'enseignement des langues (FLE) - DEFINITIONS GÉNÉRALES » sur le webmédia de l'Université Rennes 2 « L'AIRE D'U »).

Ainsi, l'une de nos pistes de recherche consiste à intégrer cette démarche dans l'approche pédagogique de la CO. En l'occurrence, nous pourrions suivre d'abord le cycle de Vandergrift (2004). Suite à la mise en commun en collectif, nous pourrions proposer des activités permettant la

découverte, la systématisation et la pratique du repérage de chaque type d'indices, afin d'aider les apprenants à mieux sélectionner des informations dont ils ont besoin.

D'ailleurs, nous avons l'impression que la prise de notes devrait être abordée, car, même s'il s'agit d'une double compétence, tant en compréhension orale qu'en production écrite, elle constitue une partie importante pour aborder les cours magistraux. Ainsi, nous sommes à la recherche d'une approche qui permet de prendre en compte la particularité d'un tel genre de discours.

Troisièmement, même si nous avons proposé à nos participantes, un test diagnostique et un test final, afin d'observer leurs progrès en compréhension orale, ces deux tests n'avaient pas été conçus de manière rigoureuse et adaptée au recueil de données. Après avoir réfléchi, nous décidons de ne pas adopter les résultats du test comme nos données à analyser. Par conséquent, nous souhaitons établir des outils d'évaluation de façon minutieuse et normative pour que nous puissions évaluer leurs progrès en CO.

Enfin, nous envisageons d'ajouter, modifier et/ou supprimer certaines stratégies métacognitives, selon les retours de nos participantes. Par exemple, nous voudrions transformer la stratégie « faire une liste de mots qui vous semblent difficiles à repérer » en « retrouver des mots-clés qui vous semblent difficiles à repérer dans la transcription et réécouter le passage qui les contient ». En outre, nous voudrions comparer l'efficacité de la stratégie « deviner les mots que j'imagine entendre » entre les apprenants débutants et les apprenants de niveau avancé, afin d'examiner ses effets respectifs sur les performances en CO.

CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons adopté et évalué le potentiel d'une approche de la compréhension orale. Cette approche possède deux caractéristiques principales. D'une part, elle s'intéresse au « process » de compréhension de chaque apprenant au lieu de ses résultats. D'autre part, c'est une approche visant à développer des stratégies métacognitives chez l'apprenant, dans le but de mieux aborder les cours magistraux, un genre de discours auquel l'apprenant sera confronté pour pouvoir suivre des études supérieures en France.

Suite à nos constats sur le terrain, nous avons décidé de mener une étude auprès des étudiant.e.s chinois.e.s du Département de français de l'Université Jinan. Nous nous étions inspirée d'une approche que proposent Vandergrift et Tafaghodtari (2010), « metacognitive and process-based approach », pour développer les stratégies métacognitives des 12 étudiantes en troisième année de licence spécialisées en langue française. Douze stratégies mobilisées avant, pendant et après l'écoute ont été développées et évaluées, telles que « comprendre le contexte du document », « construire des hypothèses », « définir l'objectif d'écoute », « identifier et résoudre des problèmes d'écoute », « utiliser des supports de soutien » et « évaluer en groupe ou s'auto-évaluer ».

Etant donnée la particularité de cette période de Covid-19, cette formation en compréhension orale s'est déroulée en ligne, sur une durée de trois mois, via l'application de visioconférence Zoom. Durant chaque séance, les participantes étaient invitées à écouter un cours magistral en suivant cinq phases pédagogiques que propose Vandergrift (2004) : Anticipation (*Planning/predicting stage*), Première écoute (*First verification stage*), Deuxième écoute (*Second verification stage*), Troisième écoute (*Final verification stage*) et Réflexion (*Reflection stage*). A l'issue de chaque écoute, elles participaient à la discussion en groupe, puis, après deux écoutes, elles partageaient collectivement les informations retenues. Nous avons également élaboré un « Carnet d'écoute » pour les accompagner à gérer et à réguler leur processus de compréhension orale. Pour évaluer si leurs comportements métacognitifs et stratégiques évoluent au cours de la formation, nous leur avons fait remplir le Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift et al., 2006) avant, pendant et après la formation en stratégies.

Grâce aux résultats de notre recherche, nous avons tiré trois conclusions.

Premièrement, certains comportements métacognitifs chez les participantes ont connu des changements à l'issue de notre formation. Les changements les plus remarquables concernent leur

perception générale de la compréhension orale, la diminution du stress et de la difficulté à aborder le travail, ainsi que le recours moins fréquent à la traduction pour parvenir à la compréhension. En outre, leur capacité à gérer et à réguler leurs activités d'écoute, en mobilisant des connaissances métacognitives, a été augmentée.

Deuxièmement, des stratégies de planification (comprendre le contexte du document), de résolution des problèmes (identifier des problèmes après l'écoute) et d'évaluation (partager les informations entendues en groupe après l'écoute ; utiliser la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée pour vérifier ou évaluer la compréhension) s'avèrent aussi les plus efficaces pour aborder les cours magistraux. Les participantes mettent en valeur des stratégies qui leur permettent de se préparer avant l'écoute et de régler des problèmes en petits groupes.

Troisièmement, la capacité d'apprendre à apprendre s'est également développée chez les participantes. Leurs représentations de la CO, ainsi que leurs compétences méthodologiques pour apprendre la CO ont évolué. Elles considèrent moins la CO comme un simple processus de discrimination lexicale, mais un processus de compréhension où elles devraient sélectionner des informations en fonction de l'objectif d'écoute et savoir planifier et évaluer ses performances d'écoute.

Enfin, une session collective de débriefing, ainsi qu'un entretien avec chaque participante, nous fournissent plusieurs pistes d'amélioration pour notre future recherche, afin de réguler et d'améliorer certaines stratégies métacognitives qui leur semblent encore manquer d'efficacité. Nous voudrions également étudier, sur une durée plus longue, les effets de cette approche sur leurs performances en compréhension de cours magistraux, en appui sur des outils d'évaluation conçus de manière rigoureuse et en comparaison avec un groupe témoin. En plus d'un focus sur la compréhension orale, nous nous intéressons aussi à l'impact de la formation à distance, sur la manière dont les étudiantes appréhendent le cours, son organisation, ses contenus et ses outils.

BIBLIOGRAPHIE

- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 47–67.
- Cabut, H., Carton, F., Duda, R. & Trompette, Ch. (1981). Discours didactique scientifique et compétence de communication. *Mélanges CRAPEL*, pp. 33–49.
- Cutler, A. & Clifton, C. Jr. (1999). Blueprint of the listener. In: Hagoort P, Brown C, editors. *The neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press, pp. 123–166.
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1), pp. 1–20.
- Duda, R. (2000). Listening comprehension in an academic context. *Mélanges CRAPEL*, 27, pp. 127–134.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in second language listening. *ELT Journal*, 57, pp. 325–334.
- Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° spécial Fév/Mars, pp. 1–8.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques 1990*, pp. 75–87.
- Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le monde, n° spécial, recherches et applications*, pp. 213–256.
- Kelly, P. A., Haidet, P., Schneider, V. et al. (2005). A Comparison of In Class Learner Engagement Across Lecture, Problem-Based Learning, and Team Learning Using the STROBE Classroom Observation Tool. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 17 (2), pp. 112–118.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 3–19.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), pp. 185–195.

- Mangiante, M.-J. & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies monde*, 8 (1), pp. 115–134. Actes du Colloque "Le Français sur Objectifs Universitaires" 10–12 juin 2010. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley : Newbury House.
- Papi, C. & Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9, pp. 1–24. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1012>.
- Parpette, C. & Royis, P. (2000). Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement. *Mélanges CRAPEL*, 25, pp. 169–183. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/12_parpette_royis.pdf.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), pp. 219–232. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433>.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 3–25.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, pp. 431–462.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching students how to listen does make a difference : An empirical study. In : *Language Learning*, vol. 60, pp. 470–497.
- Varinot, K. (2017). Développer des stratégies métacognitives en compréhension orale grâce aux outils proposés sur le site Fleuron : enquête auprès d'étudiants chinois de Français langue étrangère à l'Université des Langues et Cultures de Pékin. *Linguistique*.
- Vermersch, P. (2018). Entretien accordé à L'entretien d'explicitation. Propos recueillis par Pascale et Hervé Kéradec, *économie et management*, n° 169, pp. 64–70.

Zoghلامي, N. (2016). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35 (1), pp. 1–14. URL : [http:// journals.openedition.org/apliut/5322](http://journals.openedition.org/apliut/5322).

Sites (ressources pédagogiques)

Canal-U : <https://www.canal-u.tv/>

FLEURON : <https://fleuron.atilf.fr/>

L'AIRE D'U : <https://www.lairedu.fr/>

Les Bons Profs : <https://www.lesbonsprofs.com/>

YouTube - Réussir ses études à l'université ! : https://www.youtube.com/watch?v=NsvRUGrw_0g

ANNEXES

Annexe 1 : Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (séance 2, 5 et 8)

| | Strongly disagree 强烈反对 1 | Disagree 反对 2 | Slightly disagree 有些反对 3 | Partly agree 有些同意 4 | Agree 同意 5 | Strongly agree 强烈同意 6 |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------|
| 1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen. | | | | | | |
| 1. 在开始听之前，我已经计划好要如何听（这段材料）。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Before I start to listen, I guess what I am going to listen. | | | | | | |
| 2. 在开始听之前，我会猜测我将会听到的内容。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. I focus harder on the text when I have trouble understanding. | | | | | | |
| 3. 遇到听不懂的情况时，我会更加专注。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French. | | | | | | |
| 4. 我觉得法语的听力比阅读，口语和写作都难。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. I translate in my head as I listen. | | | | | | |
| 5. 我会一边听，一边在脑海中把听到的内容翻译出来。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. I use the parts I already understand to guess the meaning of the part or the words I don't understand. | | | | | | |
| 6. 我会利用我听懂的部分来猜我听不懂的部分，或听不懂的单词。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | Strongly disagree 强烈反对 1 | Disagree 反对 2 | Slightly disagree 有些反对 3 | Partly agree 有些同意 4 | Agree 同意 5 | Strongly agree 强烈同意 6 |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------|
| 7. When I listen, I can always keep my concentration. | | | | | | |
| 7. 听的时候，我总是能保持专注。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic. | | | | | | |
| 8. 听的时候，我会将听到的内容和我对主题的了解进行比较。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me. | | | | | | |
| 9. 法语听力对我来说是个挑战。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. I use my experience and knowledge to help me understand. | | | | | | |
| 10. 我会运用自身的经验和知识储备来帮助自己理解听力的内容。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to. | | | | | | |
| 11. 开始听之前，我会想到一些之前可能听过的类似材料。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. I translate key words as I listen. | | | | | | |
| 12. 听的时候，我会翻译关键词。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. When my mind wanders, I recover my concentration right away. | | | | | | |
| 13. 当发现自己走神的时候，我会马上让自己恢复专注。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | Strongly disagree 强烈反对 1 | Disagree 反对 2 | Slightly disagree 有些反对 3 | Partly agree 有些同意 4 | Agree 同意 5 | Strongly agree 强烈同意 6 |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------|
| 14. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct. | | | | | | |
| 14. 听的过程中，如果发现自己的理解并不正确，我会迅速进行调整。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time. | | | | | | |
| 15. 听完以后，我会回想自己听的方式，思考下次应该怎么完善。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. I feel nervous when I listen to French. | | | | | | |
| 16. 听法语听力的时候，我感到紧张。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening. | | | | | | |
| 17. 当听得很吃力的时候，我会放弃，中断听力。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the part or the words that I don't understand. | | | | | | |
| 18. 我会通过材料的主要内容来猜测听不懂的部分，或听不懂的单词的意思。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. I translate word by word, as I listen. | | | | | | |
| 19. 听的时候，我会逐字逐句地翻译。 | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | Strongly disagree 强烈反对 1 | Disagree 反对 2 | Slightly disagree 有些反对 3 | Partly agree 有些同意 4 | Agree 同意 5 | Strongly agree 强烈同意 6 |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------|
| <p>20. When I guess the meaning of a word or a part, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.</p> <p>20. 当猜测一个单词或一个片段的含义时，我会回想之前听到的所有内容，以此判断我的猜测是否正确。</p> | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <p>21. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.</p> <p>21. 听的时候，我会时不时问自己，是否满意自身的听力的水平。</p> | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <p>22. I have a goal in mind as I listen.</p> <p>22. 我听的时候心里有一个目标。</p> | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Annexe 2 : Questionnaire « Enchanté.e » (séance 1)

Questionnaire 1 : Enchanté.e ! / 问卷 1 : 很高兴认识您!

预计填写时间: 10 ~ 15 分钟

(您可用法语或中文填写, 希望您能按最真实的反应填写, 没有任何正确或错误的答案。问卷只用于学术研究, 所有个人信息最终会匿名处理并严格保密。) / Vous pourriez inscrire vos réponses en français ou en chinois. Il n'y a ni la réponse correcte ni la réponse incorrecte. Nous vous prions d'y répondre d'après votre réelle réaction. Ce questionnaire est destiné à la recherche avec garantie d'anonymat.

Les questions mises en relief sont issues du mémoire de VARINOT (2017, pp.97-101)

Partie I : Présentez-vous ! / 第一部分: 自我介绍

1. Nom / 姓 :
2. Prénom / 名 :
3. Prénom français / 法语名 :
4. Âge / 年龄 :
5. Origine (Province, ville) / 籍贯 (省, 市) :
6. Niveau d'études / 年级 :
7. Langues maîtrisées / 掌握的语言 :

Classez les langues que vous maîtrisez le mieux à celle que vous maîtrisez le moins bien / 按照熟练到生疏的顺序排列所有您使用的语言 :

8. Quel est votre projet après la licence ? Cochez le numéro qui vous correspond en inscrivant votre réponse. / 您本科毕业后的计划是什么? 在符合你情况的数字上打勾, 并填写您的回答。

① Travailler / 工作 : Quel métier souhaitez-vous exercer plus tard ? / 您将来想从事什么工作 ?

- ② Etudier / 学习 : Quelle discipline souhaitez-vous étudier plus tard ? / 您以后想深造的专业 :

- ③ Je ne sais pas encore / 我还不清楚

Partie 2 : Pourquoi et comment apprenez-vous le français ? / 第二部分：您为什么和怎么学法语的？

9. Depuis combien d'années avez-vous étudié le français ? / 您学习法语几年了？
10. Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? Cochez le(les) numéro.s qui vous correspondent.
/ 您为什么想学法语？勾选符合您情况的选项数字，可多选。
- ① J'aime bien apprendre la langue / 我喜欢学语言
- ② Par hasard, j'apprends le français / 碰巧学了法语
- ③ Je m'intéresse à la culture francophone / 对法语国家的文化感兴趣
- ④ Autres / 其它原因：
11. Quel est votre niveau du français (A1-C2) / 您的法语水平：
12. Avez-vous déjà passé un examen qui atteste de votre niveau en français ? / 您有参加过法语语言考试吗？
13. Parmi ces quatre aptitudes (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale), quelle est l'aptitude que vous maîtrisez le plus ? le moins ? / 以下四项能力（阅读，听力，写作，口语），您最擅长的是哪一项？最不擅长的呢？

14. Pour mieux apprendre le français, quels facteurs vous semblent importants ? Comparez les deux éléments de chaque item, et cochez celui qui vous paraît plus important. / 您觉得学好法语的重要因素是什么? 比较每一项中的两种情况, 勾出您认为较重要的一项。
- ① Je m'intéresse à la langue française VS Je m'intéresse au cours enseigné par un bon professeur de français / 我对法语感兴趣 VS 老师教得有趣
- ② J'ai accès à une richesse de ressources d'apprentissage en classe VS Je suis capable de sélectionner mes propres ressources d'apprentissage / 课堂上我可以接触到丰富的学习材料 VS 我懂得筛选适合自己的学习材料
- ③ Je suis capable d'adopter les méthodes de travail appropriées VS Mon professeur de français peut adopter une méthode d'enseignement appropriée / 我懂得采用适合自己的学习方法 VS 我老师的教学方法恰当
- ④ J'apprends dans un environnement d'immersion VS Je suis capable de chercher des occasions pour pratiquer le français / 我在沉浸式的语言环境中学习 VS 我懂得寻找机会去练习法语
- ⑤ J'ai des objectifs d'apprentissage bien précis VS Mon professeur connaît bien mes objectifs d'apprentissage 我的学习动机明确 VS 老师了解我的学习目标
- ⑥ Je peux réfléchir sur mon propre apprentissage et identifier les problèmes d'apprentissage VS Mon professeur peut me donner des feedback régulièrement et signaler mes problèmes 我反思自己的学习情况并发现问题 VS 老师能给我反馈并指出问题

Partie 3 : Comment apprenez-vous la compréhension orale ? / 第三部分：您是如何学听力的？

15. Pensez-vous que la compréhension orale soit une aptitude difficile à travailler ? Cochez la réponse qui vous correspond. / 您觉得训练听力难吗？勾选出您的答案。

Très difficile / difficile / pas difficile / pas du tout difficile

非常难 / 难 / 不难 / 一点都不难

16. Avez-vous eu, un cours destiné au travail de la compréhension orale ? / 您们有过专门训练听力的课吗？

En quelle(s) année(s) : L1 L2 L3 L4 (Cochez votre réponse) / 听力课开设在：大一 大二 大三 大四 (勾选)

Combien d'heures de cours par semaine en moyenne ? / 平均每周几个小时的课？

17. Quels types de documents utilisez-vous dans un cours de compréhension orale : (Méthodes de langues? Séries Télévisées? Emissions radio? Films? Chansons? Autres?) / 您们课堂上会使用什么类型的材料？(语言教程？电视节目？电台广播？电影？歌曲？其他?) :

18. Généralement, comment travaillez-vous la compréhension orale ? Cochez le(les) numéro(s) qui vous correspondent. / 您们一般怎样训练听力？勾选符合您情况的选项，可多选。

- ① Ecouter / 只听
- ② Ecouter et faire des exercices / 听材料，做练习
- ③ Ecouter et prendre des notes / 听材料，记笔记
- ④ Ecouter et répéter à haute voix / 听材料，大声跟读
- ⑤ Ecouter et faire la dictée / 听材料，做听写
- ⑥ Ecouter et traduire / 听材料，做翻译

⑦ S'entraîner à différentes méthodes d'écoute (Ecoutes globale, détaillée ou sélective) / 训练不同的听力方式（泛听，精听，或选择性听）

⑧ S'entraîner à utiliser les stratégies d'écoute 训练听力策略

⑨ Autres / 其它：

19. En dehors des heures de cours, est-ce que vous travaillez la compréhension orale par vous-même ? 课外您会自己训练听力吗？

20. Quels types de documents utilisez-vous ? 您会使用什么类型的材料？

21. Généralement, comment travaillez-vous la compréhension orale ? Cochez le(les) numéro(s) qui vous correspondent. / 您一般怎样训练听力？勾选出符合您情况的选项数字，可多选。

① Ecouter / 只听

② Ecouter et faire des exercices / 听材料，做练习

③ Ecouter et prendre des notes / 听材料，记笔记

④ Ecouter et répéter à haute voix / 听材料，大声跟读

⑤ Ecouter et faire la dictée / 听材料，做听写

⑥ Ecouter et traduire / 听材料，做翻译

⑦ S'entraîner à différentes méthodes d'écoute (Ecoutes globale, détaillée ou sélective) / 训练不同的听力方式（泛听，精听，或选择性听）

⑧ S'entraîner à utiliser les stratégies d'écoute 训练听力技巧

⑨ Autres / 其它：

22. Pour vous, qu'est-ce que c'est la compétence de compréhension orale ? Multiples choix sont possibles. Cochez le(les) numéro(s) qui vous correspondent. / 您认为什么是听力能力？勾选出符合您情况的选项数字，可多选。

① Être capable de comprendre presque tous les mots du locuteur / 能几乎听懂讲话人说的每一个词

- ② Être capable de saisir l'information principale du document 能提取主要信息
- ③ Être capable d'adopter des stratégies d'écoute / 学会采用听力策略
- ④ Être capable d'aborder différentes situations d'écoute rencontrées / 熟悉不同类型的听力场景
- ⑤ Être capable de répondre correctement aux questions posées dans une épreuve de langue / 能正确回答听力考试的题目
- ⑥ Autres / 其它 :

Partie IV : Envisagez-vous d'étudier en France ? / 第四部分：您有计划去法国学习吗？

23. Est-ce que vous étiez en France avant ? / 您之前去过法国吗？ :

Si oui, pour combien de temps / 如果去过，逗留了多久：

Pour quelle raison (voyage, études ou autres) / 原因（旅游，学习或其它）：

24. Envisagez-vous d'étudier en France pour la suite ? / 您接下来有计划去法国学习吗？

Si oui, vous voulez ou vous allez vous inscrire à (un programme d'échange / un cursus de licence / un cursus de master) / 如果有，您想或您将申请(交换项目 / 本科生项目 / 研究生项目)：

Dans quelle discipline d'études voulez-vous poursuivre ou allez-vous poursuivre ? (Plusieurs réponses sont possibles.) / 您想或您将学习的专业是什么？(可多填)：

25. Connaissez-vous ce qu'est un cours magistral en France ? Cochez la réponse qui vous correspond. 您了解什么是法国的大课 (Cours magistral) 吗 ?/ 勾选出您的答案。

Je le connais très bien / Je le connais bien / Je l'ai entendu mais je ne le connais pas bien / Je ne l'ai jamais entendu

非常了解 / 了解 / 听说过但不了解 / 从来没有听说过

26. Quels problèmes pensez-vous rencontrer en France au moment de suivre un cours à l'université? Cochez le(les) numéro(s) qui vous correspondent. Multiples choix sont possibles. / 您认为在法国听课的时候可能会遇到什么问题? 勾选出符合您情况的选项数字, 可多选。

- ① Il me paraît difficile de suivre un professeur qui parle trop vite. / 老师的语速太快。
- ② Il me paraît difficile de comprendre le contenu disciplinaire / 听不懂专业内容。
- ③ Il me paraît difficile de comprendre les consignes du professeur, par rapport au travail en classe et à la maison, ainsi qu'aux modalités d'évaluation. / 听不懂老师的课堂要求, 作业布置和考试安排。
- ④ Il me paraît difficile de distinguer les informations clés des informations secondaires 难以分辨关键信息和次要信息。
- ⑤ Il me paraît difficile de comprendre les questions posées par le professeur. / 听不懂老师问的问题。
- ⑥ Il me paraît difficile de comprendre les sigles et les abréviations. / 听不懂缩写词和省略词。
- ⑦ Il me paraît difficile de suivre le cours en prenant des notes rapidement. / 来不及记笔记。
- ⑧ Il me paraît difficile de me concentrer tout au long du cours, étant donné sa longue durée. / 听课时间长, 难以保持专注。
- ⑨ Autres / 其它 :

Annexe 3 : Test diagnostique (séance 2)

Séance 2 : Test diagnostique

Nom :

Prénom :

Prénom français :

Ce test de compréhension orale se compose de trois exercices. Le premier exercice comporte cinq questions aux choix multiples (QCM) et une question ouverte, alors que le deuxième exercice est composé de deux questions ouvertes. Le troisième exercice s'agit d'une activité de la prise de notes. Pour chaque exercice, vous allez écouter le document pour **une seule fois**.

L'objectif est de vous introduire ce qu'est la vie universitaire et le cours magistral en France, ainsi que de faire ressortir les stratégies que vous avez utilisées dans une activité de compréhension orale.

Il n'y aura pas de notation pour ce test.

Après ce test, vous serez invitées à remplir le questionnaire Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift *et al.*, 2006).

Exercice 1

Consigne : Lisez la description et les six questions attentivement. Et puis, écoutez un enregistrement et répondez aux questions.

Titre : Réussir ses études à l'université !

Description : Le lycée est bientôt fini ? Alors cette vidéo est pour toi ! Anne Sophie Barthez, professeur de droit à l'UCP te donne ses conseils pour réussir à l'université.

1. A qui s'adresse cette vidéo ?

- A. Les lycéens
- B. Les étudiants à l'université
- C. Les étudiants étrangers

2. Quel est l'objectif de cette vidéo ?

- A. Donner des conseils
- B. Présenter une université
- C. Rappeler la vie universitaire

3. Quels sont les trois qualités pour réussir à la vie universitaire ?

4. Quel type de cours est dispensé dans l'amphithéâtre ?

- A. Le cours magistral
- B. Les travaux dirigés
- C. Le cours magistral et les travaux dirigés

5. Pourquoi il faut être autonome en tant qu'étudiant ?

- A. Parce que les cours universitaires sont difficiles.
- B. Parce que les enseignants ne connaissent pas forcément leurs étudiants.
- C. Parce que les enseignants sont souvent absents à leur cours.

6. Parmi ces comportements, lequel ne respecte pas les conseils donnés ?

- A. prendre des notes
- B. savoir pourquoi vous choisissez votre spécialité
- C. se focaliser sur une seule discipline

Exercice 2

Support : Méthodologies d'enseignement des langues (FLE) (00 : 00 - 02 : 18)

Consigne : Lisez la description et les questions attentivement. Et puis, écoutez un enregistrement **pour une fois** et répondez à deux questions avec des mots-clés (en français ou en chinois). Les erreurs orthographe ne seront pas prises en compte.

Titre :



MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES (FLE)

1. DÉFINITIONS GÉNÉRALES

L'EXEMPLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Description : Philippe Blanchet, professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, définit les concepts de base nécessaires à la production d'un enseignement de langues étrangères, qui permettent à l'apprenant d'intégrer une nouvelle langue ainsi qu'une nouvelle culture au moyen d'une pédagogie adaptée.

(**Méthodologie :** la méthodologie est une classe de méthodes, une sorte de boîte à outils où chaque outil est une méthode de la même catégorie.)

- 1. Selon le professeur, qu'est-ce que l'on peut apprendre à travers des méthodes d'enseignement ?**
- 2. Qu'est-ce que le professeur a proposé comme bibliographie ?**

Exercice 3 : la prise de notes

Support : Méthodologies d'enseignement des langues (FLE) (02 : 18 - 04 : 10)

Consigne : Imaginez que vous étiez étudiante de ce cours. Prenez des notes (en français / chinois / anglais) en écoutant l'extrait suivant du cours « **Méthodologies d'enseignement des langues (FLE)** ». Les erreurs orthographiques ne seront pas prises en compte.

Annexe 4 : Carnet d'écoute (séance 3)

Carnet d'écoute / 听力手册

Nom / 姓 :

Prénom / 名 :

Prénom français / 法文名 :

Titre du document / 材料标题:



MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES (FLE)

2. PANORAMA DES MÉTHODOLOGIES

L'EXEMPLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé / 简介 :

L'objectif de ce cours est de présenter un large éventail de méthodologies d'enseignement des langues. Philippe Blanchet nous propose un historique des méthodes employées du 15^e siècle à la fin des années 90 : des méthodes traditionnelles "indirectes" aux méthodes modernes "communicatives".

Plan / 大纲 :

I Présentation

II Terminologie

III Anciennes méthodes et méthodes traditionnelles

Extraits / 选段 :

Présentation (00:00 - 03:09)

Terminologie (03:09 - 04:54)

Anciennes méthodes (04:54 - 09:21)

I Anticipation / 预测

1. Comprendre le contexte / 理解背景

Je lis le titre et je note deux mot-clés / 读标题，写下两个关键词：

Est-ce que je connais ces mots-clés ? Sinon, consultez un dictionnaire et notez leur signification. / 我认识这些关键词吗？如果不认识，可查字典，写下它们的含义：

Je lis et comprends le résumé et le plan. / 读懂简介和大纲。

Je lis un/des articles sur le sujet pour comprendre le contexte. / 看主题相关的文章以了解背景知识。

2. Construire des hypothèses à l'aide du titre, du résumé et du plan. / 运用标题，简介和大纲提出假设。

- Qu'est-ce qu'il m'est possible d'entendre ? Quelles sont les questions que je peux poser sur le document ? / 我可能会听到什么内容？我可以对材料提出什么问题？

- Les mots qu'il m'est possible d'entendre : / 我可能会听到的词：

3. Je choisis mon objectif d'écoute ? (Sur quoi je veux me focaliser ?) / 选择我的听力目标 (我想专注于听什么？)

| Objectifs / 目标 | Mon(mes) choix / 我的选择 |
|---|-----------------------|
| Écouter pour vérifier mes hypothèses ci-dessus / 验证以上我提出的猜想 | |
| Écouter pour répondre aux questions posées (par moi-même, mon groupe, ou mon enseignant) / 回答(我，小组成员，或老师)提出的问题。 | |

| Objectifs / 目标 | Mon(mes) choix / 我的选择 |
|---|-----------------------|
| Écouter pour tirer des informations essentielles, comme le sujet, les locuteurs et la structure de l'énoncé / 提取关键信息, 如主题, 讲话者和结构 | |
| D'autres objectifs / 其它目标: | |

II Première écoute / 第一次听 :

1. Je prends des notes (en langue maternelle ou en français. Ce qui importe, ce n'est pas de tout noter, mais de repérer des mots-clés ou des informations par rapport à l'objectif d'écoute) / 记笔记 (母语, 法语都可。重要的不是一字不差地记下, 而是根据听力的目标, 提出的问题, 记下关键词或相关信息。)

2. Après la première écoute, est-ce que j'ai atteint mon objectif d'écoute ? Je vérifie mes hypothèses ou réponds à des questions posées / 听完第一遍, 我是否达成了我的听力目标? 验证我的猜想或回答提出的问题。

3. Discussion en groupe : Je partage et complète ce que j'ai entendu / 小组讨论, 分享和补充所听到的内容。

1) Les informations que je peux ajouter après la discussion. (Vous pouvez également noter dans la partie « Je prends des notes ») / 讨论后, 我可以补充的信息 (也可以补充在“记笔记”一栏):

2) J'identifie les problèmes à régler : ce qui reste à vérifier ? quelles informations manquantes ? / 仍需解决的问题: 需要再次确认的内容? 缺漏的信息?

3) Redéfinir mon objectif d'écoute (Pendant la deuxième écoute, sur quoi je voudrais me focaliser?) / 再次设立听力目标 (第二次听的时候, 我想专注于听什么内容?):

| Objectifs / 目标 | Mon(mes) choix / 我的选择 |
|---|-----------------------|
| Écouter pour vérifier les informations mises en doute par moi-même ou par mon groupe / 验证我不太确定的信息, 或小组讨论中有争议的信息 | |
| Écouter pour compléter une partie des informations manquantes qui me paraissent importantes / 补充缺漏的, 我认为重要的部分信息 | |
| Écouter pour repérer un/quelques mots que je n'arrivais pas à discriminer / 辨认出某个或某些刚才没听出来的词 | |
| D'autres objectifs / 其它目标: | |

III Deuxième écoute / 第二次听

1. Je complète les notes, surtout celles par rapport au problème à régler / 我对笔记进行补充, 尤其针对仍需解决的问题。
2. Après la deuxième écoute, est-ce que j'ai réglé le(les) problème(s) identifiés ci-dessus? Oui / Non / 听完第二遍, 我解决了以上提出的问题了吗? 是 / 否。 Je note les problèmes qui restent à régler. / 我记下仍需解决的问题:
3. Discussion en groupe : Je partage et complète ce que j'ai entendu / 小组讨论, 分享和补充所听到的内容。

4. Discussion en classe / 集体讨论

Est-ce que j'ai réglé mon(mes) problème(s) de compréhension mentionnés ci-dessus après la mise en commun ? Est-ce qu'il y'a d'autres problèmes à régler ? / 集体讨论后，我解决了以上提出的问题吗？还有仍需解决的问题吗？

V Troisième écoute / 听第三次 (avec la transcription) :

1. Je vérifie les informations que j'ai obtenues pendant la discussion en classe, surtout celles que je n'arrivais pas à comprendre avant. / 我验证集体讨论时获取的信息，尤其是那些我之前听不出来的信息。

2. Je fais une liste de mots (notamment des mots-clés) que je n'arrivais pas à discriminer pendant l'écoute. / 列一个单词表，写下在听力过程中，我听不出来的单词（尤其是关键词）：

(Indices : vous pouvez parler à voix haute, ou vous entraîner en lecture sub-vocalisée, ou écouter d'autres documents qui comportent ces mots, afin de les mieux discriminer. / 提示：你可以大声朗读，或者默读这些单词，或者听其它包含这些单词的材料，从而更好地识别出它们。)






IV Réflexion / 反思

Je réfléchis sur mes performances dans l'activité de compréhension orale (Cochez la case choisie). / 我回顾自己在听力中的表现（在选定的空格内打一个勾）。

| | Tout à fait d'accord 非常同意 | D'accord 同意 | Ni accord ni désaccord 既不同意也不反对 | Désaccord 反对 | Tout à fait désaccord 非常反对 |
|--|---|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |






1. J'ai réalisé mon objectif d'écoute. / 我达成了我的听力目标。






| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |

| | Tout à fait d'accord 非常同意 | D'accord 同意 | Ni accord ni désaccord 既不同意也不反对 | Désaccord 反对 | Tout à fait désaccord 非常反对 |
|---|---|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |
| 2. Je suis satisfaite de mes performances pendant cette activité. / 我很满意我在听力训练中的表现。 | | | | | |
| | | | | | |
| 3. J'ai l'impression d'avoir développé mes compétences en compréhension orale. / 我感觉我的听力能力有所提高。 | | | | | |
| | | | | | |
| 4. Je pense que le document sur lequel je viens de travailler est difficile. / 我认为刚才听到的材料很难。 | | | | | |
| | | | | | |






Annexe 5 : Grille d'auto-évaluation (séance 3 - 6)

Séance 3

| Les stratégies avant l'écoute / 听力前的策略 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
|  |  |  |  |  |
| 1. Lire le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 读懂标题, 简介和大纲以了解材料背景: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| 2. Chercher et comprendre les mots-clés : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 寻找并读懂关键词: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| 3. Construire des hypothèses selon le titre, le résumé et le plan : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 根据简介和大纲做猜想: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| 4. Imaginer les mots que vous allez entendre : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 预想即将听到的单词: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| 5. Définir un objectif d'écoute : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 设立听力目标: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| 6. Lire un/des articles sur le sujet : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 看主题相关的文章: 这对你的听力有帮助吗? | | | | |
| | | | | |
| Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessus aimez-vous le plus ? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5, 6) / 你最喜欢以上哪种(哪些)听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5, 6) : | | | | |
| | | | | |
| Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessus semblent-vous difficile à utiliser ? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5, 6). S'il n'y en a pas, vous pouvez noter « non ». / 你认为以上哪种(哪些)听力策略比较难使用? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5, 6), 如果没有, 可写“无” : | | | | |
| | | | | |

| Les stratégies avant l'écoute / 听力前的策略 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
| |  |  |  |  |  |
| <p>Quelles stratégies de compréhension voulez-vous utiliser pour la prochaine fois ? Notez le(les) numéro(s) de ces stratégies / 下次听力时, 你想运用哪些听力策略? 请写下它们的数字编号:</p> | | | | | |
| <p> </p> | | | | | |

Séance 4

| Les stratégies pendant et après l'écoute / 听力时和听力后的策略 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
| |  |  |  |  |  |
| <p>1. Repérer des mot-clés pendant l'écoute et inférer le sens à partir des mot-clés : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 听力时找出关键词, 根据关键词推理文意: 这对你的听力理解有帮助吗?</p> | | | | | |
| | | | | | |
| <p>2. Vérifier vos hypothèses ou chercher des réponses aux questions posées pendant l'écoute : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 听力时, 验证你的猜想或解决提出的问题: 这对你的听力理解有帮助吗?</p> | | | | | |
| | | | | | |
| <p>3. Partager les informations entendues en groupe après l'écoute : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 听力后, 在小组里分享和补充你听到的信息: 这对你的听力理解有帮助吗?</p> | | | | | |
| | | | | | |
| <p>4. Identifier les problèmes après l'écoute : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? / 听力后, 找出仍需解决的问题: 这对你的听力理解有帮助吗?</p> | | | | | |

Les stratégies pendant et après l'écoute / 听力时和听力后的策略

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
| |  |  |  |  |  |

5. Utiliser la transcription pour vérifier ou évaluer les performances en CO : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? 运用文字转录来验证或评估听力成果：这对你的听力理解有帮助吗？

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

6. Faire une liste de mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute : est-ce utile pour vous aider à comprendre ? 罗列听力过程中难以识别出来的单词：这对你的听力理解有帮助吗？

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessus aimez-vous le plus ? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5, 6) / 你最喜欢以上哪种(哪些)听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5, 6) :

| |
|--|
| |
|--|






Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessus semblent-vous difficile à utiliser ? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5, 6). S'il n'y en a pas, vous pouvez noter « non ». / 你认为以上哪种(哪些)听力策略比较难使用? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5, 6) , 如果没有, 可写“无” :






| |
|--|
| |
|--|

Quelles stratégies de compréhension voulez-vous utiliser pour la prochaine fois ? Notez le(les) numéro(s) de ces stratégies (1, 2, 3, 4, 5, 6) / 下次听力时, 你想运用哪些听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5, 6) :

| |
|--|
| |
|--|

Séance 5 et Séance 6

| Les stratégies avant l'écoute / 听力前的策略 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
|  |  |  |  |  |
| Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessous avez-vous utilisé? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5) / 你使用了以下哪种(哪些)听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5): | | | | |
| | | | | |
| 1. Lire le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document / 读懂标题, 简介和大纲以了解材料背景。 | | | | |
| 2. Chercher et comprendre les mots-clés / 寻找并读懂关键词。 | | | | |
| 3. Construire des hypothèses selon le titre, le résumé et le plan / 根据简介和大纲做猜想。 | | | | |
| 4. Imaginer les mots que vous allez entendre/ 预想即将会听到的单词。 | | | | |
| 5. Définir un objectif d'écoute / 设立听力目标 | | | | |
| 6. Lire un/des articles sur le sujet / 看主题相关的文章。 | | | | |

| Les stratégies pendant et après l'écoute / 听力时和听力后的策略 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
|  |  |  |  |  |
| Quelle(s) stratégies de compréhension ci-dessous avez-vous utilisé? Notez le(les) numéro(s) (1, 2, 3, 4, 5) / 你使用了以下哪种(哪些)听力策略? 请写下它们的数字编号 (1, 2, 3, 4, 5): | | | | |
| | | | | |
| 1. Repérer des mot-clés pendant l'écoute et inférer le sens à partir des mot-clés / 听力时找出关键词, 根据关键词推理文意。 | | | | |
| 2. Vérifier vos hypothèses ou chercher des réponses aux questions posées pendant l'écoute / 听力时, 验证你的猜想或解决提出的问题。 | | | | |

Les stratégies pendant et après l'écoute / 听力时和听力后的策略

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | Très utile 非常有帮助 | Utile 有帮助 | Je ne sais pas 我不知道 | Pas vraiment utile 不是很有帮助 | Inutile 没有帮助 |
| |  |  |  |  |  |

3. Partager les informations entendues en groupe après l'écoute / 听力后，在小组里分享和补充你听到的信息。

4. Identifier les problèmes après l'écoute / 听力后，找出仍需解决的问题。

5. Utiliser la transcription pour vérifier ou évaluer les performances en CO / 运用文字转录来验证或评估听力成果。

6. Faire une liste de mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute 罗列听力过程中难以识别出来的单词。

Annexe 6 : Test final (séance 8)

Séance 8 : Test final

Nom : Prénom : Prénom français :

Ce test de compréhension orale se compose de deux exercices. Le premier exercice s'agit d'une activité de la prise de notes, alors que le deuxième comporte une question ouverte. Pour chaque exercice, vous allez écouter le document pour **une seule fois**.

Vous pouvez inscrire vos réponses sur ce document, ou prendre une photo de votre copie si vous écrivez à la main. Vous aurez **10 minutes** pour rédiger vos réponses (**en français et/ou en chinois**) après chaque écoute. Les erreurs orthographiques ne seront pas prises en compte.

Il n'y aura pas de notation pour ce test.

Après ce test, vous serez invitées à remplir le questionnaire Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift *et al.*, 2006).

Exercice 1

Consigne : Lisez attentivement les informations sur le contexte du document. Imaginez que vous étiez étudiante de ce cours. Prenez des notes (en français et/ou chinois). Les erreurs orthographiques ne seront pas prises en compte.

Titre : Panorama des méthodologies (FLE) - Méthodes communicatives, interculturelles et/ou ciblées

Résumé : A partir des années 90, il y a un certain nombre de changements qui apparaissent dans les méthodologies, mais sans remettre en question ce choix fondamental. D'une part, l'enseignement des langues repose majoritairement sur la méthodologie audio-orale, communicative, active, directe. Ce que l'on enseigne, c'est toujours la communication vécue. C'est un acquis sur lequel personne

ne revient plus jamais. D'autre part, les méthodologies d'enseignement du français langue étrangère ont vécu des changements...

Exercice 2

Consigne : Ecoutez un enregistrement **pour une fois** et répondez à une question (en français ou/et en chinois). Les erreurs orthographes ne seront pas prises en compte.

Titre : Les moyens des pouvoirs publics pour la justice sociale

Question : Quels sont les moyens mis en place par les pouvoirs publics pour permettre la justice sociale ?

Annexe 7 : Sujets de discussion (séance 9)

Séance de débriefing / 回顾课

1. Autour de ce cours de CO / 关于这门听力课

- a) Qu'est-ce que vous avez appris ? Quels aspects de ce cours aimez-vous ? / 你们学到了什么？你喜欢这门课程的什么方面？
- b) Qu'est-ce qui est à améliorer ? / 这门课程需要改进的地方？
- c) Les effets de cette formation sur votre capacité à aborder les cours magistraux / 这门课对你的听力，尤其是听法语大课的影响。
- d) L'enseignement en ligne : quels effets positifs/négatifs sur votre apprentissage ? / 线上授课的形式对你的学习有哪些积极或消极的影响？

2. Carnet d'écoute (CDE) et apprendre à apprendre 听力手册与自主学习能力的培养

- a) Le CDE : quels aspects préférés ? quels aspects à améliorer ? / 你们喜欢听力手册的什么方面？哪些方面需要改进？
- b) Apprendre à apprendre : est-ce que vous allez utiliser le CDE ou certaines stratégies proposées de ce carnet pour vous entraîner à la CO dans l'avenir? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ? / 自主学习：课后你会(想)用听力手册来进行听力训练吗？为什么？

3. Le feedback de l'enseignante 老师的文字评价

Est-ce que ce feedback (sous forme de commentaire écrit sur le CDE, la copie du test CO et le cahier de notes) vous permet de vous progresser ? Pourquoi ? / 老师的文字反馈（对听力手册，听力测试以及笔记的反馈）对你们有帮助吗？为什么？

Annexe 8 : Questionnaire final sur les stratégies métacognitives

Nous vous invitons à réfléchir sur les douze stratégies suivantes. Cochez l'un de ces trois énoncés en fonction de votre propre situation : « Je le fais déjà », « Je ne le fais pas » et « Je le ferai plus tard ». Et puis, vous pourriez expliquer brièvement (en chinois / français) sur votre choix. / 反思以下12个听力策略，在符合您的情况的三个选择中：“我已经这么做”，“我不会这么做”，“我之后会这么做”，选定一个，打勾或填Oui，并简单谈谈理由🌹。

| | Je le fais déjà. 我现在已经这么做。 | Je ne le fais pas. (Pourquoi ?) 我不会这么做。 (并简单谈谈理由) | Je le ferai plus tard. (Pourquoi ?) 我之后会这么做。 (并简单谈谈理由) |
|--|-------------------------------|---|---|
| Les stratégies avant l'écoute / 听力前的策略 | | | |
| 1. Lire le titre, le résumé et le plan pour connaître le contexte du document / 读懂标题，简介和大纲以了解材料背景。 | | | |
| 2. Chercher et comprendre les mots-clés du contexte / 寻找并读懂背景信息的关键词。 | | | |
| 3. Construire des hypothèses selon le titre, le résumé et le plan / 根据简介和大纲做猜想。 | | | |
| 4. Imaginer les mots que vous allez entendre/ 预想即将会听到的单词。 | | | |
| 5. Définir l'objectif d'écoute / 设立听力目标 | | | |
| 6. Lire un/des articles sur le sujet / 看主题相关的文章。 | | | |

| <p>Les stratégies pendant et après l'écoute / 听力时和听力后的策略</p> | <p>Je le fais déjà. 我现在已经这么做。</p> | <p>Je ne le fais pas. (Pourquoi ?) 我不会这么做。 (并简单谈谈理由)</p> | <p>Je le ferai plus tard. (Pourquoi ?) 我之后会这么做。 (并简单谈谈理由)</p> |
|---|--|---|---|
| <p>1. Repérer des mot-clés pendant l'écoute et inférer le sens à partir des mot-clés / 听力时找出关键词，根据关键词推理文意。</p> | | | |
| <p>2. Vérifier vos hypothèses ou chercher des réponses aux questions posées pendant l'écoute / 听力时，验证你的猜想或解决提出的问题。</p> | | | |
| <p>3. Partager les informations entendues en groupe après l'écoute / 听力后，在小组里分享和补充你听到的信息。</p> | | | |
| <p>4. Identifier les problèmes après l'écoute / 听力后，找出仍需解决的问题。</p> | | | |
| <p>5. Utiliser la transcription, les sous-titres ou l'écoute décomposée pour vérifier ou évaluer les performances en CO / 运用文字转录，字幕或分段精听来验证或评估听力成果。</p> | | | |
| <p>6. Faire une liste de mots qui sont difficiles à discriminer pendant l'écoute 罗列听力过程中难以识别出来的单词。</p> | | | |