

Comment l'évaluation peut-elle favoriser la compréhension de l'oral ? L'exemple des langues vivantes étrangères.¹



STÉPHANIE ROUSSEL

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX (FRANCE)

Introduction

Dans le cadre scolaire, un certain nombre de directives institutionnelles, comme le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) et le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL, 2001, 2018) régissent l'évaluation de la compréhension de l'oral (désormais CO) en langue seconde (L2). Ces textes officiels poursuivent deux objectifs principaux : fixer pour les élèves des objectifs de maîtrise, et harmoniser les pratiques d'évaluation de cette compétence, à la fois aux niveaux national et européen.

Si les descripteurs et grilles d'items qu'ils contiennent permettent aux enseignants et aux élèves d'évoluer dans un cadre et de satisfaire aux standards scolaires, ils ne donnent en revanche aucune indication sur la manière dont les élèves peuvent apprendre à comprendre, et donc sur la manière dont il est possible, pour les enseignants, de concevoir des situations d'entraînement de cette compétence fondées sur des données issues d'une évaluation (que celle-ci soit formelle ou non). Autrement dit, le cadre ne dit pas comment mettre l'évaluation au service de l'apprentissage et des progrès des élèves. Ce n'est d'ailleurs pas son objectif. Entre l'évaluation et l'apprentissage, le lien paraît alors ténu et l'articulation fragile.

Dans cette note, après avoir décrit les outils institutionnels à la disposition des enseignants pour évaluer la compréhension orale (CO), nous allons explorer le lien entre l'évaluation et l'apprentissage dans le domaine de la CO en nous appuyant sur les recherches qui se sont intéressées à cette compétence. Nous verrons que l'évaluation de la CO pose de nombreux défis non seulement aux enseignants, mais aussi aux chercheurs. Cette activité repose, en effet, sur des processus internes, dont seuls des indices comportementaux externes (production verbale ou non verbale) fournissent des traces. L'étude de ces traces et leur prise en compte permettent cependant de dégager des pistes pour comprendre les ressorts de la CO. Dès lors, il est possible de concevoir une articulation entre l'évaluation (formelle ou informelle) de ce que comprennent les élèves et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement-apprentissage (situations d'entraînement) pertinente pour améliorer leur CO.

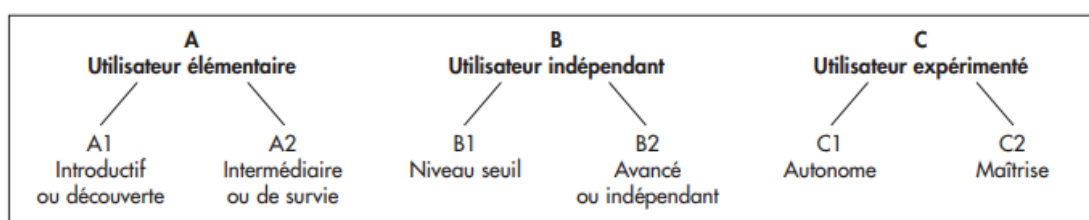
¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Roussel, S. (2023) Comment l'évaluation peut-elle favoriser la compréhension de l'oral ? L'exemple des langues vivantes étrangères. Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 193-208). Cnesco-Cnam.

I. Des outils d'évaluation largement imposés par l'institution

A. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le CECRL

En langues vivantes étrangères, les programmes ainsi que les compétences sont déclinés à partir du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015). L'évaluation des langues vivantes étrangères fait partie de l'évaluation de la composante 2 (comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale) du domaine 1 (les langages pour penser et communiquer) du socle. Le socle commun est lui-même adossé au CECRL, qui permet de positionner l'élève à un certain niveau (de A1 à C2) dans les cinq activités langagières (CO, compréhension de l'écrit, expression orale en interaction, expression orale en continu, expression écrite), et reconnaît trois grands types d'utilisateurs des langues secondes : l'utilisateur élémentaire (A), indépendant (B) et expérimenté (C).

Figure 1 : niveaux du CECRL (p. 25)



B. La compréhension de l'oral

Dans le volume complémentaire du CECRL (2018), la grille de descripteurs proposée pour la compréhension générale de l'oral (Figure 2) est complétée par d'autres qui distinguent différentes situations de CO : comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et des instructions, comprendre des émissions de radio et des enregistrements. Il existe également une échelle à part pour « Comprendre des émissions de télévision et des films » dans la section « Réception audiovisuelle ».

Figure 2: Descripteurs du CECRL pour la compréhension de l'oral - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs (CECR, 2018, p. 58)

RÉCEPTION ORALE	
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
C2	Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue orale, en direct ou enregistrée, si le débit est naturel.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent gêner sa compréhension. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire).
Pré-A1	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées. Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.

Le CECRL présente l'avantage - et peut-être à l'époque la nouveauté - de considérer officiellement la classe comme un environnement qui prépare les élèves à s'adapter à leur environnement social et multiculturel, et se réclame ainsi d'une perspective actionnelle², même si aucune référence théorique n'y est mentionnée pour justifier cette approche (Maurer & Puren, 2019) et que l'on a plutôt l'impression d'un prolongement de l'approche communicative, à tout le moins, comme nous le verrons, du point de vue des objectifs affichés.

Par ailleurs, le CECRL a pour ambition d'harmoniser l'évaluation des langues en Europe, ce qui constitue un autre avantage incontestable pour les étudiants qui circulent en Europe, d'une université à l'autre par exemple. Leur niveau de langue devient lisible d'un pays à l'autre. Cet avantage est minoré par une mise en œuvre irrationnelle du CECRL dans certaines universités, qui considèrent que chaque semestre, chaque étudiant devrait valider un niveau supplémentaire... Dans les programmes scolaires, le CECRL est aussi décliné au plan national.

C. Exemples de grilles d'évaluation fournies aux enseignants

Sur le site Éduscol, plusieurs exemples de situations d'évaluation de la CO sont mis à la disposition des enseignants. Pour les élèves de collège, l'un d'entre eux propose, en allemand, la situation suivante : « Tu es membre du ciné-club langues vivantes de ton collège et tu participes à la sélection du film qui sera prochainement projeté. Tu vas regarder un document vidéo pour en savoir plus sur le film *Das Wunder von Bern* ». Le document mis à la disposition des enseignants précise que les élèves peuvent soit rendre compte de ce qu'ils ont compris, en langue cible ou en français, soit « être évalués à partir d'un protocole gradué et progressif, construit à partir d'exercices permettant d'apprécier et d'évaluer le niveau de l'élève. » Nous avons donc ici deux tâches verbales (restitution en langue cible et réponses à des questions ciblées) qui permettent à l'enseignant de collecter des indices de compréhension. Plusieurs tableaux adossés au CECRL proposent ensuite des exemples d'éléments linguistiques et culturels que l'élève pourra relever dans les supports vidéo (voir Figure 3).

² Dans la perspective actionnelle, les élèves écrivent, parlent, lisent dans un but social précis. La perspective actionnelle va donc plus loin de la perspective communicative. Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), dans l'approche communicative la priorité est donnée au sens et au contexte de l'énoncé dans une situation de communication, par opposition aux approches précédentes (grammaire-traduction, audio-visuelle, audio-orale) qui mettaient davantage l'accent sur les formes et les structures des langues.

Figure 3: Grilles d'évaluation fournies aux enseignants pour l'évaluation de la compréhension au niveau A1 et B1

Niveau A1 du CECRL

Attendus de fin de cycle

Peut comprendre des mots familiers et des expressions courantes sur lui-même, sa famille et son environnement.

REPÈRES DE PROGRESSIVITÉ (LINGUISTIQUES ET CULTURELS)	EXEMPLES D'ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES ET CULTURELS À REPÉRER
Repérer des indices sonores simples et des expressions courantes pour construire une amorce de compréhension du document.	L'élève a repéré les indices visuels pour identifier la nature du document, et les interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> il s'agit des extraits du film. On peut également entendre des spectateurs qui s'expriment sur le film en sortant du cinéma.
Isoler des informations simples dans un message.	L'élève a relevé les informations isolées suivantes (mots transparents, ou répétés un nombre de fois suffisant) : <ul style="list-style-type: none"> <i>Kind, Vater, Tor, super</i> Amorces de compréhension possibles : <ul style="list-style-type: none"> la vidéo montre qu'il y a des émotions dans le film ; les spectateurs sont contents d'avoir vu ce film...
Percevoir quelques références culturelles habituelles, simples et reconnaissables appartenant à la langue du pays concerné.	L'élève a su repérer des références culturelles visibles : <ul style="list-style-type: none"> l'histoire d'un match de football ; les Allemands jouent en finale.

Niveau B1 du CECRL

Attendus de fin de cycle

Peut comprendre une information factuelle sur des sujets simples en distinguant l'idée générale et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.

REPÈRES DE PROGRESSIVITÉ (LINGUISTIQUES ET CULTURELS)	EXEMPLES D'ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES ET CULTURELS À REPÉRER
Comprendre un message oral en continu sur un point d'intérêt personnel ou sur un sujet déjà connu (en lien avec les thèmes culturels du programme).	L'élève est capable de mettre en relation les informations repérées pour retranscrire le sujet du document : <ul style="list-style-type: none"> les spectateurs trouvent le film superbe ; une jeune fille pense qu'il est adapté à tous les âges.
Suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur sur un sujet familier ou d'actualité. Suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers ou déjà connus. Relever et comprendre les points de détail.	L'élève a repéré les informations essentielles du document, ainsi que les points de détail, et les met en relation pour en reconstruire le sens : <ul style="list-style-type: none"> chaque enfant a besoin d'un père ; le père revient de sa captivité en tant que prisonnier de guerre ; chacun a besoin d'un rêve ; il y a une grande compétition de football ; chaque pays a besoin d'une légende : les Allemands gagnent la finale de la coupe du monde 1954.
Mobiliser des références culturelles pour interpréter les éléments d'un document sonore.	L'élève mobilise des références dans le thème donné : <ul style="list-style-type: none"> Allemagne, Suisse, après-guerre...

Les indications fournies aux enseignants sur l'évaluation de la CO prennent donc majoritairement la forme de grilles d'évaluation, de descripteurs, de tableaux et d'exemples de situations d'évaluation « clef-en main ».

D. Le CECRL, un outil d'évaluation critiquable

L'une des critiques adressées au CECRL, en tant qu'outil d'évaluation, concerne le caractère approximatif des items, et apparaît clairement lorsqu'on consulte par exemple la grille de descripteurs présentée Figure 2. On compte alors un nombre important d'adverbes qui laissent place à la subjectivité et à l'interprétation individuelle : « pratiquement » dans l'expression « pratiquement toute langue orale », ou « assez » dans l'expression « comprendre assez », et d'adjectifs imprécis comme « certain » dans « une certaine longueur » ou « complexes » dans « des interventions complexes ». Selon Puren (2019), ce flou serait intentionnel et bénéficierait à des opérateurs privés (*Cambridge University, Goethe Institut, Instituto Cervantes*), dont les certifications seraient plus fiables car ils utilisent des descripteurs plus précis et plus calibrés. La polémique prend alors une dimension politique et même financière. Il reste qu'il est difficile pour les enseignants - malgré la liberté et la possibilité de créativité laissée par le cadre - dans leurs classes, de juger si le document choisi a bien « une certaine longueur » et si l'élève a « compris assez », ce qui fait du CECRL un outil non seulement complexe à utiliser, mais aussi peu susceptible de servir précisément les objectifs d'harmonisation qu'il s'est fixé. Tardieu (2010) intitule d'ailleurs l'un de ses articles « Votre B1 est-il mon B1 ? ».

Pour trouver d'autres outils mobilisables en classe pour évaluer la CO, on peut interroger les travaux de recherche qui se sont intéressés à cette compétence et aux comportements des élèves pendant une tâche de CO.

II. La recherche sur les compétences de compréhension de l'oral : des leviers pour la conception d'entraînements

A. Les protocoles verbaux

De nombreuses recherches (Goh, 1998, 2000 ; Vandergrift, 2003, 2006 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 ; Vandergrift & Goh, 2012) ont étudié le comportement spontané des apprenants lors d'une tâche de rappel en langue seconde, c'est-à-dire en leur demandant de raconter à l'oral, au fur et à mesure de l'écoute ou après l'écoute entière, en langue première (L1), ce qu'ils comprenaient, puis en étudiant finement ces protocoles verbaux. L'étude de Vandergrift (2003) compare les différentes stratégies de CO utilisées par de jeunes anglophones qui apprennent le français langue seconde. Dans cette étude, les participants écoutent un dialogue en français dans lequel un animateur radio annonce à une auditrice qu'elle a gagné un séjour au ski. Vandergrift propose à tous les participants une écoute fractionnée du document sonore. Après l'écoute de chaque extrait, les participants sont invités à dire ce qui leur vient à l'esprit. Ci-dessous (Tableau 1) un extrait (Vandergrift, 2003, p. 478) du rappel en anglais de deux apprenantes (Rose et Nina), qui n'ont pas le même niveau initial en français, langue seconde.

Tableau 1 : Extrait du rappel en français de deux élèves anglophones (Vandergrift, 2003 p. 478)

« Allô, est-ce que je peux parler à Mademoiselle Hélène Petit, s'il vous plaît. - C'est moi-même, monsieur. »	
Rose: "Hello, can I talk to Mademoiselle ... " I don't know the name. And then she said, "That's me."	Nina: This is a conversation on the phone. Yeah, and a male asked to talk to a female about something. Yeah.
Int.: O.K. Anything that you're thinking about?	Int.: What's going on in your mind?
Rose: No.	Nina: I think it has something to do with, like something, if they're advertising something because if they were going to have a long conversation like, between, like a friend, they would say, they won't call it "Mrs." whatever her name is.

« Ah, bonjour et joyeuse Saint-Valentin, Hélène. Ici Robert Béclair de CKAC. J'ai une très bonne nouvelle à vous annoncer aujourd'hui. - Oui ? »	
Rose: "Hi. I got something new." "Nouvelle" I don't know. That's all I got.	Nina: This is a conversation on the phone. Yeah, and a male asked to talk to a female about something. Yeah.
Int.: O.K. Anything you're thinking about now?	Int.: What's going on in your mind?
Rose: Rose: No, just nervous.	Nina: Nina: Something new. Because he said, "nouvelle," I heard some- thing, or something new today, he said "aujourd'hui." Maybe he is advertising something like, today, I have something new, or...
	Int.: Anything else going on?
	Nina: Nothing now.

On peut observer, à travers la comparaison entre les deux apprenantes, que la compétence linguistique initiale correspond à d'importantes différences dans la manière dont elles rapportent ce qu'elles ont compris. Alors que Rose traduit brièvement dans sa langue première (l'anglais) ce qu'elle entend en français sans relier ces éléments, ni au cotexte (à l'ensemble des éléments du discours oral), ni au contexte, Nina s'engage spontanément dans l'élaboration d'hypothèses sur la suite du dialogue. Elle s'appuie sur la manière dont les locuteurs s'adressent l'un à l'autre et en infère le type de relation qu'ils entretiennent. Elle comprend assez rapidement qu'il s'agit d'une émission de radio. De l'intonation de la locutrice, Nina déduit la surprise, qu'elle combine avec les éléments lexicaux, pour établir que celle-ci a sans doute gagné quelque chose et qu'elle ne s'y attendait pas. Vandergrift (2003) observe ainsi que les auditeurs les plus compétents en L2 utilisent un plus grand nombre de stratégies de contrôle ou de régulation de la tâche de compréhension. Pendant l'écoute, ils ne cessent d'interroger ce qu'ils entendent et de confronter ce qu'ils perçoivent avec leurs connaissances du monde (concernant l'intonation ou les relations entre les protagonistes), faisant ainsi preuve d'ouverture et de souplesse dans leur approche. L'auteur de l'étude insiste sur la capacité de Nina à prédire ce qui va suivre, à planifier son écoute, à ajuster son attention, à repérer les problèmes et à les résoudre. Toutes ces compétences et stratégies sont visibles et pourraient donc parfaitement faire partie de l'évaluation de la CO en classe : cela permettrait de rendre compte, non pas uniquement de ce qui est compris, mais aussi du processus qui conduit à la compréhension, c'est-à-dire des étapes de

l'apprentissage. En d'autres termes, tandis que les descripteurs attestent d'un niveau, l'analyse des rappels permet aux enseignants de formuler des feedbacks aux élèves et d'ajuster leur enseignement.

Pour trouver des explications théoriques au comportement d'écoute de Rose et de Nina, il faut se tourner vers les mécanismes cognitifs de la CO. Ces explications théoriques sont utiles pour avoir une vision fine de ce qui se joue en situation de CO en L2 et ainsi prendre en compte d'autres indices d'apprentissage, qu'il est possible d'évaluer pour mieux accompagner les progrès des élèves.

B. Les mécanismes cognitifs de la compréhension de l'oral

Du point de vue du traitement de l'information orale, comprendre, c'est-à-dire construire le sens d'un discours, implique un certain nombre d'opérations dites de « bas niveau » parce qu'elles concernent la manipulation directe du langage (traitements phonologiques, décodage, segmentation, traitements lexicaux et syntaxiques, etc.) et de « haut niveau » (régulation de la tâche, anticipation, maintien de la cohérence du discours, activation des connaissances préalables en mémoire à long terme), qui interagissent entre elles. Ces opérations interactives sollicitent fortement la mémoire de travail, dont on sait qu'elle a une capacité limitée.

En langue seconde, contrairement à ce qui se passe en L1, la faible automatisation des processus de « bas niveau » rend ces opérations très coûteuses sur le plan cognitif. Ce coût cognitif est d'autant plus important, lorsqu'il s'agit de la CO, que cette activité se déroule le plus souvent « en temps réel », avec des contraintes temporelles fortes (Gaonac'h & Fayol, 2003). Outre le risque d'échec dans la réalisation de ces opérations, ce coût supplémentaire, la mobilisation des ressources cognitives nécessaires peut se faire au détriment de la mise en œuvre des processus de haut niveau. C'est, dans l'exemple ci-dessus, ce qui explique le comportement de Rose, dont l'attention est accaparée par les processus de décodage : le coût cognitif et la saturation de la mémoire de travail, provoquée par une automatisation insuffisante des processus de bas niveau en L2, rendent plus difficile l'interaction entre les différents processus, eux-mêmes situés à différents niveaux. Chez Nina, en revanche, l'automatisation plus importante des processus de bas niveau lui permet de mobiliser des processus de construction du sens. L'ensemble de ces contraintes explique d'ailleurs que les élèves ressentent souvent une anxiété importante dans les tâches de compréhension orale.

C. La compréhension de l'oral, une activité angoissante pour les apprenants

Les travaux de Goh (2000), d'Elkhafaifi (2005), mais aussi de Vandergrift (Vandergrift & Goh, 2012) par exemple, sont ceux qui sont les plus largement cités lorsqu'il s'agit d'examiner le ressenti des élèves face à une tâche de CO en langue seconde. Goh (2000) explique par exemple que lors de la phase de perception de l'*input* sonore certains apprenants disent ne pas reconnaître des mots qu'ils connaissent pourtant, négliger la partie suivante du discours lorsqu'ils pensent au sens, ne pas parvenir à découper le flux du discours, manquer le début du discours. Lors de la phase d'analyse syntaxique, pendant laquelle les mots sont combinés pour former une représentation mentale cohérente à la fois avec les éléments syntaxiques repérés et avec les connaissances stockées en mémoire à long terme, les apprenants déclarent par exemple oublier rapidement ce qu'ils ont entendu, être incapables de former une représentation mentale de ce qu'ils entendent. Lors de la phase d'utilisation (dernière phase du modèle de la compréhension, élaboré par Anderson (1995), voir aussi Fayol et Gaonac'h, 2003), les apprenants devraient pouvoir inférer et déduire le sens à partir de ce qu'ils ont compris, or certains expliquent qu'ils comprennent les mots, mais pas le message ni les idées principales qu'ils véhiculent.

En exposant les mécanismes cognitifs de la compréhension, le rôle de la mémoire de travail et des connaissances du monde, l'objectif est non seulement de fournir une explication aux difficultés ressenties par les élèves, mais aussi de les situer aux différents niveaux du processus de compréhension pour proposer des leviers et des pistes d'entraînement aux enseignants. Il faut retenir de ces travaux la grande variété interindividuelle : les comportements des élèves face à une tâche de CO sont très différents. Leur évaluation peut donc difficilement se borner à la question de savoir s'ils ont compris ou pas, ni même d'ailleurs à ce qu'ils ont compris.

III. Évaluer pour faire apprendre/faire progresser (entraîner)

A. L'absence d'articulation entre l'évaluation et l'apprentissage dans le CECRL

Le CECRL, qui pourtant s'intitule « apprendre, enseigner, évaluer », ignore complètement la méthodologie d'enseignement-apprentissage (Maurer & Puren, 2019). Le cadre ne dit pas comment les élèves peuvent atteindre tel ou tel niveau, les descripteurs ne donnent aucune piste didactique pour entraîner les élèves à comprendre, ni d'ailleurs pour interpréter les difficultés des élèves et donc y apporter une réponse en proposant des entraînements adaptés. Il n'y est donc pas question d'apprendre ou d'enseigner, contrairement à ce qui est annoncé dans le titre, mais uniquement d'évaluer, et c'est sans doute l'effet le plus délétère de ces descripteurs sur les pratiques enseignantes.

Pourtant, la question corollaire à celle de l'évaluation de la CO est bien celle de l'entraînement de cette compétence. En s'appuyant sur les recherches que nous avons présentées plus haut, on peut concevoir des situations d'évaluation et des entraînements pour apprendre aux élèves à comprendre. Une conclusion importante ressort notamment des données théoriques et empiriques que nous venons de présenter : tous les apprenants ne procèdent pas de la même façon pour écouter et comprendre un document sonore en langue étrangère. En CO, l'évaluation pourrait donc servir à repérer finement les processus cognitifs en jeu, en tenant compte de différences individuelles majeures. Pour atteindre cet objectif, plusieurs outils sont à la disposition des enseignants.

B. Questionnaire métacognitif

Le *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) a été élaboré pour évaluer la conscience métacognitive des apprenants de L2 concernant l'utilisation de stratégies d'écoute-compréhension. Il permet également aux auditeurs de s'autoévaluer (Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari, 2006) et ainsi d'acquérir de l'autonomie face à la tâche de compréhension. Le questionnaire comprend 21 items, qui représentent cinq domaines de « conscience métacognitive » concernant la CO en langue seconde : résolution de problèmes, planification et évaluation, traduction mentale, attention dirigée et connaissance de soi-même. Le questionnaire est administré après une tâche d'écoute, et les répondants sont invités à déclarer les stratégies qu'ils ont utilisées pour accomplir la tâche. Les recherches ont montré que la conscience métacognitive est positivement liée à la performance en CO. Le MALQ, ou ses adaptations, peut être utilisé en classe pour évaluer le développement métacognitif des apprenants de L2 tout au long d'une année scolaire et les inciter par exemple à utiliser les mots qu'ils comprennent pour deviner le sens de mots qu'ils ne comprennent pas (item 5). L'auto évaluation peut donc aider les élèves à progresser, en les conduisant à prendre conscience des étapes intermédiaires de la CO et des processus mentaux en jeu.

Tableau 2 : Premiers items du Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ), (Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari, 2006, p. 462, traduction française des auteurs)

Planification et évaluation	1. Avant d'écouter un extrait audio, j'ai en tête un plan sur la façon dont je vais écouter l'extrait.	1 2 3 4 5 6
Attention dirigée	2. Je me concentre davantage sur le texte quand j'ai de la difficulté à comprendre.	1 2 3 4 5 6
Connaissance sur soi-même	3. Je trouve que comprendre un extrait sonore en français est plus difficile que lire, parler, ou écrire en français.	1 2 3 4 5 6
Traduction mentale	4. Je traduis dans ma tête au fur et à mesure que j'écoute.	1 2 3 4 5 6
Résolution de problèmes	5. J'utilise les mots que je comprends pour deviner le sens des mots incompris.	1 2 3 4 5 6
Attention dirigée	6. Lorsque je sens que mon esprit s'égaré, je récupère ma concentration immédiatement.	1 2 3 4 5 6
Résolution de problèmes	7. Tout au long de l'exercice d'écoute, je compare ce que je comprends à ce que je sais du sujet traité dans l'extrait.	1 2 3 4 5 6
Connaissance sur soi-même	8. Je sens que la compréhension d'un texte oral en français constitue pour moi un défi.	1 2 3 4 5 6
Résolution de problèmes	9. J'utilise mon expérience et mes connaissances pour m'aider à comprendre.	1 2 3 4 5 6

C. Complexité lexicale, complexité syntaxique, fluidité : des indices pour une évaluation du comportement de l'apprenant

Les recherches précédentes ont analysé ce que des élèves en L2 expriment (oralement ou à l'écrit) au cours d'une tâche de compréhension orale pour mettre en évidence les stratégies d'écoute et les processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension. Ces études ont même permis de construire des outils d'(auto)évaluation comme le MALQ. Dans nos recherches (Roussel *et al.*, 2008 ; Roussel & Tricot, 2015), nous avons souhaité aller plus loin en analysant les dimensions syntaxiques, les dimensions lexicales et la fluidité de ces protocoles verbaux. Nos résultats indiquent qu'un rappel structuré, distancé, détaillé et organisé témoigne d'une compréhension profonde du document sonore, alors qu'un rappel peu structuré et constitué d'énumérations d'éléments entendus, peu reliés entre eux par des mots du discours ou des conjonctions, montre que l'articulation du discours et donc la cohérence des idées a été moins précisément repérée. La présence de connecteurs (comme « mais », « cependant », « parce », « bien que », etc.), témoigne en surface de la mise en place de relations cohérentes entre les différentes propositions (Kintsch, 1998). Nous considérons que les omissions, les interférences, comme l'utilisation de la L2 dans un rappel en L1, la parataxe (juxtaposition de mot ou de phrase sans mot de liaison), le mot à mot, peuvent être des signes d'une compréhension dégradée. Au contraire, des rappels synthétiques, où les apprenants utilisent le mot juste, rendent compte de l'implicite, des détails, ajoutent des remarques personnelles ou des métacommentaires (voir Tableau 3), témoignent d'une régulation (ou d'un contrôle) de sa compréhension par l'auditeur. Voilà donc, de notre point de vue, des indices à évaluer et à mesurer en classe. Nous donnons quelques exemples de rappels d'élèves de seconde, extraits de Roussel *et al.* (2008).

Tableau 3 : Indices de la compréhension (Roussel et al. 2008)

Omission	« <i>Puis elle propose d'être manager et ...</i> »
De l'allemand (L2) dans les rappels en français (langue maternelle)	« <i>Marco serait "Baur"</i> » : le mot « <i>Bauer</i> » (paysan) n'est pas reconnu, il est transcrit approximativement, mais pas compris.
Fausse interprétation, mais bonne exploitation des indices	Ici les éléments saisis par l'élève sont « <i>journaux, télévision</i> » et « <i>énervé</i> ». Dans le texte, un célèbre chanteur de rock a lancé une fausse rumeur pour se moquer des médias, racontant qu'il allait se marier. L'élève, avec les mots qu'il a entendus et compris, rappelle ce qui serait tout à fait plausible dans le contexte : « <i>Elle (la journaliste) lui demande si cela ne l'énerve pas trop qu'on le voit partout à la télévision et dans les journaux. Mais lui ça ne le dérange pas.</i> »
Le mot juste, des hypothèses solides	Une élève écrit « <i>... Et que plus tard, elle veut être "Schauspieler", actrice, je suppose</i> ». Elle déduit donc le sens d'un mot et avoue au lecteur, dans le même temps, par son métacommentaire, qu'il lui était inconnu. De la même manière, un autre élève rappelle : « <i>Il m'a semblé entendre les mots "nouvelle année scolaire", donc j'en déduis que le sondage se déroule à la rentrée.</i> »
Des commentaires personnels	« <i>Le quatrième est un garçon qui est dans la même chambre que son grand frère qui aime le métal et qui a des posters de groupes de métal, mais lui préfère les voitures, encore une fois, je n'en suis pas sûre.</i> » (...) « <i>J'ai compris certains éléments et il y en a d'autres dont je ne suis pas vraiment sûre, ce qui me permet une approximation de la compréhension de l'écoute.</i> »

L'évaluation (ici au sens de l'analyse) par l'enseignant des rappels des élèves peut l'aider à identifier les difficultés rencontrées et donc à ajuster son enseignement et les entraînements qu'il propose dans le but de les faire progresser.

D. Quelles activités d'entraînements pour la compréhension de l'oral ?

Nous avons vu précédemment que l'entraînement systématique des processus de compréhension, et notamment des processus de bas niveau, est susceptible de créer un « cercle vertueux » : leur automatisation progressive permettrait de libérer des ressources cognitives pour la réalisation de processus « de haut niveau », lesquels favorisent la construction progressive du sens et contribuent à leur tour à la diminution du coût cognitif global de l'activité (Roussel, 2019). Du point de vue didactique, deux types de démarches peuvent donc être envisagées pour l'entraînement à la CO : entraîner les processus de bas niveau et/ou favoriser et encourager la mise en œuvre des processus de haut niveau.

Roussel, Gruson et Galan (2019) ont mesuré l'efficacité de ces deux types d'entraînement chez des élèves de seconde apprenant l'anglais, l'allemand ou l'espagnol (cf. Roussel, 2019). Un premier groupe d'élèves s'est vu proposer, pendant trois semaines, des entraînements visant l'automatisation de processus de bas niveau : décodage, segmentation de la chaîne phonique, transcription, repérage de mots. Un deuxième groupe a effectué, sur les mêmes supports sonores, une série d'exercices visant à favoriser la mise en œuvre de processus de haut niveau : anticipation à partir du titre du document sonore, élaboration d'hypothèses, discussion en binômes sur le sens du document sonore. Cette expérimentation montre principalement que les effets des différents types d'entraînements sur les performances en compréhension sont différents voire inverses selon le niveau initial des élèves : alors

que les apprenants les moins compétents au départ ont significativement progressé grâce à l'entraînement des processus de bas niveau, les apprenants les plus compétents se montrent quant à eux plus sensibles à un entraînement des processus de haut niveau. Ce qui nous intéresse encore davantage, c'est bien de montrer quels types d'entraînement, notamment de bas niveau, ont permis aux élèves de progresser. Nous proposons ainsi les deux tableaux suivants (Tableau 4) qui « mettent face à face » les processus cognitifs des élèves et des exemples d'entraînement et de situations d'évaluation pour en faciliter la mise en œuvre.

**Tableau 4 : Activités des élèves et processus de bas niveau correspondants
(d'après Roussel, Gruson & Galan, 2019)**

Activités pédagogiques	Processus de bas niveau
<ul style="list-style-type: none"> • Entourer dans une liste les mots entendus dans un extrait du document • Entourer dans une liste de paires de mots proches celui qui est effectivement prononcé (<i>must/most ; thing/sing ; work/walk</i>) • Souligner les mots accentués dans un extrait du document. 	Reconnaissance lexicale et phonologique
<ul style="list-style-type: none"> • Compter le nombre de mots entendus dans un extrait du document • Compter le nombre de phrases entendues dans un extrait du document • Compléter les mots manquants dans une partie du script du document sonore 	Segmentation du flux sonore
<ul style="list-style-type: none"> • Repérer dans plusieurs phrases extraites du document le couple sujet-verbe • Identifier et compter les verbes et les sujets dans une phrase extraite du document • Identifier dans un extrait les sujets, les verbes les adjectifs et les classer dans un tableau selon leur catégorie (adjectifs, adverbes, etc.) 	Catégorisation grammaticale
<ul style="list-style-type: none"> • Transcrire une autre partie du document sonore 	Renforcement du lien graphophonologique
<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer les mots qui viennent spontanément à l'esprit en L1 après l'écoute d'un extrait du document 	Traitement sémantique

Pour l'entraînement des processus de haut niveau, conformément à la proposition de Vandergrift et Tafaghodtari (2010, p. 476), les élèves peuvent, à partir du titre du seul document, formuler des hypothèses sur son contenu et sur les mots et expressions qu'ils pensent entendre puis vérifier leurs hypothèses au fil des écoutes en se concertant.

**Tableau 5 : Activités des élèves et processus de haut niveau correspondants
(d'après Vandergrift & Tafaghodtari, 2010, p. 476, repris par Roussel, Gruson & Galan, 2019)**

Activités pédagogiques	Processus de haut niveau
<i>Activités de pré-écoute : Planification/ prédiction</i>	
1. Une fois que les élèves ont été informés du sujet et du type de texte, ils élaborent des hypothèses sur le type d'information et les mots qu'ils sont susceptibles d'entendre.	1. Planification et attention dirigée
<i>Première écoute : vérification</i>	
2. Les élèves vérifient leurs hypothèses initiales, les corrigent si besoin.	2. Attention sélective, contrôle et évaluation
3. Les élèves comparent ce qu'ils ont compris/écrit avec leurs pairs, modifient au besoin, déterminent ce qui doit encore être résolu et décident des détails importants qui nécessitent encore une attention particulière.	3. Contrôle de la tâche d'écoute, évaluation, planification et attention sélective.
<i>Deuxième écoute : deuxième vérification</i>	
4. Les élèves vérifient les points de désaccord antérieurs, apportent des corrections et notent les détails supplémentaires qu'ils ont compris.	4. Attention sélective, contrôle de la tâche d'écoute, évaluation, planification et attention sélective et résolution de problème
5. Discussion en groupe dans laquelle tous les élèves contribuent à la reconstruction des points principaux et des détails les plus pertinents du texte, entrecoupée de réflexions sur la façon dont les élèves sont parvenus à déduire le sens de certains mots ou passage du texte.	5. Monitoring, évaluation et résolution de problème
<i>Troisième écoute : vérification finale</i>	
6. Les élèves écoutent attentivement l'information révélée dans la discussion en groupe qu'ils n'ont pas été en mesure de déchiffrer plus tôt.	6. Attention sélective, contrôle de la tâche et résolution de problème
7. En s'appuyant sur la discussion antérieure sur les stratégies utilisées pour compenser ce qui n'a pas été compris, les élèves se fixent des objectifs pour la prochaine activité d'écoute.	7. Évaluation, planification

Il faut souligner, dans l'entraînement à la CO, le rôle plus général des consignes d'écoute (qui prennent ci-dessus la forme d'exercices ciblés) et des activités d'anticipation. Roussel et Tricot (2015) ont montré par exemple que lorsque des étudiants effectuent avant l'écoute des activités d'anticipation à propos du lexique qu'ils vont entendre dans le document sonore, leur attention porte sur les mots difficiles et le repérage des éléments qu'ils ont anticipés. Au contraire lorsque les activités d'anticipation portent sur les idées susceptibles d'être présentées dans le document sonore, alors l'attention porte sur le sens et sur le repérage de ces informations. Aucune des deux stratégies n'est plus efficace dans l'absolu, cela dépend de l'objectif d'apprentissage poursuivi.

Ainsi, en entraînant et en évaluant régulièrement (pas forcément de façon formelle !) les processus mis en œuvre par les élèves, l'enseignant peut accompagner leurs progrès en compréhension orale de manière ciblée. Nous avons en effet montré ici quelles formes peuvent prendre les exercices proposés aux élèves en fonction des processus de compréhension dont on souhaite accompagner la mise en œuvre.

La nécessité d'améliorer la CO en langue seconde (L2) est largement documentée par la littérature scientifique (Field, 2018 ; Vandergrift & Goh, 2012). Des recherches ont identifié un grand nombre de facteurs qui influencent la performance en CO en L2, comme la complexité linguistique et la longueur du discours (Brunfaut & Révész, 2015), la précision des questions de compréhension et les facteurs liés à l'auditeur qui incluent, nous l'avons vu, la conscience métacognitive (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), l'anxiété (Elkhafaifi, 2005), la motivation.

Il est donc difficile pour les professeurs dans leur classe de tenir compte de tous ces facteurs pour concevoir des tâches d'entraînement et évaluer progressivement les progrès de leurs élèves. Ces facteurs ont d'ailleurs, dans la littérature scientifique, été principalement examinés du point de vue des auditeurs et du document sonore écouté, sans être étendus à l'effet de l'enseignement de la compréhension. On ne saurait donc trop insister sur l'importance d'enseigner aux apprenants comment devenir des auditeurs efficaces (Turan Öztürk & Tekin, 2020 ; Roussel, 2021) et d'analyser et d'évaluer leurs stratégies d'écoute.

Nous avons montré que les descripteurs de compréhension de l'oral présentaient certains avantages dans une perspective communicative bienveillante d'évaluation de la CO, puisqu'il ne s'agit plus de tout comprendre, mais bien d'être capable de repérer certains éléments dans un contexte précis pour effectuer une tâche. Cependant, l'absence d'indications sur l'entraînement des élèves fait de ces textes des objets de critiques, en concentrant l'attention sur l'évaluation de l'objectif fixé (l'atteinte d'un certain niveau A1, A2, etc.) au détriment de l'évaluation des processus qui permettent d'atteindre cet objectif. Du côté de la recherche, la connaissance des processus cognitifs qui sous-tendent la CO peut permettre la conception d'activités d'entraînement et de situation d'évaluation pour les élèves. L'exploitation des protocoles verbaux met en évidence les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre et a donné lieu à la construction d'outils d'auto-évaluation qui peuvent les accompagner dans le développement de leur compétence. L'exploitation de ces protocoles dans des dimensions plus syntaxiques et lexicales ouvre également des pistes pour compléter les évaluations de la CO dans les classes de langues. Il en découle cependant, et c'est bien la conclusion la plus importante, que ce qui pourrait être évalué au-delà et même indépendamment du produit, du résultat de la compréhension, concerne l'exploitation des éléments repérés : l'élève parvient-il à mettre en lien ce qu'il entend pour construire du sens ? L'élève utilise-t-il certaines stratégies, comment évoluent-elles tout au long d'une année ? Une manière d'utiliser l'évaluation pour favoriser les apprentissages, c'est d'évaluer non pas seulement l'atteinte de l'objectif de compréhension, mais les processus qui permettent d'atteindre cet objectif. L'important, ce n'est pas la destination, mais le voyage en lui-même...

Références

- Bailly, N. & M. Cohen. (2009). L'approche communicative. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html (consulté en avril 2022).
- Brunfaut, T., & Revesz, A. (2015). The role of task- and listener-characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-168. <https://doi.org/10.1002/tesq.168>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Eduscol (2016). Evaluation cycle 4, langues vivantes. <https://eduscol.education.fr/document/14833/download>
- Eduscol : (<https://eduscol.education.fr/document/14833/download>)
- Elkhafaifi, H. (2005). The effects of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals*, 38, 505–513.
- Field, J. (2018) *Rethinking the Second Language Listening Test*. Equinox
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. (Eds.), (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Hachette – Collection Profession Enseignant.
- Goh, C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Goh, C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Guichon, N., & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36, 85-93.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Maurer B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines.
- Ministère de l'Éducation national (2015) *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834
- Puren, C. (2019). Critique du CECRL. <https://culture-fle.de/paroles-dexperts-critique-du-ecr-avec-christian-puren/>
- Montaigu, R. & Nicodème, R. (2010). Rapports IGEN <https://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article154>
- Roussel, S., & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *Alsic*, (Vol. 18, n° 1). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2788>

Roussel S., Rieussec A., Nespoulous J-L., & Tricot A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde, *Alsic*, http://alsic.u-strasbg.fr/v11/roussel/alsic_v11_04-rec1.htm

Roussel, S., & Gaonac'h, D (2017). *L'apprentissage des langues*. Éditions Retz.

Roussel, S. (2019). Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ? Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Roussel_MEF-v2.pdf

Roussel, S. (2021) *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck.

Roussel, S., Gruson, B., & Galan, J-P (2019) What Types of Training Improve Learners' Performances in Second Language Listening Comprehension? *International Journal of listening*, 33(1), 39-52.

Tardieu, C. (2010). Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2301>

Turan Öztürk, D., & Tekin, S. (2020). Encouraging extensive listening in language learning. *Language Teaching Research Quarterly*, 14, 80-93.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. Routledge.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463– 496.

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodatari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.

Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H., (2010). Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.

Zoghalmi, N. (2015). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 3. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5322>