



HAL
open science

La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives

Cécile Poussard

► **To cite this version:**

Cécile Poussard. La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Education. Université Paris-Diderot - Paris VII, 2000. Français. NNT : . edutice-00000220

HAL Id: edutice-00000220

<https://theses.hal.science/edutice-00000220>

Submitted on 18 Nov 2003

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.

UNIVERSITE PARIS 7 – DENIS DIDEROT
UFR d'études anglophones

La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : langue et cultures des sociétés anglophones

Cécile POUSSARD



UNIVERSITE PARIS 7 – DENIS DIDEROT
UFR d'études anglophones

Année : 2000

N° de bibliothèque :

La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : langue et cultures des sociétés anglophones

Présentée et soutenue publiquement par

Cécile POUSSARD

le 27 novembre 2000

Directrice de thèse : Françoise DEMAIZIERE

JURY : Jean-Paul Narcy-Combes, Président

Anne-Claude Berthoud

Thierry Chanier

Françoise Demaizière

Laurence Vincent-Durroux

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Françoise Demaizière pour ses conseils et ses encouragements au cours de ma recherche. En m'accueillant dans l'équipe ORDI il y a quinze ans, elle m'a montré la voie de l'exigence et de la rigueur en didactique des langues. Je lui dois beaucoup.

Merci à Claude Ferrasse pour ses suggestions de mise en page et à Anita Valléjo pour sa relecture minutieuse.

Merci enfin à tous ceux, famille, amis et collègues, qui m'ont soutenue pendant ce travail.

Introduction générale

« Oral, ô désespoir », le Monde de l'éducation intitule ainsi un récent article (Barroux, 2000) rendant compte d'un rapport, commandé par le Ministère de l'Education Nationale, sur l'oral dans les enseignements, toutes disciplines confondues.

La compréhension orale est-elle la "Cendrillon" de l'enseignement de l'anglais langue étrangère ? interroge C. Cornaire (1998, p. 198).

La compréhension de l'oral est-elle tombée de Charybde en Scylla avec l'avènement du multimédia ? pouvons-nous ajouter.

Cette dernière question est à l'origine de notre travail. Tragédie, conte de fée ou avatar de navigation ?

Point de départ

Les activités de conception et d'expertise de didacticiens d'anglais auxquelles nous avons participé en tant que chercheur en linguistique et en didactique des langues, notamment au sein de l'équipe ORDI (ORDinateur - DIDactique) à l'université de Paris 7, nous ont conduite à mener, pour la Direction des Enseignements Supérieurs, une expertise de produits d'anglais dans la perspective de dispositifs de formation s'appuyant sur l'autoformation et le recours à des centres de ressources (Poussard, 1995a).

Cette expertise s'est attachée à deux types de produits : des produits d'apprentissage et des produits d'évaluation. La question essentielle étant leurs compatibilités respectives au sein de dispositifs, les produits d'apprentissage ont été particulièrement étudiés d'un point de vue linguistique : mise en évidence de conceptions, de théories sous-jacentes sur la langue, sur la grammaire, sur l'apprentissage d'une langue, par une analyse des tâches, des aides et des commentaires proposés. Certains produits sont des méthodes et offrent différents types de tâches, d'autres sont plus spécifiques, produits de compréhension orale, exercices ou tutoriels de grammaire, par exemple.

La manière dont sont abordées les tâches de compréhension orale a retenu notre attention et nous a donné envie d'étudier plus en profondeur le domaine de la compréhension orale lié aux technologies éducatives. En effet, un des traits qui nous a frappée lors du visionnement de ces produits est l'impression globale que les technologies éducatives, à l'heure actuelle, proposent, pour beaucoup, des tâches de compréhension conçues de manière très empirique, sans grande réflexion sur cette activité spécifique. Paradoxalement, la tradition pédagogique dans le domaine des méthodes vidéos, et plus particulièrement la tradition britannique pour ce qui nous

concerne, semble offrir une réflexion plus avancée. La réflexion pénètre même aujourd'hui la sphère de l'enseignement de l'anglais au collège comme en atteste une activité proposée en unité 2 du manuel *English Live – Anglais 5°* (Scoffoni, Plays Martin-Cocher, Serpollet et Roux, 1998, pp. 40-41) et intitulée *Learning to Listen* qui présente des tâches d'écoute pour "deviner" ce qui suit, partie d'énoncé ou fin d'énoncé, ou pour identifier ce qui peut aider en amont et en aval de passages mal entendus et des "tuyaux" ou *Tips*, certes prescriptifs, du type « tu dois » ou « sois toujours en avance... ». La deuxième impression marquante est la constatation d'une interactivité souvent limitée, pas tant l'interactivité telle qu'on l'entend aujourd'hui en termes de convivialité ou d'ergonomie que l'interactivité plus précisément pédagogique ou intentionnelle, pour reprendre la distinction entre interactivité fonctionnelle et intentionnelle établie par E. Barchechath et S. Pouts-Lajus (1990) : exercices répétitifs, commentaires inexistantes, erreurs des apprenants traitées d'une façon rudimentaire. La troisième impression porte sur la qualité questionnable des supports, surtout audio, et de leur utilisation, textes lus ou dialogues joués notamment, qui reposent principalement sur de l'écrit oralisé. D'où une impression générale que les produits étudiés ne donnaient pas vraiment satisfaction, alors que les possibilités d'individualisation de l'apprentissage nous semblaient particulièrement pertinentes pour le travail de la compréhension de l'oral, et notre désir d'analyser les produits de plus près.

Sujet de la recherche

Nous avons alors formé le projet de mener une recherche sur le traitement didactique et pédagogique de la compréhension de l'oral en langue étrangère et, plus particulièrement, de la compréhension de l'anglais oral dans la perspective des technologies éducatives. Pour ce faire, nous avons envisagé ce que pourraient être les différentes phases de notre travail en délimitant nos objets d'étude successifs et leurs articulations.

Le premier objet est l'étude théorique du phénomène de compréhension de l'oral placé dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère et de l'utilisation de technologies éducatives. Il s'agit de tenter de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'apprendre ? Quels sont les processus en jeu dans l'apprentissage ? Quelles sont les spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Qu'est-ce que comprendre, comprendre en langue étrangère et comprendre l'oral ? Y a-t-il un discours oral ou des discours oraux et quelles sont leurs caractéristiques ? Qu'entend-on par technologies éducatives ou TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, ou par multimédia ? Des systèmes, des produits, des dispositifs ? Quels enseignements didactiques et pédagogiques peut-on tirer pour la compréhension de l'anglais oral ? Ainsi cette exploration théorique doit-elle nous permettre de nous doter d'un cadre de référence scientifique et d'outils d'analyse pour aborder notre second objet d'étude.

Le deuxième objet concerne l'étude de matériaux pédagogiques abordant la compréhension de l'anglais oral, pour laquelle nous nous proposons d'analyser précisément les options méthodologiques prises par les concepteurs, les supports créés ou utilisés, les environnements de travail proposés en terme d'aides et les tâches élaborées. Cette étude doit nous permettre d'infirmer ou de confirmer l'impression générale constituant notre point de départ et de déboucher sur notre troisième objet d'étude.

En effet, la confrontation des données théoriques et des données pratiques réunies à ce stade aboutit à ce qui constitue notre troisième objet : la conception d'un produit, ce qui soulève les questions suivantes : comment conçoit-on un produit visant l'apprentissage ou le perfectionnement de la compréhension de l'anglais oral ? Comment passe-t-on d'un ensemble de concepts à l'élaboration d'une tâche ? Comment peut-on offrir à l'apprenant une aide méthodologique ? Quels types d'aides peut-on apporter et comment les élaborer ?

Cette dernière étude doit nous permettre de dégager des principes méthodologiques pour la création de matériaux pédagogiques de compréhension de l'oral en langue étrangère.

En procédant par conclusions successives et mises en regard, notre méthode de recherche place donc théorie et pratique dans un rapport dynamique, l'étude d'un objet orientant le travail sur l'objet suivant.

Il s'agit d'une recherche en didactique des langues, de type recherche développement qui, à partir d'un problème posé, le traitement didactique et pédagogique de la compréhension de l'oral en langue étrangère, explore à la fois différents domaines scientifiques, psychologie, psycholinguistique et linguistique notamment, et le savoir-faire pédagogique en la matière pour avancer des propositions et arriver à une production, ou développement, censée résoudre le problème, sur le terrain, et visant à proposer des pistes pour un nouveau savoir-faire didactique et pédagogique. Notre production est envisagée, a priori, comme un prototype plus qu'un produit fini, prototype témoignant de notre recherche et ouvrant sur une méthode de développement appropriée.

PREMIERE PARTIE

Le cadre théorique

Introduction

Notre recherche porte sur l'*apprentissage* de la *compréhension* de l'*oral* en anglais et les *technologies éducatives* et les quatre éléments en italiques ici sont à éclairer en priorité.

A éclairer donc : *apprendre*, *apprentissage*, et les concepts qui s'y rapportent tels qu'opérations, stratégies, processus, développement, connaissances, représentations, transfert, mémoire, motivation, intérêt, résistances et types d'apprenants.

Nous replaçons ensuite ces concepts dans le cadre plus précis de l'*apprentissage d'une langue étrangère* et sélectionnons les éléments qui paraissent pertinents pour notre recherche tels que les notions de sujet apprenant, de tâche, d'activité langagière, d'activité métalinguistique.

Ces ancrages théoriques nous permettent d'aborder plus spécifiquement le phénomène clé de notre étude, à savoir la *compréhension* de l'*oral* sous l'angle psycholinguistique et linguistique, en centrant notre propos sur les discours oraux.

Le deuxième terme de la problématique nous conduit à évoquer les technologies éducatives ou leur version TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement : des produits aux dispositifs ou situations d'apprentissage en termes de définitions et d'essais de classification.

Nous envisageons enfin les implications didactiques et pédagogiques liées aux matériaux AL & SIC concernant la compréhension de l'oral en langue étrangère.

CHAPITRE 1

Qu'est-ce qu'apprendre ?

D'un point de vue psychologique, « apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle important », définition première donnée par J. Berbaum (1994, p. 70), dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. L'optique béhavioriste ne peut échapper à personne...

« L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/ accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes » (Springer, 1996, pp. 397) et « tout apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu » (Giordan, 1993). Pour ce dernier auteur, on apprend à la fois "grâce à" (Gagné), "à partir de" (Ausubel) et "avec" (Piaget) mais aussi "contre" (Bachelard) les savoirs fonctionnels qu'on a en tête.

D'autres optiques s'expriment donc.

« Apprendre est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie » (Develay, 1992, p. 161), « quand nous disons qu'apprendre c'est être attentif, lire et écouter, recevoir des connaissances, nous croyons décrire la réalité. Il est vrai que l'apprentissage se manifeste par de tels signes ; mais il 'se manifeste' seulement, il ne s'effectue pas » (Meirieu, 1988, p. 52) et « l'acte d'apprendre est intrinsèquement paradoxal. Le savoir doit être construit à partir des intérêts du sujet. Pourtant on ne peut s'en remettre à son évolution naturelle car elle est conservatrice. Le paradoxe c'est qu'apprendre suppose une acculturation à ce qui nous est étranger, que nous devons effectuer par nous-mêmes, en dépit de l'insuffisance de nos moyens conceptuels à ce moment-là » (Astolfi, 1996).

On reste dans le mystère et le paradoxe !

Apprendre est « la capacité pour le sujet à changer de système de représentations » (Develay, 1992, pp. 98-99). Selon lui, l'apprentissage conduit à une réorganisation et à un développement de la structure cognitive de l'apprenant, il ajoute « tout

apprentissage inclut aussi une dimension affective (...). L'apprentissage implique pour le sujet la capacité d'affronter le non encore maîtrisé, donc l'inconnu (aux plans cognitifs et émotionnels) et d'aller à la rencontre du possible (grâce à l'inférence ou l'hypothèse au plan cognitif, qui s'accompagne d'une prise de risque et nécessite une certaine confiance en soi pour présenter sa pensée comme possible, au plan affectif) » (Develay, *ibid.*).

« Les recherches sur les stratégies d'apprentissage ne doivent cependant pas être confondues avec les recherches sur les styles cognitifs » (Springer, 1996, p. 388), les premières cherchant à décrire les démarches cognitives assurant le transfert d'apprentissage, et cet auteur souligne que le transfert des apprentissages est une activité intellectuelle complexe, un mode de représentations symboliques, une activité interne, qui ne se laisse pas observer directement.

Système de représentations, structure cognitive, plan cognitif et affectif, styles cognitifs, stratégies d'apprentissage, transfert..., quels modèles, quelles théories sous-jacentes ?

Comment y voir plus clair ? En inventoriant les difficultés pour proposer une théorie de l'apprentissage, M. Develay (1992, pp. 95-118) mentionne les embarras sémantiques concernant le terme apprendre : *apprendre que* ou *apprendre à* ou *apprendre quelque chose*, y compris l'ambiguïté *learning / teaching*, les résistances méthodologiques, avec notamment des modes de recueil difficiles pour l'analyse des processus en jeu, le paradoxe philosophique, en évoquant Aristote « les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en faisant que nous les apprenons » (*ibid.*) et les oppositions psychologiques, à savoir les oppositions entre théorie innéiste -Platon, l'idéalisme- et théorie béhavioriste -Aristote, l'empirisme.

Et M. Develay (*ibid.*) défend l'idée d'une théorie empirique de l'apprentissage, en faisant remarquer que le principe d'une théorie est qu'elle doit être explicative et prédictive. Il note effectivement que, dans le domaine de l'apprentissage, les théories (gestalt, béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme, connexionnisme) ont plutôt un pouvoir explicatif et une durée de vie restreints. D'autre part, il existe, à côté des grandes théories, des pratiques théorisées, qui deviennent vite des écoles : pédagogie du projet, du contrat, PPO (pédagogie par objectifs), auxquelles nous pourrions ajouter, par exemple, l'approche communicative pour les langues.

Cette théorie empirique est fondée sur l'expérience (c'est en cela qu'elle est empirique) et relève d'emprunts conceptuels à des courants divers, en ayant l'éthique pour toile de fond. Elle s'appuie sur les trois principes suivants :

« - apprendre c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ,

- tout apprentissage est le résultat d'une mise en œuvre par l'apprenant à partir de son système de représentation de la situation, d'une habileté cognitive,
- apprendre c'est être capable de transférer l'habileté cognitive » (Develay, 1992, p. 120).

Et elle emprunte :

- à l'épistémologie (concepts de matrice disciplinaire, d'objet),
- aux psychologies, par exemple au constructivisme pour les notions de décentration, d'importance de l'action et du langage, au socio-constructivisme pour les concepts de zone proximale de développement et de conflit socio-cognitif, au cognitivisme en termes de réseau sémantique, de connaissances déclaratives et procédurales, de planification, de transfert à posteriori, au connexionnisme pour le principe d'énaction, à la psychologie différentielle qui explore les styles cognitifs et à la psychologie relationnelle pour des notions telles que la motivation, l'intérêt, ou le désir,
- à la didactique générale en ce qui concerne la transposition, les représentations, ou le contrat,
- enfin, à la pédagogie.

Ce cadre nous servira à situer et organiser nos emprunts pour définir les concepts-clés qui nous semblent liés à l'apprentissage.

1.1. Emprunts aux psychologies

Le premier emprunt sera encore à M. Develay (1992, p. 109) qui évoque les différentes théories de l'apprentissage. Il décrit deux traditions théoriques, l'idéalisme, qui considère la connaissance comme venant d'idées innées dont nous sommes porteurs ou théorie de l'endogène, pour une pédagogie du sujet, nécessitant un maître accoucheur, et l'empirisme selon lequel la connaissance vient du monde extérieur par l'expérience ou théorie de l'exogène, pour une pédagogie de l'objet, avec nécessité d'un maître organisateur. Le constructivisme ou psychologie génétique, se place entre ces deux traditions, innéisme et béhaviorisme, le développement et l'apprentissage s'expliquant par un constructivisme de structures cognitives où la connaissance vient du monde extérieur par l'expérience qui elle-même modifie des schèmes innés ou théorie de l'exogène, pédagogie de la dialectique sujet/objet, nécessitant un maître entraîneur.

1.1.1. Apports de la psychologie génétique

Dans la théorie de la connaissance piagétienne (Piaget, 1979), l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Un tel système tend :

- à se conserver, à intégrer tout nouvel objet ou toute nouvelle situation, par un mécanisme d'assimilation aux schèmes disponibles,
- et à s'adapter aux éventuelles stimulations du milieu, par un mécanisme d'accommodation, permettant de modifier les schèmes disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet ou d'une nouvelle situation. D. Gaonac'h (1987, p. 118), souligne deux notions clés : l'interactionnisme (interaction permanente entre le sujet et le milieu) et le constructivisme (élaboration progressive des structures de connaissance, acquis d'un stade intégrés dans ceux du stade ultérieur). Il note aussi que pour les constructivistes, l'acquisition du langage utilise les structures opératoires générales de l'intelligence, et qu'elle n'est donc pas, en cela, indépendante du reste du développement intellectuel.

1.1.2. Apports du courant socio-constructiviste

L'approche vygotskyenne (Vygotsky, 1962) s'oppose à une conception statique de l'idée de stade. Elle développe la notion de zone proximale de développement (ou zone de développement potentiel ou zone de proche développement) qui éclaire le rapport entre développement et apprentissage : l'apprentissage précède le développement et l'active (fonction interpsychique puis intrapsychique). La zone proximale de développement se situe entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution sans sa collaboration. Cette notion est à prendre en compte dans la formation car, comme le souligne J.-Y. Rochex (1989) c'est « la zone dans laquelle doivent intervenir enseignement et apprentissage, lesquels transforment, modifient en retour le développement ». Il remarque qu'un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il ne dirige pas le processus développemental mais se trouve entraîné par lui.

M. Develay (1992, p. 114) relève une analogie entre la notion de zone proximale de développement et celle de conflit socio-cognitif. Le conflit socio-cognitif s'inscrit dans la dialectique de l'inter/ intra : le conflit (conflit interpersonnel) qu'un sujet peut vivre avec autrui débouche sur un conflit intrapersonnel et devient le moteur de l'apprentissage. P. Meirieu (1988, p. 60) considère que « un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle ».

1.1.3. Apports de la psychologie cognitive : cognitivisme et connexionnisme

Le cognitivisme s'inspire du constructivisme piagétien et de la cybernétique en adoptant la théorie du traitement de l'information. Le cognitivisme est orienté vers l'étude des conditions d'actualisation des connaissances par le sujet agissant dans des contextes particuliers. Alors que la psychologie génétique piagétienne s'occupe du sujet épistémique, la psychologie cognitive s'intéresse au sujet pragmatique en situation de résolution d'une tâche particulière. Le projet du cognitivisme est centré sur la résolution de problèmes, en abordant les processus en termes séquentiels et

hiérarchisés, et fonctionne dans le registre de l'abstrait et du symbolique. Dans ce cadre, une situation de résolution de problèmes peut être représentée ainsi, d'après M. Develay (1992, pp. 115-116) :

« 1. La tâche d'apprentissage est référée à son contexte (...). Toute tâche s'inscrit dans un contexte particulier, sociologique, émotionnel, esthétique, que l'apprenant doit gérer. La tâche déclenche dans la mémoire à court terme une représentation des buts à atteindre, des critères de réussite, en même temps qu'elle conduit à s'interroger sur la planification qu'elle impose (...). Simultanément sont activées en mémoire à long terme des connaissances déclaratives et procédurales.

2. L'intrication des connaissances déclaratives et procédurales activées entraîne une rétroaction au niveau des représentations et de la planification. L'ensemble permettra finalement de résoudre le problème (espérons-le) ».

Cependant, si M. Develay (ibid.) reconnaît l'intérêt d'un tel modèle au plan spéculatif, il lui reproche son aspect non opérationnel au niveau de pratiques de classe précises. Il remarque d'ailleurs que les cognitivistes, à l'heure actuelle, penchent plutôt pour l'existence seulement de théories locales.

Le connexionnisme critique la computation symbolique en tant que support approprié pour les représentations et, avec les concepts d'émergence, d'auto-organisation, d'association, de réseaux dynamiques, envisage la cognition comme « l'émergence d'états globaux dans un réseau de composants simples » (Varela, 1989, p. 77), des règles locales gérant les opérations individuelles et des règles de changement gérant les liens entre les éléments. F. Varela remet en question l'idée courante que la connaissance est liée au traitement de l'information et critique l'adéquation de la notion de représentation comme élément primitif des sciences et techniques de la cognition. Dans la théorie de l'énaction (le faire-émerger), les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu. L'image de la cognition n'est plus la résolution de problèmes « mais plutôt le faire-émerger créateur d'un monde » (Varela, ibid.). On pourrait dire que, si pour J. Piaget apprendre c'est s'adapter au monde (pré)-existant, pour F. Varela, le monde extérieur ne préexiste pas, apprendre c'est créer son monde. Même s'il existe peu de retombées en matière d'apprentissage actuellement, la théorie de F. Varela remet en cause un certain nombre d'hypothèses sur la connaissance, obligeant à une certaine prudence théorique.

1.1.4. Quelques définitions

Les opérations mentales

P. Meirieu (1988, pp. 109-116) distingue cinq types d'opérations mentales :

- la déduction, « l'acte intellectuel par lequel un sujet est amené à inférer une conséquence d'un fait, d'un principe, d'une loi [c'est] l'épreuve des faits ou, plus précisément, l'épreuve de l'effet », ce que J. Piaget nomme la décentration,
- l'induction, « opération mentale qui consiste, par combinaisons successives d'attributs, à faire des hypothèses sur ce qui constitue leur 'point commun' et,

procédant par une alternance de réductions et d'extensions, à accéder jusqu'à une formalisation acceptable ». Elle permet d'accéder à l'abstraction,

- la dialectique, « travail sur les idées qui permet d'accéder à un système et construire des modèles »,

- la créativité,

- l'analogie.

Les opérations cognitives et les stratégies

C. Springer (1996, pp. 394-396) rappelle la distinction établie entre opérations métacognitives et opérations cognitives. Les opérations cognitives sont les démarches permettant de traiter et de transformer les données en connaissances : on parle de stratégies d'apprentissage pour les langues. Selon cet auteur, le transfert des apprentissages concerne les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'approprier de nouvelles connaissances et procédures. Ces stratégies sont dépendantes des activités communicatives ou d'apprentissage exploitées par l'apprenant à un moment précis. Il fait remarquer que la notion de stratégies d'apprentissage n'est pas encore une notion stabilisée. P. Meirieu (1988, pp. 109-116) consacre un chapitre entier aux stratégies d'apprentissage. Il note que ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà-là, les points d'appui auxquels, par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Le donné se constitue de deux types d'acquis préalables : les savoirs, connaissances et représentations, et les savoir-faire (ou capacités). Il y a situation d'apprentissage quand un sujet mobilise une ou des capacités qu'il fait entrer en interaction avec ses compétences. L'activité qu'il déploie alors peut être nommée stratégie, elle est personnelle et aléatoire à sa propre histoire. La stratégie, dans la mesure où elle représente l'apprentissage en acte, peut être décrite comme une suite d'opérations dont témoignent, au moins partiellement, les comportements manifestes, au fur et à mesure. Elle n'est pas un état mais un processus. De la même manière, A.-C. Berthoud (1993, p. 58) définit la stratégie comme « plan, ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre un but, afin de résoudre un problème ». On parle donc bien de la même chose lorsque l'on utilise les termes de stratégie, de processus ou d'opération.

Les opérations métacognitives

Les opérations métacognitives (ou d'autorégulation) sont nécessaires à la structuration des connaissances et des procédures nouvelles pour les fixer en mémoire de manière fiable. Elles permettent l'abstraction réfléchie, c'est-à-dire la prise de conscience des procédures, stratégies et plans d'action utilisés. R. Wenden et J. Rubin (1987, p. 25) définissent trois catégories d'opérations métacognitives, *planning*, *monitoring* et *evaluating*, qui correspondent aux termes français de planification, de contrôle et d'évaluation. P. Meirieu et M. Develay (1992, p. 173) distinguent trois plans dans l'usage des connaissances métacognitives (ou métacognition) repérées par les élèves : l'adaptation, sachant quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférentielles, le sujet

choisit, chaque fois que c'est possible, les conditions qui lui sont le plus favorables, la régulation, introduire une distance avec soi-même pour ajuster au mieux son comportement, et l'enrichissement des comportements d'apprentissage, permettre à l'apprenant d'explorer des stratégies nouvelles qu'il n'a pas encore essayées pour lui faciliter l'accès à des comportements d'apprentissage de plus en plus variés.

Le transfert

P. Meirieu (1995, pp. 201-203) décrit le transfert comme « la dynamique même par laquelle un sujet s'approprie un savoir et l'intègre dans son propre développement afin d'accéder à de nouveaux savoirs ». Il distingue trois niveaux, le premier étant la possibilité d'utiliser une connaissance ou une compétence d'une situation à une autre ; le deuxième la possibilité d'établir des ponts (ou bridging), le troisième niveau étant « la possibilité d'intégrer même des connaissances 'mortes' dans une dynamique personnelle et de se constituer comme sujet de ses propres actes. Il faut que sa saisie de la situation, le sens qu'il lui donne, l'intention qu'il a par rapport à elle, la lui fasse percevoir comme un objet possible d'application de la compétence cognitive qu'il possède ».

M. Huteau, J. Lautrey, D. Chartier et E. Loarer (1994), en référence aux travaux de J. Flavell et H. Wellman (1977), notent que les connaissances métacognitives ne se développent que très graduellement et portent sur des propriétés des individus, des situations et des stratégies. Cependant, d'autres études montrent que des procédures (ou stratégies) considérées comme générales sont en fait apprises de manière très contextualisée par les sujets, ce qui pose le problème de l'étude du transfert. Les auteurs expliquent que c'est la raison pour laquelle la recherche sur l'apprentissage de stratégies exécutives (ou métacognitives), « plutôt que de postuler l'existence de stratégies ou de procédures de portée générale [a préféré s'attacher] à circonscrire le domaine à l'intérieur duquel une stratégie peut être transférée et à mettre en évidence les facteurs susceptibles d'en affecter l'apprentissage et le transfert ». Selon ces chercheurs, les facteurs qui influent sur le transfert sont :

- le rôle des connaissances avec la spécificité des domaines de connaissances, c'est-à-dire qu'il existe une solidarité entre les opérations cognitives et les contenus de connaissances auxquels elles s'appliquent, et le degré d'organisation de la base de connaissances, c'est-à-dire que les stratégies exécutives, grandes consommatrices d'attention, seront d'autant mieux découvertes, apprises et transférées que la base est bien organisée et l'accès aux informations automatisé,
- le rôle de facteurs tels que l'affectivité, la motivation, la personnalité, l'estime de soi ou les émotions,
- le rôle des processus interpersonnels, où un modèle externe se trouve progressivement intériorisé.

Si l'on peut imaginer que le transfert est facilité par les activités métacognitives, dans la mesure où celles-ci sont des connaissances sur l'utilisation des connaissances, on notera cependant que l'« impossibilité à suggérer des stratégies générales et, en amont, à construire des modèles généraux de l'apprentissage, milite en faveur d'un scepticisme vis-à-vis du transfert de capacités et de compétences générales de pensée, et marque plutôt le retour à des modèles d'apprentissage locaux » (Develay, 1992, p. 134).

La mémoire

Selon A. Lieury (1996), il n'y a pas une seule mémoire mais plusieurs mémoires spécialisées : des mémoires sensorielles (très éphémères) aux mémoires abstraites qui permettent la compréhension et peut-être le raisonnement. La mémoire imagée est très puissante et durable (alors que la mémoire sensorielle visuelle est fugitive), c'est de la synthèse d'images. L'image bénéficie d'un double codage : mémoire imagée et dénomination, alors que les mots sont codés verbalement mais plus rarement imaginés. Le sens des mots n'est pas stocké dans la mémoire lexicale mais dans la mémoire sémantique. La mémoire sémantique, qui structure les sens des mots en familles (catégories sémantiques) est la plus puissante.

D'un point de vue cognitif, la mémoire est un mécanisme de traitement de l'information. Les types de mémoire sont les suivants :

- le registre de l'information sensorielle où l'information est conservée quelques dixièmes de seconde, par une image précise du stimulus. Elle n'est pas encodée et disparaît inexorablement, quelle que soit la volonté du sujet,
- la mémoire à court terme où l'information est déjà le résultat d'une interprétation. L'oubli est aussi irréversible au bout d'un certain temps. Elle présente des capacités limitées : les stimuli en début et en fin de série sont, par exemple, mieux récupérés que ceux du milieu,
- la mémoire à long terme, qui a une capacité illimitée de stockage de l'expérience passée, sous forme d'images sensorielles ou de connaissances abstraites, de savoirs déclaratifs ou de savoir-faire. Les connaissances mises en mémoire à long terme sont virtuellement disponibles, mais leur accessibilité dépend du contexte dans lequel ces connaissances ont été activées,
- la mémoire opérationnelle, ou de travail, qui permet la conservation d'informations nécessaires à l'action en cours de réalisation. Seule l'information pertinente est conservée et les données les plus utiles sont les mieux retenues.

Cette description nous sera utile pour étudier les consignes dans les tâches de compréhension données ou à donner à l'apprenant.

La perception et la sensation

Il convient d'ajouter quelques définitions à propos de la perception et de la sensation, toujours dans une optique cognitive. On distingue, par exemple l'environnement et le milieu. L'environnement est un système de stimulations, externe au sujet,

qu'intercepte le système nerveux central du sujet ; le sujet ne peut agir sur la source de ces stimulations, alors que le milieu est un système de stimulations, externe au sujet, qu'intercepte le système nerveux central du sujet et sur la source duquel il peut agir. Un élève ne peut pas traiter toute l'information que lui envoient l'environnement et le milieu. C'est ainsi que, sur le plan des sensations, nos sens ne nous permettent pas de traiter toutes les informations que le milieu nous envoie et nos capteurs sensoriels présentent des caractères anatomiques et fonctionnels tels qu'ils représentent déjà une interprétation de la réalité.

La perception est un ensemble de mécanismes de codage et de coordinations des différentes sensations élémentaires visant à leur donner une signification. On distingue trois étapes de la perception (qui ne sont pas des moments distincts et successifs) : la détection d'un signal, la discrimination (identification d'un signal parmi d'autres) et l'interprétation (compréhension opératoire). Ainsi dans le multimédia, il convient de s'assurer que la présence de registres sémiotiques riches constitue bien une aide à la compréhension et non un blocage de la perception par une trop grande compétition sensorielle. Les autres facteurs qui interviennent dans la détection des signaux sont l'attitude, la motivation du sujet et son expérience.

L'attention sélective est la capacité de sélectionner des informations. Il s'agit alors de favoriser les consignes et instructions qui concentrent véritablement l'attention sur les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. En ce qui concerne la vigilance, c'est le niveau de vigilance qui conditionne le niveau de performance. On distingue deux niveaux, l'activité opérationnelle des sujets engagés dans la détection de signaux imprévisibles et de basse intensité (l'attention sélective) et l'état d'éveil vigile, caractérisé par un niveau élevé de réceptivité. Ce sont les changements de stimulations et le contrôle de l'activité qui sont le plus à même de rétablir la vigilance. Les moments de pause, brefs, ont une influence bénéfique sur la vigilance. L'exécution d'une activité motrice (écrire par exemple), en même temps que le sujet écoute, augmente la vigilance, compte tenu d'une charge de travail mental pas trop grande.

1.1.5. Apports de la psychologie différentielle

A.-C. Berthoud (1994) fait référence aux styles cognitifs, en tant que contraintes internes aux sujets, les individus étant soit des sujets analytiques, soit des sujets synthétiques. M. Huteau (1994) entend par style cognitif les modes de pensée habituels du sujet. Il s'agit de la forme (et non du contenu) de l'activité mentale. On peut compléter sa description avec celle de J.-P. Astolfi (1996) qui fait remarquer, et il n'est pas le seul, que la distinction visuel/auditif, établie par A. de la Garanderie (1982), est tout à fait controversée. On peut assez facilement l'imaginer si l'on pense aux recherches sur la mémoire, et particulièrement la mémoire sensorielle qui, étant très éphémère, annule, de ce fait, ce type de distinction. Deux critères principaux sont généralement cités à l'heure actuelle, ce sont la dépendance-indépendance à l'égard du champ et la réflexion-impulsivité. Les sujets plutôt indépendants ont un mode de perception analytique (on retrouve ici le propos d'A.-C. Berthoud) et restructurent assez aisément leurs représentations. Ils utilisent plutôt leurs repères personnels pour restructurer les données. Ils recherchent peu les informations en provenance d'autrui.

Leurs apprentissages sont peu liés au contexte social et affectif. La rationalisation est leur défense préférée. Les sujets plutôt dépendants ont un mode de perception global. Ils sont peu enclins à restructurer leurs représentations. Ils recherchent les informations chez les autres. Ils font confiance aux informations venant de l'entourage et le contexte social, affectif, est très important pour eux. Leurs défenses préférées sont le refoulement et le déni. Les sujets réfléchis inhibent facilement leur activité pour élaborer des conduites plus efficaces, ils contrôlent bien leur anxiété. Ils ont tendance à différer une réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Ils préfèrent l'indécision au risque d'erreur. Les sujets impulsifs ne prennent pas le temps d'élaborer soigneusement leurs réponses, ont tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs, sont inquiets envers eux-mêmes et leurs rapports avec autrui.

J.-P. Astolfi (ibid.) fait remarquer le paradoxe engendré par les styles cognitifs, à savoir la nécessité de s'adapter autant que possible au fonctionnement de chaque apprenant, mais la nécessité aussi d'éviter de l'y enfermer. Il ajoute : « le défi, dirait Meirieu, c'est que tout élève a simultanément besoin d'une pédagogie sur mesure... et de se mesurer à d'autres pédagogies » !

1.1.6. Apports de la psychologie relationnelle

R. Viau (1996) intitule un article « La motivation, condition essentielle de réussite ». Cela a le mérite d'être clair ! De nombreux facteurs influent sur la motivation à apprendre et l'auteur décrit quelques sources de la motivation :

- l'image de soi, car ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir,
- la perception de la valeur d'une activité, c'est le jugement que porte l'élève sur l'importance et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit,
- la perception de sa compétence à accomplir une activité, car on remarque que les élèves qui ont une bonne perception de leur compétence utilisent des stratégies d'apprentissage plus élaborées (dont l'auto-évaluation) que celle qui consiste simplement à mémoriser,
- la perception de la contrôlabilité, c'est la perception du contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage (on est alors dans les connaissances métacognitives) ; on note que ceux qui en font preuve abordent la matière plus en profondeur, créant des liens entre différentes parties et tentant d'en dégager la structure.

Une conséquence importante de la motivation est la persévérance. Il semble que l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle. De la même façon, dans l'enseignement pour adultes, on suggère aux enseignants de donner plutôt des commentaires pertinents et favorables sur les apprentissages.

Mais c'est ne considérer qu'une seule facette de la motivation. En effet, pour J. Houssaye (1996), la motivation pose le problème du sens de l'école, sorte de mauvaise conscience de l'institution scolaire. Partant du triangle pédagogique bien connu, à trois pôles, Savoir, Elève, Professeur, et à trois côtés, les processus Apprendre, Former et Enseigner, il envisage trois dimensions de la motivation : si la priorité est donnée au rapport enseignant – savoir, et il dit que c'est ce qui se fait en pratique, l'enseignant essaie de renforcer les comportements de l'élève par la persuasion, l'influence, les récompenses et les punitions. Si l'on insiste sur le rapport maître - élève, on tient compte des besoins de l'individu, à l'origine de la motivation, besoin de se sentir concerné et en sécurité pour s'impliquer dans la tâche. Si l'on s'intéresse au rapport élève - savoir, on dit qu'il y a reconnaissance de la dynamique propre du sujet et que la motivation est inscrite dans les potentialités du sujet (cognitivisme). On considère que l'élève est véritablement disposé à apprendre si les activités ont un sens pour lui. Selon cet auteur, il n'y a pas d'implication sans un projet de l'individu.

J.-Y. Rochex (1996) développe la question du sens : « le sens n'est donc pas un objet, un pré-requis, un préalable, dont l'enseignant ne pourrait que constater l'absence ou la présence (pas plus d'ailleurs que ce que l'on désigne souvent sous le terme de 'motivation'). Ce n'est pas une constante, mais un produit de l'activité, qui est donc susceptible, de par les conditions de cette activité, de se déplacer, de se transformer, de se développer ou, au contraire de se perdre ou de s'étioler ».

1.2. Emprunts à l'épistémologie

L'épistémologie est « la réflexion critique sur les principes, les méthodes, les résultats des diverses sciences, destinées à en déterminer leur origine logique et leur portée objective », selon M. Develay (1992, p. 15). Celui-ci présente une discipline scolaire comme se caractérisant d'abord par une matrice disciplinaire, matrice qui prend forme à travers des tâches, des objets, des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales.

La matrice constitue la discipline en tant qu'unité épistémologique : pour les langues vivantes par exemple, la matrice disciplinaire, au niveau conceptuel, s'incarne dans l'ensemble des situations qui permettent de développer les concepts de communication et de civilisation. La matrice est « le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence [et] le choix d'une matrice renvoie à un choix idéologique rarement explicité » (Develay, 1992, pp. 43-47). Ceci est tout à fait important, tant sur le plan des points de vue sur ce qu'est une langue (un système symbolique de représentation, un outil de communication,...) que sur le plan des compétences et des savoir-faire. M. Develay fait aussi remarquer qu'il serait aujourd'hui plus juste de parler de champ disciplinaire que de discipline dans la mesure où le professeur de langue vivante, par exemple, enseigne aussi bien la linguistique que la civilisation et la culture. C'est une formulation un peu rapide à nos yeux, notamment en ce qui concerne la linguistique car il s'agit plutôt de savoirs

savants que de savoirs à enseigner à des non-spécialistes de la discipline, mais une formulation qui tient pour l'enseignement à des spécialistes au niveau universitaire.

Les objets sont par exemple les manuels, objets caractéristiques de toutes les disciplines. Ils peuvent se situer hors du domaine scolaire et être empruntés pour faciliter l'apprentissage, ils peuvent être importés ou construits spécifiquement pour la classe.

La tâche est un but donné dans des conditions déterminées. En situation scolaire, on parle de tâche à effectuer par l'élève à partir d'un matériel donné, avec utilisation de compétences procédurales et déclaratives. Sur le plan didactique, on parle de tâche caractérisée par l'obstacle ou les obstacles qu'elle implique d'affronter pour être réussie.

Les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir, alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire. M. Develay (1992, pp. 41-43) distingue quatre types de connaissances déclaratives pouvant aider à caractériser une discipline : la distinction fait/ notion (une notion nécessitant, pour être assimilée, de s'ancrer sur un ensemble de faits dont elle recherche la cohérence), le champ notionnel (constitué par l'ensemble des notions qui, mises en synergie, donne sens à celle que l'on souhaite enseigner), le registre de conceptualisation et les concepts intégrateurs (concepts qui, à un niveau d'enseignement donné, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et des notions abordés).

Les connaissances procédurales sont constituées par une suite d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi. Notons que l'on parle assez indifféremment de méthodes, de techniques, de procédures ou de stratégies. La notion de connaissance procédurale peut être analysée en termes de capacités. Les capacités correspondent à des opérations intellectuelles générales, qui ne sont pas directement observables mais qui se manifestent par des comportements pouvant être pris comme objets d'observation. Ces capacités sont du type : anticiper, appliquer, classer, se décentrer, s'adapter, déduire, faire des analogies, induire, dialectiser, conjecturer, gérer un risque, planifier.

J.-P. Astolfi (1993) distingue l'information, de nature objective et extérieure au sujet, la connaissance, de nature subjective, du côté de la relation qu'elle entretient avec le sujet, résultat intériorisé de l'expérience individuelle et globalement intransmissible, et le savoir, ni objectif ni subjectif, relevant d'un processus d'objectivisation, fruit d'un processus de construction intellectuelle, problématisation du réel.

P. Perrenoud (1994) différencie savoir-faire de bas niveau ou habileté et savoir-faire de haut niveau ou compétence. Les savoir-faire de bas niveau « ne mobilisent que des savoirs limités, souvent de type procédural. Ils disent comment faire, sur la base de

l'expérience plus souvent que d'un fondement théorique explicite. Ils permettent de guider l'action ou d'anticiper les difficultés à surmonter, mais chacun n'est pertinent que pour une classe assez restreinte de problèmes (...), les compétences, au contraire, s'appuient sur des savoirs étendus et explicites, et restent pertinentes pour une large classe de problèmes, car elles incluent des possibilités d'abstraction, de généralisation, de transfert ». L'auteur étudie les rapports entre savoirs disciplinaires et compétences à l'école et note que les savoir-faire, considérés comme peu prestigieux, ont leur place dans les filières de l'enseignement secondaire débouchant sur la vie active et dans les disciplines telles que les arts plastiques, l'éducation physique ou les langues étrangères, domaines dans lesquels la "transposition didactique", pour reprendre l'expression développée par Y. Chevallard (1985), part de pratiques sociales plutôt que de savoirs savants. Il remarque aussi que « l'action pédagogique, qui prétend développer des savoirs généraux et des compétences transposables, se borne en général à travailler et à évaluer des savoirs et des savoir-faire très contextualisés ».

Même si notre discipline nous dédouane quelque peu des propos généraux tenus ici, certains aspects nous concernent néanmoins. P. Perrenoud (ibid.) examine, en effet, les raisons qui font que le système éducatif reste tellement investi dans la transmission de savoirs détachés des pratiques qui leur donnent du sens et de l'efficacité notamment hors du cadre proprement scolaire. Il note la difficulté qu'il y a à fixer des objectifs d'enseignement en termes de compétences et de compétences complexes, c'est-à-dire en termes de capacité de pensée et d'action qui associent savoirs et compétences. C'est pourquoi il faut peut-être considérer que, au-delà d'une question idéologique, la prééminence des contenus constitue une réponse adaptée aux situations d'enseignement. Il fait alors cinq hypothèses :

- les savoirs disciplinaires sont « une réalité trop familière et sympathique » (aux enseignants),
- la transposition didactique est « plus facile pour les savoirs que pour les compétences », les compétences se présentant « comme des totalités difficilement décomposables ou dont la décomposition n'engendre pas ipso facto une série d'étapes qu'on pourrait parcourir les unes après les autres »,
- « les savoirs favorisent une évaluation moins coûteuse et moins dangereuse »,
- les savoirs ont « une plus grande légitimité sociale », ils sont perçus comme nobles, neutres, respectables,
- le poids des savoirs est « renforcé par les didactiques des disciplines ».

En tout état de cause, la définition de la compétence citée plus haut, comme savoir-faire de haut niveau est celle que nous adopterons au cours de notre travail.

1.3. Emprunts à la didactique générale

Il convient de préciser ce que recouvrent les termes de représentation et de situation-problème.

1.3.1. Les représentations

D. Bailly (1984, pp. 139-140) donne une première définition de la représentation. Au sens étroit, c'est une image mentale ou souvenir-image, une évocation symbolique de réalités absentes. L'image est le médium de base de la représentation, elle contribue à façonner l'aspect figuratif de la pensée. D. Bailly situe la représentation entre l'effectuation et la pensée conceptuelle.

P. Sylvestre (1996), aborde les représentations de la manière suivante : « tout formé construit des systèmes de représentation intégrant ses savoirs, ses conceptions antérieures et une partie des informations captées grâce aux séances de formation (...) se former c'est, en grande partie, modifier ses représentations ». Mais J.-P. Astolfi (1996) souligne que les représentations mentales des élèves résistent énormément aux efforts d'enseignement et pour une part importante d'élèves, elles traversent la scolarité, inchangées jusqu'à l'université. « Les prendre en compte dans la classe, travailler les obstacles qui en expliquent la résistance, conduisent à mettre au cœur de l'activité scolaire ce que les élèves savent déjà, avec la diversité interindividuelle qu'on imagine ».

Pour A. Giordan (1993), tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Il préconise de s'appuyer sur les conceptions des apprenants, par exemple leurs idées sur les savoirs enseignés, les structures de pensée sous-jacentes qui sont à l'origine de ce que l'apprenant pense, dit, écrit ou dessine en classe, le fruit de son expérience antérieure, sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, sa 'prison intellectuelle' et ainsi de « faire avec pour aller contre ». Il s'agit de déconstruire le savoir initial, en passant par des phases de conflits ou d'interférences, pour aboutir à l'émergence d'une nouvelle formulation de savoir. P. Meirieu (1988, pp. 59-60) fait référence à A. Giordan, pour qui, avant même l'intervention didactique, l'élève dispose d'un système d'explication qui lui est indispensable car, sans cela, le monde lui serait totalement impénétrable. P. Meirieu pense que le pédagogue n'a aucune chance de faire progresser un apprenant s'il ne part pas de ses représentations, s'il ne les fait pas émerger.

Le concept de représentation est donc un concept essentiel pour comprendre l'activité cognitive du sujet. Les représentations ont un « pouvoir explicatif puissant qui les rend peu sensibles à l'accumulation des erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des corrections auxquelles on peut les contraindre » (Develay, 1992, pp. 74-81). En effet, les représentations résistent très fortement au

changement et sont durables. Il existerait même une coexistence possible entre savoirs maîtrisés et représentations.

1.3.2. La situation-problème

Même si cette notion est plus d'ordre pédagogique, il nous semble important de l'aborder ici dans la mesure où il est fait directement référence aux représentations. P. Meirieu (1988, p. 64) note que « la situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisant et restabilisant, grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives ». Il précise par ailleurs que l'« on peut donc considérer qu'à côté des 'situations-problèmes' formalisées comme telles par les enseignants, toutes les situations pédagogiques ne permettent des apprentissages que quand elles sont investies par l'apprenant comme une 'situation-problème', quand il se trouve dans les conditions nécessaires pour franchir un obstacle lui-même en utilisant les ressources de toutes sortes que l'on met à sa disposition » (Meirieu, 1996a).

On perçoit le lien avec ce que J.-P. Astolfi (1996) appelle l'objectif-obstacle, qui est constitué par « le dépassement d'un certain niveau de représentation qui fait obstacle, pour l'apprenant, à la compréhension d'une notion, d'un concept, d'une théorie (...), une situation-problème permet de mettre l'apprenant en situation d'éprouver lui-même l'insuffisance ou le caractère erroné de ses représentations ».

On peut aussi rapprocher ceci du propos de M. Develay (1992, pp. 128-131) sur la situation d'apprentissage avec le schéma de rupture-obstacle qu'il propose. Si l'on considère un sujet avec une structure cognitive et affective A, placé devant une situation-énigme, il y a déséquilibre initial accompagné d'une déstructuration cognitive et d'une déstabilisation affective. La formulation d'hypothèse, accompagnée d'un appui affectif (climat de sécurisation), va permettre l'émergence d'une étape de restructuration cognitive et de restabilisation affective lui donnant la possibilité de créer une nouvelle structure cognitive et affective B et de dépasser ainsi l'obstacle. Le passage d'une structure cognitive et affective A à une structure cognitive et affective B est une rupture.

1.4. Emprunts à la pédagogie

Nous abordons les notions de démarche, de résistance, de méthode et de style, en précisant, pour finir, quelques termes actuels.

1.4.1. La démarche pédagogique

Pour P. Meirieu et M. Develay (1992, pp. 162-164) la dynamique de la démarche pédagogique est contextualisation/ décontextualisation/ recontextualisation. En effet tout apprentissage doit être effectué dans un contexte précis, chargé sur le plan cognitif ainsi que sur le plan affectif. Le contexte est objet de connaissance et, en même temps, objet d'investissement. Mais si l'on ne veut pas maintenir l'apprenant dans un état de dépendance par rapport à un contexte précis, il faut opérer une prise de distance pour favoriser chez l'apprenant un dégagement par rapport à ses connaissances antérieures et son intérêt immédiat. La recontextualisation s'opère par le *bridging* « qui consiste à demander aux sujets apprenants, après la maîtrise d'une notion ou d'une procédure, de chercher eux-mêmes des situations où ils peuvent la retrouver et la faire jouer ».

1.4.2. La résistance

Selon P. Meirieu (1996b) la notion de résistance est centrale dans l'acte pédagogique. « L'autre, l'élève, l'adulte en formation, résiste toujours légitimement à mon projet de l'éduquer, c'est-à-dire de vouloir et de décider son bien à sa place ». Il y a résistance et c'est de cette résistance que naît « le moment pédagogique (...) le moment où j'entends que l'autre 'ne marche pas' ». On peut vouloir casser cette résistance (par la séduction ou par l'exclusion) ou accepter de travailler avec et sur cette résistance, ce qui signifie repenser ses méthodes pédagogiques. C'est ainsi que pour P. Meirieu, la relation pédagogique devient une « occasion véritable de rencontre et de partage d'humanité ». Dans un autre ouvrage (1995, p. 208), il propose un schéma représentant cette résistance. La résistance se situe entre la logique d'enseignement avec son ordre d'exposition, sa programmation, sa planification et la logique d'apprentissage avec l'ordre de la découverte, la liberté de la décision d'apprendre et le caractère singulier de chaque démarche d'apprentissage. Reconnaître la résistance, la prendre en compte, rechercher des savoirs pédagogiques susceptibles d'offrir des prises à l'apprenant sur l'enseignement est la démarche d'une pédagogie différenciée.

1.4.3. Les méthodes pédagogiques

Pour P. Meirieu (1996b), les méthodes pédagogiques recouvrent trois réalités :

- un courant pédagogique caractérisé par les finalités qu'il cherche à promouvoir et par l'ensemble des pratiques qu'il préconise pour y arriver, F. Morandi (1997, pp. 124-126) parle de modèles pédagogiques qui peuvent être datés historiquement, comme le modèle traditionnel, depuis la méthode dialectique grecque jusqu'à la pédagogie frontale du dix-neuvième siècle, ou le modèle de l'éducation nouvelle avec les pédagogies actives, depuis 1900, ou bien le modèle de maîtrise avec des objectifs opérationnels ou les pédagogies différenciées, depuis 1975, ou encore le modèle global avec gestion de l'information et individualisation de l'apprentissage, depuis 1995,

- un type d'activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en œuvre (par exemple l'ALAO),
- une activité précise, un outil identifié, pour faire apprendre un contenu de savoir déterminé (comme ce que l'on appelle, dans le commerce, une méthode de langue).

P. Meirieu (1996b) note que « tout projet pédagogique implique une recherche permanente des méthodes capables de l'incarner [et] toute méthode porte, implicitement, un projet pédagogique, un type de rapport au savoir et au pouvoir, un profil d'homme et de société que l'on veut former et promouvoir ».

1.4.4. Les styles pédagogiques

M. Altet (1996), partant du principe qu'il existe un effet-enseignant sur les apprentissages, distingue trois dimensions étroitement liées au style pédagogique :

- le style personnel, qui dépend de la personnalité du formateur et de ses représentations (structuré, informel, rituel, flexible),
- le style relationnel et interactionnel, la manière de communiquer et d'intervenir, qu'elle définit en quatre types : le premier type où l'instructeur s'adresse au groupe, le deuxième type où le questionneur d'individus s'adresse à l'apprenant, le troisième type où le questionneur échangeur mixte s'adresse à la fois au groupe et aux individus et le quatrième type qui est le moniteur guide. Les premier et deuxième types initient les interactions et organisent des échanges de communication verticaux, le mode de communication est la séduction et la persuasion. Chez les troisième et quatrième types les interactions viennent autant de chaque côté., les relations sont plus horizontales, fondées sur le dialogue, le mode de communication est l'écoute et l'échange,
- le style qui concerne les facteurs organisationnels et gestionnaires de l'enseignant ou du formateur.

1.4.5. Quelques termes pédagogiques actuels

Pédagogies de la médiation

G. Avanzini (1996) note que « les pédagogies de la médiation ont en commun de considérer que l'accès à la connaissance est subordonné à l'initiative d'un tiers qui favorise la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de connaissance ». Ainsi, l'interaction entre le sujet et le formateur est facteur d'apprentissage, le sujet n'étant pas isolé dans son acte d'apprentissage. Et G. Pelletier (1996) parle du rôle du "passeur", spécifique de la relation pédagogique, dans une démarche de construction des connaissances.

Pédagogie du projet

Si P. Meirieu (1995, p. 249) préconise la pédagogie du projet, ainsi que la pédagogie par alternance et la pédagogie des situations-problèmes, pour prendre en compte les

centres d'intérêt de l'élève, il note une dérive vers ce qu'il appelle la technologie du projet où le projet-programme se substitue au projet-visée, l'action étant rationnellement organisée en étapes successives et où l'on suppose qu'un « suivi scrupuleux d'une programmation rigoureuse associé à une prise en compte des facteurs individuels peuvent venir à bout de manière définitive de la question du passage à l'acte ».

Pédagogie constructiviste

L'attention aux opérations mentales n'est qu'un point d'appui pour l'inventivité didactique et il n'y a pas de « déductibilité automatique entre l'intelligence de l'activité mentale et le dispositif proposé » (Meirieu, 1995, p. 224). Cet auteur rappelle, à juste titre, que l'activité mentale est invisible et, qu'en cela, elle ne peut jamais faire l'objet d'un réel contrôle. Cela renvoie le pédagogue « à un travail sur les opérations mentales susceptibles de permettre l'appropriation des savoirs, le contraignant à interroger leur cohérence et leur genèse, l'amenant à proposer des situations complexes dans lesquelles le sujet peut mettre en œuvre ses propres opérations mentales, l'invitant à l'accompagner dans cette tâche sans pour autant en contrôler toutes les étapes ni en déclencher mécaniquement le déroulement » (ibid.).

Pédagogie de l'énigme

P. Meirieu (1988, p. 92) souligne que si le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de créer l'énigme, de faire du savoir une énigme. Il reprend ce point ailleurs (1996a), en appelant de ses vœux une pédagogie de l'énigme. Si l'on part de l'idée que la tâche première de l'enseignant est de « faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir, (...) faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. Faire du savoir avec le désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense, mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction ».

Pédagogie de la promesse ?

Pour P. Meirieu (1995, pp. 237-264), « la pédagogie a longtemps cherché à fonder son discours 'en vérité' et à établir des prescriptions à caractère scientifique. Il lui faut maintenant assumer son 'insoutenable légèreté' et en tirer toutes les conséquences : placer l'inventivité et la formation du jugement au cœur de sa démarche ; accepter la béance irréductible entre le dire et le faire ». Si l'auteur se fait l'avocat d'une pédagogie de la promesse c'est que la promesse est intenable mais féconde car elle « nous dégage de tout dogmatisme et suscite notre inventivité (...) la promesse apparaît imminemment nécessaire pour autant que le pardon soit lui-même promis à celui qui ne la tient pas mais qu'aucune excuse ne puisse être trouvée à celui qui ne la fait pas ».

Les emprunts à différents domaines de recherche nous ont permis d'aborder des concepts-clés liés à l'apprentissage, tels que ceux de connaissances de types déclaratif et procédural, de stratégie, d'opération de types cognitif et métacognitif, de savoir et de savoir-faire, de mémoires, à court terme, à long terme et de travail, de représentation et de transfert, qu'il s'agit maintenant de préciser dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère.

CHAPITRE 2

Apprendre une langue étrangère

Dans le chapitre précédent, notre démarche a consisté à fixer le cadre général de notre réflexion et à définir ainsi les références conceptuelles de notre étude. Ceci nous a permis d'explorer le champ de connaissances des sciences de l'éducation en nous appuyant sur les travaux de chercheurs tels que M. Develay et P. Meirieu. Il paraît maintenant nécessaire d'articuler apprentissage et langue étrangère en présentant, dans un premier temps, les principaux enjeux théoriques dans la mesure où l'apprentissage de langue étrangère fait l'objet d'oppositions et de controverses variées en didactique, en linguistique et en psycholinguistique, puis en précisant, dans un deuxième temps, un certain nombre de notions abordées au premier chapitre qui nous semblent pertinentes.

2.1. Présentation de différents courants

Dans l'optique génétique et cognitive, C. Springer (1996, p. 353) distingue trois courants qui s'affrontent en didactique des langues : la thèse innéiste, la thèse constructiviste et la thèse cognitiviste. La question de l'apprentissage d'une langue étrangère apparaît, de ce fait, être une question assez complexe : on se trouve souvent renvoyé à des domaines de recherche décalés qui n'ont pas tout à fait le même objet, à des conceptions différentes du langage, à des pratiques pédagogiques qui existent de façon concomitante. De plus, théories et théorisations, formalisations, co-existent et s'imbriquent (cognitivism et approche communicative) et des tendances se développent (le constructivisme interactionniste). Nous allons donc tout d'abord reprendre les trois thèses citées par C. Springer en essayant de faire fonctionner trois concepts dont D. Gaonac'h (1987, p. 8) dit qu'ils sont essentiels pour percevoir les enjeux théoriques en question : la langue, le sujet, les interactions. Nous espérons, à la suite de ce parcours, pouvoir cerner plus précisément des notions telles que celles de sujet apprenant, d'activités, de tâches ou de situation pédagogique.

Dans la thèse innéiste, la faculté de langage est un "organe" mental spécifique. Il existe des structures de connaissance spécifiques aux acquisitions linguistiques, qui présentent un caractère inné. Ceci s'oppose à la théorie de J. Piaget selon laquelle il existe des structures de connaissance générales, non spécifiques au langage. La théorie linguistique est celle de N. Chomsky, qui pose le modèle du locuteur et l'existence d'universaux du langage. Le sujet est doté d'un dispositif d'acquisition du langage inné, une grammaire universelle qui lui permet de construire la grammaire de sa

langue et plus tard la grammaire d'autres langues. A.-C. Berthoud (1994) note que « dans cette optique, l'apprentissage est essentiellement sous guidage interne, le milieu n'ayant qu'un rôle de déclencheur du dispositif d'acquisition. La responsabilité de l'apprentissage revient au sujet, on ne peut lui enseigner la langue, on ne peut que créer les conditions satisfaisantes pour que soient mis en œuvre ces processus ». Elle parle de sujet créateur. C'est sur ces principes que se fondent les recherches de la linguistique acquisitionnelle américaine. On peut dire, très schématiquement, que P. Corder, C. Nemser, L. Selinker et S. Krashen, à partir de travaux sur l'analyse des erreurs, ont développé la notion d'interlangue, ou de dialecte idiosyncrasique, pour caractériser la langue de l'apprenant. C'est une notion qui a beaucoup été discutée pendant les années 70-80. Ces chercheurs ont étudié les liens entre langue maternelle et langue étrangère et S. Krashen en particulier défend la thèse de la différence entre apprentissage et acquisition, en s'appuyant sur des notions comme l'ordre naturel d'acquisition, l'hypothèse de l'input, l'hypothèse du moniteur et l'hypothèse du filtre affectif. D. Gaonac'h est très convaincant dans ses critiques, notamment de P. Corder (1980) : il remarque que « la référence négative aux connaissances antérieures pose problème » (Gaonac'h, 1987, p. 135), par rapport aux connaissances générales que l'apprenant a acquises sur le langage ou sur les processus d'acquisition du langage. Il reproche à ces hypothèses de ne pas prendre en compte la référence au métalinguistique et au métacognitif dans la situation de L2 (langue seconde). On notera, qu'à la suite de ces travaux, le terme d'interlangue, même s'il est bien pratique, reste très connoté. D. Bailly (1984, p. 361) lui préfère, par exemple, celui d'activité interlangagière.

La thèse constructiviste offre un certain nombre de dissonances selon que l'on se réfère à J. Piaget ou à L. Vygotsky.

Dans le constructivisme piagétien, le langage est une des manifestations de la fonction sémiotique. « La fonction sémiotique correspond à l'élaboration d'instruments de représentation, instruments qui permettent à l'intelligence de prendre de la distance par rapport à l'action et à la perception » (Gaonac'h, 1987, p. 119). Le langage « est en relation étroite avec les activités opératoires, [il] suppose, pour être assimilé, l'existence antérieure de structures logiques qui rendent cette assimilation possible : la caractéristique spécifique de l'homme n'est pas le langage, mais la disposition de structures cognitives, dont dépend l'émergence du langage » (Gaonac'h, 1987, p. 120). Selon lui, le langage chez J. Piaget n'est pas un outil de représentation privilégié, c'est un outil "assimilable" comme les autres. D. Bailly (1984, p. 159), se réfère à J.-J. Franckel et parle du langagier comme du cognitif spécialisé. A.-C. Berthoud (1994) note que les psychologues constructivistes envisagent le langage « comme un produit de l'intelligence, comme un objet de connaissance, donc soumis à des processus cognitifs de construction ». Elle ajoute que, dans cette perspective, « prendre au sérieux ses erreurs, c'est valoriser l'activité interne de l'apprenant, c'est tenir compte de ses hypothèses (souvent naïves et approximatives sur le système), de son activité de réflexion, de ses modes de représentations : en d'autres termes, il s'agit de ne plus seulement considérer le sujet-apprenant dans ses performances langagières, mais aussi dans son activité métalinguistique, l'activité métalinguistique étant conçue à la fois

comme moyen pour apprendre pour l'apprenant et comme traces du processus de construction pour le psycholinguiste ». D. Gaonac'h (1987, pp. 121-122) remarque que tant l'approche chomskienne que l'approche piagétienne (et l'approche cognitive que nous abordons plus loin) se réfèrent à une approche formelle du langage : « les connaissances qui font l'objet d'un processus d'acquisition sont relatives à un système de règles. Le développement ne consiste pas à apprendre ces règles mais à les découvrir (hypothèses, stratégies), ou plus exactement à en établir un système intériorisé. Les interactions avec l'environnement sont fondées sur le postulat qu'il fonctionne bien selon ce système de règles, faute de quoi celui-ci doit être modifié en conséquence ». La critique majeure que D. Gaonac'h adresse à J. Piaget est de centrer son analyse du langage et de son acquisition sur la fonction de représentation en négligeant la fonction de communication.

Dans l'optique vygotskienne, le développement du langage s'inscrit dans son fonctionnement social. D. Gaonac'h (1987, pp. 188-191) s'appuie sur les travaux de J. Bruner pour qui le langage est un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger et amplifier ses capacités cognitives. « L'acquisition du langage ne se réduit pas à la solution d'un problème formel (...). La dimension prise en compte par Bruner est l'insertion du langage dans des activités orientées, et le lien indissoluble entre les caractéristiques de ces activités et la structure du langage ». C'est ainsi que « les comportements langagiers ne peuvent pas être considérés comme des actes terminaux : ils sont dirigés vers des objectifs non verbaux, ou vers la solution de problèmes pratiques ou théoriques, ils sont insérés dans une activité non exclusivement verbale ». Nous revenons sur cet aspect à propos de l'approche communicative, inscrite dans le courant cognitiviste interactionniste, qui tente de prendre en compte ce point de vue. On pourra noter qu'il s'agit d'acquisition du langage et que le problème de la transposition didactique pour l'apprentissage d'une langue étrangère se pose. Enfin, on peut remarquer que c'est la perspective dans laquelle se place le diplôme de compétence en langues mis sur pied par le Ministère de l'Éducation Nationale.

En ce qui concerne la thèse cognitiviste, A.-C. Berthoud (Berthoud et Py, 1993, p. 58) définit l'apprentissage d'une langue comme relevant d'une activité cognitive de traitement des données et de résolution de problèmes. C. Springer (1996, p. 332) y voit deux tendances de la recherche, une tendance fonctionnaliste et une tendance plus interactionniste. Sans être une spécialiste du domaine, il ne nous semble pas y avoir de rupture entre constructivisme et cognitivisme dans le domaine des langues. D'ailleurs D. Bailly (1984) intitule un chapitre *Psychologie cognitive* et commence ce chapitre par la psychologie génétique de J. Piaget. Le terme cognitivisme ferait-il peur aux didacticiens, par son histoire, ses emprunts à la théorie de l'information, par ses références computationnelles telles que celles d'input, de message ou de code ? De la même manière, il nous semble que constructivisme social et interactionnisme ne sont pas à des années-lumière l'un de l'autre. C'est pourquoi, au cours de notre recherche,

nous utiliserons des concepts renvoyant aussi bien à la perspective constructiviste qu'à la perspective cognitiviste.

La tendance fonctionnaliste cherche à expliquer comment l'apprenant parvient cognitivement à se représenter la L2 et donne la priorité à la question de la représentation mentale. Pour R. Ellis (1994, p. 347), une théorie cognitive de l'acquisition du langage ne considère pas la connaissance linguistique comme un genre de connaissance différent d'autres types de connaissances et envisage les stratégies responsables de son développement comme générales par nature, comme liées et impliquées dans d'autres genres d'apprentissage. On voit ici la parenté avec la théorie de J. Piaget : des termes presque identiques sont utilisés. Pour C. Springer (1996, p. 332), « cette optique cognitive ne pose pas le système de règles de la langue comme un donné, mais comme le résultat d'opérations et de représentations cognitives ». Les recherches portent sur la saisie, le traitement, le stockage et l'utilisation des données et ont abouti à plusieurs modèles de saisie des informations, *The Competition Model*, *The Nativization Model* ou *The Multidimensional Model*. Ces études montrent que la construction de l'interlangue ou de l'activité interlangagière se fait par étapes de structuration successives. Cette structuration est d'abord d'ordre sémantique, l'agencement des catégories grammaticales traditionnelles étant étranger à la construction de l'interlangue. Ceci ne peut pas surprendre les tenants de la linguistique de l'énonciation, pour lesquels l'idée de notion et de propriétés primitives est première. La notion désigne « un ensemble de propriétés physiques et culturelles » (Culioli, 1990, p. 50) et appartient au domaine des représentations mentales. C'est une entité cognitive. En effet, la théorie des opérations énonciatives de A. Culioli se place dans le courant cognitiviste et constructiviste. Il faut signaler que ces recherches remettent en cause et la séparation entre syntaxe et sémantique et l'universalité des catégories de la grammaire traditionnelle.

La tendance plus interactionniste s'intéresse à « la mise à jour des processus cognitifs qui interviennent en temps réel dans la communication et dans l'interaction [et] donne la priorité à la résolution de problèmes » (Springer, 1996, p. 332). Il note que ce courant est également fonctionnaliste mais qu'il s'appuie plus sur l'idée de réseau (référence au néoconnexionnisme) que sur l'idée de chaîne d'informations. La place de l'interaction sujet - milieu est plus importante et la langue est considérée comme un construit social, le sens étant un construit intersubjectif. Ce courant comprend la langue dans sa dimension symbolique (la représentation mentale) et dans sa fonction sociale. Les recherches portent sur les stratégies de communication et d'interaction. Il existe aussi plusieurs modèles, par exemple celui de la compétence de communication de V. Kohonen (1990) qui distingue entre savoir procédural (dynamique, orienté vers le processus de résolution, souvent assimilé à l'idée de savoir-faire, associé à des notions comme le plan d'action, la stratégie, la métaréflexion, lié au contexte d'utilisation, non conscient et qui concerne la capacité de l'apprenant à utiliser le langage à des fins de communication dans une situation donnée) et savoir déclaratif (statique et mémorisé indépendamment de son utilisation, comprenant la compétence

grammaticale, la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence sociolinguistique). Cela pose le problème de savoir ce que l'on entend par compétence de communication. D. Gaonac'h (1987, pp. 179-180) fait remarquer que l'ambiguïté majeure autour de la notion de communication est qu'elle est souvent donnée, par les tenants de l'approche communicative, comme étant en soi un objectif pédagogique, à côté d'autres objectifs pédagogiques. Nous pensons, avec D. Gaonac'h que « l'acquisition d'une compétence de communication ne signifie pas grand'chose en soi, mais que par contre l'analyse des processus d'acquisition et d'utilisation du langage doit nécessairement passer par la prise en compte de la dimension de communication ». J.-P. Bronckart (1996) récuse, lui, le terme de compétence, trop connoté et lui préfère le terme de capacité. Ainsi pour définir les conditions d'apprentissage des discours, il distingue des capacités d'action langagière, des capacités discursives et des capacités psychotextuelles.

Le Grand dictionnaire de la psychologie (1991) donne une classification des types de connaissances selon la psychologie de l'apprentissage. On distingue :

- les connaissances factuelles (acquises constamment, aussi bien par l'expérience que par l'observation),
- les connaissances notionnelles (abstraites, acquises par l'enseignement mais aussi par l'action),
- les connaissances sur les procédures (suite d'actions ou d'opérations mentales nécessaires à la résolution de problèmes, liées à l'activité volontaire de l'apprenant),
- les connaissances procéduralisées (savoir-faire très précis qui ne s'expliquent pas).

Cette classification nous permet de sortir de la dichotomie procédural/ déclaratif avec tout ce qu'elle peut contenir de réducteur et de dépasser ce saucissonnage de compétences dont on ne sait jamais à quoi elles renvoient. Nous préférons nous en tenir à l'acception du terme de compétence comme savoir-faire de haut niveau, donnée par P. Perrenoud (cf. chapitre 1).

Certains chercheurs distinguent stratégies ou processus de type social et stratégies cognitives qui comprennent des stratégies d'apprentissage, des stratégies de compréhension/ production et des stratégies de communication. Or D. Gaonac'h (1987, pp. 180-181) note que la distinction entre stratégies d'apprentissage (dont la visée est de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue) et stratégies de communication (dont la visée est d'établir et de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défaillants) n'est pas évidente. Les stratégies de communication peuvent aussi jouer un rôle dans les acquisitions (occasion d'apprendre, occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies dans la langue cible). Les stratégies d'apprentissage ne sont peut-être pas indépendantes non plus des stratégies de communication : il prend l'exemple de la surgénéralisation, dont on considère généralement qu'elle résulte d'une stratégie d'apprentissage et se demande s'il existe vraiment des situations où l'apprenant teste le langage pour le langage, où il joue un peu gratuitement à faire des hypothèses sur le langage. J. Walski (1992, p. 65) souligne qu'à chaque moment du développement individuel, le sujet met en œuvre différentes stratégies dont le choix dépend de

plusieurs facteurs, la situation d'énonciation, les conditions de réception, l'énoncé reçu, la tâche requise. Selon elle, les stratégies ont un caractère personnel et évolutif et il y a interdépendance et interaction entre la construction de la compétence langagière et le déploiement de stratégies d'apprentissage. D. Gaonac'h (1987, p. 147) note que l'activation de stratégies dépend aussi des modes d'exposition à la langue. C'est ainsi qu'en production, l'acquisition va être liée à des stratégies de communication tandis que, dans des activités qui impliquent plus spécifiquement la perception et où n'intervient pas de façon explicite un critère de réussite, certaines stratégies ne vont pas être activées, par exemple la stratégie d'évitement. Il ajoute que la situation scolaire induit certainement des stratégies spécifiques. Il insiste sur la très grande variabilité et flexibilité des processus d'acquisition d'une langue étrangère et sur l'importance de la situation d'acquisition (conditions externes liées à l'apprentissage d'une langue) et encore plus de la nature des activités mentales impliquées dans les acquisitions (les caractéristiques cognitives des tâches qui servent de support à l'apprentissage).

Dans cette perspective, l'interaction verbale apparaît comme le lieu et le moyen par lequel le sujet apprend la langue, pour reprendre les propos de A.-C. Berthoud (1994). L'interaction est le lieu d'une double négociation et construction : il y a « négociation et construction du sens, des thèmes du discours [et] négociation et construction des formes linguistiques » (Berthoud et Py, 1993, p. 67). Le sujet-apprenant est interactant. Elle souligne que « l'activité métalinguistique n'est pas le seul apanage de l'interaction scolaire, elle traverse l'activité verbale la plus élémentaire, la plus utilitaire, et ce quels que soient les individus en présence (...). Cette activité réflexive conduit aujourd'hui à penser qu'elle constitue pour le sujet l'un des moyens privilégiés pour construire la langue, pour apprendre à communiquer en communiquant » (Berthoud, 1994). En d'autres termes, « il semble que l'acquisition soit moins fonction d'un but, d'un besoin communicatifs, que d'un objectif métacommunicatif, d'une activité sur la langue et la communication » (Berthoud et Py, 1993, p. 74). Cependant, si les recherches montrent que les sujets recourent aux procédures métalinguistiques pour gérer l'interaction et apprendre la langue, de manière générale, il existe des différences individuelles quant à la quantité, à la fonction et à la nature de ces procédures. C'est ainsi qu'on peut distinguer différents types d'apprenants, selon qu'ils sollicitent plus ou moins l'aide de l'autre : les interactifs, les correcteurs, les éludeurs et les planificateurs. C'est pourquoi, dans la suite de notre travail, nous serons souvent tentée de parler d'apprenants au pluriel. D'autre part, des types d'interaction différents peuvent induire des stratégies différentes chez les locuteurs. Enfin, si « dans une perspective cognitive et interactive, l'apprenant est considéré comme un sujet à part entière, qui participe activement à la construction de ses savoirs [il importe de] distinguer entre différents modes de construction, déterminés par un recours spécifique au contrôle métalinguistique » (Berthoud, 1994), selon le lieu du contrôle (avant ou pendant l'énonciation), l'importance du contrôle, le degré de verbalisation du contrôle. Tout cela fait du sujet apprenant avant tout un individu ou, pour reprendre la formule de A.-C. Berthoud, une entité à géométrie variable.

Avant de finir cette présentation et de commencer notre cueillette didactique, nous souhaitons souligner les conclusions de D. Gaonac'h (1987, p. 203) qui vont constituer un des points d'entrée majeurs de notre recherche : « les activités de langage sont sans doute, parmi les activités humaines, celles qui exigent le plus quant à l'intégration efficace d'opérations qui se déroulent à des niveaux très différents : des opérations de 'haut niveau', sémantiques, socio-linguistiques, textuelles... ; des opérations de 'bas niveau', référentielles, lexicales, morpho-syntaxiques, phonologiques, graphiques. On comprend que l'économie d'un tel système, eu égard à son caractère orienté, tient beaucoup à la capacité d'automatiser le plus possible les opérations de bas niveau pour accorder le maximum d'attention aux niveaux supérieurs, dont dépend le contrôle du système et son adéquation aux objectifs de la tâche ». C'est ainsi qu'il pose deux objectifs d'apprentissage, « assurer au mieux l'automatisation d'un certain nombre d'opérations susceptibles d'être réalisées sans qu'une attention importante leur soit affectée » et « respecter la hiérarchisation des différentes opérations : elle est liée à l'orientation de l'activité, à la nature de la tâche à résoudre lorsque sont mises en œuvre l'ensemble des opérations de différents niveaux ». Et il note trois facteurs, dans la situation d'acquisition d'une L2, qui contribuent à "casser" ce fonctionnement hiérarchisé : « l'attention de l'apprenant est souvent attirée sur des opérations de bas niveau » (attitudes d'apprentissage, contraintes pédagogiques) ; « il se produit souvent des interruptions liées à l'insuffisance de certaines opérations, en particulier de bas niveau : les opérations de haut niveau sont alors plus sollicitées, sans que soit réalisée cependant une véritable interaction fonctionnelle entre les différents niveaux » ; « la mise en œuvre des opérations de haut niveau peut être elle aussi soumise à un réapprentissage », le transfert de capacités de haut niveau de la L1 à la L2 n'étant pas toujours assuré.

2.2. Cueillette didactique

Il convient de préciser, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, les notions de démarche, d'objectif, de situation, de tâche, d'activité et de sujet.

Démarche didactique

A la lumière de ce qui précède, le didacticien doit donc concevoir des tâches permettant :

- de travailler sur et avec les représentations de l'apprenant concernant l'apprentissage d'une L2 et la tâche même,
- de veiller à ne pas renforcer cette attention de l'apprenant sur les opérations de bas niveau par les tâches proposées, au moins dans certains types de tâches, puisqu'il faut aussi veiller à guider l'automatisation de certaines opérations,
- de favoriser l'interaction entre les différents niveaux d'opérations,
- et de guider le réapprentissage de certaines opérations de haut niveau qui n'ont pas été transférées.

Objectifs pédagogiques

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler les objectifs consensuels de l'enseignement d'une langue étrangère tels que D. Bailly (1984, p. 337) les décrit : « faire apprendre, c'est-à-dire faire comprendre, reconnaître et produire, les principes et les éléments concrets du fonctionnement de L2, ce qui implique en retour pour l'enseignant d'inventer des stratégies conduisant à cette assimilation ».

Situation pédagogique

Elle se caractérise par une énonciation translaturée où l'apprenant simule un sujet énonciateur véritable, c'est un emboîtement d'actes énonciatifs (Trévisse, 1980). Il y a double énonciation et double repérage : la situation d'énonciation véritable et la situation de simulation. La première n'est pas une situation discursive véritable : les apports d'information n'ont pas le même statut, le professeur connaît les réponses aux questions, l'apprenant demande en plus si ce qu'il dit est correct (Trévisse, 1979). Le discours scolaire est codé institutionnellement : les réponses attendues sont d'un certain type, comme le note D. Bailly (1984, pp. 331-332). C'est pourquoi nous pensons avec F. Demaizière (1995, p. 7) qu'il est illusoire, en situation institutionnelle, de prétendre recréer une réalité communicative naturelle. On peut ajouter que « le cadre scolaire constitue, après tout, lui aussi, une situation comme une autre ; la référence à des situations issues de la culture propre de l'apprenant peut permettre la constitution d'un cadre de communication imaginaire » (Gaonac'h, 1987, p. 178).

D. Bailly (1984, p. 333) conclut sur ce point : « ainsi qu'il s'agisse de contraintes collectives ou individuelles, qu'il s'agisse des groupes, des sujets, des tâches, des niveaux d'activité langagière, on en vient toujours à caractériser la situation de classe en L2 comme foncièrement différente d'une situation de communication langagière spontanée, et ainsi susceptible d'être définie comme autonome et spécifique par rapport à cette dernière ».

Tâche

Il est nécessaire, tout d'abord, de distinguer tâche et activité. Nous ferons nôtre la description établie par J.-Y. Rochex (1996, p. 10) : « la tâche, c'est ce qu'il y a à faire, ce que demandent la consigne, l'exercice ; l'activité renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche ».

Pour U. Frauenfelder et R. Porquier (1980), une tâche est « une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiées par la procédure ». On peut distinguer trois composantes : ce que fait le sujet, c'est-à-dire l'activité qui lui est demandée ; les conditions où cette tâche s'effectue, ou procédure, c'est-à-dire le contexte de l'interaction, le lieu, la nature des participants et leurs caractéristiques ; et ce qui lui est fourni, apport et consignes, l'apport pouvant être

linguistique ou non linguistique et la consigne définissant pour le sujet ce qu'il y a à faire.

Selon les activités qu'elles suscitent on peut classer les tâches en :

- tâches d'imitation (percevoir, reproduire) ;
- tâches de traduction de L1 en L2 (comprendre et produire) ;
- tâches de traduction de L2 en L1 (comprendre) ;
- tâches de correction d'erreurs (compréhension, jugement intuitionnel de grammaticalité et production) ;
- tâches de description et de récits, sur apports non verbaux ou thématiques.

Si d'autres critères sont pris en compte, comme la centration sur la forme ou le sens, le degré de liberté imparti au sujet, les niveaux linguistiques sollicités, etc., d'autres classements sont évidemment possibles. U. Frauenfelder et R. Porquier (1980) proposent le classement suivant :

- des tâches de manipulations de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétitions de phonèmes) ;
- des tâches consistant à fournir un équivalent (répétition de phrases, transcodage – dictée ou lecture à haute voix –, traduction, synonymie, paraphrase, réécriture - redire autrement ou histoires à re-raconter) ;
- des tâches de production/ expression guidée ou semi-libre (résumé, contraction de texte, expression sur images) ;
- des tâches intuitionnelles ou métalinguistiques (fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique, identifier et éventuellement corriger des erreurs, trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés).

Selon cette classification, il nous semble, a priori, que les tâches suscitées dans des activités de compréhension concernent principalement les tâches du deuxième et du quatrième type, et plus rarement celles du troisième type.

Activité langagière

D'un point de vue cognitif, l'activité est le produit de l'interaction entre un sujet et une tâche, c'est ce qui se fait. Elle se manifeste par des activités de production ou de reconnaissance. La reconnaissance « semble mettre en jeu de façon intensive l'activité symbolique associative, car les réminiscences métalinguistiques, la valeur des exemples et des phrases-repères y jouent un grand rôle. Elle semble liée principalement à l'identification des unités et agencements de L2 (rapports formes-valeurs) » (Bailly, 1984, p. 357). L'activité intuitionnelle, qui consiste à « prendre

conscience de la connaissance, à la consulter pour porter des jugements, à la formuler, éventuellement à l'explicitier sous forme linguistique, métalinguistique ou même paralinguistique » (Frauenfelder et Porquier, 1980) fait partie du phénomène de reconnaissance. « Production et reconnaissance se succèdent et interagissent, mais mettent en jeu des grammaires différenciées » (Bailly, *ibid.*). Il y a dissymétrie, dans la mesure où, dans une situation réelle ou simulée, la compréhension fait appel à la connaissance linguistique de l'apprenant mais aussi à des facteurs extra- et paralinguistiques comme l'expérience du monde ou l'inférence.

Activités métalinguistiques et métacognitives

C. Springer (1996, p. 393) rappelle l'optique vygotkienne selon laquelle le travail pédagogique vise à amener l'apprenant au stade de la conceptualisation et consiste à aider l'apprenant à développer une capacité réfléchissante sur son action. A juste titre, il remarque que la condition nécessaire est qu'il y ait expérience préalable, ce qu'il appelle « un répertoire d'expériences communicatives » ou ce que nous pouvons appeler expérience langagière.

Développer une capacité réfléchissante sur son activité langagière, c'est engager une activité méta : métalinguistique et métacognitive. Mais qu'entend-on par métalinguistique ? On distingue généralement métalinguistique et épi-linguistique. Si l'activité métalinguistique est une activité délibérée, comme classer, nommer, caractériser, en reprenant la description qu'en donnent A. Culioli et J.-P. Desclés (1979), l'activité épi-linguistique est « l'activité métalinguistique non consciente de tout sujet (que masque chez de nombreux chercheurs l'emploi du mot compétence). Les gloses épi-linguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle dans le discours explicatif d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété. Elles constituent un système de représentation interne à la langue, c'est-à-dire une méta-langue non totalement contrôlée ». L'activité de conceptualisation, conçue comme un raccourci vers la pratique, constitue alors « un relais qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (...), la manière dont il comprend, interprète le fonctionnement des données linguistiques qu'il est en train d'acquérir à un moment de son apprentissage » (Berthoud et Py, 1993, p. 75). Le rôle de l'enseignant consiste alors à développer et clarifier ces intuitions originales et personnelles. L'explication métalinguistique vise à « consolider des savoirs déjà partiellement intériorisés (...) par induction des règles et de leur représentation [et] par déduction de nouveaux énoncés soumis à validation » (*ibid.*).

Si l'activité métalinguistique est liée à la situation d'interaction, elle peut jouer un rôle différent selon les types d'apprenants, ce qui amène à relativiser toute tentation de systématiser un mode d'action pédagogique aux dépens d'autres modes (Berthoud, 1994). La métacognition permet d'élargir le champ de conscience de l'apprenant, elle lui permet de mieux connaître son fonctionnement d'apprenant, de prendre conscience

des procédures, stratégies ou plans d'actions utilisés. Dans une optique vygotkienne, cela renvoie au problème du sens de toute activité : « au lieu de poser le problème d'un point de vue externe et d'attribuer l'initiative à l'adulte ou à l'enseignant, il faudrait imaginer des situations qui posent vraiment un problème à l'apprenant, pour susciter son propre appel à l'information, la reformulation ou à l'explication de son interlocuteur, l'enseignant » (Berthoud et Py, 1993, p. 73). En d'autres termes, pour que le processus d'acquisition s'accomplisse, « le problème doit être celui de l'apprenant, c'est-à-dire répondre à un réel besoin métalinguistique ou métacommunicatif » (Berthoud et Py, 1993, p. 74). Et A.-C. Berthoud (1994) cadre et précise la notion de zone proximale de développement : « il paraît d'ailleurs justifié d'atteindre certaines exigences, c'est-à-dire de ne pas craindre un niveau d'abstraction suffisant pour qu'il puisse répondre non seulement au comment cela fonctionne, mais encore au pourquoi, pour atteindre des principes généralisables à plusieurs langues ».

Sujet apprenant

Nous l'avons vu, le sujet-apprenant est un créateur, un chercheur, un interactant et un individu, ce qui nous renvoie à la difficulté de poser une théorie de l'apprentissage, et ce qui sur le plan didactique, fait dire à A.-C. Berthoud (1994) que « changer de paradigme et tenir compte de la variabilité cognitive et communicative des sujets-apprenants constituent bien le véritable défi didactique d'aujourd'hui, l'inévitable détour pour prétendre à une réelle efficacité de l'enseignement ». Elle ajoute « dépasser le dilemme consiste, par exemple, à choisir une voie médiane, à élaborer des moyens didactiques suffisamment riches et variés pour que chacun, à un moment donné, y trouve son compte, y puise ce dont il a besoin en fonction de ses modes préférentiels de traitement et d'accès au savoir, un enseignement à la carte, en quelque sorte, où chaque sujet compose son menu, un 'roman dont on est le héros', où seuls quelques points de repère sont posés, le trajet étant, lui, à inventer » (ibid.).

Si l'on peut imaginer comment une telle optique navigationnelle peut s'inscrire dans des dispositifs de formation, elle doit aussi nous interpeller dans la conception même de matériaux pédagogiques. Le pédagogue aura alors cette double contrainte de partir de l'apprenant, ou mieux des apprenants dans leurs diversités, et d'assurer son rôle de médiateur, de passeur, qui consiste notamment à aider l'apprenant à enrichir ses stratégies d'apprentissage.

L'évocation de différents courants théoriques dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère nous a conduit à préciser à la fois notre cadre de référence, en empruntant aux théories constructiviste et cognitiviste, et des notions essentielles qui s'y rapportent, en termes de tâche, d'activité et de sujet apprenant notamment, avant d'aborder maintenant le phénomène de la compréhension de l'oral.

CHAPITRE 3

Comprendre l'anglais oral

Après avoir défini le cadre général dans lequel nous nous situons, par rapport aux théories de l'apprentissage et de l'apprentissage d'une langue étrangère, il convient maintenant d'entrer dans le vif du sujet en abordant la compréhension de l'oral en anglais et son apprentissage. Pourquoi l'apprentissage de la compréhension ? Parce que nous souhaitons l'étudier dans la perspective des technologies éducatives. Il nous semble en effet que si les produits ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur) se veulent tous multimédia, offrant de l'image et du son, le traitement de la compréhension de l'oral en langue étrangère, et pour ce qui nous concerne en anglais, reste le parent pauvre. Or il nous apparaît que les possibilités techniques, mémoire, qualité du son, des images, etc., et les situations d'apprentissage individuel que permet le multimédia sont, a priori, tout à fait propices au travail de la compréhension.

Qu'est-ce que comprendre en langue étrangère ? Dans la littérature pédagogique on parle souvent de *skill*. C'est ainsi, par exemple, que l'on distingue souvent quatre *skills* ou savoir-faire langagiers : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Traditionnellement, la compréhension est considérée comme un savoir-faire réceptif, par rapport au mot productif. On a pu avoir tendance à assimiler réceptif et passif. Or on s'accorde maintenant à souligner la participation active de l'apprenant à toute activité de compréhension. Comprendre « c'est interpréter » selon H. Widdowson (1981, p. 76), comprendre c'est « appréhender et échanger », c'est « interpréter avec la mémoire et l'imagination » comme l'ont respectivement exprimé C. Mata et G. Brown lors de leurs interventions au Colloque Européen Apprendre à comprendre les langues, Paris-La Défense, en juin 1994.

Selon H. Widdowson (1981, p. 78), les termes oral/ visuel (écrit) et production/ réception renvoient à la manière dont la langue se manifeste, plutôt qu'à la manière dont elle est actualisée dans la communication. Il distingue :

- le support, on dira : parler, composer, entendre, comprendre,
- le mode, on dira : dire, écrire, écouter, lire,
- la manière : interpréter et éventuellement converser ou correspondre.

Pour F. Grellet (1981, pp. 6-9), la lecture est un savoir-faire actif qui implique de deviner, prédire, vérifier et de se poser des questions. Dans une approche conceptualisatrice, J.-M. Fléchon (1994) souligne que la compréhension orale et la compréhension écrite sont avant tout affaire de construction de sens. La lecture est

considérée comme un processus mental qui demande la participation active du lecteur à la construction du sens.

Ces savoir-faire sont-ils cloisonnés ? J.-M. Fléchon (1994) souligne que la production d'un discours s'effectue en fonction des procédures de compréhension qui seront celles de l'auditeur et inversement la compréhension consiste à identifier l'intention du locuteur, en reconstruisant (partiellement au moins) les opérations par où a été produit l'énoncé. Nous pouvons encore citer H. Widdowson (ibid.) pour qui le scripteur (ou le locuteur) s'appuie sur ce qu'il suppose être une connaissance commune de l'usage pour fournir des indices permettant d'appréhender ce qu'il veut dire. Ce faisant, il émet des hypothèses quant à la capacité du lecteur (ou de l'auditeur) à inférer le contenu propositionnel qui n'est pas formulé explicitement et la valeur illocutionnaire qui n'est pas indiquée explicitement.

Tous ces auteurs indiquent que ces savoir-faire ne sont pas cloisonnés dans la communication normale. Faut-il, peut-on, les travailler de manière isolée ? Nous émettons l'hypothèse que oui. On peut travailler isolément ce savoir-faire qu'est la compréhension, dans un isolement provisoire, celui de la séance sur machine, notamment avec les technologies éducatives. J. Walski (1992, p. 200) fait remarquer que dans une situation de communication, « c'est l'acte de communiquer qui prime [et que] l'analyse proprement dite, elle, doit se faire ailleurs et à d'autres moments ». « On ne peut parler une langue étrangère que si on la comprend » disait M. Perrin lors du discours de synthèse du congrès Ranacles de Toulouse, en 1996. Autant d'avis qui nous encouragent dans cette voie. Il faut signaler que ce point de vue n'est pas partagé par tous. E. Lhote, L. Abecassis et A. Amrani (1998) croient, par exemple, impossible de développer la compréhension de l'oral sans interaction orale. Ce n'est pas notre vision des choses, et les recherches actuelles de J. Walski, à Bordeaux II, montrent qu'il est possible, dans un dispositif d'autoformation notamment, de progresser en compréhension de l'oral avec un travail individuel sur le produit *Vifax* (DVLP, Bordeaux II) . Ces premiers résultats partiels nous confortent dans notre position.

Interpréter, imaginer, deviner, construire, processus... cette première tentative de cerner ce qu'est la compréhension nous amène à poursuivre notre exploration en essayant de faire un tour d'horizon actuel de la question, plutôt qu'un panorama historique, à partir de travaux de recherche portant sur la langue maternelle et la langue étrangère, en EFL (*English as a foreign language*) et en FLE (français langue étrangère), sur la lecture et sur l'écoute. En suivant le parti pris didactique que nous nous sommes fixé jusqu'à présent, nous serons amenée à faire appel à des données de psychologie, de psycholinguistique et de linguistique.

3.1. Qu'est-ce que comprendre, comprendre une langue et comprendre une langue étrangère ?

En psychologie, comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte, ou ce qu'on appelle aussi entrée ou stimulus ou percept, et sur « l'ensemble des capacités et des connaissances linguistiques, sémantiques et pragmatiques qui existent dans la mémoire du sujet », nous dit J. Sabiron (1996, pp. 32-57). En termes de traitement de l'information, il y a décodage et activation : « la compréhension est le résultat d'une interprétation logique d'informations sensorielles et d'une confrontation automatique ou consciente à une structure de connaissances acquises et mémorisées » (ibid.).

Selon D. Gaonac'h (1987, pp. 159-161), « la perception ou la compréhension sont possibles grâce à un processus d'assimilation ; il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises ». Il ajoute que « les processus de réception du langage sont constitués de cycles d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation » (ibid.).

J. F. Richard (1990, p. 97) distingue quatre processus de construction des représentations :

- la construction d'une représentation par particularisation d'un schéma, qui fait appel essentiellement à des connaissances en mémoire et « consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies par la situation » ;
- la construction d'une structure conceptuelle, lorsqu'il n'existe pas de schéma contenant des relations préconstruites, qui « met en jeu principalement des inférences » et « est orientée par les informations du texte et l'ordre dans lequel elles sont fournies. Le résultat est un réseau de relations » ;
- la construction d'un modèle particularisé de situation (ou modèle mental) qui « consiste à construire une situation spécifique, particularisée dans ses moindres détails, y compris ses caractéristiques spatiales, à partir des informations fournies par le texte lesquelles sont plus générales. Cette construction est réalisée par des inférences qui particularisent. Le résultat est une image de situation. A la différence d'un réseau relationnel, son contenu n'est pas propositionnel mais imagé » ;
- la construction d'une représentation par analogie avec une situation connue, qui « fait appel principalement à la mémoire et se trouve guidée par les connaissances. Ce qui est récupéré en mémoire peut être une information générale analogue à un schéma : c'est le cas lorsque la représentation est construite pour comprendre, et l'information, alors récupérée en mémoire, sert de guide pour construire les relations entre les objets de la situation ».

J. F. Richard (ibid.) note que « ces processus interviennent dans différentes situations de compréhension, qu'il s'agisse de la compréhension de récits, de consignes de réalisation de tâches ou d'énoncés de problèmes ».

3.1.1. Niveaux de traitement

Pour décrire les processus en œuvre dans une activité langagière telle que la compréhension, on utilise souvent des modèles modulaires. On parle, par exemple, de stratégies de bas niveau (sur le plan graphique ou prosodique, lexical, syntaxique) et de stratégies de haut niveau (plan sémantique et pragmatique). Historiquement, on s'est référé à des modèles *bottom-up* (de la graphie ou du son au sens) ou ascendants puis à des modèles *top-down* (inférence du sens à partir d'indices contextuels larges et des connaissances préalables) ou descendants. J. Sabiron (1996, pp. 32-57) entre dans le détail des processus ou opérations à l'œuvre en compréhension. Le type ascendant comprend la perception des informations sensorielles et l'identification du contenu informationnel, la catégorisation de ces informations sensorielles, et l'attribution du sens. Le type descendant comprend les étapes suivantes : une étape d'anticipation pendant laquelle « le sujet fait des hypothèses sémantiques d'après ses propres connaissances, l'identité et les intentions probables de l'auteur de l'information à comprendre, tout en prenant en compte les données contextuelles de la situation d'énonciation », une étape parallèle où le sujet fait des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures d'encodage, et une dernière étape où le sujet vérifie ses hypothèses par la lecture ou l'audition du document.

On se réfère maintenant à des modèles interactifs, c'est-à-dire des modèles fonctionnant dans les deux sens, vers le haut et vers le bas, entre traitements de haut et de bas niveau, et en parallèle. Les recherches en neuropsychologie vont d'ailleurs dans le sens d'un traitement interactif. P. Buser (1998, p. 355) souligne que, contrairement à l'idée de localisation des activités cérébrales largement dominante, il semble de plus en plus que « les systèmes impliqués dans les activités intégratives et cognitives pourraient bien être organisés en un réseau distribué à travers l'ensemble du cerveau, en sorte qu'une fonction donnée soit assurée par les opérations en parallèle ». Le cognitivisme modulariste est effectivement de plus en plus remis en cause. J.-P. Bronckart (1996, p. 57) critique l'organisation mentale des apprenants vue comme des îlots disjoints de compétence : compétences syntaxiques, sémantiques, discursives, poétiques, rhétoriques, pragmatiques, stylistiques... et qui n'accorde pas de « statut aux mécanismes d'abstraction, de généralisation, de transposition, etc., qui caractérisent tout apprentissage et qui sont quotidiennement exploités dans les démarches d'enseignement ». F. Demaizière et A.-C. Berthoud (1997) soulignent que, dans une telle approche, chacun des modules est présenté isolément, avant que les interrelations soient explicitées. Elles préconisent de placer les formes au centre de la problématique, en les associant d'emblée aux catégories métalinguistiques (relevant de l'aspect, de la détermination...) et aux opérations de discours, pour que la prise en charge énonciative soit centrale et associée aux formes. Elles ajoutent que dans cette perspective, l'opposition stricte entre unité de bas et de haut niveau n'est plus

pertinente. Notre utilisation des concepts de bas et haut niveau de traitement sera donc à comprendre dans leur relative interdépendance, même s'il peut être pratique d'isoler un élément pour le décrire plus précisément.

3.1.2. Coût cognitif et automatisation

Les chercheurs font souvent référence à la notion de charge ou coût cognitif et à l'automatisation. En effet, D. Gaonac'h (1987, p. 162-163) note que « l'hypothèse d'une interaction entre processus haut-bas et bas-haut implique un fonctionnement coordonné des différentes compétences liées à la lecture. (...) L'idée que l'ensemble des processus soient orientés vers la production de sens, c'est-à-dire vers le plus haut degré d'intégration possible, est liée à une contrainte essentielle : cette intégration maximale doit permettre de restreindre la charge de la mémoire en cours de traitement ». L'automatisation de certaines opérations, comme le décodage graphémique ou phonologique, permet de réduire la charge cognitive du sujet. « L'automatisme peut alors être conçue comme la possibilité de traiter quelque chose à un niveau donné, alors que l'attention active est portée sur un autre traitement à un autre niveau » (ibid.).

3.1.3. Recherche en langue maternelle, recherche en langue étrangère : des différences

J.-M. Fléchon (1994) souligne que, pour la lecture en langue maternelle (LM), les modèles accordent maintenant moins d'importance aux paramètres relevant du texte (lexique, syntaxe, structure, contenu culturel) et de plus en plus d'importance aux paramètres relevant du lecteur : sa connaissance du monde et des textes, son développement cognitif, l'intérêt qu'il porte à la lecture, le but qu'il poursuit en lisant, les stratégies employées.

R. Oxford (1993), dans la mise à jour qu'elle effectue concernant l'enseignement de l'écoute en langue seconde (L2), se réfère aussi à un modèle de type interactif : « l'écoute en L2 implique des traitements *bottom-up* mais en même temps elle requière un nombre conséquent de traitements *top-down* dans lesquels on infère le sens à partir d'indices contextuels larges et de connaissances préalables (*background knowledge*). Pour appréhender le sens, l'auditeur de L2 relie ce qui est entendu à ses schémas internes (*schemata*) - structures mentales dans la mémoire à long terme » (notre traduction).

La notion de schéma est aussi développée par P. Carrell (1990). Elle fait référence à la théorie du schéma développée par R. Anderson (1977), M.-J. Adams et A. Collins (1979). Selon cette théorie, la compréhension écrite « est caractérisée par une interaction entre deux types de processus : ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances ; les uns et les autres sont en relation avec les

connaissances générales du lecteur, c'est-à-dire des 'schémas' » (Carrell, 1990). Dans une tâche de lecture, le lecteur utilise différents types de connaissances : ses connaissances et croyances sur le monde ou schémas de contenu, sa connaissance de différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typiques ou schémas formels, ainsi que ses connaissances linguistiques ou schémas linguistiques. P. Carrell cite une expérimentation qu'elle a menée et relatée sur l'importance respective des schémas de contenu et des schémas formels (Carrell, 1987). Sa conclusion est que « lorsque le contenu et la forme rhétorique jouent l'un et l'autre sur la compréhension écrite en langue étrangère, le contenu est généralement plus important que la forme. (...) En d'autres termes, le contenu et la forme jouent, dans la compréhension des textes, des rôles significatifs mais différents ».

J.-M. Fléchon (1994) note aussi que la recherche en langue étrangère ou LE emprunte à la recherche en LM même si tout n'est pas transposable. En effet, si l'on considère l'expérimentation menée par D. Gaonac'h (1990a), elle le mène aux conclusions suivantes : les processus mis en œuvre dans le cas spécifique des activités de langage en LE, ou tout au moins leur articulation, « peuvent présenter des caractéristiques différentes par rapport à la situation de langue maternelle ». C'est ainsi que « un certain nombre de compétences spécifiques de la lecture, bien installées en LM et qui semblent a priori universelles (...) ne sont pas nécessairement utilisées quand il s'agit de lire en LE ». Les insuffisances linguistiques ont pour effet de court-circuiter la mise en œuvre de processus de haut niveau. Le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à une attention plus importante que dans le cas d'une LM et le coût cognitif de la situation en LE est plus élevé.

D'autre part, D. Gaonac'h (1990b) fait remarquer que si « la nature des indices effectivement pertinents pour un sujet donné peut varier considérablement d'une situation à l'autre (...) mais aussi, pour une même situation, tout au long du traitement du discours », en situation de LE, les indices utiles sont différents et plus variés et peuvent représenter une tâche supplémentaire pour le sujet de LE. Ainsi « une des caractéristiques de la situation de LE serait la difficulté à utiliser de manière souple des indices différents qui peuvent, dans un texte, remplir des fonctions équivalentes, autrement dit à utiliser les redondances de la langue » (ibid.).

3.1.4. Ecoute et lecture : des différences

Si nous avons jusqu'ici emprunté indifféremment aux travaux sur la lecture et sur l'écoute en langue étrangère pour rendre compte des processus mis en œuvre en compréhension, il convient de s'interroger sur la spécificité de ces deux activités. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un article de R. Lund (1991), où l'auteur compare la compréhension en langue étrangère en lecture et en écoute, à travers une expérimentation. Il fait tout d'abord remarquer que si l'écoute a, depuis un certain temps déjà, une place importante voire prépondérante dans l'enseignement des langues, les efforts de recherche ont été largement consacrés à la lecture. Il note que,

depuis une dizaine d'années, on a pris conscience que l'écoute comprend un ensemble de savoir-faire propres et que la recherche en lecture n'est pas automatiquement transférable à l'écoute. La compréhension de lecture et celle de l'écoute sont-elles identiques, différentes, ou une combinaison des deux ? Cette question est primordiale en pédagogie des langues. R. Lund défend l'idée d'un modèle de compréhension flexible où les processus de compréhension disponibles seraient les mêmes mais où les stratégies pour leur application pourraient varier d'une manière significative selon la modalité. Il cite des études en langue maternelle qui montrent par exemple que les auditeurs plus que les lecteurs s'appuient sur des processus basés sur des schémas de type *top-down*.

Son hypothèse est donc la suivante : en partant du fait que les apprenants en langue étrangère rencontrent des problèmes de décodage spécifiques dans chaque modalité (lecture et écoute), cette condition offre une occasion idéale d'évaluer un modèle de compréhension flexible dans lequel la nature du médium affecte le processus de compréhension. Selon ce modèle, les auditeurs devraient "rappeler" plus d'idées importantes, alors que les lecteurs devraient, lors de procédures de rappel, "rappeler" plus de détails. Les auditeurs devraient aussi produire plus de réponses idiosyncratiques, ce qui indiquerait un plus grand appui sur la construction créative de sens. La répétition de la tâche devrait aider les auditeurs à ajouter des éléments de détail à leurs constructions de sens globales.

A l'issue de l'expérimentation, R. Lund note que les lecteurs débutants et intermédiaires en allemand ont effectivement eu l'avantage sur les auditeurs en termes de quantité de rappels mais que, contrairement à ses attentes, la répétition de la tâche a plus aidé les lecteurs que les auditeurs, cette différence s'estompant pour les apprenants de niveau 3, lecteurs et auditeurs bénéficiant alors également de la répétition. « Les auditeurs ont rappelé une plus grande proportion d'idées d'ordre supérieur et ont aussi produit plus de constructions créatives erronées mais aussi idiosyncrasiques pour le texte, indiquant là un plus grand appui sur des processus *top-down* actifs (...) [et] les lecteurs ont rappelé plus de propositions [prédicat et arguments] à tous les niveaux et aussi comparativement plus de détails que les auditeurs » (ibid., notre traduction). Les auditeurs, face à une grande incertitude, ont eu tendance à imaginer ou inventer un contexte plausible pour la conversation dans une plus grande proportion que les lecteurs. Il pense que de tels résultats vont dans le sens d'un « modèle de compréhension flexible dans lequel la nature de la modalité fait que les auditeurs et les lecteurs ont une approche différente d'une tâche de compréhension » (ibid., notre traduction). En effet la spécificité d'un texte oral, selon lui, réside dans deux aspects : premièrement le texte oral existe dans le temps (au lieu de l'espace pour le texte écrit), il est éphémère, il doit être perçu au moment où il est énoncé, l'auditeur devant comprendre en même temps que du nouveau matériau est perçu, décodage et activation devant être menés simultanément pourrait-on dire, et deuxièmement le système phonématique pose un réel problème, il n'y a pas de mots transparents par exemple comme en lecture.

Cela nous mène à considérer maintenant la compréhension de l'oral, et tout particulièrement en langue étrangère sous l'angle psycholinguistique et linguistique.

3.2. Spécificité de la compréhension d'un point de vue psycholinguistique

Nous avons déjà mentionné les différents niveaux de traitement, phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique généralement considérés. Nous allons maintenant évoquer plus en détail ces niveaux de traitement principalement à l'aide de la synthèse des travaux de psycholinguistique proposée par J. Caron (1995). L'éclatement en différentes composantes est ici un moyen d'évoquer certains travaux de recherche et les connaissances accumulées dans chaque domaine mais ne préjuge pas d'un modèle de compréhension de l'apprenant ni d'un modèle de l'apprentissage. Ainsi D. Véronique (1996) remarque que l'apprenant est exposé à divers types de discours, en classe et hors de la classe, et qu'il doit « appréhender – percevoir, décomposer et comprendre, des suites d'unités de la langue cible, leurs significations et leurs valeurs en situation. (...) Sa démarche réunit ce que le linguiste ou le grammairien tend à dissocier ; il explore dans un même mouvement les fonctionnements sémiotiques des diverses unités de la langue, et les investissements sémantiques et pragmatiques des énonciateurs dans leurs énoncés, les marques énonciatives employées et les implications réalisées ».

3.2.1. Du point de vue de la perception

Un flux sonore continu

La parole continue présente trois caractéristiques : la rapidité, une grande variabilité des données acoustiques et un caractère lacunaire.

Si, pour percevoir, l'auditeur s'appuie sur des données acoustiques dans une analyse *bottom-up* du signal, il fait aussi appel à des processus *top-down*, c'est-à-dire qu'il anticipe sur ce qu'il entend et n'effectue probablement qu'une analyse partielle des données acoustiques, de façon à confirmer ou à rectifier ses anticipations (Caron, 1995, p. 55). Les recherches, cependant, ne s'accordent pas sur ce que pourrait être l'unité perceptive de base, syllabe, mot, voire des unités prosodiques plus larges.

La perception met en jeu au moins trois niveaux de traitement qui semblent fonctionner en parallèle et sur un mode interactif :

- une analyse du signal à un niveau purement auditif, selon des indices sensoriels multiples, redondants et variables en fonction du contexte,
- une interprétation du *pattern* de traits phonétiques, qui vient du niveau précédent et qui a la forme d'une représentation phonologique (Caron, 1995, p. 70),

- une identification du mot, c'est-à-dire l'accès lexical.

Accès lexical

L'hypothèse est qu'il existe un lexique interne, c'est-à-dire un ensemble de représentations correspondant aux unités signifiantes de la langue. Que contient ce lexique ? Il semble qu'il contienne à la fois les mots complexes (mots composés par exemple) et les morphèmes. Les recherches sur les mots polysémiques porteraient à penser qu'on a en mémoire un seul mot, dont la signification serait sélectionnée après l'accès lexical. D'autre part, il semble qu'on aurait un double code d'accès voire un double lexique sous forme phonologique et sous forme graphique. P. Buser (1998, pp. 259-260) va aussi dans le sens de l'existence de deux lexiques distincts, un pour les mots parlés, l'autre pour les mots écrits, et de l'existence de systèmes de traitement en parallèle avec échange constant entre les deux systèmes.

Quels sont les mécanismes de l'accès lexical ? Les études de W. Marslen-Wilson (1984) montrent que l'identification d'un mot, présenté dans un contexte cohérent, se fait très vite et très tôt : le mot est généralement reconnu avant d'avoir été complètement entendu. Cette identification dépend du contexte syntaxique et sémantique, et s'opère dès que le sujet a recueilli suffisamment d'informations pour pouvoir le distinguer des autres mots possibles. Sans entrer davantage dans les détails, on peut retenir que le système du lexique interne « se fonde sur un principe d'efficacité, avec des redondances et des voies d'accès multiples qui en assurent la souplesse d'adaptation et la sécurité de fonctionnement » (Caron, 1995, p. 89).

Variabilité et discrimination en langue étrangère

E. Lhote (1995, p. 131) définit la perception comme « l'interface obligé, c'est-à-dire l'aspect du traitement qui met en communication interactive permanente la réalité sonore de la parole et la représentation du monde et des connaissances de l'auditeur ». En ce qui concerne la perception en langue étrangère, E. Lhote (1995, pp. 89-90) note d'une part que la principale difficulté « vient de l'incapacité de l'apprenant à traiter la variabilité dans la réception, c'est-à-dire à reconnaître comme véhiculant les mêmes informations des suites acoustiques très différentes selon la personne qui parle, selon son origine sociale ou géographique, selon son intention communicative » ; d'autre part, la langue maternelle laisse une empreinte sur la façon d'écouter, elle fixe un horizon d'attente de l'auditeur. En d'autres termes, changer de langue c'est changer de repérage des marques sonores : « l'écoute dans une langue étrangère est une activité qui demande de reconstruire le système de repérage » (Lhote, 1995, p. 45). Chaque langue a un système accentuel, intonatif et rythmique qui lui est propre.

Sans procéder ici à une analyse détaillée du système phonologique de l'anglais, on peut mettre en avant quelques éléments qui constituent la spécificité de l'anglais oral concernant les phonèmes, l'accentuation, le rapport graphie-son et le lexique. L'anglais par exemple, contrairement au français, est une langue à accent de mot,

chaque mot présentant un schéma accentuel, l'accent étant de type syllabique. L'apprenant francophone devra donc changer son système de repérage. J. Sabiron (1996, pp. 79-101) souligne la complexité des règles accentuelles en anglais de par l'origine mixte, latino-française et germanique, du vocabulaire anglais. On peut aussi s'attendre à ce que des mots souvent inaccentués en anglais, tels les mots dits grammaticaux (articles, auxiliaires...), posent un problème d'audition et de discrimination (Halff, 1995).

De même, en ce qui concerne le découpage sonore en unités discrètes, l'apprenant francophone va devoir intégrer des données phonématiques nouvelles. Il existe effectivement plus de phonèmes en anglais qu'en français, avec, le nombre varie selon les phonéticiens, quelque vingt voyelles posant souvent des problèmes de repérage et de prononciation et vingt-quatre consonnes, en comptant le /j/ et le /w/.

Au plan lexical, l'existence d'un vocabulaire plus étendu en anglais ainsi que le décalage perçu par les apprenants entre orthographe et prononciation vont aussi affecter l'accès lexical. Même si le décalage graphie - phonie en anglais est récusé par certains linguistes comme A. Deschamps (1994, p. 5), un mot connu graphiquement n'est pas forcément reconnaissable phonétiquement par l'apprenant, qui devra établir des liens entre les deux codages.

Enfin, du point de vue du traitement de la perception, dont l'hypothèse est qu'il s'effectue de façon interactive et en parallèle, les prévisions de séquences possibles de sons, de successions probables de syllabes accentuées et inaccentuées par l'apprenant en langue étrangère vont dépendre du savoir qu'il a acquis antérieurement, comme le souligne J. Sabiron (1996, pp. 79-101) ou, en d'autres termes, de son changement d'horizon d'attente, pour reprendre la terminologie d'E. Lhote.

3.2.2. Du point de vue de la sémantique lexicale

Il semble que les modèles des réseaux sémantiques fournissent la représentation la plus commode des connaissances stockées en mémoire. Quelle est alors la relation entre cette base de connaissances et le lexique interne ? Si « l'idée la plus simple - et la plus courante - est d'associer chaque mot à un nœud du réseau [ou concept] les effets de contexte, la flexibilité sémantique, la métaphore invitent à concevoir une articulation beaucoup plus souple entre lexique et mémoire conceptuelle - un même mot pouvant, selon les conditions où il est employé, 'pointer' vers des parties différentes du réseau » (Caron, 1995, p. 126). J. Caron avance l'idée d'une mémoire lexicale, distincte de la mémoire sémantique, comprenant des informations concernant la forme des mots, de type phonologique, articulatoire, graphique, et des informations sémantiques permettant l'utilisation de ces mots, informations conçues non pas comme des contenus représentatifs mais comme des procédures d'évocation et de traitement de ces contenus.

3.2.3. Du point de vue de l'énoncé

Syntaxe et sémantique

Pour J. Caron (1995, p. 143) la question qu'il convient de se poser est « que construisent les sujets, et comment, quand ils interprètent une phrase ? ». Il évoque les travaux de W. Marslen-Wilson et L. Tyler (1980 et 1987) qui concluent à « renoncer non seulement à l'idée d'une composante syntaxique autonome, mais plus généralement à celle de niveaux de traitement distincts : l'activité du sujet consiste essentiellement à construire une *interprétation* de la phrase ; cette interprétation commence dès le début de la phrase, en s'appuyant simultanément sur tous les types d'informations (lexicale, syntaxique, contextuelle) dont il peut disposer » (Caron, 1995, p. 150). C'est l'interprétation sémantique qui est importante, les indices syntaxiques (ordre des mots, catégories grammaticales, marques morphologiques) ne servant que d'indications à l'interprétation. « Le traitement de la phrase aboutit à la construction d'une représentation sémantique » (Caron, 1995, p. 162), représentation de nature abstraite, sous forme de propositions, dont l'unité de base est la prédication.

On parle alors d'intégration sémantique : comprendre une phrase c'est en extraire les informations qu'elle contient, « mais aussi identifier ce sur quoi portent ces informations, et les intégrer dans un ensemble cohérent » (Caron, 1995, p. 164). Il faut aussi noter que la compréhension s'accompagne d'inférences et que les informations fournies verbalement sont souvent complétées par des informations relevant des connaissances générales ou spécifiques du sujet. La compréhension complète demanderait alors la construction d'une « représentation propositionnelle directement issue de la phrase (...) [et] la construction d'un 'modèle mental' intégrant les diverses informations fournies » (Caron, 1995, p. 166), nous y reviendrons à propos du discours.

Il semble qu'en anglais les indices syntaxiques reposent principalement sur l'ordre des mots, position pré-verbale de l'agent, position de l'adjectif épithète avant le nom, etc., la morphologie des formes verbales étant très pauvre, comme le note J. Sabiron (1996, pp. 79-101).

Pragmatique

Si l'énoncé transmet un certain contenu informationnel, il établit aussi certaines relations entre ce contenu et les interlocuteurs, la situation d'énonciation, le reste du discours. J. Caron considère trois points liés à l'énoncé : l'énoncé et la situation, l'énoncé et les énonciateurs, la mise en perspective des informations.

L'énoncé et la situation : l'énoncé est produit dans une certaine situation. En abordant les phénomènes de déixis et de référence, J. Caron (1995, p. 183) note que « toute activité de langage est liée à un point de vue singulier, et suppose un jeu complexe de

repérages par rapport à celui-ci » et souligne aussi « le caractère intersubjectif de cette activité, qui comporte une représentation mutuelle des partenaires et un ajustement réglé de leurs démarches [ainsi que] la relativité des significations à un certain domaine de référence », notamment avec la notion de terrain commun.

La prise en charge de l'énoncé : elle peut être envisagée à travers l'analyse des actes de langage, avec la notion de force illocutoire, pour déterminer quel type d'acte est effectué, assertion, question, ordre, promesse, salutation... ; elle peut aussi être envisagée à travers l'analyse du type d'engagement de l'énonciateur vis-à-vis de cet acte, en termes de modalités et enfin par rapport à la source de l'énonciation, qui peut être autre que le locuteur, dans le discours rapporté, explicite ou polyphonique (c'est-à-dire une pluralité possible d'énonciateurs).

La mise en perspective des informations : l'organisation fonctionnelle des informations peut être abordée par l'étude des présuppositions considérées comme un cas particulier d'inférence, les présuppositions constituant des informations indirectement fournies par l'énoncé et cela concerne le type de prise en charge de l'information par le locuteur, par la notion d'information nouvelle/ ancienne et cela renvoie à l'intégration des informations par l'auditeur, et par les phénomènes de thématization qui relèvent du repérage de l'énoncé par le locuteur, le thème jouant « le rôle d'un repère par rapport auquel l'information va être située » (Caron, 1995, p. 200).

Spécificité en langue étrangère

Nous avons déjà évoqué, au chapitre 2, et en nous référant principalement aux travaux de D. Gaonac'h (1987), les problèmes de court-circuitage d'opérations de haut niveau, opérations qui semblent, sur un plan didactique, devoir être l'objet d'un réapprentissage, le transfert de la langue maternelle à la langue étrangère étant loin d'être évident.

D'autre part, le statut d'apprenant étranger est tout à fait spécifique pour la compréhension de documents en langue anglaise par rapport aux notions de terrain commun (il n'y a, par exemple, pas appartenance à la même communauté), de connaissances partagées, d'identification des énonciateurs et des intentions implicites et explicites, de représentation de la situation, de références sociolinguistiques et culturelles. Là encore, et dans une perspective de traitement *top-down* où l'auditeur fait appel à ses connaissances générales ou spécifiques, la compréhension de l'apprenant en langue étrangère dépendra du savoir qu'il aura acquis précédemment.

3.2.4. Du point de vue du discours

L'organisation du discours a d'abord été abordée dans la perspective de l'étude de la mémoire avec des notions telles que celle de schéma (Bartlett, 1932) qui propose une organisation générale de structuration du souvenir ou, plus récemment, celle de *frame*

ou cadre de connaissances proposée par M. Minsky (1975) et celle de *script* (Schank et Abelson, 1977) comme structure décrivant une séquence stéréotypée d'événements commandant les attentes du lecteur, permettant l'adressage des informations reçues et rendant possible un certain nombre d'inférences et assurant la cohérence du récit.

Le modèle de W. Kintsch et T. Van Dijk (1978) permet de rendre compte du phénomène de construction de représentation nouvelle et spécifique, à l'œuvre lors de la compréhension d'un texte. Ce modèle repose sur les notions de micro et macro-structure. La micro-structure du texte comprend la séquence de propositions qui représentent la signification des phrases. Le texte est traité en séquences, par parties constituées de plusieurs propositions. Le traitement a pour but d'établir la cohérence du texte, en associant les propositions qui ont un argument en commun, en construisant un graphe de cohérence qui relie successivement les propositions. La macro-structure du texte est construite de façon similaire, et traite le texte en macro-propositions de différents niveaux. Dans une version plus récente de leur modèle, les auteurs ont introduit la construction d'un modèle de situation (ou modèle mental) qui intègre les connaissances antérieures et constitue la base de référence du discours.

Cependant J. Caron remarque que si ce dernier modèle présente des qualités indéniables en termes de richesse et de souplesse, le traitement des textes se situe exclusivement au niveau conceptuel et n'intègre pas les aspects proprement linguistiques du texte. Les travaux sur la cohésion du discours montrent que les marques linguistiques (par exemple les anaphores) ont un rôle important dans la construction d'une représentation intégrée du discours. « Comprendre un discours, ce n'est pas construire progressivement un réseau de propositions, issues du traitement syntaxico-sémantique de chaque phrase ; c'est élaborer un modèle mental, progressivement remanié et enrichi. Les marques linguistiques jouent alors le rôle d'instructions pour effectuer ces modifications successives du modèle mental » (Caron, 1995, pp. 221-222). De la même manière, si l'on considère le discours comme un processus orienté, visant à agir sur l'auditeur, des études montrent que les connecteurs « commandent les procédures de traitement de l'énoncé dans le cadre du discours. (...), certaines marques linguistiques paraissent ainsi jouer le rôle d'instructions de traitement, commandant la façon dont les informations vont être traitées par l'auditeur et intégrées dans la représentation discursive » (Caron, 1995, pp. 225-226).

Plus généralement, sur le plan de l'apprentissage d'une langue étrangère, cela pose la question de l'articulation sous un mode disjoint ou sous un mode intégré entre niveau linguistique et communicatif, d'un point de vue pragmatique. A.-C. Berthoud (Berthoud et Py, 1993, pp. 100-105) note que l'on rend souvent compte du fonctionnement de l'apprenant de langue étrangère selon un mode disjoint de la pragmatique : la composante linguistique serait construite alors que la composante communicative serait réactivée et les processus discursifs et interactifs fonctionneraient comme des moules dans lesquels se construiraient les unités linguistiques et non pas comme des objets à construire ou à reconstruire. Elle penche

pour une autre conception (le mode intégré) qui permet de rendre compte du fonctionnement de l'apprenant d'une façon différente : les différentes stratégies (pragmatiques, sémantiques et syntaxiques) qui ont été mises en œuvre dans le développement de la langue maternelle sont réactivées simultanément. Ce sont les stratégies utilisées dans la construction implicite des opérations spécifiques de la langue maternelle qui sont réactualisées, et non pas les opérations en elles-mêmes comme un système de règles. Cela nous amène à considérer maintenant l'apport de la linguistique dans l'étude de la compréhension orale en langue étrangère.

3.3. Communication, énonciation, discours, d'un point de vue linguistique

Il nous semble important de définir certaines notions comme celle de communication, ou celle d'interaction, qui servent de cadre à la compréhension, à la lumière de la linguistique et, d'autre part, d'étudier la notion de discours et de discours oral.

3.3.1. Communication

On peut en premier lieu rappeler le schéma de la communication selon R. Jakobson (1963, pp. 213-220) qui distingue six facteurs dans la communication :

CONTEXTE (ou référent)

DESTINATEUR

MESSAGE

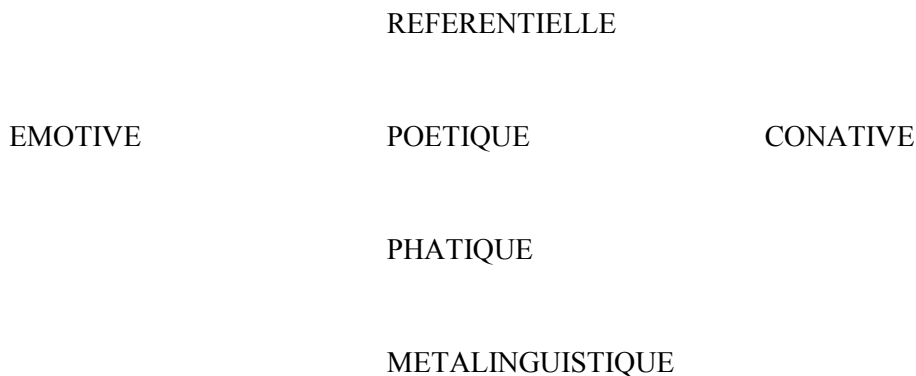
DESTINATAIRE

CODE (commun, tout au moins en partie au destinataire
et au destinataire)

CONTACT (canal physique et connexion psychologique)

Ces six facteurs ont chacun une fonction linguistique différente, la structure verbale d'un message dépendant avant tout de la fonction prédominante. Il n'y a pas, pour R. Jakobson, de message remplissant une seule fonction. La fonction dénotative ou cognitive ou référentielle est orientée vers le contexte et est souvent la tâche dominante des messages. La fonction expressive ou émotive est centrée sur le destinataire (présentée par exemple par les interjections). La fonction conative est orientée vers le destinataire (présentée, par exemple, par le vocatif et l'impératif). La fonction phatique, centrée sur le contact, permet d'établir, prolonger, interrompre la conversation, attirer l'attention de l'interlocuteur ou s'assurer qu'elle ne se relâche pas. La fonction métalinguistique ou de glose permet aux interlocuteurs de s'assurer

qu'ils utilisent bien le même code. Enfin la fonction poétique concerne la visée du message en tant que tel. On peut donc reprendre le schéma de communication en y faisant figurer maintenant les fonctions distinguées par R. Jakobson :



A. Culioli (1970) souligne le caractère très complexe de la communication. En ce qui concerne le destinataire et le destinataire, non seulement, lors d'une conversation, le locuteur devient auditeur et l'auditeur locuteur mais « au moment où il parle, le locuteur est son propre auditeur et l'auditeur un locuteur virtuel qui n'a pas encore extériorisé sa réponse » (Culioli, 1970). D'autre part, « il y a toujours interférence entre émission et réception dans la communication ; il existe en particulier une rétroaction et un effet des habitudes articulatoires de l'audition sur la phonation et un effet des habitudes articulatoires sur le repérage acoustique des sons émis par le locuteur » (ibid.). C'est pourquoi A. Culioli considère que le monologue est toujours un dialogue et que le dialogue risque toujours de devenir monologue. Pour lui, la communication claire, c'est-à-dire un échange d'informations sans ambiguïté, est un cas limite de la communication : « le locuteur se fait une image de son auditeur, une image de l'image que l'auditeur se fait du locuteur, au moment où il parle ; cette image varie, au fur et à mesure de la communication. De même, chaque interlocuteur filtre tour à tour selon son code propre et ses présupposés » (ibid.). C'est ainsi que la définition de la communication comme émission et réception d'un message interprétable de façon littérale lui paraît restrictive et dangereuse : « la connotation, l'allusion, le sous-entendu, la duperie font aussi partie du processus d'énonciation sans lequel il n'y a pas de communication véritable » (ibid.).

En termes de codage et décodage de message, A. Culioli note que lorsque deux sujets communiquent, le locuteur encode un énoncé ou signifie et que l'auditeur décode l'information ou appréhende le sens : « c'est aux deux bouts du schéma de communication qu'a lieu l'activité signifiante ; le message n'a pas de sens, de contenu en soi, mais véhicule grâce à un enchaînement d'unités sonores ce qui a été *du* sens dans le langage intérieur du locuteur et redeviendra *du* sens dans le langage intérieur de l'auditeur » (Culioli, 1967). Et les opérations d'encodage et de décodage sont dissymétriques. Le locuteur « qui parle pour être compris, utilise la *redondance* inhérente au langage. (...) Il existe ainsi, depuis la plus petite unité jusqu'à la plus

grande (du phonème à l'énoncé) un jeu complexe de contraintes, de relais, de combinaisons en chaîne, de signes de démarcation, qui facilite le décodage » (ibid.), auquel on peut ajouter des phénomènes de reprise ou de répétition (ou la redondance au sens banal du terme). L'auditeur « ne perçoit pas le message dans son intégralité, mais repère ce qui est pertinent et construit le sens selon ses systèmes de référence. En fait, il y a toujours *approximation sémantique* lorsque l'information est transmise d'un sujet à l'autre » (ibid.).

3.3.2. Énonciation

En ce qui concerne la psycholinguistique, J. Caron (1995, p. 142) souligne l'intérêt et les perspectives de recherche qu'offre l'approche d'une théorie de l'énonciation, permettant notamment de sortir de la dichotomie syntaxe/ sémantique. A.-C. Berthoud (1982, p. 12) note que la linguistique de l'énonciation est une théorie qui articule le linguistique sur l'extra-linguistique : « énoncer, c'est construire un espace et un temps, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérages ». Pour A. Culioli (1967), « toute communication s'insère dans une situation, au cœur de laquelle se trouvent les sujets parlants ». Ces sujets parlants sont plongés dans un milieu donné, se repèrent par rapport à lui et interagissent les uns avec les autres. Ils sont doués d'intentionnalité : selon A. Culioli (1967), « tout échange vocal suppose une visée des interlocuteurs, le désir de s'exprimer, d'exposer, de jouer, de commander, d'agir, d'avoir un effet sur les autres (ou sur soi-même en tant qu'autre) ». A.-C. Berthoud (1982, p. 13) remarque que « le système conventionnel des marques grammaticales ou sémantiques (...) ne se comprend qu'en valeur relative, à savoir par référence à un énonciateur doué d'intentionnalité, ancré dans une situation extra-linguistique repérée par le 'moi-ici-maintenant', situation dans laquelle le sujet est soit énonciateur, soit locuteur ».

Sujet parlant, locuteur, énonciateur... Selon A.-C. Berthoud (1982, pp. 13-14), on peut distinguer jusqu'à quatre sujets :

- l'énonciateur qui est « l'agent du processus évoqué, le sujet qui produit ou reconnaît une suite, dans la mesure où il construit les conditions de production et de reconnaissance »,
- le locuteur qui est celui qui parle, « celui qui géographiquement ou vocalement produit ; il est le simple descripteur ou 'constateur' d'un processus effectué par un autre sujet, ensemble sur lequel il porte un jugement »,
- l'asserteur qui est « celui qui, au sens strict, asserte ou prend en charge l'orientation de l'énoncé »,
- le sujet grammatical ou sujet de l'énoncé, alors que l'énonciateur, le locuteur et l'asserteur sont issus de l'extra-linguistique.

Elle souligne qu'en situation didactique la distinction entre énonciateur et locuteur est importante car souvent l'agent ou responsable véritable de l'énonciation n'est pas celui qui la met en acte. On pense à des scènes écrites puis interprétées par des

comédiens anglophones ou à des tâches comme *Répondre à la place de tel personnage*, à des situations de simulation, où il y a double énonciation (Trévis, 1979).

L'élaboration du sens va se faire dans le contexte très large de la situation d'énonciation. Le sens « n'est donc pas 'une sécrétion du cerveau toute faite' mais se construit chez un énonciateur et se reconstruit chez un co-énonciateur (...), dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles (...) [et la référence] est construite par l'énonciateur chaque fois qu'il prend en charge le discours, ce qui explique la dissymétrie apparaissant entre compréhension et production, et les réajustements constants de la relation intersubjective. Ainsi le discours n'est-il pas le reflet ou la simple verbalisation d'un référent autonome, mais la production d'un référent, construit au fur et à mesure et qui s'énonce, relatif aux activités de l'énonciateur *dans et sur le monde* » (Berthoud, 1982, pp. 14-18).

3.3.3. Discours

On peut être surpris par la séparation souvent établie entre linguistique et pragmatique, renvoyant à l'héritage chomskien de la linguistique-syntaxe, ou renvoyant à l'étude de la phrase par rapport celle du discours. Il nous semble, à travers nos lectures, que l'heure est plutôt maintenant à une tentative de rapprochement assez consensuelle de ces divers champs de recherche.

La contribution de L. Mondada (1995) est significative à cet égard. Elle note le clivage entre les tenants de l'analyse conversationnelle et les linguistes en général, et montre les liens possibles. Elle considère l'interaction verbale, et particulièrement la conversation, comme « un observatoire essentiel pour l'étude du langage dans ses conditions sociales ordinaires de production et d'interprétation par des sujets culturellement et socialement incarnés » (ibid.). Ceci permet de prendre en compte les caractéristiques fondamentales de l'oral, car les données conversationnelles sont orales, contextuelles et relèvent d'activités pratiques. Elle considère que le discours est « un accomplissement pratique situé et non pas un objet fini : il doit être appréhendé dans ses processus d'énonciation et non comme leur produit figé » (ibid.). Cela implique de changer de regard sur les formes linguistiques, de ne plus les traiter seulement en fonction de leur place dans le système mais comme des manifestations ou des marques du déroulement de processus énonciatifs car « le discours est en effet jalonné par de nombreuses marques, comme les connecteurs, les marqueurs d'organisation discursive, les anaphores, les introducteurs de domaines, etc. : ces traces (...) ne correspondent pas nécessairement à des catégories linguistiques prédéfinies. Au contraire, leur émergence, qui se fait dans et par le cours de l'interaction, et de façon localement pertinente, relève d'une activité de marquage du locuteur, qui utilise les formes linguistiques comme des ressources pour son discours et ses visées communicationnelles » (ibid.). De même, elle note l'instabilité des valeurs des marques et leur polyfonctionnalité : « la valeur d'une forme n'est pas

donnée a priori mais émerge de l'interaction, pouvant se définir, se clarifier, se transformer à toutes fins pratiques, de façon contextuelle et ad hoc » (ibid.).

Dans cette approche, deux aspects de l'analyse conversationnelle retiennent notre attention. Premièrement en terme de démarche, il s'agit de partir non plus de modèles théoriques de l'analyste mais de l'interaction même des sujets parlants, de la même manière que certains travaux sur l'acquisition d'une langue étrangère, par exemple dans le projet piloté par C. Perdue (1982), se sont attachés à rendre compte de l'interlangue de l'apprenant en tant que système et non pas à partir d'un modèle de la langue cible et de la même manière que les tenants de la linguistique du discours réfutent, par exemple, la notion de typologie des discours posée a priori. Deuxièmement en terme de contenus, les analyses de discours médiatiques (support souvent proposé en enseignement de langue étrangère), montrent, par exemple, qu'ils sont caractérisés par une multiplicité de genres de textes (Peytard et Moirand, 1992, p. 89). Ainsi les interviews médiatiques partagent un certain nombre d'éléments avec les conversations en face à face, « une forme extérieure simulant une situation d'échange, l'enchaînement dialogal, la progression thématique, certaines règles de coopération, les marques d'intervention, d'ouverture et de fermeture, de tours de parole » (Peytard et Moirand, 1992, p. 90), même si ces interviews offrent une situation d'énonciation particulière où « les interactions interviewé/er sont toujours co-construites en fonction d'un tiers, le public auquel est destiné le texte, qu'il s'agisse d'une émission télévisuelle ou radiophonique ou d'une interview réécrite pour la presse, avec ses marques de transcodage et de reformulation » (Peytard et Moirand, 1992, p. 89).

Nous allons essayer de cerner plus précisément quelques notions et perspectives d'analyse à la lumière de la linguistique du discours, nous permettant d'aborder les discours oraux.

L'interdiscursivité

On ne peut pas analyser un discours comme un texte fermé sur lui-même mais il faut le référer à l'ensemble des discours possibles. J. Peytard et S. Moirand (1992, pp. 21-23) notent, en évoquant M. Bakhtine (1984), que « parler/ écrire, c'est manifester une parole parmi l'univers des paroles ailleurs et par d'autres proférées ». Selon eux, la problématique de l'énonciation « n'est pas seulement celle des rapports de l'énonciateur à son énoncé, mais celle des inter-relations d'un énonciateur à d'autres énonciateurs et à tous les genres de discours d'une société, tant discours du passé que de l'actualité ».

Texte vs document

Le texte désigne un discours littéraire. Il a vocation connotative et est orienté vers le dispositif et les jeux de langage. Il est polysémique (par exemple le poème). Le document désigne le discours non littéraire. Il a vocation dénotative et est orienté vers l'objet référentiel. Il est monosémique (par exemple le théorème mathématique). Mais il existe des degrés intermédiaires, par exemple les écrits de presse sont tantôt

documents (les faits), tantôt textes (l'émotion). Et ils ont une finalité complice : « mettre en question l'opinion la mieux partagée » (Peytard et Moirand, 1992, p. 69).

Énoncé vs proposition

L'énoncé, selon M. Bakhtine, est l'unité de base de l'échange verbal, dont les frontières sont déterminées par l'alternance des sujets parlants, et la proposition, unité de langue, y est incluse (Peytard et Moirand, 1992, p. 115). Dans une perspective interactionniste, on parle d'intervention, celle-ci étant la plus grande unité monologique de l'interaction (Vion, 1992).

La perspective indicielle

En analysant les cadres théoriques de la linguistique du discours, J. Peytard et S. Moirand décrivent diverses démarches offertes à l'analyste pour étudier les discours, dont une perspective indicielle. Cette démarche indicielle s'inscrit dans une perspective cognitive. En effet, on se réfère à un modèle interactif du processus de compréhension où identification, anticipation et vérification « opèrent à la fois sur les formes, les sens ou les fonctions du texte, et autant sur ses micro-structures que ses macro-structures » (Peytard et Moirand, 1992, p. 124).

L'hypothèse est que « les opérations langagières et discursives laissent des traces à la surface des textes, des conversations et des documents. Autrement dit, que les différents paramètres qui définissent le circuit de communication sont repérables, détectables, inférables de l'observation des indices verbaux qui témoignent et signalent les procédures de la mise en verbe » (Peytard et Moirand, 1992, p. 121).

Quels types d'indices, de données ? « Les objets et les personnes représentés dans le texte sont signalés par les traces d'opérations de désignation et de référence (...); les caractéristiques de ces 'objets de discours', les relations entre ces objets et ces acteurs des mondes réels et fictifs représentés transparaissent des formes linguistiques correspondant à des opérations de caractérisation et de prédication. Simultanément interviennent les opérations proprement dites de communication, c'est-à-dire les opérations d'énonciation, puisqu'il y a toujours quelqu'un à qui est destinée cette 'représentation verbale' » (Peytard et Moirand, p. 123).

La perspective variationniste

Le principe est de repérer les régularités et les variabilités avant d'en déterminer les raisons. Il faut donc renoncer aux typologies. Par exemple, le journal parlé est « un genre médiatique qui 'amalgame' plusieurs genres de discours (information, témoignage, interview...) et des formes discursives diverses (description, narration, argumentation, recommandation...) » (Peytard et Moirand, 1992, p. 133). L'hypothèse est qu'il existe des « récurrences structurelles dans les textes à l'intérieur d'une même unité discursive (...), ainsi que d'une unité à l'autre » (op. cit., p. 137). La base est une méthodologie comparative, intralinguale ou interlinguale. « D'une langue à l'autre, mais aussi d'un groupe à l'autre, dans une même langue, les valeurs diffèrent et induisent des façons différentes de caractériser/ d'apprécier l'objet (...), façons que le

locuteur module en fonction des potentialités du système (la langue) et des normes qu'il possède et/ ou il imagine chez l'autre, et, par conséquent, des représentations qu'il a de l'objet, mais aussi de lui-même, et des destinataires de ses paroles » (op. cit., p. 144). On notera la similitude de propos avec L. Mondada (cf. plus haut). Il s'agit de détecter les variations qui relèvent de l'inter- ou l'intralingual, de l'inter- ou l'intraculturel.

Notion de discours oral et de discours écrit

C. Blanche-Benveniste (1997, p. 8) signale que l'écriture est faite pour noter ce qu'on dit et non seulement ce que l'on veut dire, alors que dans la langue parlée, « en tant que participant à un dialogue, nous sommes surtout attentifs à ce que l'autre veut dire ». Cependant, pour bâtir une opposition écrit/ parlé, le critère de spontané/ élaboré n'est pas opérant puisqu'il est rare de trouver des actes oraux élaborés qui ne s'appuient pas sur l'écrit. On peut effectivement trouver beaucoup d'oraux spontanés et peu d'écrits spontanés, beaucoup d'écrits élaborés et peu d'oraux élaborés. Elle remarque, par exemple, que les prises de paroles à la télévision sont des formes très convenues d'oral élaboré et que les échanges par courrier électronique développent des écrits spontanés. Pour J. Peytard et S. Moirand (1992, p. 54) « l'opposition écrit/ oral s'estompe, à un certain niveau, depuis qu'on a redécouvert la présence de dialogues dans les romans et celle du récit dans les conversations, des traces de dialogisme dans les éditoriaux, des interviews écrites dans les journaux et de l'argumentation dans les échanges ordinaires ». C. Blanche-Benveniste (1997, pp. 10-11) remarque que, s'il existe des effets d'oralité propres (accent d'insistance, allongement, montée de la voix, changement de débit), on utilise aussi des moyens d'expression écrits (par exemple le jour J) pour servir de démarcatifs.

De la même manière, l'opposition écrit/ oral est assez difficile à définir en ALAO. Le support informatique (multimédia) permet la coexistence et l'enchevêtrement de l'oral et de l'écrit. L'échange pédagogique est censé être un dialogue mais passe souvent par le canal de l'écrit. Les consignes et le guidage peuvent relever du domaine de la langue écrite ou orale : si la consigne « Répondez aux questions suivantes » renvoie aux consignes écrites de manuels et si le commentaire « Très bien ! » renvoie à la langue orale (et peut être donné sous forme oralisée ou sous forme écrite), que dire de commentaires tels que « Bonne réponse » qui ne renvoient a priori ni à la langue écrite ni à la langue orale ? on note ici une langue spécifique, propre au discours pédagogique des didacticiens. Que dire aussi de messages tels que « je n'arrive pas à lire (ou comprendre) votre réponse » qui renvoie à une ambiguïté sur l'énonciateur (le concepteur, la machine, le programme informatique... qui parle ?).

Cependant, dans l'approche psycholinguistique de la compréhension qui est la nôtre, il nous semble nécessaire de préciser certaines caractéristiques des discours.

M. Lebre-Peytard (1990, p. 9) note que « bien qu'apparemment inorganisés, les discours oraux possèdent une réelle cohérence ». D'autre part, ils sont polyphoniques « en ce sens qu'on peut entendre plusieurs voix : celle du locuteur et celles d'autres

énonciateurs (...). Les discours à plusieurs voix sont élaborés en réponse à d'autres productions langagières préexistantes ou produites simultanément » (Lebre-Peytard, 1990, p. 40). C'est ainsi que pour comprendre un discours oral, il faut le situer nécessairement par rapport à d'autres productions. On retrouve ici la notion d'interdiscursivité évoquée plus haut.

Elle ajoute qu'ils sont opaques : « toute communication comporte une part d'incompréhension et peut faire l'objet de différentes hypothèses interprétatives (...) [cette opacité des discours] tient, en particulier, à la superposition, lors de leur énonciation, d'un dit et d'un non-dit » (ibid.).

R. Oxford (1993) relève que le discours ordinaire contient beaucoup de formes incomplètes, réduites, agrammaticales, ainsi que des hésitations, des faux départs, des répétitions, des remplissages, des pauses, qui représentent 30 à 50% d'une conversation quelconque.

La part de la reformulation est importante : les énonciateurs produisent des paraphrases complétant, modifiant voire contredisant le sens ou l'intention de l'énoncé antérieur selon B. Py (Berthoud et Py, 1993, p. 23).

Pour M. Lebre-Peytard (1990, p. 34), « l'oral suppose l'utilisation conjointe d'unités segmentales et de traits prosodiques ; sa linéarité empêche, sauf dans le cas où la parole est enregistrée, tout effacement de ce qui a été dit et tout retour en arrière ; au cours d'un échange oral, l'attitude des locuteurs, leurs mimiques et leurs gestes, apparaissent simultanément à la prise de parole et en complémentarité avec le verbal. (...) Dans le domaine du scriptural, l'absence de traits prosodiques est, en partie, compensée par la ponctuation (...), mais la segmentation de l'écrit et celle opérée à l'oral par l'utilisation de traits prosodiques (en particulier les pauses) ne sont pas équivalentes. L'écrit, en outre, bénéficie de la dimension spatiale, inexistante à l'oral ». En effet, B. Py (Berthoud et Py, 1993, p. 24) note qu'étant donné la spécificité du discours oral (lieu déterminé, moment précis, destinataire particulier), on va observer l'emploi conjoint de la parole et de la mimo-gestualité, la fonction de cette dernière étant renforcée par la texture de la voix et un recours aux déictiques, les coordonnées spatio-temporelles coïncidant pratiquement et dispensant l'énonciateur d'un travail de verbalisation supplémentaire.

L. Mondada (1995) souligne le caractère discontinu de l'interaction orale, en raison de l'ajustement constant au contexte et à l'interlocuteur, en raison d'hésitations, de réparations, ainsi que sa « planification syntaxique et discursive de faible portée ». B. Py (Berthoud et Py, 1993, p. 23) parle de ligne brisée. La question de l'axe syntagmatique et de l'axe paradigmatique est souvent évoqué. C. Blanche-Benveniste (1997, pp. 16-22) relève le mode de production paradigmatique dans l'oral. Excepté pour le cas de la parole professionnelle, les textes de langue parlée sont peu souvent des produits finis, selon elle. Dans la conversation, la langue parlée laisse voir les étapes de sa confection. On note à la fois « des entassements d'éléments paradigmatiques et des allers et retours sur l'axe des syntagmes » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 17), par des recherches de mots, par des retour arrière sur un syntagme déjà énoncé pour le compléter ou le modifier, par la facilité à faire des incidentes.

Beaucoup de ces observations sont faites à partir de la conversation, sorte de référence du discours oral. Peut-on, doit-on, essayer de faire un inventaire des discours oraux, en gardant à l'esprit l'illusion d'une typologie ? E. Lhote (1995, p. 109) distingue par exemple l'écrit oralisé (souvent dans les journaux radiophoniques), l'oral spontané, la conversation (à deux, à plusieurs), le récit de type narratif, l'exposé visant à convaincre, séduire, attirer. La liste nous semble loin d'être exhaustive.

Comment alors classer la langue parlée ? C. Blanche-Benveniste (1997, p. 35) signale que la position actuelle est de ne pas considérer qu'il existe une opposition tranchée entre l'oral et l'écrit mais « un continuum de pratiques différentes de la langue, tant par l'écrit que par l'oral », ces pratiques pouvant être classées en genres. Elle évoque alors quatre critères pour classer le parlé.

D'un point de vue normatif, il y a le critère des fautes (anciennes ou typantes) et des régionalismes. On peut aussi caractériser les comportements des locuteurs : ils peuvent hésiter, se répéter, se corriger, laisser des parties inachevées. Il peut s'agir d'inachèvements par effet volontaire d'indicible, par échec et changement de construction, par production par bribes. Les comportements peuvent renvoyer à des effets des interlocuteurs et à des formes de collaboration comme les tours de parole cédés ou refusés, les accords ou désaccords, les rôles (leader, victime), les routines de conversation, les commentaires sur l'énonciation.

Un autre critère est celui des niveaux. Si C. Blanche-Benveniste (1997, pp. 51-54) note que l'on distingue traditionnellement les niveaux familier, populaire, soutenu, académique, littéraire, actuellement on parle plus volontiers de distinctions diatopiques (le lieu), dia-chroniques (le temps), dia-stratiques (les différences sociales), dia-phasiques (les registres) et dans une approche énonciative, de niveaux informatif ou narratif, de face-à-face, à distance, de conversation, de monologue, de dialogue...

Le quatrième critère présenté est celui des genres et des registres. En examinant les caractéristiques linguistiques, on aboutit à des répartitions quantitatives selon un continuum, du pôle positif au pôle négatif. Elle cite les travaux de D. Biber (1988) sur l'anglais, qui dégage six grands genres de la langue parlée (eux-mêmes contenant nombre de sous-genres) : les conversations en face-à-face, les conversations par téléphone, les débats et entrevues en public, les émissions de radio ou de télévision, les discours non préparés et les discours planifiés. On retiendra des résultats des travaux de D. Biber que les subordonnées, même en situation de parole improvisée, sont beaucoup plus nombreuses qu'on ne pouvait le penser. Elles sont utilisées pour expliquer, justifier ou argumenter. Cela remet en question l'a priori selon lequel la langue parlée est peu complexe, sans subordinations, juxtaposant seulement les énoncés (procédé de parataxe) alors que la langue écrite utilise des procédés d'hypotaxe. Enfin, une des spécificités de l'anglais oral porte sur les adjectifs et participes détachés ainsi que sur les nominalisations. C. Blanche-Benveniste fait référence aux travaux de M. Halliday (1985) qui montrent qu'aux adjectifs et participes détachés de l'écrit correspondent l'utilisation de verbes conjugués à l'oral. De même, les formes nominales sont prioritairement utilisées à l'écrit alors qu'en conversation orale on emploiera plutôt des verbes.

Nous avons tenté de cerner l'activité de compréhension dans sa dimension psycholinguistique et linguistique et de nous donner des outils permettant d'aborder les discours oraux. Cette dernière question de l'oral renvoie, de fait, à des situations d'oral sur lesquelles il convient de s'interroger dans une perspective didactique, lorsque l'on envisage des types de documents possibles pour des tâches de compréhension en ALAO. Ceci nous conduit à une nouvelle étape, qui consiste à évoquer les technologies éducatives.

CHAPITRE 4

Les technologies éducatives

Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), systèmes d'information et de communication (SIC), nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC), nouvelles technologies de formation (NTF), nouvelles technologies éducatives (NTE), enseignement assisté par ordinateur (EAO), apprentissage assisté par ordinateur (AAO), multimédia, enseignement sur mesure, formation ou enseignement à distance (FAD ou EAD), autoformation, autant de termes à situer et à préciser dans cette présente étude.

On a parlé d'EAO en France, d'APO (applications pédagogiques de l'ordinateur) au Québec, de CAL (computer assisted learning) dans les pays anglo-saxons. Le terme TICE a remplacé maintenant celui d'EAO, non sans une certaine confusion : s'agit-il de produits, de matériaux pédagogiques s'appuyant sur les technologies, ayant recours à l'ordinateur, ou de formations, de dispositifs s'appuyant sur ces mêmes technologies ? On remarque qu'avec l'introduction des termes NTF ou NTE dans les années 90, est apparu le terme d'autoformation « pour qualifier l'introduction de l'ordinateur dans un dispositif » (Demaizière, 1996). De même le terme multimédia renvoie au produit et à la formation. La formation multimédia concerne toute formation s'appuyant sur des médias variés, en salle ou à distance, et devrait peut-être plus justement être appelée pluri-média, et les produits multimédia sont des produits utilisant plusieurs médias, qui combinent audiovisuel et informatique. Notons, au passage, la connotation des deux termes, TICE et multimédia, où la technologie ou le support sont mis en avant, l'enseignement, l'apprentissage, la formation, la pédagogie, la didactique étant placés en dernière position voire évacués.

Nous distinguerons ici, d'une part, les produits ou matériaux pédagogiques et, d'autre part, les situations d'apprentissage (ou dispositifs ou formations) dans lesquelles on a recours à l'ordinateur de façon non exclusive.

4.1. Les produits

A côté du terme EAO, on relève aussi l'emploi de celui d'AAO (on passe de l'enseignement à l'apprentissage, dans un changement de perspective) et, pour les langues, à la manière du CALL britannique (computer assisted language learning) ou du CALI américain (computer assisted language instruction), ceux d'ALAO

(apprentissage des langues assisté par ordinateur) et d'AL & SIC (apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication). On se référera ici indifféremment à l'ALAO ou à l'AL & SIC.

Comment décrire ces produits ? En proposant une classification en terme de contenus, à partir de deux ouvrages, celui de F. Demaizière et C. Dubuisson (1992) et celui de E. Annoot (1996).

4.1.1. Exerciseurs, tutoriels, tests

Parmi les tutoriels, ou cours sur ordinateur, E. Annoot distingue les tutoriels qui présentent un modèle programmatique, avec présentation du cours puis application et contrôle, et un deuxième type faisant intervenir découverte de phénomènes, déduction, analyse des réponses des apprenants (analyses souvent établies à partir de recueils de réponses auprès d'une population cible), commentaires et aides. Elle note que ce deuxième type reste très marginal dans la production de didacticiels.

Les exercices fournissent une application d'un enseignement présenté au préalable et par ailleurs. Ils offrent un degré de participation important de la part de l'apprenant (Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 44). E. Annoot (1996, pp. 25-26) différencie les exercices fermés, conçus selon le schéma « énoncé – réponse - interprétation et analyse des erreurs - aides et compléments d'informations », les exercices ouverts, sortes de coquilles d'exercices où l'utilisateur ou le formateur fournissent les données pouvant s'adapter à des situations et programmes divers et les exercices interactifs permettant une démarche d'essai/ erreur dans la résolution d'un problème.

Les tests peuvent être de contrôle ou d'auto-évaluation, comme les tests-diagnostic, quelquefois intégrés au tutoriel ou à l'exercice, on parlera par exemple de mode-test opposé au mode-entraînement, et présentent ou non des commentaires ou des explications aux réponses des apprenants.

4.1.2. Produits de simulation

F. Demaizière et C. Dubuisson (1992, p. 49) définissent ainsi la simulation : « une situation pédagogique dans laquelle l'apprenant au lieu d'être sollicité par le didacticiel et de répondre aux questionnements prévus par les auteurs, va lui-même avoir l'initiative du déroulement. Il va choisir des données et les proposer et c'est à partir de ses propositions que va se dérouler la séance d'EAO et donc l'apprentissage ».

C'est dans les domaines scientifique et technique que l'on trouve plus de simulations. Elles impliquent un modèle de calcul intégré au logiciel permettant de calculer le

résultat en fonction des données proposées par l'apprenant. Il existe également des produits mixtes, comme des tutoriels qui intègrent la simulation en tant que phase d'application. La simulation peut être guidée ou non guidée. Dans tous les cas, il s'agit d'une simulation de la réalité, simulation d'une expérience en essayant de reproduire les conditions réelles de son déroulement ou simulation d'une situation impliquant différentes analyses et prises de décisions de l'apprenant-acteur (Annoot, 1996, p. 30), que l'on peut rapprocher des démarches actuelles d'études de cas ou de résolution de problèmes. Une simulation comporte des simplifications dont il convient d'examiner les effets de distorsion par rapport à la réalité, comme le soulignent F. Demaizière et C. Dubuisson (1992, p. 51) qui appellent à la vigilance par rapport à l'effet de mode autour de la simulation.

4.1.3. Utilisation pédagogique de l'informatique

On peut distinguer deux types de produits : les produits professionnels et les langages de programmation.

On ne parle plus ici de didacticiel, ou *courseware* en anglais, mais de logiciels, et, dans le premier cas, de logiciels professionnels ou logiciels outils, qui ne sont pas destinés à l'enseignement : traitement de texte, tableur, bases de données. F. Demaizière et C. Dubuisson (1992, p. 56) notent que ces logiciels peuvent être utilisés pour un travail en petit groupe, autour d'un projet, impliquent une utilisation ponctuelle de l'ordinateur, permettent un travail avec un nombre limité de machines. C'est l'enseignant, le formateur, qui maîtrise la construction de la séquence pédagogique.

A côté de ces logiciels outils, il faut citer l'utilisation tout à fait intéressante de langages de programmation, tel que Logo, où l'apprenant programme l'ordinateur, mais qui n'ont pas de pertinence réelle dans l'apprentissage des langues.

4.1.4. Logiciels ludiques et ludo-éducatifs

Il convient d'évoquer les jeux, qui ne constituent peut-être pas une catégorie à part entière. Ils sont caractérisés par leur aspect ludique et peuvent être des exercices (avec scénario d'aventure), des produits de simulation (la mise en scène) ou des produits de navigation, sans oublier de mentionner les produits détournés de leur usage premier, comme en langues où l'on utilisera des produits d'autres disciplines. Dans les deux cas, c'est la pratique de la langue étrangère version bain linguistique qui est visée.

4.1.5. Navigation, hypernavigation et système d'EIAO : les nouveaux produits

Navigation et hypermédia

E. Annot (1996, p. 32) définit la navigation ainsi : c'est « un mode d'organisation de l'information destinée aux apprenants ». L'apprenant peut choisir différents cheminements dans le produit, il est libre de son parcours et "contrôle" ses propres expéditions. La question du contrôle se pose effectivement : on reproche souvent à ces produits le manque de transparence des parcours, le fait que l'apprenant ne dispose pas d'assez de repères pour savoir où il en est et le risque qu'il puisse se perdre. Dans des environnements complexes et flexibles, l'apprenant doit effectivement effectuer de nombreux traitements cognitifs, pouvant entraîner des difficultés liées à la désorientation et à la surcharge cognitive créée (Rouet et Tricot, 1995).

Alors que le multimédia peut être défini comme « des informations stockées sur des supports multiples et diffusées par le média électronique des systèmes d'information » (Chanier, 1998), l'hypertexte est « un couplage entre un ensemble de ressources et un ensemble de connaissances sur ces ressources, via un mécanisme d'ancrage, permettant divers types de parcours » (ibid.). On parle aussi d'hyperdocument ou « organisation non séquentielle, gérée par ordinateur, permettant une lecture non linéaire, 'réticulaire' laissant à l'utilisateur une possibilité d'exploration, de navigation » (Jacquinot et Leblanc 1996, p. 112). Le système hypermédia est un système « qui utilise la technologie la plus avancée afin de faciliter l'interaction la plus efficace entre les personnes et la technologie dédiée au traitement du savoir » (Chanier, 1998). La "Toile" en est un exemple.

Avec l'hypermédia, l'apprenant navigue « dans un ensemble d'informations par association d'idées, grâce aux liens établis entre des éléments significatifs de chaque document » (Annot, 1996, p. 32). Les documents peuvent reposer sur plusieurs médias (imagés, sonores...), c'est l'hypermédia, ou il peut s'agir de documents écrits reliés, c'est l'hypertexte (Balpe, 1990). E. Annot (ibid.) ajoute qu'il existe maintenant des produits comportant des outils permettant à l'apprenant de matérialiser les étapes de son parcours, à comparer par exemple à celui de ses pairs ou celui de l'enseignant.

Système EIAO/ EIAH

Très succinctement, nous pouvons dire qu'un système d'EIAO, environnement interactif d'apprentissage avec l'ordinateur ou, dans son acception plus récente, EIAH, environnement informatisé d'apprentissage humain, comprend, d'une part, le modèle du domaine construit à partir de connaissances factuelles, opératoires et stratégiques, qu'on appelle aussi module expert, d'autre part, le module pédagogique ou tuteur, permettant de définir des progressions dans le processus d'apprentissage, de suivre le cheminement de l'apprenant et d'analyser ses erreurs, c'est-à-dire la gestion pédagogique de l'échange, et enfin, le modèle de l'élève qui stocke des informations sur les connaissances de l'apprenant et la manière dont il les manipule, ou module de

diagnostic cognitif permettant une individualisation de l'enseignement. Il faut noter que ces systèmes sont encore des prototypes de recherche et un espoir pour les générations futures de didacticiens.

4.1.6. Remarques

Au terme de cette présentation, Nous aimerions apporter quelques précisions. Tout d'abord, nous avons évoqué une typologie pédagogique de produits et non des supports tels que disquette, cédérom ou vidéodisque. Il nous semble essentiel de rester sur ce terrain et ne pas céder à la tentation techniciste qui prévaut bien souvent.

D'autre part, il nous semble important d'opérer une distinction entre formation et information. Tout produit sur ordinateur est-il un produit de formation ? Ou bien y a-t-il une différence entre s'informer et se former, entre consulter et apprendre ? C'est le problème majeur à nos yeux que pose l'utilisation de produits de navigation et d'hypernavigation et qui mérite réflexion de la part de tout enseignant souhaitant intégrer les technologies éducatives dans ses formations.

Il convient également de préciser ce que l'on entend par correction, en tant que réaction de la machine vers l'apprenant qui a donné une réponse. Ce qui est généralement nommé correction et que l'on pourrait appeler commentaire, au sens de réponse ensuite commentée, renvoie à divers types d'actions qui peuvent se combiner. Il peut s'agir du jugement de la pertinence de la réponse de l'apprenant, du type « Bonne réponse/mauvaise réponse », de la justification du jugement « Vous avez bien/mal répondu parce que... », d'un complément d'information que la réponse soit bonne ou mauvaise, d'une aide en cas de nouvel essai de réponse possible portant soit sur la consigne soit sur le contenu, de la correction même au sens de corrigé, ou encore d'un score affiché. Il faut ajouter à cela, que si la réponse de l'apprenant fait l'objet d'une véritable analyse, avec traitement des erreurs, il recevra alors en commentaire un message adapté de type explicatif. Il existe aussi des réactions non verbales, comme des cheminements différents, mais l'on s'écarte de la notion de correction.

Enfin, il nous faut évoquer la question de l'interactivité, terme que nous avons soigneusement évité jusqu'ici. En effet, dans les catalogues d'éditeurs, on ne parle que de logiciel interactif, de multimédia interactif, l'interactivité étant avancée comme une qualité. Qu'entend-on par interactivité ?

Le terme d'interactivité s'applique aux cas où sont impliqués un dispositif informatique et un ou plusieurs individus, selon F. Demaizière et C. Dubuisson (1992, pp. 24-38). Ces auteurs font remarquer qu'à la base, l'interactivité est une propriété de la communication, de l'inter-relation entre l'homme et la machine. E. Barchecheat et S. Pouts-Lajus (1990) distinguent interactivité fonctionnelle et interactivité intentionnelle, l'interactivité fonctionnelle étant «liée à la facilité, à la logique et à

l'ergonomie des échanges d'information avec la machine » (Demaizière et Dubuisson, 1992, pp. 24-38) ou convivialité et l'interactivité intentionnelle concernant l'engagement de l'auteur du logiciel face à l'utilisateur. F. Demaizière et C. Dubuisson notent que la bi-directionnalité et la réciprocité (homme-machine) qui spécifient l'interactivité, intentionnelle notamment, sont malheureusement souvent négligées par ceux-là même qui vantent l'interactivité de tel ou tel produit multimédia. M. Holland (1994) ne dit pas autre chose : « conventional CALL technology, such as interactive video and hypertext, often support beautiful designs and have considerable popular appeal, but they accept only multiple choice, point-and-click, and other non-language responses ». G. Jacquinot (1997) souligne la différence entre interactivité machinique (ou technologique) et l'interactivité intellectuelle : l'interactivité de type manipulation de produit n'entraîne effectivement pas pour autant une activité intellectuelle de l'apprenant et n'est alors pas un élément facilitant l'apprentissage.

Pour conclure, nous voudrions rapporter les quatre caractéristiques didactiques sous-tendant ou devant sous-tendre la conception de didacticiels, telles qu'elles sont décrites par E. Annot (1996, pp. 36-37) en fonction des outils créés par P. Meirieu (1988) :

- reconnaître les facteurs de motivation dans la conduite du projet,
- adapter le niveau de formulation du concept aux apprenants,
- s'adapter aux démarches d'apprentissage du sujet,
- anticiper des difficultés éventuelles.

Pour ce faire, E. Annot (ibid.) avance certaines pistes et procédures, en remarquant les possibilités offertes par les différents types de produits, parmi lesquelles nous relevons des termes qui nous semblent des termes clés en ALAO, à travers des tâches mobilisatrices et des objectifs clairs, et des produits proposant des modes de suivi :

- évaluation des acquis du sujet par rapport au but à atteindre, correction immédiate et systématique des erreurs commises et activités spécifiques adaptées aux difficultés rencontrées,
- études des niveaux de formulation des consignes et des niveaux des situations-problèmes à l'aide de tests sur des groupes d'apprenants représentatifs du public cible (tests qui permettent aussi d'établir des analyses par mots-clés et de prendre ainsi en compte des manières de saisir et traiter l'information retenue par l'apprenant),
- création de modules pédagogiques de conseil, matérialisation de parcours d'apprentissage dans les hypermédias et observation d'apprenants en situation réelle d'apprentissage.

4.2. Les situations d'apprentissage et les TICE

Deuxième volet de ce que l'on entend par TICE ou SIC. Pourquoi est-ce un élément à prendre en compte ? Parce que les situations d'apprentissage se diversifient en milieu

institutionnel, et en particulier à l'université, pour faire face à l'arrivée massive des étudiants et à la nécessité d'une formation en langue. Et l'on peut se demander, lorsqu'on examine ou que l'on conçoit un produit pédagogique, s'il se prête à cette diversification et à une variété d'utilisations. Comment s'y retrouver parmi le foisonnement de termes nouveaux ou revampés ?

4.2.1. Quelques tentatives de définition

A côté de ce que l'on connaît, enseignement classique, cours ou travaux dirigés, et enseignement à distance, on parle maintenant beaucoup de travail autonome, de dispositif hybride ou mixte, d'autoformation (guidée), d'enseignement sur mesure, etc. M.Quéré (1994) met en perspective différentes appellations : si le critère est le lieu et le mode de diffusion, on distingue enseignement sur site, médiatisé et à distance. Si le critère est le rapport professeur-élève, on distingue présentiel, hybride et autoformation guidée.

Hélas, les choses ne sont pas aussi claires. M. Linard (1996) parle, par exemple, de formation à distance (FAD) médiatisée, alors que l'usage des nouvelles technologies déborde largement le cadre de la FAD. Nous avons déjà évoqué, à la suite de F.Demaizière (1996), l'amalgame souvent établi entre TICE et autoformation. Il est vrai que les termes employés sont inappropriés et connotés : travail autonome (seul ou développant ou faisant appel à l'autonomie et quelle autonomie ?), travail individuel (rythme individuel, travailler à son rythme), travail individualisé (individualisation de la formation), travail en self-service (on se sert ? on choisit ? et quoi ? son produit ? son horaire ?).

B. Albéro et V. Glikman (1996) partent de la notion de centre de ressources et distinguent trois utilisations des centres de ressources :

- le centre de ressources libre-service éducatif, comme l'Espace de Langues du Centre G. Pompidou,
- le centre de ressources comme lieu d'assistance à la formation, en complément d'un enseignement en présentiel,
- le centre de ressources lieu de la formation, comme le Centre d'Autoformation du CUCES de Nancy.

En privilégiant le rapport professeur-élève et des situations à caractère innovant (les technologies sont "nouvelles"), et en dehors de l'utilisation des TICE en présence d'un enseignant, comme c'était le cas aux tout débuts de l'Institut de formation des ingénieurs en techniques électroniques de Paris (Ifitep), université Paris 6, où nous avons enseigné, ou comme c'est le cas dans les laboratoires de langue classiques, nous pouvons dégager deux grands types de situations où l'apprenant est seul avec la machine : les dispositifs mixtes et l'autoformation.

Les dispositifs mixtes ou hybrides

Le cadre général est donné par M. Linard (1996), dans sa conclusion, « FAD et formation en présentiel se fondront dans un 'hybride' qui préfigurera la forme future de l'éducation toute entière ».

D. Valdès (1995) définit l'hybridation de la formation comme l'intégration de présence dans l'enseignement à distance (EAD) et la mise à distance d'une partie de la formation des dispositifs traditionnels. Il la caractérise par des parcours négociés, des unités de lieux différentes, des unités de temps diversifiées, des ressources complémentaires (de l'organisme de formation, de l'environnement professionnel et social) et des ressources pluri-média.

En débordant du cadre de la FAD, on perçoit que l'hybridation renvoie à un mélange de formation en présence (élève et professeur) et de formation en non-présence (du professeur, de l'élève). Les dispositifs hybrides ou mixtes que nous avons expérimentés correspondent à un mélange de formation avec et sans l'enseignant. C'est ce qu'on appelle fréquemment travail autonome ou travail individuel, comme à l'Ifitep, université Paris 6 (années 1, 2, 3) ou à l'Espace Multimédia, université Montpellier 3 (années 1, 2). Le principe de base est le même : les apprenants d'un groupe vont travailler seuls un produit TICE, en liaison avec le cours en présentiel suivi, le travail individuel pouvant être la base (exemple de Montpellier 3), un complément (exemple de l'Ifitep) ou une application du cours en présentiel. Dans les deux cas cités, les apprenants n'ont pas le choix du produit. A Montpellier 3, ils ont le choix de l'horaire, chose impossible à proposer en Ifitep, étant donné leur emploi du temps saturé pendant la semaine passée à l'université (formation en alternance des Nouvelles Filières d'Ingénieurs). Il s'agit ici de dispositifs d'individualisation, pour reprendre les termes de C. Springer (1996, pp. 376-378).

L'autoformation

Il nous faut définir ce terme plus précisément. L'autoformation (par soi) s'oppose à l'hétéroformation (par les autres) en tant que « processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme » (Bonvalot, 1995) et à l'écoformation (par les choses, par le monde). P. Carré (1995) souligne son aspect politique et sociologique : « l'autoformation est dans l'air du temps. (...) L'intérêt des gestionnaires de la formation, porté par le questionnement sur la productivité de la formation, y rencontre le souci des formateurs de rapprocher la formation des conditions réelles de vie et de travail des gens. L'expert des organisations y voit un vecteur des transformations sociotechniques en cours tandis que le pédagogue y retrouve l'« éducation nouvelle » d'antan (à moins qu'il n'y découvre l'« andragogie » de demain). Enfin, le sociologue y perçoit un signe des mouvements longs de l'histoire qui traversent le tissu social ».

Contrairement à l'EAD ou la FAD ou à ce qui est couramment appelé travail autonome et qui renvoie à des dispositifs hybrides, l'autoformation éducative, qui est un des courants de l'autoformation, se caractérise par un certain degré d'individualisation du projet et du plan de travail. Pour P. Portelli (1996, pp. 13-15) « l'autoformation rend compte d'une autre modalité de transmission de savoir qui désigne un travail individualisé sur matériel informatique ou multimédia. Le terme d'autoformation est alors utilisé pour indiquer un temps de travail de l'apprenant avec un matériel pédagogique organisé pour l'apprentissage et prévoyant des scénarios de travail autonome avec possibilité d'auto-contrôle de la validité des réponses ».

L'individualisation de l'apprentissage est, pour F. Blin (1998), au cœur de dispositifs de formation autonomisante, dispositifs dont l'objectif essentiel est de favoriser le développement, chez les apprenants, d'une autonomie d'utilisation de la langue étrangère. H. Portine (1998) fait une distinction entre apprenant individué, dans l'enseignement traditionnel, et apprenant individualisé, dans des procédures d'autonomisation. Les termes autonomisant ou autonomisation renvoient au fait que l'autonomie, qui repose sur la responsabilité et le contrôle de l'apprentissage par l'apprenant, ne peut pas être considérée comme un acquis, un déjà-là de l'être humain mais qu'elle doit s'acquérir, ce qui suppose un apprentissage, par la mise en œuvre de procédures autonomisantes. B. Schwartz (1970, p. 32) note que « l'autonomie est toujours plus ou moins à la clé d'un contrat que l'individu, motivé et responsable, passe avec l'institution de formation ; c'est cela que nous avons nommé également autoformation assistée et qui implique d'abord une réelle liberté de choix pour chacun de ses contenus ou domaines d'études, de ses méthodes ou de son rythme ».

P. Carré (1992, pp. 106-180) définit la notion d'autoformation comme un processus d'autodirection de l'apprentissage par l'apprenant comprenant trois niveaux de contrôle : pédagogique, psychologique et social. Selon lui, il faut 7 conditions ou piliers pour une autoformation : le projet individuel, le contrat, un mécanisme de préformation, des formateurs facilitateurs, un environnement ouvert de formation, l'alternance individuel/ collectif et un triple niveau de suivi (individuel, de groupe et institutionnel). C'est ce que C. Springer (1996, p. 355) appelle le « dispositif pédagogique personnalisé » ou « l'autoformation assistée par un tuteur ».

Trois exemples de dispositifs d'autoformation guidée auxquels nous avons participé, plus ou moins directement, vont nous permettre d'illustrer les niveaux de contrôle et les conditions évoquées par P. Carré, dans le cadre particulier de formations universitaires.

4.2.2. Trois exemples d'autoformation en langues à l'université

Il s'agit tout d'abord de l'expérience conduite par F. Demaizière (1996), de 1994 à 1997, auprès de groupes de 25 à 30 étudiants en première et en deuxième année d'IUP d'environnement, à l'université Paris 7, pour un module de 50 heures-année, dont 40

heures de travail individuel, il s'agit ensuite de celle que nous avons nous-mêmes conduite (Poussard, 1995b) à l'Institut de formation d'ingénieurs en techniques électroniques de Paris (Ifitep), université de Paris 6, de 1994 à 1996, auprès de groupes de 40 étudiants pour un module de 30 heures dont 24 heures de travail individuel et enfin de celle initiée par L. Durroux (Vincent-Durroux et Poussard, 1998) à l'Espace Multimédia, université de Montpellier 3, auprès d'un groupe de 60 étudiants de licence en 1995, puis élargie depuis à tous les étudiants de licence (750 en 1999-2000) pour un module de 30 heures dont 25 heures de travail individuel. Le dispositif de formation des ces trois expériences repose sur le même triptyque : tutorat, à savoir guidage méthodologique sous forme d'entretiens individuels réguliers avec les étudiants, travail individuel sur produits pluri-média accompagnés de documents d'utilisation et séances de pratique orale en petits groupes.

Les niveaux de contrôle

P. Carré (1992, pp. 106-145) distingue effectivement les contrôles pédagogique, psychologique et social. Si l'apprenant a le contrôle pédagogique (choix des produits, de la démarche, des objectifs) et parfois psychologique en termes de motivation (l'étudiant choisit l'autoformation à Paris 7, elle est imposée à l'Ifitep ou à Montpellier 3), et de définition des besoins ou du projet personnel, le critère de contrôle social, au sens du choix du citoyen dans la société, ne semble pas intervenir ici.

Les choix idéologiques

L'autoformation est liée à une centration de l'apprentissage sur l'apprenant sujet de son appropriation. P. Carré (ibid.) parle de renversement de perspective pédagogique. Il s'agit effectivement de partir du sujet-apprenant ou des sujets apprenants dans leurs diversités (cf. chapitre 2) et de permettre au sujet-apprenant un apprentissage dont il est le héros, pour reprendre partiellement l'expression utilisée par A.-C. Berthoud (1994).

Le projet et le contrat

Pour P. Carré (1992, p. 147) le projet concerne les objectifs et le contrat, de type entreprise – salarié, les rôles de chacun. C'est la formalisation des termes du partenariat. J.-Y. Rochex (1989) note que la notion de contrat de formation est importée du champ de la formation continue. Selon lui, «l'importer et vouloir ainsi la généraliser sans autre forme de procès dans le champ de la formation initiale, c'est passer sous silence la différence de nature entre les publics et leurs démarches. C'est faire comme si (...) chaque jeune était en position de négociateur actif et conscient ». Il n'existe effectivement pas de contrat de formation. En effet, dans le cadre de l'université, le seul type de contrat qui peut exister est un contrat de type pédagogique. Mais F. Demaizière (1996) remarque que les notions d'objectifs, de pédagogie de contrat sont souvent liées à des termes comme vérifier, contrôler, rendre compte, qui représentent un carcan contradictoire avec le but recherché. C'est pourquoi il n'a pas été établi de contrat pédagogique dans les trois dispositifs évoqués.

La pré-formation

Dans les exemples cités ici, aucune pré-formation n'a été utilisée. C'est un public de jeunes adultes, qui ont déjà au moins une année d'université et dont on peut penser qu'ils ont déjà acquis une certaine capacité à s'autodiriger. Il s'agit cependant, dans les trois cas, d'une formation obligatoire pour des non-spécialistes, plus ou moins impliqués dans leur apprentissage de l'anglais. En d'autres termes, si l'un des points essentiels de l'autoformation est que l'apprenant doit au minimum poursuivre un projet qui a un sens pour lui, comme l'indique C. Springer (1996, p. 386), il est clair que l'apprentissage ou le perfectionnement de l'anglais est en premier lieu le projet de l'institution avant d'être un projet personnel. On peut ajouter à cela qu'à l'Ifitep et à Montpellier 3, l'autoformation guidée n'est pas laissée au choix des apprenants, pour des raisons d'organisation (gestion d'un emploi du temps compliqué à l'Ifitep, gestion d'un grand nombre d'étudiants à Montpellier 3). C'est ainsi qu'à l'Ifitep, lors de la seconde année d'expérimentation, un étudiant n'a pas pu s'adapter. Il a demandé à ce qu'on lui donne du travail ou du moins un sens, une orientation à son travail. Cette redéfinition lui a permis de réaborder le travail individuel en salle multimédia mais il n'a pas pour autant atteint les objectifs discutés, à sa demande, en tutorat. Si une bonne partie des étudiants de Montpellier 3 apprécient l'autonomie qui peut conduire même à une remotivation pour l'apprentissage de l'anglais, certains, cependant, disent être désorientés ou perdre leur temps et demandent un retour à une formation traditionnelle. D. Valdès (1995) fait remarquer à ce titre que « pour l'apprenant, se former tout en étant le gestionnaire de son rythme d'apprentissage, entraîne une modification de sa représentation de l'acte d'apprendre et de son comportement face à la formation ». Il faut donc souligner la nécessité d'une pré- ou d'une pendant-formation, pouvant aider à la mise au point d'une méthodologie personnelle et portant sur la prise de conscience de l'apprentissage, des méthodologies, des stratégies, pour être un apprenant actif, car comme le souligne J.-Y. Rochex (1989), ce n'est pas tant les méthodes qui doivent être actives mais les apprenants ! Les entretiens de tutorat ont, pour une part, cette fonction.

Les formateurs facilitateurs

Selon P. Carré (1992, pp. 161-166), « le niveau de soutien pédagogique augmente le degré d'autodirection de l'apprenant ». Comme le souligne D. Valdès (1995), le formateur doit apprendre à être à côté et non plus en face. On passe d'un rapport traditionnellement considéré comme un rapport de transmission à un rapport de partenariat dans l'apprentissage. Tout ce champ est désigné maintenant par le terme de médiation. G. Pelletier (1996) parle du rôle du passeur. Il y a transformation et éclatement du rôle de l'enseignant. La compétence pédagogique et didactique s'exerce à plusieurs niveaux : en amont de la formation, par l'ingénierie de formation, c'est-à-dire la conception du dispositif, par un travail de concepteur ensemblier, c'est-à-dire la sélection des matériaux pédagogiques, et pendant la formation, à différents titres : animation de séances de groupes, tutorat, par exemple. Les intervenants sont en principe différents selon la fonction administrative, tutorale, enseignante (séances de regroupement, notation de travaux écrits, évaluations). P. Carré (ibid.) met en garde

contre des attitudes d'animation ou de préceptorat tentantes, tant sont grandes les attentes de rôles et chez l'apprenant et chez le formateur. Cela pose nécessairement la question de la formation à ces nouveaux rôles. Le tuteur a, bien sûr, un rôle central à jouer. Il est le repère humain principal de l'étudiant, lui permettant de faire des bilans successifs. Le temps de communication, d'échange, est ici concentré, par rapport à une situation de classe, sur quelques rendez-vous. L'expérience montre que se disent des choses autres, certainement de par la situation duelle, inédite en classe : l'apprenant parle de lui, de son apprentissage, de ce qu'il aime ou n'aime pas et le tuteur a le temps de l'écouter.

L'environnement ouvert de formation

Dans les trois exemples décrits, il y a eu création d'un centre de ressources multimédia, sans utilisation de FAD, et sans système de prêt. C'est une formation en présentiel. P. Carré (1992, pp. 170-171) souligne l'importance de la démarche active de l'apprenant par rapport aux ressources disponibles car c'est elle qui « déterminera en grande partie la qualité des résultats obtenus ». Les produits ont été sélectionnés en fonction de leur qualité scientifique et pédagogique et avec un souci de compatibilité minimum avec les autres produits, du point de vue des théories linguistiques sous-jacentes par exemple. On a aussi souhaité offrir des domaines, des niveaux, des supports, des démarches variées, depuis des tutoriels jusqu'à des produits de navigation comme des encyclopédies. Un descriptif précis est distribué aux étudiants en début d'année, des fiches d'utilisation sont à leur disposition en salle multimédia et le tuteur a une bonne connaissance des produits.

L'alternance individuel-collectif

C. d'Halluin (1995) souligne l'importance de l'apprentissage coopératif, qui « privilégie les communications interpersonnelles et le débat collectif. Il s'agit de travailler ensemble, de créer quelque chose de nouveau à travers la coopération et la collaboration, de rassembler les compétences individuelles au bénéfice de la communauté, le tout dépassant chaque partie ». Elle note ainsi que les fonctions de la présence sont la socialisation, la pédagogie (régulation du travail) et l'apprentissage (remédiation, confrontation, échange). Selon elle, ces fonctions se réalisent par des interactions entre personnes, formateur/ apprenant, formateur/ apprenants, apprenant(s)/ apprenant(s). Les relations bilatérales et les relations de groupe sont nécessaires et complémentaires.

La socialisation est bien évidemment indispensable en langue et est prise en compte ici par des séances de pratique orale à petits effectifs. Les séances d'oral organisées en anglais dans les trois centres répondent à un besoin d'expression orale auquel les TICE ne peuvent répondre pour le moment, malgré ce qu'on peut lire de ci de là. Nous pensons notamment à l'échange entre deux apprenants travaillant sur un ordinateur qui aurait lieu en anglais. Notre expérience d'enseignante nous permet d'émettre des doutes sérieux sur la réalité de tels comportements. Ces séances ont également pour fonction de servir de séances de regroupement. La coopération se met aussi en place de façon spontanée. On remarque qu'à l'IUP, des étudiants travaillent spontanément

par petits groupes, notamment pour les travaux écrits à remettre. A Montpellier 3, les étudiants ont la possibilité de travailler par deux sur un poste de travail et certains étudiants fonctionnent en binôme toute l'année, en s'accordant sur le choix de produits, les horaires et le choix de séances d'oral. D'autres privilégient une correspondance avec des étudiants américains par le courrier électronique. Ce sont des premiers pas vers une co-formation (formation mutuelle des apprenants, apprendre par ses pairs, etc.).

Le suivi et l'évaluation

Selon P. Carré (1992, pp. 174-180), les modalités de suivi doivent être plus développées que pour une situation classique d'apprentissage. Qu'entend-on par suivi ? Suivi de l'apprenant ? C'est le guidage qui est en priorité assuré par le tuteur. C'est aussi l'auto-évaluation que l'apprenant peut faire lorsque des tests accompagnent un produit. Suivi du dispositif ? C'est l'évaluation de l'action de formation qui implique étudiants, enseignants et administration. P. Carré (ibid.) suggère de créer un groupe de pilotage du dispositif pédagogique comprenant des apprenants, des formateurs et des organisateurs. Dans les trois expériences évoquées, les apprenants sont consultés par enquêtes mais non associés au pilotage et ce sont les enseignants organisateurs qui pilotent les dispositifs. Enfin, en milieu institutionnel, l'apprenant doit être évalué pour son module, cas de l'IUP ou de Montpellier 3.

Il semble donc que, si l'institution, ici l'institution universitaire, introduit un certain nombre de contraintes, limitant, par là même, la possibilité de contrôle par l'apprenant, notamment au plan psychologique, la centration sur les apprentissages dans leurs diversités est un apport intéressant, tout comme le nouveau rôle de l'enseignant-tuteur, aidant à la prise de conscience des modes d'apprentissage de l'apprenant, facilitateur d'activités métacognitives, pour l'émergence d'un nouvel apprenant, actif sur son apprentissage.

Après avoir distingué les matériaux relevant des TICE et les diverses situations d'apprentissage qui apparaissent dans des centres de langues universitaires notamment, il convient de s'interroger sur la nature des produits élaborés et mis à disposition. En effet, la possibilité de travail individuel, en particulier en autoformation, va induire un certain nombre d'éléments sur le plan du guidage : l'environnement pédagogique est dans et non pas à côté du produit. Que dire alors de certains produits bruts existant sur le marché ? Peut-on penser l'apprenant pédagogue ? Quel type d'interaction est nécessaire ou suffisant ? Les produits offrent-ils correction, correction et justification, apport d'information ? Y a-t-il des possibilités d'auto-évaluation ? Quelles possibilités, quelles manipulations et quelles aides sont proposées à l'apprenant ? Quels types d'actions peut-il mener ? Les étudiants se plaignent souvent du manque de retour, d'explications par exemple. D'autre part, lorsque nous interrogeons des étudiants sur la manière dont ils ont

travaillé sur des documents vidéo (il s'agit en l'occurrence d'étudiants ayant travaillé sur des enregistrements accompagnés de fiches d'activités), nous relevons une quantité d'approches : un ou plusieurs visionnements complets avant lecture des exercices, des visionnements avec des arrêts, des retour arrière, des prises de notes, la réponse suivie d'une lecture de la correction et/ou d'un revisionnement ou d'une lecture directe du script (avec ou sans visionnement parallèle), etc.

Il n'y a donc pas qu'une approche possible. Le produit ALAO est-il adapté à des approches diverses en ce qui concerne la compréhension de l'oral ? Tous ces éléments sont à prendre en compte dans l'examen des implications didactiques et pédagogiques du balayage théorique que nous avons effectué au cours des précédents chapitres.

CHAPITRE 5

Les implications didactiques et pédagogiques

Dans l'optique cognitive et psycholinguistique que nous avons définie, l'apprenant est au centre de la problématique en ce sens où il est l'acteur et le pédagogue le guideur. J. Sabiron (1996, pp. 32-57) retient, par exemple, des hypothèses cognitives sur la compréhension, qu'il faut « privilégier les activités de mise en relation, ou de créations de liens, avec l'expérience antérieure de l'apprenant, mais également toutes les activités ou exercices qui sollicitent l'imagination, qui guident l'anticipation, et qui autorisent et encouragent des liens nouveaux et inhabituels ».

En effet, l'intervention pédagogique ne consiste pas simplement à aider à comprendre le contenu de tel ou tel document sonore, par empilement successif : elle consiste aussi à aider l'apprenant à développer des connaissances de type procédural. Il faut notamment prendre en compte les représentations mentales de l'apprenant, représentations au sens cognitif à faire émerger, à solliciter, pour permettre à l'apprenant d'intégrer le savoir nouveau, de transformer et de construire ses représentations, mais aussi représentations sur la langue, sur son apprentissage, de manière à l'aider à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et à les enrichir, et l'on touche là à la métacognition. Il s'agit ensuite d'offrir des moyens didactiques suffisamment riches et variés pour prendre en compte les apprenants dans leurs diversités. Il y a lieu aussi de s'interroger sur les tâches à proposer en fonction des activités que l'on souhaite solliciter chez l'apprenant. On aura à l'esprit notamment la question des niveaux de traitement et des passages entre ces niveaux à privilégier ou, dans une démarche pédagogique de type contextualisation/décontextualisation/ recontextualisation, de laisser une place aux deux dernières étapes, où l'apprenant est invité à appliquer puis à chercher par lui-même des situations où il peut retrouver et faire jouer la nouvelle notion ou la nouvelle procédure acquise. La liste n'est pas exhaustive.

5.1. Les choix méthodologiques

Nous allons examiner tout d'abord l'approche générale : intégrée ou séparée puis la question du guidage, tout à fait pertinente dans les TICE par rapport à l'option navigationnelle. Puis nous évoquerons le rôle de la sensibilisation et enfin les types d'approche, globale et détaillée.

5.1.1. Une approche intégrée ?

L'idée que production et compréhension ne sont pas cloisonnées dans la communication est souvent avancée car la situation de référence qui est alors prise est celle de la conversation. C'est le point de vue défendu par E. Lhote, L. Abecassis et A. Amrani (1998). Cependant si R. Oxford (1993) fait remarquer que l'écoute ordinaire n'est pas un savoir-faire isolé, en effet dans la communication quotidienne classique l'écoute est liée à l'expression, l'auteur note aussi que, dans certaines circonstances (conférence, théâtre, radio), l'écoute est isolée et peut être accompagnée d'un support écrit tel qu'un programme. C'est le domaine de la communication interprétative (Lyman-Hager et Burnett, 1999) caractérisée par l'absence de recours à une négociation active du sens avec l'auteur ou le locuteur, par un mode interprétatif à sens unique.

F. Grellet (1981, pp. 3-25) pense que la lecture ne devrait pas être séparée des autres savoir-faire. C'est aussi la position de H. Widdowson (1981, p. 163) qui propose une approche intégrée. Il va plus loin puisqu'il suggère, pour le secondaire, de travailler sur les contenus des autres matières (physique, biologie, histoire, etc.).

R. Oxford (1993) insiste, elle, pour que la compréhension (de l'oral, pour ce qui la concerne) soit traitée spécifiquement en tant que telle, car elle lui semble être le parent pauvre de l'enseignement en LE et elle note que la compréhension orale (*listening*) en LE est un savoir-faire fondamental qui se développe typiquement plus rapidement que l'expression orale (*speaking*) et qui influence souvent le développement des capacités d'écriture et de lecture dans la langue cible. C'est la question que soulèvent, à propos de la compréhension écrite, J. Ott (1993), à savoir si le texte doit être considéré comme un document de base permettant d'enchaîner avec d'autres activités ou servant seulement à l'entraînement à la compréhension et C. Puren (1989) pour qui il faut multiplier les supports textuels qui ne donneront pas lieu à commentaire complet mais seulement à certaines activités.

C'est aussi notre hypothèse. D'une part, il nous semble illusoire de se référer sans cesse au naturel, au normal, à l'ordinaire, en terme de communication. La communication réelle est multiple comme nous venons de l'évoquer et rien ne justifie de la limiter à la conversation. D'autre part, nous sommes dans l'Ecole et nous pensons qu'il est plus intéressant d'assumer cette position pour exploiter justement ce qu'elle a de spécifique : un travail systématique peut être proposé en milieu institutionnel. La compréhension est le premier pas pour interagir en langue étrangère. A ce titre, nous défendons l'idée qu'elle peut faire l'objet d'un entraînement.

5.1.2. La nécessité du guidage

J. Sabiron (1996, pp. 106-129) propose les objectifs d'apprentissage suivants :

- l'apprentissage d'une culture langagière, à travers un apprentissage linguistique mais aussi les aspects non verbaux des messages, par des tâches d'écoute dépendant des objectifs fixés, par une aide quantitative composée de matériaux référentiels et par une aide qualitative (le matériau support, authentique, approprié, varié),
- et l'apprentissage d'une culture méthodologique visant à aider l'acquisition d'un savoir-faire procédural par des phases systématiques de structuration des nouvelles acquisitions et d'intégration des connaissances antérieures, par des phases de réflexion sur la méthode utilisée par l'apprenant et par une individualisation de la tâche d'écoute.

D'une manière générale, il y a consensus sur la nécessité d'un guidage de la compréhension. Pour R. Oxford (1993), l'activité d'écoute doit exiger des auditeurs de réagir de manière expressive (dire quelque chose, suivre un ordre, poser une question, prendre des notes, etc.). J. Ott (1993) propose une méthodologie en trois points : *advance organizing*, *concurrent organizing* et *post-organizing*. Pour ce qui nous intéresse ici, *concurrent organizing* consiste, entre autres, à donner des tâches et des consignes précises avant lecture, selon le principe de la quantité d'attention limitée. Et H. Widdowson (ibid.), par l'approximation graduelle et l'approche intégrée qu'il préconise, propose un guidage très précis de l'apprenant.

Il s'agit d'aider l'apprenant à percevoir et à interpréter. En ce qui concerne les moyens à mettre en œuvre on relève donc, d'une part, les termes de tâche à assigner, de consigne, et on note l'importance de la lecture ou de l'écoute dans un but, avec des objectifs. C'est ainsi que M. Lebre-Peytard (1990, p. 16) conseille de ne jamais faire écouter une première fois un document sans une tâche, fût-elle minime, à effectuer. Cette dernière propose des fiches pédagogiques à base ternaire : écouter pour repérer, écouter pour identifier et écouter pour réfléchir et produire.

D'autre part, R. Lund (1991), dans l'expérimentation qu'il a menée et à laquelle nous nous sommes déjà référée, note que la construction de schémas et de contextes inappropriés interfère avec la compréhension du texte. Ces contextes sont construits d'une manière créative avec des processus *top-down* mais ont besoin d'être confirmés en portant l'attention aux mots du texte à travers des processus de décodage *bottom-up*. Or la nature de la modalité orale a empêché les auditeurs de se livrer à cet exercice aussi bien que les lecteurs. C'est pourquoi il pense que les auditeurs ont peut-être besoin d'une formation spécifique pour apprendre à utiliser leur capacité d'inférence d'une manière appropriée, et à chercher des preuves dans le texte pour confirmer ou modifier leurs hypothèses.

Dans les rapports de débats de la journée d'étude du GEPED (1994), sont évoquées la recherche d'indices et les grilles d'aide ou d'accompagnement. R. Oxford (1993) propose une liste d'indices permettant d'aider l'auditeur de L2 à inférer le sens :

- indices linguistiques (suffixes, préfixes, ordre des mots, accentuation, mots apparentés -cognates),

- indices structuraux du texte (*first, second, ..., in summary, ...*),
- indices du contexte social (intention du texte et situation sociale, sens et statut social et âge des interlocuteurs, ton émotionnel de la conversation),
- indices non verbaux (mouvements, distance physique entre les interlocuteurs, bruits de fond),
- la connaissance générale du monde de l'auditeur.

Elle ajoute que l'on peut aider à contrôler la compréhension en L2. Les auditeurs de L2 doivent agir comme des détectives qui testent des hypothèses à propos du sens de ce qu'ils entendent : deviner le sens d'après des indices contextuels, prédire ce qui va venir, évaluer la justesse de leurs prédictions, et procéder aux ajustements nécessaires.

Ainsi le guidage passe-t-il par des consignes et des tâches permettant l'orientation de l'écoute ainsi que le prélèvement et le traitement d'indices. Mais il se manifeste aussi dans l'existence de tâches de sensibilisation, comme nous allons le voir.

5.1.3. Le rôle de la sensibilisation

La sensibilisation permet, en effet, de prendre en compte les connaissances préalables de l'apprenant, de favoriser l'anticipation et de susciter la motivation.

Prendre en compte les connaissances préalables

Dans l'approche constructiviste (faculté d'assimilation), on souligne le rôle des connaissances préalables appelées aussi connaissance du monde et des textes et développement cognitif (Fléchon, 1994), *background knowledge and schemata* (Oxford, 1993), activées selon J. Ott (1993) dans la partie *advance organizing* qui consiste à aborder le contenu du texte, la situation évoquée, la langue et le type de texte, de manière, notamment, à mobiliser les connaissances préalables, à activer les schémas impliqués pour réduire le décodage *bottom-up* et activer l'analyse *top-down*, activées par des tâches de préécoute stimulant les connaissances antérieures appropriées chez R. Oxford (1993) qui fait remarquer que les auditeurs avec des connaissances préalables normales doivent être capables de comprendre le sujet sans faire de recherche spécifique.

R. Lund (1991) note que le principe de tâches de préécoute ou de pré-lecture n'est pas nouveau. Dans son expérimentation, il remarque la difficulté qu'ont eue les auditeurs à identifier les interlocuteurs, leur rôle, et comment ils interagissaient, ces renseignements n'ayant pas été donnés volontairement. Beaucoup d'énergie de ces auditeurs a été passée à cela. Selon lui, dans une situation d'apprentissage, le cadre situationnel est fondamental pour les textes oraux. Il prend l'exemple de la conversation qui peut être incompréhensible même pour le locuteur natif sans ce cadre situationnel. Pour lui les tâches de préécoute devraient fournir les présupposés

situationnels d'une conversation, même dans le cas de documents vidéo qui, sur le plan visuel, fournissent plus d'éléments situationnels, mais pas forcément tous.

De la même façon, « le contenu peut être, et souvent doit être, explicitement enseigné » souligne P. Carrell (1990). Pour apprendre à l'étudiant comment établir des ponts entre les connaissances existantes et les connaissances nouvelles, elle suggère de mener des activités avant la lecture pour activer des connaissances générales appropriées, par exemple des tâches d'association de mots-clés ou de concepts-clés, sous forme de carte sémantique à établir, et des activités après la lecture pour établir une synthèse entre les informations nouvelles recueillies et les connaissances initiales. De même, elle signale qu'il existe des techniques pour permettre aux lecteurs de prendre conscience de la structure rhétorique des textes, techniques qui visent aussi « à aider le lecteur à utiliser ses connaissances sur l'organisation rhétorique d'un texte pour guider et organiser son interaction avec le texte » (ibid.). Elle cite des travaux faits sur des passages expositifs, qui consistent à établir la carte d'un texte, en sélectionnant le contenu clé du passage et en le représentant à l'aide de différents dispositifs visuels avec l'explicitation des relations entre les idées clés, comme la technique de mise en réseau, la technique de topographie, la technique de diagramme, ou la technique des structures rhétoriques de haut niveau.

Favoriser l'anticipation

L'anticipation est une opération essentielle pour la compréhension. Selon J. Sabiron (1996, pp. 523-566) c'est une construction, une activité cognitive de haut niveau ; elle est inférentielle et prédictive. C'est une opération de type descendant, une projection aboutissant à la construction de représentations. Elle est conditionnée par la contextualisation de l'énoncé. Elle est liée à l'attribution de sens : les informations initiales par exemple « orientent le recouvrement d'informations stockées en mémoire à long terme », « créent et guident l'attente ». C'est une activité organisatrice et structurante, économique du point de vue cognitif. Elle fait penser, établir des liens, elle fait manipuler ou traiter des concepts, elle a valeur d'apprentissage. Elle « convient à des adultes car elle fait appel à l'expérience, à des schémas préétablis et à des concepts ». Elle est « ludique car heuristique et libérant l'imaginaire ». Elle a « valeur de 're-création' » (ibid.).

Pour cet auteur, le document vidéo est un déclencheur de l'anticipation. Il préconise d'utiliser le support iconique en visionnement muet car c'est « un facteur déterminant dans ce processus d'hypothèses, mais il est essentiel que l'anticipation se fasse par étapes (...) [sinon] il s'opère une dispersion et un surcoût cognitif préjudiciables à toute l'opération de compréhension » (ibid.). Il remarque qu'en séparant l'introduction du reste du document et en vérifiant les hypothèses de l'introduction, l'anticipation qui suit est plus sélective ou focalisée car la connaissance des mots utilisés dans l'introduction guide le rattachement au réseau conceptuel des informations contenues

dans la deuxième partie, et qu'il y a ainsi un amorçage sémantique qui s'ajoute à l'anticipation avec possibilité d'anticipation lexicale.

Susciter la motivation

Elle est évoquée par beaucoup d'auteurs. H. Widdowson (1981, pp. 93-94), à propos de l'authenticité, c'est-à-dire du rapport entre l'apprenant et le texte, parle de motivation et d'attentes. J.-M. Fléchon (1994), à propos des modèles centrés sur le sujet, mentionne l'intérêt que le lecteur porte à la lecture comme un des paramètres à prendre en compte. F. Grellet (1981, p. 18) évoque le rôle des activités d'anticipation permettant de créer des attentes chez l'apprenant et la nécessaire variété d'exercices à proposer aux étudiants. Elle insiste aussi sur l'importance des centres d'intérêt de l'apprenant et sur la lecture pour le plaisir non sans une certaine ambiguïté : peut-on évoquer le plaisir naturel de la lecture (si tant est qu'il existe chez l'apprenant) ou ne devrait-on pas plutôt considérer le plaisir d'apprendre à lire en langue étrangère ?

Lors du débat n°8 de la journée d'étude du GEPED (1994), sont mentionnées des activités de sensibilisation pour canaliser les attentes et éveiller l'attention sur certains aspects thématiques et lexico-sémantiques. R. Oxford (1993) souligne aussi que le texte doit offrir un contenu intéressant et motivant pour les auditeurs. Pour M. Lebre-Peytard (1990, p. 15), l'objectif primordial de la première phase, écouter pour repérer, est de favoriser le premier contact avec le document qui motive l'écoute des apprenants.

Les activités de sensibilisation semblent donc remplir plusieurs fonctions et répondre à plusieurs objectifs, il faut ensuite penser à maintenir cet intérêt, comme le note F. Grellet (1981, p. 10), par la variété des exercices.

5.1.4. La compréhension globale et la compréhension détaillée

Tout d'abord, l'étude de R. Lund (1991) montre que les auditeurs et lecteurs de L2 ont une approche différente des tâches de compréhension : les auditeurs ont davantage retenu les idées importantes et ont inventé des contextes plausibles en cas de doute, mais ils ont retenu moins de détails que les lecteurs. En d'autres termes, l'écoute serait liée à une approche plus globale de la compréhension. Il convient donc d'en prendre note.

D'autre part, lors du Colloque Européen Apprendre à comprendre les langues, Paris-La Défense, juin 1994, F. Marchessou a présenté un compte-rendu de l'expérience menée par l'office audiovisuel de l'université de Poitiers sur l'usage extensif de la vidéo interactive. Cette expérience montre que le travail réalisé grâce au multimédia permet d'éveiller l'attention pour renforcer la compréhension de plus en plus détaillée et fournir des éléments d'acquisition linguistique, alors qu'avec la vidéo en libre accès seules ressortent la compréhension globale et la primauté du visuel. C'est ainsi que F.

Grellet (1981, p. 6) propose de commencer par la compréhension globale puis d'aller vers la compréhension détaillée. Pour elle, quand on construit des exercices de compréhension, il faut commencer par le sens global du texte, sa fonction et son but plutôt que de travailler sur le vocabulaire ou une idée plus spécifique afin d'aider l'étudiant à développer sa conscience de la manière dont les textes sont organisés et pour inciter les étudiants à anticiper ce qu'ils vont trouver dans le texte.

Enfin, dans le débat suivant l'intervention de J.-M. Fléchon, lors de la journée d'étude du GEPED (1994), il a été souligné que, s'il est important de considérer la compréhension globale, il est aussi nécessaire que très vite, et complémentaiement, le lecteur approfondisse le sens et l'organisation de certaines zones bien ciblées et circonscrites, parce qu'elles sont d'une importance particulière par rapport au contenu, explicite et implicite, de l'ensemble du texte.

Il nous semble que ce qui est souligné ici pour la lecture est aussi valable pour l'écoute : si un entraînement à la compréhension globale est nécessaire et premier pour activer des stratégies *top-down*, l'apprenant ne doit cependant pas construire sa compétence langagière uniquement en terme d'approximation, ce qui justifie des phases de compréhension plus détaillée.

5.2. Le choix des supports ou documents

Nous souhaitons expliciter tout d'abord le terme de document authentique puis évoquer le rôle de l'image et, enfin, situer les différents niveaux d'échanges à l'œuvre dans un produit ALAO.

5.2.1. Document authentique

Il est difficile d'éluder cette question à l'heure actuelle où le terme est tellement employé, ne serait-ce que pour clarifier ce que nous entendons par authentique.

L'emploi du terme authentique est lié à l'approche communicative. C'est la question du document authentique opposé au document fabriqué, mais aussi des extraits et des versions simplifiées.

F. Grellet (1981, p. 8) pense qu'au lieu de restreindre la quantité de langue à laquelle l'apprenant est exposé, il convient de restreindre l'attention qu'il doit porter à ce à quoi il est exposé, en limitant le genre de tâches d'interprétation que l'apprenant est invité à entreprendre car la difficulté des exercices de lecture dépend de l'activité qui est demandée aux étudiants. C'est aussi le point de vue de G. Vigner (1990) quand il dit, à propos de tâches complexes comme la lecture ou le commentaire de texte, que la

gestion de toute une série d'opérations conduit à une surcharge cognitive, d'où l'importance d'une aide consistant à fractionner la tâche et à l'alléger (par un travail sur certaines composantes seulement).

M. Lebre-Peytard (1990, p. 9) fait remarquer que les frontières entre documents authentiques et documents fabriqués sont maintenant bien floues, compte tenu des progrès techniques, et que cela rend, du coup, obsolète ce débat. Elle leur préfère le terme de documents sociaux. Et R. Oxford (1993) parle de langue authentique, sans simplification ni ralentissement. Ces notions de documents sociaux et de langue authentique sont intéressantes car elles permettent effectivement de sortir du faux débat de l'authenticité réelle d'un document qui sera pédagogisé et qui ne s'adresse pas aux interlocuteurs privilégiés auxquels il était a priori destiné. Nous souhaitons retenir les termes de discours et de langue authentique : si les documents détournés ou fabriqués comportent les caractéristiques du discours du genre, ils sont exprimés en une langue authentique en ce sens, et ils sont sociaux car faits pour des interlocuteurs, avec une situation de communication et un but communicatif réel comme l'entend R. Oxford (ibid.).

Dans ce cadre, il convient d'examiner la question des extraits et des versions simplifiées, en réservant la question des traitements pédagogiques des documents mêmes à l'analyse des tâches. Il est intéressant de mentionner ici la convergence de points de vue entre l'approche communicative et une approche plus psycholinguistique.

H. Widdowson (1981, pp. 92-108) précise le type de documents écrits qu'il privilégie (dans l'enseignement secondaire tout au moins). Il écarte les extraits car ils posent un problème d'authenticité, au sens où il l'entend, c'est-à-dire la relation entre un passage et un lecteur, en termes de motivation et d'intérêt, et un problème de compréhension (difficultés d'usage, l'usage étant le système de la langue, qu'il oppose à l'emploi, qui est son actualisation dans une situation de communication particulière). En d'autres termes, nous pouvons évoquer des difficultés de repérage énonciatif et de cohérence discursive.

Il écarte aussi les versions simplifiées pour la simplification d'usage qu'elles comportent, simplification pouvant aboutir à une déformation de l'emploi. C'est aussi l'avis de R. Oxford (ibid.) pour qui les versions simplifiées sont inutiles dans une stratégie d'enseignement d'une langue étrangère à long terme, et de F. Grellet (1981, p. 7) pour qui la simplification d'un texte a souvent pour résultat une plus grande difficulté (système de référence, répétition, redondance et indicateurs de discours modifiés). Autrement dit, « le recours à des textes simplifiés pour l'exercice de la lecture dans une LE peut avoir des conséquences non négligeables sur les stratégies de lecture » souligne D. Gaonac'h (1990a). C'est ainsi que « l'utilisation de textes simplifiés au plan syntaxique (phrases courtes, peu de relatives, de connecteurs, ...)

conduit à privilégier les traitements portant sur la microstructure, au détriment des traitements macro-structurels » (ibid.).

Il semble donc que les extraits et les versions simplifiées soient à éviter, à part dans la phase d'initiation à la langue étrangère où il est plus difficile d'utiliser des documents totalement originaux, ce qui n'empêche pas que la langue soit authentique et le document social.

5.2.2. Rôle de l'image et utilisation

Question de principe ?

Le rôle du visuel, dans un document vidéo par exemple, est souvent signalé comme essentiel : attitudes, mimiques, gestes des locuteurs, importance des messages non verbaux. R. Oxford (1993), dont nous apprécions par ailleurs les analyses, pense que les auditeurs ont à faire face à des messages verbaux et non verbaux, qui peuvent parfois être contradictoires. Elle va jusqu'à estimer que 93% du sens global d'une interaction vient d'indices non verbaux, souvent visuels. Outre la précision chiffrée qui laisse un peu dubitatif, nous pouvons nous demander ce qu'elle entend par sens global : s'agit-il de comprendre, en gros, en très gros, le thème d'une interaction ? Mais surtout, nous restons perplexe devant ce type d'affirmation qui en arrive finalement à évacuer la langue. Il est vrai que si, au plan pédagogique, ce sont des situations stéréotypées, dialogues de survie de type transaction (au restaurant, au guichet, etc.), qui sont pris en compte, le verbal prend peut-être moins de place. Il convient néanmoins d'envisager le rôle de l'image, en compréhension, dans d'autres types de situations. A.-L Foucher (1998) remarque d'ailleurs que, comme au cinéma, c'est la parole qui est privilégiée dans les vidéos destinées à l'apprentissage des langues.

Image situationnelle et image traduction

Dès les années 70 on parle d'images situationnelles, visant à attirer l'attention des apprenants sur les gestes et les éléments qui permettent d'appréhender globalement la situation.

M. Lebre-Peytard (1990, p. 29) souligne le rôle de contextualisation de l'image visuelle : « le code iconique a un fonctionnement spécifique », l'image n'étant pas analogue à la réalité, et « les images suscitent des constructions référentielles, qui ne sont pas identiques selon les cultures ». Nous pouvons ajouter que ces constructions ne sont pas identiques non plus selon les individus puisque l'affectif joue un rôle important dans l'appréhension de l'image visuelle (Foucher, 1998).

C'est ce que C. Compte (1993, p. 85) appelle l'image contextuelle, qu'elle oppose à l'image-traduction des méthodes structurales audio-visuelles par exemple, à fonction uniquement dénotative.

Des utilisations de l'image

Dans l'exploitation des documents audio, M. Lebre-Peytard (1990, p. 29) utilise des images fixes jouant un rôle d'ancrage. Elle utilise les deux niveaux de lecture que présente l'image, celui de la dénotation et celui de la connotation : « images et document sonore sont polysémiques. L'exploration du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu culturel aide à situer le discours oral dans le contexte social qui est le sien ; leur observation permet ainsi de dévoiler les implicites culturels des discours entendus » (ibid.).

De la même manière, L. Graham (1997), dans les séquences de journal télévisé qu'elle utilise, pense que les images ne peuvent pas être considérées comme accessoires mais qu'elles sont partie intégrante du message : elles servent non seulement à aider et compléter la compréhension orale mais aussi incitent à explorer ce qui se cache derrière et autour des paroles prononcées. En effet, dans le débat n°5 la journée d'étude du GEPED (1994), il est remarqué que, dans un document de presse télévisuelle, le récepteur bénéficie de facilitateurs de sens (sous-titres, manchettes apparaissant à l'écran, où l'on peut lire ce que l'orateur va dire une seconde après) ou opérateurs de lisibilité (Foucher, 1998) qui sont des facilitateurs de découpage, de repère, qui favorisent, pour aider à une compréhension rapide, un point de contact entre image et discours. Ces techniques de renforcement du sens existent donc, non seulement en classe, mais dans le discours télévisuel courant.

L'image dans les produits multimédia

A.-L. Foucher définit l'image multimédia comme « un objet composite, lieu véritable d'interactions entre modes iconique, auditif et linguistique » (ibid.) et non comme la simple addition ou juxtaposition de ces différents modes. L'image multimédia est multimodale : sur un même écran et dans le logiciel entier, sont présents « différents modes iconiques (séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses), linguistiques (textes écrits ou interventions orales), auditifs (musique, sonorisations diverses) » (ibid.) et elle est variable dans la mesure où l'apprenant utilisant les différentes fonctionnalités qui s'offrent à lui peut changer les interactions entre différents modes (voir sans son, écouter sans image etc.). Il s'en suit qu'on ne peut plus considérer, dans les produits multimédia, les rapports entre son et image ou entre image et langue de façon traditionnelle, notamment en termes de visualisation/monstration ou de redondance/illustration.

La culture télévisuelle

C. Compte (1993, p. 50) note que, dans le reportage par exemple, les réalisateurs emploient les éléments d'une écriture, d'une rhétorique télévisuelle universellement partagée pour que tous les spectateurs accèdent à une compréhension minimale sur le plan dénotatif. Elle donne l'exemple du fondu enchaîné et du *cut* qui sont interprétés automatiquement et qui permettent de libérer l'attention. De la même manière, J.

Sabiron (1996, pp. 523-566) remarque que le reportage télévisuel présente un discours informatif, dont la macro-structure récurrente est sécurisante : le message est court et comporte une grande redondance iconique et sonore, il est construit et épuré (les discours rapportés sont contrôlés, il n'y a pas de conversation) ; les facteurs de rhétorique visuelle ont été optimisés et les sens communiqués coordonnés par le réalisateur afin de favoriser une lecture monosémique.

Cependant, et c'est là une remarque importante, C. Compte (1993, p. 55) pense que lorsque l'apprenant décode un document en langue cible, l'automatisme risque de jouer un rôle de filtre par rapport à ce qui est montré car cet automatisme de décodage fonctionne sur une recherche d'indices connus et risque d'empêcher de percevoir les éléments nouveaux qui présentent justement un intérêt pour l'apprenant de langue (on ne voit que ce que l'on cherche). Selon elle, il est nécessaire de développer un système d'utilisation de la vidéo qui aide à voir et à prendre conscience de ce qui diffère de sa culture (gestes, mimiques, stéréotypes, notion de code culturel : conventions, comportements, censure) par une déconstruction des documents.

Seulement la déconstruction de documents telle qu'elle l'envisage implique une pratique lourde nécessitant un apprentissage préalable périphérique (notions de plans, de séquences, etc.) qui donne un rôle déterminant à l'image. S'il est fondamental de prendre conscience des différences culturelles, on peut se demander si ce point ne pourrait pas être pris en compte plus simplement dans les tâches de compréhension qui seront assignées à l'apprenant.

5.2.3. Les niveaux des échanges

En situation d'ALAO, comme en situation de classe, on peut distinguer au moins deux niveaux d'échanges. Le premier niveau concerne la situation didactique avec des échanges entre l'apprenant et une entité professeur - machine, échanges dont on sait qu'ils sont un emboîtement d'actes énonciatifs (cf. chapitre 2). Le deuxième niveau concerne le document social, audio ou audiovisuel ou écrit, où un ou plusieurs locuteurs s'adressent à un ou plusieurs interlocuteurs et à propos duquel va se construire le discours pédagogique. Ces deux niveaux peuvent même se situer dans un rapport contradictoire si l'on garde à l'esprit la réflexion de P. Bourdieu pour qui « la communication en situation d'autorité pédagogique suppose des émetteurs légitimes, des récepteurs légitimes, une situation légitime, un langage légitime » (1984, pp. 103-104). Le langage légitime, est un « langage qui dit constamment, en plus de ce qu'il dit, qu'il le dit bien » (ibid.), et qui, de ce fait, "déréalise" ce qu'il dit. La langue en situation d'enseignement de LE se pose effectivement en modèle mais le document, objet extérieur, réintroduit la réalité : c'est un élément tiers qui re-réalise.

F. Grellet (1981, p. 9) pense que pour garder la fonction communicative de la lecture, il est nécessaire d'introduire des exercices dont les réponses ne sont pas univoques, car

le sens n'est pas inhérent au texte. Chaque lecteur apporte son propre sens, c'est-à-dire ce qu'il lit sur la base de ce qu'il attend du texte et de ses connaissances préalables. Pour cet auteur, les exercices doivent être « porteurs de sens et correspondre aussi souvent que possible à ce qu'on fait naturellement avec un texte » (ibid., notre traduction), on répond rarement à des questions après une lecture par exemple. Elle suggère de laisser les étudiants choisir les sujets ou de consacrer du temps à l'incitation à lire. Car selon elle, on lit pour le plaisir et pour s'informer.

Le point est soulevé lors de la journée d'étude du GEPED (1994), et qui va dans le même sens, de savoir si l'apprenant peut et doit aussi être énonciateur (il répond à la place de) ou co-énonciateur (énonciataire vague, comme pour les actualités ou un article). En d'autres termes, doit-on (et peut-on) retrouver la légitimité, les ancrages d'origine ou part-on du principe que l'apprenant est avant tout observateur, témoin, décrypteur ?

Faut-il effectivement simuler le plaisir de la lecture, de l'écoute, du visionnement ou bien stimuler le plaisir de l'apprentissage ? On relève ici une certaine confusion autour de la notion de communication, de réel, de naturel. S'il semble légitime de ne pas évacuer la fonction communicative ni la fonction informative d'un document, n'est-il pas illusoire de croire qu'en situation d'apprentissage on peut faire ce que l'on fait naturellement avec un texte ? Comme le dit D. Gaonac'h, « pour un apprenant, toute activité de langage en LE constitue de fait un exercice, même si son but premier n'est pas celui-là » (1990a). Et cette ambiguïté n'a-t-elle pas pour origine une certaine vision de la langue, définie avant tout comme un outil de communication ?

On peut penser qu'un apprenant a bien conscience qu'un document social ne lui est pas prioritairement adressé. On s'adresse déjà à lui, on le prend en compte, dans la situation pédagogique. Pourquoi masquer cela et obscurcir, compliquer les différents niveaux d'échange ? On peut même avancer l'idée d'un certain plaisir, pour l'apprenant, à franchir un obstacle, à faire ce qui n'était pas attendu (une sorte de transgression d'interdit), à être capable de lire, ou d'écouter et de s'appropriier un document destiné à d'autres.

En revanche, il est important de prendre en compte les niveaux de communication. M. Lebre-Peytard (1994, pp. 14-25), par exemple, distingue trois niveaux de facteurs situationnels dans l'élaboration des discours, qu'elle se propose de faire découvrir aux apprenants : les conditions de réalisation (réalisation technique du document, localisation, date, contexte de réalisation, référents socioculturels), la situation de communication (contacts, caractéristiques formelles de l'échange, échanges entre plusieurs personnes, thème, finalités) et la situation d'énonciation (c'est-à-dire l'instance d'élaboration du discours, en différenciant notamment locuteur, interlocuteur et énonciateur et énonciataire).

5.3. Les tâches

Rappelons nos premières conclusions, dans le chapitre consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère, concernant la démarche que nous souhaitons adopter. Il s'agit de concevoir des tâches permettant de :

- . travailler sur et avec les représentations de l'apprenant concernant l'apprentissage d'une L2 et la tâche même,
- . veiller à ne pas renforcer cette attention de l'apprenant sur les opérations de bas niveau par les tâches proposées, au moins dans certains types de tâches, puisqu'il faut aussi veiller à guider l'automatisation de certaines opérations,
- . favoriser l'interaction entre les différents niveaux d'opérations,
- . guider la réactualisation de stratégies de langue maternelle pour la construction de certaines opérations de haut niveau qui n'ont pas été transférées.

C'est dans cette perspective que nous évoquons les exercices et les activités puis les types de tâches et de questionnements, ainsi que les questions de l'écoute entière ou fractionnée et de la mémorisation en jeu.

5.3.1. Exercices et activités

Nous avons déjà évoqué la distinction entre tâche (à effectuer) et activité (cognitive, entre autres). Il s'agit ici d'une mise au point sur les termes employés et leurs connotations, puis de questions à se poser dans une approche cognitive en particulier.

Monique Lebre-Peytard (ibid.) rappelle, que du point de vue des théories d'apprentissage, l'exercice en didactique des langues étrangères tend à se rapprocher du skinnérisme et les activités des théories cognitives de type piagétien. Pour G. Vigner « il n'existe pas de pratique neutre de l'exercice. Celui-ci fait nécessairement référence, sans que cela soit la plupart du temps explicité, à une problématique qui porte tout à la fois sur la théorie linguistique que l'on se propose d'appliquer, sur la théorie d'apprentissage et le mode d'apprentissage que l'on compte mettre en œuvre, sur le mode de relation pédagogique, que par l'exercice, on compte instituer dans la classe » (1984, p. 13).

G. Vigner (1989) oppose l'exercice traditionnel, activité de structuration linguistique, à des tâches plus complexes telles que la lecture et le commentaire de texte. L'exercice se caractérise par un fractionnement très poussé des tâches : « il porte sur les aspects de la langue qui se prêtent le plus aisément à des opérations de découpage et s'organisent selon des paradigmes clairement identifiables, d'où une utilisation intensive de l'exercice dans les domaines de l'orthographe, de la morphologie et de la

syntaxe. Les procédures de guidage sont très strictes : à partir d'un modèle, on fournit à l'élève un apport suivi d'une consigne qui précise la nature de la tâche à accomplir » (ibid.). L'auteur souligne que « la rigueur de la procédure et la prévisibilité de la réponse sont générateurs, pour l'enseignant comme pour l'élève, d'un sentiment de sécurité qui contraste fortement avec l'incertitude liée à l'accomplissement de tâches plus complexes et plus floues dans leur organisation » (ibid.), qui relèvent de la mise en œuvre d'une conduite de discours élaborée par rapport à l'acquisition de mécanismes (morpho-syntaxiques).

Il note par ailleurs (Vigner, 1990) que la fonction de l'exercice est avant tout d'assurer l'automatisation des opérations locales. Il rappelle les principes de base de l'approche cognitive selon lesquels « l'apprenant procède à une analyse du matériau langagier auquel il est exposé, c.-à-d. qu'il s'efforce de repérer les invariants en construisant une représentation du phénomène ainsi perçu en se fondant sur sa connaissance antérieure. (...) La capacité d'assimilation du sujet est fonction de la disponibilité de sa structure cognitive, de la capacité de cette dernière à se remodeler au contact d'une expérience langagière nouvelle » (ibid.). Selon lui, deux questions se posent : quelles sont les limites à ne pas dépasser dans la complexité procédurale de l'exercice pour ne pas déborder les capacités d'exécution des tâches par l'apprenant (notion de surcharge cognitive) ? Quelles sont les procédures de travail sur la langue qui tout en conservant leur simplicité de forme, sont cependant inductrices d'activités plus riches d'apprentissage ?

On peut ajouter les propos tenus lors de la table ronde intitulée *Approche cognitive et didactique des langues* : des processus aux exercices (Gaonac'h et Porquier, 1990). Les intervenants soulignent l'intérêt de la distinction entre opérations de bas niveau et de haut niveau, le surinvestissement, en pédagogie, dans les exercices qui portent sur les opérations de bas niveau, le manque de réflexion sur l'intégration entre les opérations de haut niveau et de bas niveau, le problème de la capacité à passer rapidement d'un niveau à l'autre et à gérer l'interaction entre ces niveaux, car, par nature, l'exercice tend à isoler tel ou tel aspect du fonctionnement langagier, ce qui pose problème par rapport à la nature même du langage au plan cognitif.

5.3.2. Types de tâches

Pour D. Gaonac'h (1990b), il doit y avoir exigence de variété des exercices de classe de langue mais aussi exigence sur la nature des processus mis en jeu pour les réaliser. Il suggère, par exemple, de compliquer la tâche imposée à l'apprenant pour forcer la mise en œuvre d'autres modalités de traitement. Ainsi certains exercices pourraient viser à l'empêcher de mettre en œuvre certains processus pour induire la mise en œuvre d'autres processus.

Comme le rappelle C. Cornaire (1998, pp. 159-165), les didacticiens distinguent généralement trois phases : la préécoute, ou sensibilisation que nous avons déjà évoquée, l'écoute présentant diverses tâches et l'après écoute qui consiste à réinvestir l'acquis dans une tâche spécifique (critique, évaluation, production...). Nous allons évoquer un certain nombre de tâches préconisées par différents auteurs et qui nous semblent intéressantes pour l'écoute, même si certaines d'entre elles sont a priori conçues pour la lecture.

Il apparaît tout d'abord que l'écoute d'un document doit être accompagnée d'une tâche à effectuer, nous avons déjà mentionné cet aspect. E. Lhote (1995, pp. 63-77) note qu'il est difficile en langue étrangère d'acquérir une souplesse d'écoute qui permette de passer d'une écoute globale à une écoute détaillée et attentive. Elle propose donc de développer la capacité d'écoute en isolant et différenciant des objectifs d'écoute. Il s'agit de décomposer puis de combiner différentes formes d'écoute. Elle distingue l'écoute pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger, etc.

Dans le domaine de l'écrit, il est vrai, S. Moirand (1979, pp. 53-67) indique des pratiques de repérage qui portent sur différents types d'indices :

- des indices formels : données iconiques (typographie, alinéas, schémas), données syntactico-sémantiques liées à l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques),
- des indices thématiques, relatifs à l'organisation du domaine de référence,
- des indices énonciatifs, concernant le marquage de données relatives à la situation d'énonciation : qui écrit, pour qui, où, quand, pourquoi ...

F. Grellet (1981, pp. 14-19), toujours pour l'écrit, propose d'entraîner les élèves au *skimming* (parcours d'un document rapidement pour en tirer l'essentiel sur le plan du contenu, de l'organisation, des intentions, du ton...) et au *scanning* (localisation d'informations spécifiques ne nécessitant pas forcément une approche linéaire du document), à un travail sur les articulations du discours, à des activités d'anticipation permettant de créer des attentes chez l'apprenant et d'inférence permettant à l'apprenant de relativiser l'importance du mot et l'obligeant à s'intéresser au sens global du texte.

Dans le domaine de l'oral, M. Lebre-Peytard (1990, pp. 14-25) conçoit des fiches pédagogiques à base ternaire (écouter pour repérer, écouter pour identifier, écouter pour réfléchir et produire), dont les objectifs essentiels sont :

- avec « écouter pour repérer », de favoriser un premier contact avec le document, en motivant l'écoute des apprenants. Les tâches sont essentiellement des tâches

consistant à ordonner, compléter, décompter, apparier, sélectionner, et le travail est réalisé en petits groupes ;

- avec « écouter pour identifier », la reconnaissance des principaux faits évoqués, l'interprétation de l'opinion des locuteurs, la confrontation éventuelle d'informations. En ce qui concerne les tâches, les apprenants doivent observer les documents scripturaux et iconiques pour en dégager les différentes significations, et comparer, dans leur contenu, les divers documents (en désignant, reconstituant, complétant, choisissant). Il s'agit encore d'un travail collectif en petits groupes ;

- avec « écouter pour réfléchir et produire », de faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement des discours oraux et d'améliorer leur compétence discursive, par une prise en compte des enjeux culturels et sociaux des productions présentées. Les tâches de réflexion s'appuient sur une manipulation, ajouter, enlever un élément, transformer, réorganiser (texte sans segmentation orale, ni ponctuation, texte truqué - effacement des hésitations, monologue transformé en interview -, schéma lacunaire), ou sur une mise en tableau (classement d'unités linguistiques, de marques discursives) et les tâches de production sont liées aux tâches de réflexion.

Enfin, R. Oxford (1993) estime que des stratégies de mémorisation (moyens mnémotechniques simples) peuvent aider l'auditeur à se souvenir de ce qui a été dit. Par ailleurs, elle insiste sur l'angoisse des étudiants quand ils sentent qu'ils ne peuvent pas mener à bien une tâche de compréhension. Ce sentiment d'angoisse est paralysant. Il faut les aider à comprendre qu'une compréhension mot à mot n'est pas nécessaire et qu'ils doivent deviner et tester des hypothèses. Elle suggère même des exercices de relaxation.

5.3.3. Types de questionnement

Ce point est particulièrement développé par H.G. Widdowson (1981, p. 90), qui propose une approche de la lecture (et de l'écriture) tout en signalant que bon nombre de choses qui sont dites sur le discours écrit sont aussi valables pour l'oral. Nous allons donc commencer par son point de vue. Il examine les questions de compréhension, pour la lecture, et selon lui :

- les questions ouvertes et fermées sont des moyens pédagogiques et non des demandes normales d'information car elles impliquent une interaction sociale qui n'existe pas (artificialité),

- les jugements de vérité et les choix multiples sont indépendants d'un contexte et l'apprenant n'a pas à prendre le rôle de celui qui répond dans l'échange,

- les choix multiples entraînent une concentration de l'attention sur l'aptitude à comprendre mise en œuvre isolément, c'est un exercice de discrimination entre phrases qui n'a rien à voir avec l'appréhension du sens d'un passage. Le choix multiple n'a pas de réalité psychologique car on ne parcourt pas un paradigme de propositions possibles à différents endroits d'une lecture. Les exemples de choix multiple donnés portent soit sur des phrases entières soit sur des portions de phrases,

- le jugement de vérité semble le plus satisfaisant car il vise à rendre explicite ce qui se passe dans l'esprit du lecteur. Cependant il apparaît comme trop facile (réponses au hasard) et a besoin d'un complément.

Il propose donc plusieurs types d'exercices pour la lecture :

- la réponse non verbale naturelle, transfert d'information du mode verbal au mode non verbal de communication, par exemple compléter un diagramme ou un graphique,
- les jugements de vérité insérés dans le passage à lire, agissant comme des vérificateurs d'interprétation, et accompagnés de formulation de solutions explicatives pour chaque énoncé en demandant à l'apprenant de prendre part à leur élaboration (sous forme d'exercice à trous à choix non fourni) afin d'entraîner la participation active de l'apprenant dans le processus de raisonnement nécessaire pour qu'il y ait interprétation,
- des exercices centrés sur des aspects particuliers du processus de raisonnement illustré dans les solutions en complément des jugements de vérité, des exercices de référence contextuelle par exemple sur des éléments anaphoriques (en décontextualisant des parties du passage et en rendant les énoncés indépendants) ou des exercices de reformulation (sur les expressions synonymes en contexte).

Tout en partageant le point de vue communicatif de H. Widdowson, F. Grellet (1981, p. 9) pense que peu de types d'exercices sont intrinsèquement bons ou mauvais. Selon elle, les activités devraient être adaptées aux textes et à la raison qu'on a de les lire. Elle fait remarquer que beaucoup de textes sont censés être lus et appréciés mais que beaucoup d'exercices gâchent le plaisir de lire. Il faut, selon elle, arriver à un équilibre entre les deux.

Cette approche suscite quelques remarques. En admettant un moment le principe de réalité psychologique, on peut se demander néanmoins si, dans le cadre de la formulation d'hypothèses, le lecteur ne formule pas, à certains moments, des hypothèses concurrentielles qui seraient des sortes de QCM. Plus globalement, l'on note encore ces notions ambiguës de plaisir de lire/ plaisir d'apprendre à lire en langue étrangère, de la réalité psychologique du lecteur natif/ de celle de l'apprenant en situation pédagogique, d'artificialité/ d'authenticité de l'interaction sociale et de l'interaction pédagogique autour du document.

Par la variété qu'il offre, ceci nous conduit à préférer un outil de référence comme celui proposé par L. Graham (1995) à travers une typologie descriptive très complète que l'on peut brièvement évoquer ici. Elle distingue trois critères qui peuvent se croiser :

- le type d'exercice, pré-sensibilisation, visuel, de compréhension 1, 2, 3, c'est-à-dire général, plus spécifique et spécifique,

- la tâche, ou action à mener par l'apprenant, telle que penser au thème, apparier, sélectionner, écrire Vrai ou Faux, remplir des trous, dessiner, ordonner, corriger, étiqueter, faire des mots croisés, trier, compléter (tableau), compléter (phrase), écrire des réponses, des questions,

- le sujet, ou sur quoi porte l'action, tels qu'une impression générale, une image, la compréhension générale, un lien image - mot, des concepts généraux, une information factuelle, la structure, une opinion, un processus, des mots, des nombres, la chronologie, le vocabulaire, des émotions, des actions, la grammaire, des registres, des éléments à inférer.

5.3.4. Ecoute entière et écoute fractionnée

Dans une approche plus directive (non navigationnelle) on peut s'interroger sur ce qui est le plus approprié.

H. Widdowson (1981, pp. 110-125) préconise des jugements de vérité (et des exercices complémentaires) insérés dans le passage à lire. J. Ott (1993) parle de ralentir, segmenter le processus de lecture en séquences avec vérification ou falsification d'hypothèses. De la même façon, dans le débat n°9 de la journée d'étude du GEPED (1994), le dispositif pédagogique accompagnant les documents vidéo qui est évoqué comprend un traitement de l'*input* (segmentation à l'aide de panneaux intercalaires annonceurs de la suite, sous-titrages en v.o., défilement de la transcription du texte intégral) et des grilles d'aide à l'écoute permettant une imprégnation graduelle mais globale, par l'élève, des informations véhiculées par la bande-son du document. Ces tâches d'accompagnement de la compréhension orale sont entrecoupées de paliers, sous forme de synthèses partielles.

En revanche, pour R. Oxford (1993) l'intégralité du texte devrait être donnée, quand cela est possible, puis être divisée en plusieurs parties qui peuvent être réécoutées. A la fin, l'intégralité du texte devrait être donnée à nouveau et les apprenants devraient avoir la possibilité de discuter de leurs hypothèses et de comment ils les ont testées et vérifiées.

Les arguments en faveur d'une première écoute ou visionnement intégral, sont, au delà de la simulation du rapport de l'auditeur ou du (télé)spectateur natif au document, de permettre de restituer et de situer le document dans ses dimensions énonciative et discursive et les arguments en faveur d'une écoute ou d'un visionnement par séquences de permettre l'aide à l'interprétation en train de se faire, ce qui peut permettre d'éviter une surcharge cognitive. Mais ces approches ne sont à notre sens pas antithétiques et peuvent être envisagées successivement, comme le suggère R. Oxford.

5.3.5. Place de la mémorisation

Les documents audio ou audiovisuels peuvent être d'une longueur variable. Or, dans l'état actuel des connaissances sur la mémoire, il semble que la mémoire courte ne dispose que d'une capacité et d'une durée très limitées et que la mémoire de travail ne conserve que l'information pertinente. Dans le même sens, R. Oxford (1993) rend compte d'expérimentations sur les capacités de compréhension menées en langue maternelle. Ainsi l'expérience de Breecher, en 1983, montre qu'après l'écoute d'une présentation de dix minutes, l'auditeur moyen a entendu, compris, évalué correctement et retenu seulement 30% de ce qui a été dit.

Cela pose un réel problème pour le travail de la compréhension de l'oral mais on peut penser que l'orientation de l'écoute ou du visionnement de l'apprenant par un questionnement approprié, afin de sélectionner l'information pertinente, et l'accès libre au document, entre autres, vont être utiles pour neutraliser le rôle joué par la mémorisation.

5.4. Les aides

D. Gaonac'h signale qu'il est important d'apporter des aides ou des incitations préalables ou parallèles au texte. C'est ainsi qu'il faut d'une part, tenir compte de l'arrière-plan culturel du document, d'autre part, « définir les connaissances préalables à la lecture d'un texte (...) et en vérifiant la possession par les élèves » (1987, p. 174), enfin « définir avant l'activité de lecture le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de sa lecture ; présenter des informations reliées, un résumé, des illustrations, le vocabulaire associé » (ibid.). Par ailleurs, D. Gaonac'h (1990b) souligne que le matériau pédagogique doit viser à la mise en œuvre de processus qui seront efficaces en situation naturelle et non à la réalisation de certains comportements manifestes. Cela doit être une aide effective, tels que des indices supplémentaires, la mise en valeur de certains indices, un accès facultatif à des données complémentaires. Cette aide présente alors l'avantage de décharger l'apprenant du poids de processus mal maîtrisés. L'hypothèse est que cette décharge provisoire est potentiellement fructueuse, compte tenu du caractère fortement interactif des processus langagiers. Elle ne remplace pas pour autant l'exercice systématique de processus dont l'automatisation est souhaitable. A côté de ces aides sophistiquées, il convient d'envisager les aides plus traditionnelles que constituent le script, la traduction ou le lexique, les fonctionnalités ou possibilités techniques telles que pause, retour arrière, avance rapide, répétition en boucle, voire au ralenti ne semblant pas soulever de question théorique puisqu'il est entendu qu'il s'agit d'une phase d'apprentissage pour le sujet et qu'il n'y a pas lieu de simuler une situation de communication réelle où alors d'autres moyens sont à disposition dans un échange comme l'interruption, la demande de clarification ou de répétition, par exemple. En revanche, la présence de l'écrit ou du lexique soulève davantage de questions comme nous allons le voir.

5.4.1. Le texte écrit et le son

J.-M. Fléchon (1994) souligne que, pour la lecture, faire écouter l'enregistrement à l'apprenant de LE en même temps qu'il découvre le texte écrit, possibilité courante offerte par les manuels, empêche l'apprenant de mettre en œuvre les stratégies de lecture qu'il pourrait avoir développées : adaptation de la vitesse de lecture en fonction de la difficulté du texte et de l'objectif, retour en arrière possible, l'attention étant portée sur le niveau phonétique et non disponible pour les niveaux sémantique et pragmatique. F. Grellet (1981, p. 10) note aussi que la lecture est une activité silencieuse qui doit être encouragée en tant que telle.

Il semblerait donc que la possibilité supplémentaire d'écouter un document écrit et abordé comme tel est certainement inutile, si ce n'est nuisible, en phase de découverte. Par contre, une activité d'exploitation ayant pour objectif de faire travailler le rapport écrit/oral pourrait être plus intéressante.

Le phénomène est-il similaire pour l'oral ? R. Lund (1991) estime que le danger de combiner écoute et lecture est que les étudiants vont ignorer l'écoute et s'appuyer sur la lecture. Tout dépend évidemment des objectifs d'apprentissage. Si l'on vise au perfectionnement de la compétence d'écoute, l'écoute doit venir en premier, car les apprenants doivent apprendre à se confronter à l'inconnu. Pour lui, l'écoute devrait aussi conclure l'activité, car écouter après avoir lu, d'une part, aide les apprenants à reconnaître sur le plan acoustique ce qu'ils peuvent déjà comprendre à l'écrit et d'autre part, leur procure satisfaction et confiance dans leur écoute. Il pense qu'il y a là matière à recherche pour déterminer quelles sont les formes optimales de combinaison entre écoute et lecture.

D'autre part, R. Oxford (1993) note que l'écoute, en situation naturelle, exige de la vigilance de la part de l'auditeur et une compréhension immédiate, sans possibilité de retour arrière (par rapport à la lecture). D'un autre côté, l'importante quantité de redondances permet quelquefois aux auditeurs de comprendre le sens plus tard, s'ils ont manqué quelque chose. Ils peuvent aussi, dans certaines situations, demander une clarification ou de répéter. On peut alors se demander si, pour les documents oraux, la recherche de redondances, la suspension momentanée d'une interprétation, ne sont alors pas des stratégies biaisées par un affichage du texte. Dans ce cas, d'autres types d'aide (des informations visuelles, la possibilité de réécouter), ne sont-elles pas plus appropriées, du moins dans un premier temps ?

Les aides comme le script et le sous-titrage en v.o. ou un glossaire, posent, de fait, la question du rôle de l'écrit pour comprendre l'oral. Tout d'abord, cette approche se fonde sur l'hypothèse que c'est exclusivement le caractère oral d'un document qui poserait problème aux apprenants et que la version écrite apporterait la solution. C'est dire que la compréhension de l'oral serait exclusivement une histoire de segmentation,

ce qui nous semble bien réducteur. Ensuite, qu'il s'agisse de sous-titres en langue étrangère, qui défilent à l'écran parallèlement au document oral ou audiovisuel, ou de l'affichage du script, ou d'une partie de script (échange, intervention, voire énoncé) dans une zone de l'écran, la concomitance de la lecture et de l'écoute soulève plusieurs questions : la vitesse de lecture est différente de celle de l'écoute, l'écoute est linéaire alors que l'écrit comporte une dimension spatiale, la segmentation de l'écrit n'est pas équivalente à celle de l'oral (Lebre-Peytard, 1990, p. 34). Enfin, que la présence de l'écrit contribue ou non à l'élucidation de certains passages, elle constitue un encouragement à adopter une compréhension mot à mot, enferme l'apprenant dans un mode de traitement local et freine par là même des opérations de niveau différent, par exemple le développement de processus de compensation. En effet, P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1996, pp. 209-219) rappellent que l'apprenant de langue étrangère, de par son niveau de langue et sa pratique scolaire, a déjà tendance à focaliser son attention sur la réalisation de processus de bas niveau (aspects phonétiques, accès lexical, traitements syntaxiques...).

Dans une certaine mesure et assez paradoxalement, les sous-titres en français représenteraient une aide plus orientée vers l'interprétation puisque la traduction n'est pas une restitution mot à mot, au risque près, comme l'évoque R. Lund (*ibid.*), lorsque le sujet est soumis parallèlement à une source orale et une source écrite, de préférer la lecture à l'écoute et de s'éloigner d'une tâche de compréhension de l'oral.

Cela pose le problème de l'utilisation de didacticiels de navigation où l'accompagnement pédagogique est constitué de sous-titrages, de script, de lexique et traduction accessibles, dans des situations de travail individuel, par exemple en situation d'autoformation au sens de F. Demaizière (1996) ou en situation de travail autonome en centre de ressources, sans intervention enseignante au niveau de l'utilisation et du mode d'entrée dans le didacticiel, c'est-à-dire par rapport à la situation d'apprentissage proposée.

5.4.2. Le lexique

H. Widdowson (1981, pp. 96-102) estime que donner les mots ou expressions susceptibles de faire problème aux apprenants sous forme de glossaires d'amorce, c'est-à-dire précédant le passage à lire ou à écouter, n'est pas une solution car ces glossaires entretiennent une confusion et mêlent signification et valeur des termes en contexte. Selon lui, les glossaires de suggestion (explications couvrant les difficultés telles qu'elles apparaissent en contexte) ne sont pas une bonne chose non plus car, portant alors sur la valeur en contexte, l'apprenant n'interprète plus puisqu'on le fait à sa place. De la même manière, pour F. Grellet (1981, p.14), quand on est confronté à un nouveau texte, il vaut mieux ne pas expliquer préalablement les mots difficiles aux apprenants. Cela ne ferait que les habituer à recevoir des textes prédigérés et ils ne feraient jamais l'effort de s'attaquer à un passage difficile par eux-mêmes. Il vaut

mieux travailler l'inférence, c'est-à-dire utiliser les indices syntaxiques, logiques et culturels pour découvrir le sens d'éléments inconnus.

J.-M. Fléchon (ibid.) critique aussi l'approche de la compréhension écrite en LE dans les manuels, où l'aide pédagogique se résume à un apport d'explications ou de traductions du lexique, ce qui entretient l'idée que comprendre c'est comprendre tous les mots individuellement et encourage les stratégies *bottom-up*. De la même manière, D. Gaonac'h (1990a, p. 47) remarque que la présence d'explications lexicales données au cours de la lecture peut conduire l'apprenant à privilégier des traits portant sur la micro-structure au détriment de traitements macro-structurels.

Ce qui est valable pour l'écrit l'est-il aussi pour l'oral ? Les arguments développés pour l'écrit restent pertinents : encouragement à une compréhension mot à mot et risque d'inhibition de stratégies d'inférence. Cependant, tout en reconnaissant l'importance de développer des stratégies *top-down*, la non-compréhension de mots clés peut bloquer totalement et définitivement un travail de compréhension même globale d'un document. C'est pourquoi, en fonction du document et du public visé, il y a peut-être lieu d'envisager une tâche de sensibilisation intégrant un rappel/apport lexical préalable au travail de la compréhension.

Nous avons soulevé, dans ce chapitre, une première série de questions quant aux choix méthodologiques, en termes de guidage et de sensibilisation en particulier, au choix des supports, aux tâches et particulièrement aux aides, questions auxquelles nous essayerons de répondre dans la suite de notre travail.

Conclusion

Nous avons, dans cette première partie, posé le cadre théorique de notre recherche en tentant de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? Qu'est-ce que comprendre l'oral en langue étrangère, et plus particulièrement en anglais ? Que recouvrent les termes de technologies éducatives ?

Pour aborder l'apprentissage, nous avons opté pour une théorie empirique constituée par l'apport de différents champs de recherche tels que le domaine de la psychologie, l'épistémologie, la didactique et la pédagogie générales. Cette approche a conduit à avancer des premières définitions concernant les notions de représentation, d'opération, de stratégie, de transfert, de style cognitif, de savoir-faire et de motivation en particulier.

L'exploration du domaine de l'apprentissage des langues nous a permis d'affiner les premières définitions concernant des notions comme les connaissances, les stratégies cognitives ou le sujet apprenant, à l'aide des théories constructiviste et cognitiviste, et d'évoquer des concepts clés en didactique des langues tels que ceux de démarche, de tâche, d'activité langagière, d'activité métalinguistique et d'activité métacognitive.

L'examen de ce que recouvre le phénomène de compréhension de l'anglais oral d'un point de vue psycholinguistique et linguistique nous a amenée à envisager la compréhension en termes de stratégies, de traitements et de processus et à nous doter d'outils pour appréhender la spécificité de l'oral en tant que discours.

Nous avons ensuite distingué, dans les technologies, ce qui concerne les produits et les dispositifs en illustrant le concept d'autoformation appliqué à l'université et en dégageant diverses situations d'apprentissage qui se retrouvent sous l'appellation SIC ou TICE.

Enfin, en effectuant un premier tour d'horizon des implications didactiques et pédagogiques touchant aux matériaux ALAO liés à la compréhension de l'oral, nous en sommes arrivée à soulever un certain nombre de questions relatives aux choix méthodologiques, aux supports, aux tâches et aux aides. Ces questions méritent maintenant d'être confrontées à la réalité, pour tenter d'y apporter réponse, en analysant des matériaux pédagogiques utilisant les nouvelles technologies et proposant un travail de compréhension de l'oral.

DEUXIEME PARTIE

**Etude de
matériaux
pédagogiques**

Introduction

Il est nécessaire de rappeler ici notre démarche de recherche développement. C'est à la suite d'un travail d'expertise qu'est né notre projet, visant notamment à étudier le traitement qui est fait de la compréhension orale en ALAO, du triple point de vue des principes méthodologiques, de la qualité des supports et de l'interaction pédagogique. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord dotée d'éléments de référence, qui constituent la première partie de ce travail, devant nous aider dans l'étude de matériaux pédagogiques. Cette étude est elle-même conçue non pas comme une finalité mais comme un moyen d'aboutir à une production. En d'autres termes, c'est de la confrontation entre les apports théoriques et l'analyse de la pratique que peuvent émerger des axes de travail et un cadre méthodologique pour le concepteur-didacticien. Nous nous attacherons donc à faire ressortir, ce qui nous semble pertinent, astucieux, maladroit, contestable, quel que soit le niveau, pédagogique, linguistique, psycholinguistique, cognitif..., dans les différents aspects abordés.

Nous présentons tout d'abord le cadre de notre étude et notre angle d'approche, pour aborder dans les chapitres suivants, par thème et de façon transversale, l'analyse des produits en traitant des choix didactiques et pédagogiques généraux, des documents supports, des tâches de compréhension et des activités cognitives des apprenants.

CHAPITRE 6

Présentation de l'étude

Nous rendons compte dans un premier temps de l'élaboration de notre grille d'observation puis du corpus d'étude.

6.1. Elaboration de la grille d'observation

Nous sommes partie de notre pratique d'expertise et donc d'utilisation de diverses grilles, au sein de l'équipe ORDI, à Paris 7, et dans le cadre de notre activité d'enseignante, à Paris 6 et à Montpellier 3 actuellement. C'est ainsi que nous avons participé à l'expertise de produits pour le musée du Louvre et pour la mission Nouvelles technologies de la Direction des Enseignements Supérieurs, mais aussi développé une pratique de concepteur-ensemblier pour le montage de dispositifs de formation à l'Ifitep, Paris 6.

Dans le premier cas, ce sont des travaux commandés et financés par l'institution, qui font l'objet d'une rédaction de compte rendus, accompagnés, le plus souvent, d'une grille prédéterminée à remplir. Dans le second cas, il s'agit d'une expertise de terrain, avec effet retour des apprenants à qui l'on propose des dispositifs de formation en anglais soit de type mixte (TD et travail autonome) soit de type autoformation guidée. Il pourra nous arriver, par la suite, de faire allusion à cet effet retour qui se manifeste soit sous forme de questionnaires de type questionnaire de satisfaction, soit sous forme d'entretiens individuels lors de tutorats et de façon très spécifique à travers le discours rapporté d'étudiants.

Pour les procédures de licence mixte, qui ont permis, pendant un temps, aux établissements scolaires et universitaires d'acheter des didacticiels à des tarifs préférentiels, nous avons utilisé la grille donnée par les responsables, au Ministère de l'Education Nationale. Cette grille comporte trois parties :

- l'organisation générale, elle-même composée de la structure générale et de la description des activités,
- la gestion pédagogique, intégrant les guides d'utilisation, le public visé, les pré-requis, la situation d'apprentissage suggérée, l'évaluation, l'enregistrement des résultats, des réponses, etc.,
- la médiatisation, aspect informatique, écran, manipulations.

Ce plan permet de rédiger une description du didacticiel. C'est la confrontation de plusieurs descriptions, par des experts différents, d'un même produit qui permet ensuite au décideur de lui attribuer, ou non, une licence mixte.

La grille fournie par l'ORAVEP, observatoire des ressources pour la formation (1995), permet d'évaluer les produits après description. Elle présente les rubriques suivantes :

Identification du produit/ de l'expérimentateur

Objectifs du produit : description, appréciation

Adaptation de la démarche aux publics : description, appréciation

Les situations et les activités proposées : description, appréciation

Mise en œuvre technique : description, appréciation

Situation sur le marché : description, appréciation

Avis final

Points forts, points faibles sur l'usage de l'outil par rapport au service de votre réseau

Autres remarques

Mentionnons enfin la grille que nous avons adoptée dans l'analyse transversale pour le rapport à la Direction des Enseignements Supérieurs (Poussard, 1995a), faisant ressortir des critères tels que :

- l'analyse des tâches proposées (nature du support oral, approche de la compréhension orale, types d'exercices et actions des apprenants, traitement des erreurs, analyse des réponses, possibilités d'aide),
- les démarches didactiques et présupposés théoriques,
- l'étude des présentations, des explications des exercices grammaticaux (exercices et mises en situation, incohérences internes, différences entre didacticiels, problèmes de réduction).

Il nous fallait, pour le présent travail, établir une grille rendant spécifiquement compte de notre sujet, à savoir la compréhension de l'oral. Nous nous sommes inspirée des grilles mentionnées ci-dessus et avons repris certains titres de rubriques retenus par M. Redon (1995) tels que les caractéristiques générales du produit, les choix théoriques qui concernent les opinions linguistiques et méthodologiques des auteurs, les choix didactiques et l'ergonomie. Nous avons ensuite répertorié tous les paramètres et traits pertinents qu'il nous semblait important d'observer par rapport à la spécificité de la compréhension orale en anglais, pour décrire chaque rubrique, par exemple le type de document, pédagogique, pédagogisé ou brut. Notre souci est ici de poser des critères nous servant à observer aussi finement que possible et à décrire les produits avant de les interpréter. C'est pourquoi il s'agit d'une grille d'observation et non d'évaluation.

La grille (placée en annexe 1) comporte cinq grandes rubriques :

- les caractéristiques générales,
- les choix théoriques, didactiques et pédagogiques,
- l'étude des tâches de compréhension,
- l'ergonomie générale du produit,
- les points à retenir.

6.1.1. Les caractéristiques générales

Elles permettent une prise de connaissance rapide des traits principaux de chaque produit. Les traits retenus sont ceux qui apparaissent en général dans les documentations de matériaux pédagogiques. Pour chaque trait évoqué, nous avons systématiquement signalé en premier ce qui était annoncé par les concepteurs, puis éventuellement complété avec nos propres observations, soit parce que rien n'était spécifié dans la documentation, soit lorsqu'il nous semblait y avoir décalage entre les intentions et la réalité du produit.

Elles comprennent la fiche signalétique (titre, auteurs, éditeur, etc.), les contenus ou compétences concernés, le public visé, les situations d'apprentissage proposées, les pré-requis, les objectifs et la structure générale du produit avec la place des tâches de compréhension, ce dernier trait étant plus largement développé quand il s'agit de méthodes, présentant donc d'autres types de tâches, de manière à ne pas donner une vision trop réductrice du produit, envisagé seulement pour ses tâches de compréhension.

Il faut peut-être rappeler ici ce qu'on entend par situation d'apprentissage. Cela renvoie d'abord à l'utilisation envisagée par les concepteurs, selon deux grands types : une utilisation en situation de classe, ou de groupe, avec l'enseignant-formateur et une utilisation individuelle par l'apprenant, la plupart du temps dans des dispositifs que l'on peut qualifier d'innovants. On peut schématiquement considérer que ces dispositifs reposent sur un travail individuel de l'apprenant, pour partie de la formation dans le cas de dispositifs hybrides ou mixtes (alliant travail individuel et travail en situation de classe, selon des modalités très variées, avec ou sans enseignant-formateur pour le travail individuel, avec ou sans choix des produits, etc.) ou bien comme base du travail de l'apprenant dans des dispositifs d'autoformation guidée ou assistée. Cela renvoie ensuite à notre appréciation d'utilisations possibles, une utilisation en situation de classe préconisée a priori par les concepteurs n'étant pas, à nos yeux, forcément contradictoire avec une utilisation en situation de travail individuel et inversement, mais demandant à être étudiée plus précisément.

6.1.2. Les choix théoriques, didactiques et pédagogiques

Il nous a semblé important d'essayer de dégager les principes généraux sur lesquels fonctionnent les produits même si, très souvent, ils restent implicites chez les concepteurs. Pour ce faire, nous avons retenu le type d'approche, le type et le degré de guidage, l'existence d'une introduction, le type de support choisi et son intégration, les caractéristiques de ce support, les aides et, enfin, les livrets d'accompagnement.

Le type d'approche, ou le courant didactique dans lequel s'inscrit un produit et ses concepteurs, peut être caractérisé par des tendances qui peuvent être combinées :

- tendance fonctionnelle ou notionnelle si les activités de langue sont abordées par fonction ou notion,
- tendance communicative si l'objectif de communication est prépondérant et si l'on se réfère de manière affirmée à une communication réelle et authentique,
- tendance conceptualisatrice si des activités de réflexion, de conceptualisation, des activités métacognitives sont proposées,
- tendance empirique s'il n'y a aucune approche typée mais plutôt le souci d'exploiter un document avec les moyens du bord, c'est-à-dire par une pratique de questionnement.

Le type et le degré de guidage sont des critères qui renvoient directement à une typologie de produits ALAO mais qui ont aussi leur pertinence pour les produits vidéo, depuis des produits navigationnels où l'apprenant se déplace à sa guise jusqu'à des produits très guidés où les tâches s'effectuent selon un certain ordre, en fonction, en général, d'une progression pédagogique.

L'introduction ou sensibilisation, nous l'avons évoqué en première partie, est un critère qui nous semble essentiel en compréhension. C'est là, sur le plan de l'apprentissage, que se joue ce qui concerne les connaissances préalables et les représentations de l'apprenant avec lesquelles il faut compter. C'est le premier pont pour passer du connu à l'inconnu et faciliter ainsi l'assimilation. C'est le point de départ de la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, avec une composante motivationnelle qu'on ne peut ignorer.

Les supports peuvent être catégorisés en rapport avec leur type (audio, vidéo, autres) et leur utilisation dans les tâches. Nous avons distingué trois genres : le support pédagogique, le support pédagogique et le support brut.

Le support pédagogique peut être construit autour d'une histoire, de thèmes, de fonctions de communication, de "structures", etc. Il se veut la plupart du temps "vraisemblable" et apparaît comme "à la manière de", celle d'un feuillet, d'un

documentaire, par exemple. Sa forme sera alors celle de scènes de dialogue, d'interviews ou de reportages.

Le support pédagogisé part, lui, d'un support original en langue cible, dont on peut identifier le type et la forme, mais détourné à des fins pédagogiques. On pourrait alors définir une sorte de continuum depuis un support original livré tel quel mais accompagné d'une exploitation pédagogique à part, en passant par un support original présenté par parties par exemple et jusqu'à une pédagogisation maximum qui passe par l'intégration complète du document dans un produit pédagogique avec notamment des affichages de messages verbaux ou non verbaux complémentaires.

Le support brut serait celui qui n'offrirait pas d'exploitation pédagogique dans ou en dehors du document. Il va sans dire que nous ne trouverons ici aucun produit de la sorte compte tenu de notre objectif d'analyse de tâches de compréhension proposées.

Les caractéristiques des échanges concernent, d'une part, les échanges liés aux support : la manière dont sont présentés les situations, les personnages, les interlocuteurs, par rapport à l'apprenant. L'apprenant est-il spectateur seulement, spectateur impliqué, par une volonté d'identification à un personnage, par exemple, ou spectateur-acteur ? Elles concernent d'autre part, les échanges liés au discours pédagogique : qui s'adresse à l'apprenant et comment ? Les deux types d'échanges sont-ils différenciés, clairement identifiables ou au contraire confus et pouvant par là même entraîner une gêne ou une confusion des rôles pour l'apprenant ?

Enfin nous avons pris en compte dans cette rubrique l'existence d'aides générales, de livre de l'élève et de livre du professeur.

6.1.3. L'étude d'une tâche de compréhension

Alors que dans la rubrique précédente c'est la conception générale qui est prépondérante, ce qui est étudié ici concerne le détail d'une tâche, par rapport à l'objectif, au support, à la mise en œuvre de la tâche et à l'activité de l'apprenant.

Par rapport au support, c'est à dire :

- la manière dont intervient le support et/ou la manière dont l'apprenant peut le faire intervenir,

- l'apport des images, image traduction ou image situationnelle,

- la description du discours oral, avec des critères comme la vitesse d'élocution, la simplification éventuelle, l'accent, le caractère formel ou informel et un certain nombre de traits distinctifs que l'on a pu relever, pauses, hésitations, chevauchements, etc. (cf. chapitre 3),

- la caractérisation des situations,

- au delà des situations, le traitement des éléments culturels, stéréotypé ou non (représentations du pays cible et/ou stéréotypes appartenant à une thématique scolaire).

Par rapport à la mise en œuvre de la tâche

Ce sont les caractéristiques de la tâche en termes de contenu des consignes, de type de questionnement (QCM, Vrai/ Faux ou jugement de vérité, appariement, questions ouvertes...), de commentaires et de correction, de traitement des erreurs, d'aides, d'évaluation ou de score. Le traitement des erreurs et les commentaires concernent plus particulièrement les produits ALAO. En effet, en ALAO, l'informatique permet, en principe, d'identifier la réponse de l'apprenant, de porter un jugement sur la pertinence de la réponse, de justifier ce jugement par un commentaire approprié, d'apporter un complément d'information ou une aide méthodologique pour un nouvel essai, de déterminer le nombre d'essais possibles, etc., et d'analyser, plus ou moins finement, les erreurs pour les traiter ensuite d'une manière adaptée.

Par rapport à l'activité de l'apprenant

En partant de la définition selon laquelle l'activité est le produit de l'interaction entre la tâche et l'apprenant, on situe l'activité sur le plan cognitif. C'est pourquoi l'on a réservé le terme d'activité à cette partie, non pas par dogmatisme mais par souci de clarté. Nous préférons parler ici d'activité cognitive et de tâche pédagogique. Il y a très fréquemment un glissement entre activité du sujet et activité proposée, glissement dont nous ne sommes pas exempte, dû au fait que, souvent, on ne souhaite pas employer le terme d'exercice, lui-même très connoté (exercice scolaire ou mécanique).

Si l'on considère très schématiquement que comprendre c'est interpréter, il s'agit d'envisager alors quelles stratégies et quelles activités cognitives permettant l'interprétation, sont sollicitées par la tâche, en termes d'anticipation, d'inférence, de repérages d'éléments, de mise en œuvre d'hypothèses, de choix d'interprétation, en étudiant par exemple les prises d'indices et les niveaux de repérage impliqués (verbaux/ non verbaux, situationnels, socio-culturels, discursifs, linguistiques, etc.), la place de la mémorisation, étant donné ce que l'on sait, à l'heure actuelle, du caractère éphémère de la mémoire à court terme et des limites de la mémoire de travail, et les types de processus ou de niveaux de traitement activés, processus *bottom-up* (des opérations phonologiques, lexicales..., vers des opérations sémantiques) processus *top-down* et interactions entre les deux niveaux. Dire que ces activités sont sollicitées ne signifie pas qu'elles interviennent à coup sûr mais c'est au moins les prendre en compte.

6.1.4. L'ergonomie

Cette rubrique est surtout pertinente pour les produits ALAO, avec notamment la description de l'agencement de l'écran et sa lisibilité pour l'apprenant.

6.1.5. Les points à retenir

C'est un résumé des points saillants qui sont apparus lors de l'observation du produit, organisé en points forts et en points faibles ou qui nous semblent plus problématiques. C'est l'appréciation globale du produit, qui renvoie à la description que nous avons voulue aussi détaillée que possible des différentes caractéristiques du matériau pédagogique.

6.2. Le corpus : délimitation et caractéristiques générales

L'étude que nous proposons est le résultat de l'observation que nous avons conduite de 1996 à 1998, de produits pédagogiques à base d'anglais oral.

Notre démarche a été guidée par deux objectifs principaux : l'étude des documents supports proposés et l'analyse des tâches visant spécifiquement un travail de compréhension orale. C'est pourquoi nous avons retenu d'une part, des matériaux présentés comme traitant en priorité de la compréhension orale et d'autre part, des cours ou méthodes au sens de « type d'activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en œuvre » (Meirieu, 1996), conçus essentiellement à partir d'un ou plusieurs supports oraux.

La question de l'exhaustivité

Nous avons fait le choix de ne pas nous livrer à une étude exhaustive de l'intégralité des produits existants sur le marché, ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il nous semblait difficile de prétendre à l'exhaustivité compte tenu de la profusion de produits, en France, mais aussi dans les pays anglo-saxons. Une course à la nouveauté nous paraissait aussi illusoire, étant donné la parution régulière de nouveaux produits et l'obsolescence rapide qui caractérise le domaine informatique.

Il faut deuxièmement évoquer la difficulté matérielle que rencontre souvent le formateur, l'enseignant, et même l'expert, pour avoir accès à différents produits. La prise de connaissance d'un produit, par exemple sur un salon, où le vendeur fait une démonstration présentant le produit à son avantage, ne peut être considérée comme une réelle prise en main du produit nécessitant beaucoup plus de temps, afin de parcourir plusieurs fois le produit, consulter les aides disponibles, mesurer ses limites, en proposant par exemple, contrairement à ce que l'on est tenté de faire spontanément, des mauvaises réponses pour tester le traitement des réponses prévu par les auteurs. Le même problème peut se poser avec les versions de démonstration, très largement disponibles maintenant, qui présentent les meilleurs extraits (quelle idée peut-on alors se faire du reste ?) ou qui ne présentent pas toutes les fonctionnalités, l'aide n'étant par exemple pas accessible ou la circulation limitée. C'est pourquoi nous avons tenté de

les éviter. Certains distributeurs nous ont facilité la tâche en nous accueillant et en acceptant l'occupation de leur ordinateur des demi-journées entières. Nous avons aussi visionné des produits dans des centres de ressources amis ou publics. Enfin, nous avons profité de demandes officielles ou de besoins locaux d'expertise pour obtenir le prêt gratuit de quelques produits. Mais il convient de signaler que le chemin n'est pas toujours aisé.

Enfin, il nous semblait important de sélectionner des produits dont nous savions qu'ils étaient effectivement utilisés dans des centres de langues, à l'université notamment, et sur lesquels nous pouvions éventuellement avoir des retours de la part d'apprenants.

Les douze produits retenus ont été observés de façon identique. Nous les abordons de façon transversale en commençant par leurs caractéristiques générales. Pour une approche par produit, on pourra se reporter à deux de nos publications (Poussard, 1997 ; 1998).

Quelques données pratiques

Nous présentons donc une sélection de douze produits présentant une variété de supports, d'interactions pédagogiques, de démarches, représentative à nos yeux, du marché.

Tous sont des produits commercialisés, trois sont des produits conçus par des équipes universitaires françaises (université de Nancy 2, universités de Grenoble 3 et Lyon 3, université de Bordeaux 2) deux sont des produits de *BBC English*, deux des produits d'éditeurs britanniques traditionnels (*Oxford University Press* et *Longman*), les cinq produits restants étant édités par les éditeurs de multimédia américains et français (*Jeriko*, *Courseware Publishing International*, *Confluence Multimedia Publishing*, *VOICEbook S.A.*).

Ces produits sont parus dans les années 90, à l'exception de deux vidéos, *Family Affair* qui date de 1985 et *Mystery Tour* qui date de 1988. Certains sont d'une conception maintenant classique et d'autres d'une conception plus moderne, nous le verrons.

Sur le plan du support matériel et technologique, cinq produits sont des cédéroms :

- *Accelerated English* (1995),
- *Active English* (1993),
- *Echolanges* (1994),
- *Pleased To Meet You* (1996),
- *VOICEbook* (1998).

Un produit est un vidéodisque : *Break The Ice* (1992).

Un produit est une vidéo pilotée par ordinateur : *Bid for Power* (1991).

Quatre produits sont des vidéos :

- *Family Affair* (1985),
- *Mystery Tour* (1988),
- *News Busters* (1996),
- *People and Places* (1990).

Un dernier produit associe enregistrement vidéo et fax (ou courrier électronique) : *Vifax* (par abonnement).

Il s'agit donc de matériaux multi ou pluri-média, ALAO mais aussi vidéo. A cela, deux raisons : nous sommes partie de l'hypothèse que si l'expérience de conception de produits à base d'oral était plus nouvelle en ALAO, l'expérience en vidéo était, elle, déjà plus ancienne, la réflexion pédagogique plus élaborée et nous permettrait, de ce fait, de disposer de plus d'éléments de comparaison et de plus d'indices pertinents pour une analyse. Nous avons également pris en compte la réalité des situations de formation/ apprentissage, notamment dans les dispositifs innovants, faisant appel au travail individuel ou à l'autoformation, où, très souvent, matériaux ALAO et vidéo sont proposés.

Le public

Ces produits sont destinés à de jeunes adultes (voire à des adolescents) ou à des adultes en formation initiale ou en formation continue, ayant déjà fait de l'anglais. Un seul produit, *Break The Ice*, s'adresse à un public de niveau faux débutant, les autres s'adressant à des apprenants de niveau intermédiaire, voire avancé. Le critère de niveau sera à prendre en compte, notamment lors de l'examen des documents supports proposés.

Pourquoi ce choix de public et de niveau ? Il nous a semblé intéressant, dans le cadre d'une recherche développement, de lier notre champ de recherche et notre pratique d'enseignante, en espérant ainsi que l'un nourrisse l'autre et vice versa. Notre public, en tant qu'enseignante à l'université, est un public de spécialistes d'autres disciplines que l'anglais, engagé dans des études scientifiques à Paris 6, dans des études littéraires, artistiques ou de sciences humaines à Montpellier 3. Il s'agit donc d'étudiants en formation initiale, ayant déjà suivi un certain nombre d'années d'anglais au collège et lycée, avec plus ou moins de bonheur, dans les deux sens du terme : bonheur par rapport à leur maîtrise de la langue et bonheur personnellement ressenti à l'exposition à cette langue étrangère. La connaissance du milieu permet de justifier l'hétérogénéité de niveau des produits sélectionnés. C'est ainsi qu'en troisième année d'anglais à l'université, dans le dispositif d'autoformation guidée proposé à Montpellier 3, nous mettons à disposition des étudiants des matériaux pédagogiques de niveau facile, moyen et avancé.

Les contenus

En liaison avec le public cible défini ci-dessus, nous avons procédé au choix de la langue générale, opposée à des langues de spécialité. Il s'agit d'un choix didactique dans la mesure où il nous semble que les besoins des apprenants se situent surtout au niveau de l'anglais général, oral ou écrit, en compréhension ou en production, du moins dans les premières années à l'université. Nous avons donc écarté tous les produits concernant l'anglais commercial ou technique mais retenu un produit comme *Pleased To Meet You*, qui vise l'anglais professionnel au sens large tel que défini par l'équipe de création du diplôme de compétence en langues, DCL (1996), à travers la notion de langue de communication à usage professionnel, elle-même issue de et ancrée dans la langue de communication usuelle mais présentant une situation de communication concernant l'environnement professionnel de l'interlocuteur et pouvant répondre à la demande d'un public adulte.

Cette langue générale est abordée, selon les produits, à travers des situations de la vie quotidienne, professionnelle, de transaction, le journal télévisé... Nous y reviendrons lors de l'examen des types d'oral des documents.

Les objectifs

Parmi les objectifs visés par les auteurs de ces matériaux pédagogiques, la compréhension orale est mentionnée pour huit des douze produits, soit comme objectif unique pour quatre d'entre eux, soit associée à la communication, par exemple « perfectionner sa capacité à communiquer » pour *VOICEbook*, « de la compréhension orale à la production orale » pour *Pleased To Meet You*.

En ce qui concerne les quatre produits restants, les auteurs mentionnent un « niveau à atteindre », « à acquérir », pour *Bid for Power* et *Mystery Tour*, « une pratique de l'anglais » pour *Break The Ice* et « un enrichissement linguistique » pour *Family Affair*. Il est donc intéressant d'étudier les approches préconisées par les quatre produits qui se fixent comme objectif la compréhension orale et de voir si elles se différencient des autres produits dans les tâches proposées, notamment par rapport à certaines vidéos qui sont des méthodes d'apprentissage/ enseignement.

Les situations d'apprentissage

Telles qu'elles sont envisagées par les auteurs, les situations d'apprentissage relèvent majoritairement du travail individuel même si cela reste souvent implicite mais détectable car, dans un tel cas, les auteurs s'adressent directement à l'apprenant.

Deux méthodes vidéo complètes (*Family Affair* et *Mystery Tour*) proposent une utilisation en groupe et comprennent un livre du professeur.

News Busters suggère un travail individuel en centre de ressources mais le produit est à l'origine conçu, dans le dispositif en place à Nancy 2, pour être projeté à un groupe rassemblé dans une salle équipée puis repris en travail individuel en centre de ressources.

Les produits sur support informatique privilégient le travail individuel mais on note que les auteurs de *Pleased To Meet You* évoquent la possibilité de travail du didacticiel en groupe.

Notre propos est maintenant de rendre compte des choix didactiques et pédagogiques généraux qui ont présidé à l'élaboration de ces produits.

CHAPITRE 7

Les choix didactiques et pédagogiques généraux

Nous nous proposons d'examiner la méthodologie utilisée, les caractéristiques générales des échanges ainsi que les aides disponibles dans les douze produits retenus.

7.1. Méthodologie

La méthodologie choisie peut être décrite à partir du type d'approche utilisé et de la conception du guidage et de l'introduction.

7.1.1. Le type d'approche

Il renvoie au courant didactique explicite ou implicite chez les concepteurs du produit. L'approche peut être communicative, conceptualisatrice ou structurale, par exemple.

Les termes communicatif et communication sont très souvent utilisés et il semble se dégager une sorte de consensus mou autour du communicatif, affirmé ou de fait. En effet, toute méthode, au sens où nous l'avons définie précédemment, peut se revendiquer communicative aujourd'hui dans l'enseignement en langue étrangère : communicative au sens large c'est-à-dire qui favorise la communication en langue étrangère. Nous avons déjà évoqué l'approche communicative en première partie (chapitre 2). Sur le plan historique, l'approche communicative a été introduite dans les années 70 et « elle a acquis au cours des années dans la communauté enseignante un statut d'idéologie dominante » (Arnaud, 1989). Elle répondait certes à un besoin social et politique avec l'augmentation de la demande linguistique comme le fait remarquer G. Hardin (1989). Mais l'approche notionnelle/ fonctionnelle, où le travail linguistique s'organise autour de notions et de fonctions de communication, comme développement de l'approche communicative, a effectivement été un lieu notoire d'excès et de dogmatisme puisque tout jeune professeur qui arrivait alors en formation en centre pédagogique régional, à la fin des années 70, devait passer sous ses fourches caudines : il s'agissait, pour les futurs enseignants d'anglais, non pas de comprendre et d'analyser l'origine, l'intérêt et la révolution, il est vrai, qu'apportait cette nouvelle approche dans l'enseignement des langues mais de l'appliquer sans état d'âme ni contestation (expérience vécue !). Cependant, D. Girard (1989) rappelle qu'en mettant en avant le développement de la compétence à communiquer, l'approche

communicative renvoie à des procédures pédagogiques auxquelles on ne peut qu'adhérer : volonté de l'enseignant de centrer sa démarche sur les besoins des apprenants et leurs motivations, initiative laissée aux élèves, pédagogie de la découverte, situations problème, etc. C'est pourquoi il nous paraît utile de préciser les degrés de ce que l'on pourrait appeler un continuum communicatif dans les matériaux observés.

Nous pouvons tout d'abord identifier des produits qui s'appuient sur des dialogues, et plus précisément sur la conversation comme manifestation incontestable de la communication, de la même manière que la langue orale a souvent été étudiée, en linguistique, par exemple en ethnologie de la communication dans la recherche américaine, sous l'angle de l'analyse conversationnelle (Bateson et al, 1981, p. 84). À partir de l'idée, et l'on peut avancer cette interprétation, selon laquelle la conversation est ce qui représente le mieux la communication, ce qui fait le plus communicatif, l'examen des critères linguistiques retenus pour la construction de conversations sera à prendre en compte (cf. prochain chapitre). Cela constitue un premier indice qu'on pourrait appeler de surface. En ce sens, *Accelerated English*, *Active English*, *Break The Ice*, *Bid for power*, *Family Affair*, *Mystery Tour*, pourraient relever d'une approche communicative.

Mais communicatif renvoie, par essence, à ce qui met au centre de l'apprentissage la communication en LE, comme mode d'apprentissage (Gaonac'h, 1987, p. 179), en tant que conception du langage considéré seulement comme outil de communication. On parle alors de compétence de communication. Dans la forme la plus sclérosée de l'approche notionnelle/ fonctionnelle, ce que nous pourrions appeler le communicatif pur et dur, l'écueil majeur est que des occurrences langagières sont présentées à l'apprenant comme des listes d'expressions synonymes autour de notions ou fonctions, la langue étant une sorte de catalogue de listes sans nuances. C'est ainsi que pour la notion d'obligation, on mettra sur le même plan *must* et *have to*, sans différencier modal et non modal et prise en charge par l'énonciateur. S'annoncent communicatifs dans le sens notionnel/ fonctionnel *Accelerated English*, *Bid for Power*, *Family Affair* et *Mystery Tour*. Or il faut noter que *Accelerated English* ne propose pas du tout une approche fonctionnelle dans le corps du produit et que l'approche de l'exploitation ALAO de *Bid for Power* est de type structural ! Il convient donc de bien lire entre les lignes, de vérifier les déclarations des auteurs ou des diffuseurs, d'effectuer un tri entre les déclarations faites pour être au goût du jour et vendre, et les démarches réelles adoptées.

Une version plus fine de l'approche communicative, nous semble-t-il, consiste à recourir, dans les interactions avec l'apprenant, à l'utilisation d'actions non exclusivement verbales avec la primauté au faire : on fait ce que l'on a compris au lieu de parler, de commenter. C'est le cas du produit conçu par J. Walski, *Vifax*, ou de *Pleased To Meet You*. Ce dernier produit est affirmé et assumé par ses auteurs comme produit communicatif : il est construit autour du travail sur les intentions de communication associées à des formulations.

En opposition à une première série de produits que l'on peut classer comme relevant d'une approche communicative, à savoir *Vifax*, *Pleased To Meet You*, *Mystery Tour* et *Family Affair*, il convient de souligner un autre type d'approche, représenté par *People and Places*, qui met l'accent sur la composante culturelle : en naviguant, comme dans certains produits ALAO, l'apprenant peut prendre librement, parmi les documents, ce qui va l'aider à améliorer sa connaissance de la culture britannique, la langue étant considérée une manifestation de la culture. Enfin certains produits n'ont aucune référence théorique apparente ou immédiate, comme *Echolanges*, *News Busters*, *VOICEbook*. C'est une approche empirique qui prévaut, tout comme pour certains produits se voulant communicatifs sans en suivre les principes de base : *Accelerated English*, *Active English*, *Break The Ice*. Cela représente au total plus de la moitié des produits sélectionnés et nous paraît considérable. Cet aspect sera à garder en mémoire lors de l'étude des tâches de compréhension : s'il n'y a pas d'approche théorique générale, quelle est la conception, verbalisée ou non, de la compréhension orale en langue étrangère et de son apprentissage/ perfectionnement ?

7.1.2. Le guidage : conseils, contraintes, progression

Les conseils, les contraintes et la progression adoptée sont des indicateurs de la conception du guidage à l'œuvre.

Conseils

Les conseils sont généralement peu nombreux pour les produits ALAO. Il s'agit souvent de produits livrés dans des boîtes de type boîte de cédérom, sans livret d'accompagnement, l'affichage en menus, par exemple, étant conçu comme transparent et évident en ce qui concerne le parcours dans le produit. Les vidéos, en revanche, comportent beaucoup plus de conseils, s'adressant au professeur ou formateur, et à l'apprenant, souvent sous forme de livrets séparés. Il faut cependant noter que *Pleased To Meet You* et *VOICEbook* comportent bon nombre de conseils, livret pour l'un, indications affichées à l'écran pour l'autre, et constituent la nouvelle génération de produits ALAO, orientée clairement vers une utilisation individuelle en autoformation ou en centre de ressources.

Contraintes

Par rapport à des produits purement navigationnels, où l'apprenant peut se diriger à sa guise, les produits ALAO sélectionnés ici, présentent tous des contraintes d'utilisation, de façon implicite ou explicite, par l'ordre des opérations dans les tâches proposées à l'intérieur d'un module thématique, le choix d'un module dans les menus ou sous-menus n'étant, lui, pas contraint, dans *Accelerated English*, *Active English*, *Echolanges*, *Break The Ice*, *Pleased To Meet You*, *VOICEbook*, ou par l'ordre des tâches proposées dans *Bid For Power*. Il est plus difficile de parler de contraintes pour des produits vidéo, dans la mesure où l'apprenant ou le professeur peuvent décider

d'un parcours propre. Cependant l'exploitation pédagogique des cinq produits vidéo présentés ici suggère un ordre des tâches.

Progression linéaire et progression pédagogique

Certains produits ne sont pas conçus en fonction d'une progression pédagogique. *People and Places* offre une seule tâche de compréhension plutôt générale qui suit le contenu chronologique de la vidéo (chaque émission dure vingt-cinq minutes et le guidage pédagogique se situe en amont et en aval de la tâche même de compréhension orale). *Break The Ice* et *Pleased To Meet You* sont construits autour de la réalisation d'une tâche, la progression résidant dans la construction du scénario qui suit l'ordre linéaire du discours oral. *VOICEbook* propose cependant des cédéroms pour différents niveaux : débutant, intermédiaire, expert, business, culture. D'autres produits sont conçus en fonction d'une progression pédagogique, d'un épisode à l'autre, cas de *Bid for Power*, *Family Affair*, *Mystery Tour*, et/ou d'une progression à l'intérieur du document depuis une compréhension globale jusqu'à une compréhension plus détaillée, cas de *Accelerated English*, *Active English*, *Echolangues*, *Family Affair*, *Mystery Tour*, *News Busters*, *Vifax*.

7. 1.3. L'introduction

Nous avons souligné qu'elle peut être facteur de motivation, d'anticipation et de mobilisation de connaissances.

Deux produits, *Echolangues* et *News Busters*, ne présentent pas d'introduction aux tâches ou aux documents supports. Les autres produits manifestent pour le moins le souci de susciter l'intérêt de l'apprenant. Il s'agit bien souvent d'introduire la situation proposée dans le document. Il faut noter que *Bid for Power* introduit la démarche pédagogique, élément intéressant pour la conduite des tâches, le mode d'apprentissage et la réflexion métacognitive de l'apprenant. *People and Places* offre un apport de connaissances important dans le livret, tant sur le plan de la situation géographique, historique et culturelle, que sur le plan de la personne principale interviewée. Trois produits proposent enfin des tâches d'anticipation et de mobilisation de connaissances préalables :

- sur le plan événementiel, avant chaque épisode, pour *Family Affair* et *Mystery Tour* ; *Mystery Tour* offre, qui plus est, une présentation de la ville d'Oxford, en début de méthode, qui peut, selon les apprenants, constituer une mobilisation ou un apport de connaissances, et qui a le mérite de planter le décor,
- sur le plan thématique avec des connaissances socio-culturelles voire linguistiques dans certaines feuilles d'exercices d'accompagnement à travers des tâches de type *pre-focussing* et *no-sound* (Graham, 1997) pour *Vifax*.

Le décalage entre les recherches en didactique et les produits que l'on trouve sur le marché apparaît clairement ici.

7.2. Caractéristiques des échanges

Il convient de distinguer deux plans : la position de l'apprenant face au document support et le dialogue pédagogique.

7.2.1. Rapport de l'apprenant au document support

Le dispositif énonciatif dans les logiciels d'apprentissage des langues peut être défini comme « l'organisation de la pluralité des 'voix' dans un échange linguistique ou la mise en œuvre de la 'polyphonie' dans des situations particulières (voix de l'instance pédagogique, voix des personnages des séquences vidéo, voix de l'apprenant, voix autres) » (Foucher, 1998). Cet auteur classe la polyphonie énonciative en trois catégories :

- la polarisation des instances énonciatives, c'est-à-dire quand on sait clairement qui s'adresse à qui et dans quel but, autrement dit quand l'apprenant peut identifier les instances énonciatives de façon claire,
- le mouvement des instances énonciatives, lorsque l'apprenant notamment est à la fois interlocuteur de l'instance pédagogique et interlocuteur des protagonistes de la séquence vidéo,
- la dilution des instances énonciatives lorsqu'on ne sait pas qui parle à qui et pourquoi et que l'apprenant ne sait pas quel statut adopter lors de réponses à des sollicitations éventuelles.

Dans la plupart des produits présentés ici, l'apprenant est spectateur non impliqué d'une fiction ou d'une émission d'information. Il est interlocuteur de l'échange pédagogique. Nous sommes en présence d'une polarisation des instances énonciatives. Voici cependant quelques particularités relevées.

Dans *Accelerated English*, et plus précisément dans la partie *Supplement*, le personnage en premier plan, George, est cadré de dos, regardant la télévision. L'apprenant regarde donc George qui regarde la télévision, sorte de construction en abîme. Puis, par effet de zoom avant, l'apprenant prend la place de George regardant la télévision : le point de vue de l'apprenant se superpose et coïncide ainsi avec celui de George, et il y a identification ; l'apprenant regarde alors l'émission de George. L'apprenant est donc invité à entrer dans la situation suggérée par le document support, l'action étant limitée il est vrai, puisqu'il s'agit de regarder la télévision...

L'apprenant est auditeur avec *Echolanguages*. Mais auditeur de quoi ? Rien n'est dit : manque d'introduction, de présentation et de conclusion. Quelle est la situation et le moment d'énonciation ? Qui sont les énonciateur et co-énonciateur ? Qui sont les énonciataires ? Quand il s'agit d'interview, l'interlocuteur est parfois présenté. Sinon, le dialogue commence, sans présentation, ni indication. Le document s'arrête de la même manière, brutalement, sans conclusion. Qui parle ? Pour qui ? A qui ? Où ?

Quand ? Cela ressemble à des émissions tronquées : il est fait référence, dans les questions et les commentaires, à *Milton Friedman*, dans *Decriminalization of Drugs*, alors que la personne n'a pas été présentée dans le document ! On parle de *the man* et *the woman* pour les interlocuteurs, dans *Politics*. Cela nous semble poser un réel problème de sens, d'interprétation et de motivation. Nous sommes ici dans un cas de dilution des instances énonciatives. De la même manière, l'apprenant est auditeur dans *VOICEbook*, mais d'extraits : si la situation est introduite à chaque fois dans la zone *Here is the story*, l'extrait n'est pas toujours situé dans le discours et perd une partie de sa dimension textuelle.

Enfin, deux produits proposent une simulation, à travers un jeu de rôles qui implique l'apprenant : *Break The Ice* et *Pleased To Meet You*. Dans *Break The Ice*, l'apprenant joue un personnage. Il y a simulation avec une énonciation translaturée, à la place de, et usage d'un double code, oral et écrit. C'est une simulation de conversation orale avec intervention orale en stimulus mais réponse écrite à ces stimuli, à travers la lecture d'un choix fourni affiché à l'écran ! C'est ce que A.-L. Foucher (ibid.) appelle un mouvement des instances énonciatives, où l'apprenant est double interlocuteur de l'échange pédagogique et des protagonistes de la séquence. Si la partie *Resources* ne présente pas de la simulation mais des exercices d'entraînement où les documents supports oraux sont alors des énoncés, le cadre de simulation est le même pour *Pleased To Meet You* dans la partie *Scenarios*, mais sans mélange direct entre code oral et code écrit : en niveau 1, après l'affichage de choix possibles d'intentions, l'apprenant, en cliquant sur une bulle, écoute la formulation correspondante, tout en ayant la possibilité de consulter l'index écrit d'intentions et de formulations correspondantes ; en niveaux 2 et 3, l'apprenant peut, en plus, s'enregistrer, de même qu'en niveau 4 où les intentions sont imposées. L'écrit est ici réservé à l'expression de l'intention, ce qui est d'ordre métalinguistique ou métacommunicationnel, l'interaction restant orale.

7.2.2. Les échanges dans le dispositif pédagogique

Il s'agit de critères liés à l'ALAO mais que l'on retrouve dans les documents d'accompagnement tels que les livrets des élèves, pour les vidéos traditionnelles.

L'intervention pédagogique peut être affirmée, systématique et tout en anglais, donc décodable par l'apprenant en tant que telle, et prendre la forme :

- d'une vignette, où est représentée la tête d'une femme, affichée à l'écran et associée à une voix, parlant en anglais américain pour *Accelerated English*. Cette vignette apparaît systématiquement lors de consignes et de commentaires, ainsi que pour signaler un enchaînement pédagogique. C'est aussi la même voix qui est utilisée tout au long du didacticiel.
- d'un icône ou d'un symbole, le point d'interrogation, par exemple, dans *Active English*, associé, lui aussi, à la même voix tout au long du produit.

Il y a donc cohérence entre données iconiques, données linguistiques et données auditives.

L'intervention pédagogique peut être plus complexe, par exemple dans *Bid For Power*, tout en étant uniquement sous forme écrite. On remarque que les consignes, les commentaires, l'introduction de chaque unité, avec ses objectifs et contenus pédagogiques, sont en anglais. Les auteurs pédagogues utilisent des impératifs et des *you*. Ils parlent à l'apprenant et s'effacent en ne se nommant pas (pas de *we*). Cependant, l'enchaînement des séquences est signifié en français, comme ici « Patientez, je cherche votre séquence ». *Je* s'affirme, mais on peut s'interroger sur qui est ce *je*. Les auteurs pédagogues, alors qu'il s'agit d'informatique et non plus de pédagogie ? Probablement pas. Qui alors ? La machine ? La machine parlerait alors, ce qui peut poser un problème éthique à certains. Il y a en tout état de cause ambiguïté et source de confusion, qui peuvent être préjudiciables au travail à accomplir. D'autre part, le jugement de réponse est accompagné par l'affichage à l'écran d'une tête de bonhomme stylisée souriante en cas de bonne réponse de l'apprenant et dubitative en cas de mauvaise réponse. Ceci nous semble être contradictoire avec le désir d'effacement du pédagogue signifié au plan du langage. On s'interroge sur le sens de l'apparition de ce bonhomme. Est-ce pour utiliser du graphisme à tout prix et faire moderne ? Est-ce par volonté d'humaniser la machine ? C'est ce que A.-L. Foucher (1998) appelle des non-sens énonciatifs : le croisement des données iconiques et langagières ne semble pas suffisamment maîtrisé ici.

L'intervention pédagogique peut aussi être beaucoup plus effacée mais non moins systématique, sous forme de menus affichés, de fiches à consulter, etc., en anglais. Les auteurs s'effacent en utilisant principalement des *you* et des impératifs, par exemple dans *Family Affair*, *Mystery Tour*, *Vifax* ou *People and Places*.

Si les auteurs sont effacés et le traitement est aussi systématique dans *Echolanges*, on note cependant une superposition du français et de l'anglais un peu gênante dans les commentaires lors de la deuxième écoute :

« En choisissant cette réponse, vous pensez donc ...

The cost of drugs such as cocaine and its derivatives has dropped considerably. »

Les auteurs sont aussi effacés dans *VOICEbook* et *Pleased To Meet You*. Dans *VOICEbook*, les consignes apparaissent en anglais. L'interaction est gérée visuellement à l'écran, de façon spatiale par des zones spécifiques, zone de réponse et zone de commentaire, et par l'intermédiaire de l'écrit et d'icônes. Seuls les conseils généraux quant au didacticiel sont en français dans l'exemplaire de démonstration. Dans *Pleased To Meet You*, si le jugement de réponse est en anglais, « *That's right* » par exemple, les consignes ainsi que les explications, les intentions (dans les *Scenarios*) et les parties *Learning Techniques* et *Intercultural Awareness*, sont écrites

en français, en fait tout ce qui concerne le méta : métalinguistique, métacommunicationnel, métacognitif.

Il convient d'insister sur la cohérence d'ensemble plus que sur le côté plus ou moins puriste du tout anglais ou non, qui nous semble être un faux problème. On remarque aussi très souvent une combinaison d'écrit et d'oral, de son et de visuel dans le questionnement. On peut distinguer plusieurs cas de figure :

- la question peut être orale et la réponse écrite à cliquer par exemple, à partir de propositions écrites comme l'affichage d'un choix fourni, dans *Accelerated English*, *Active English*, *Break The Ice* et *Echolanguages* première partie ;
- le stimulus peut être oral, l'activité sollicitée chez l'apprenant orale aussi (écouter, répéter, produire) ou la réponse à apporter sous forme d'action non verbale (cliquer, désigner, déplacer) dans *Pleased To Meet You* ; à noter que dans la partie *Scenarios*, le stimulus oral est en anglais, associé à un stimulus écrit, en français indiquant l'intention ;
- le stimulus peut être oral et la réponse de l'apprenant à écrire au clavier, dans *VOICEbook* ;
- le stimulus peut être oral et écrit (affichage et écoute du texte en parallèle) et la réponse de l'apprenant à écrire au clavier, dans *Echolanguages* deuxième partie ;
- enfin, l'échange peut être totalement écrit dans *Bid For Power* et les vidéos *Mystery Tour*, *Family Affair*, *People and Places* et *Vifax*. De la même manière, le commentaire ou le jugement de pertinence reposent souvent sur une association sonore / visuel.

News Busters présente un cas plus particulier. L'exploitation de l'information *School Shooting* comprend :

- une voix-off d'homme, en français, qui conduit l'élucidation, sous forme de monologue intérieur, et dont on peut imaginer, sans présentation du dit personnage, qu'il est une sorte de double de l'étudiant ;
- une voix-off de femme, répétant quelques mots du document américain de façon plus distincte (mais qui est-elle au juste ?) ;
- un personnage apparaissant à l'écran, en incrustation, s'adressant à l'étudiant en français, avec un léger accent britannique, faisant des remarques d'ordre linguistique, dans des positions plus ou moins clownesques, la tête en bas par exemple. Qui est ce personnage ? Nos déductions nous ont porté à croire qu'il s'agissait, de par les paroles proférées, d'un professeur certes un peu fantasque. Les auteurs de ce produit ont répondu à nos interrogations en disant qu'il s'agit d'un recours suggéré à l'aide extérieure, qui peut être un camarade, un lecteur anglophone, un étudiant Erasmus ou un enseignant disponible.

En tout état de cause, il nous semble important de savoir qui parle et à quel titre à l'apprenant mais surtout d'éviter une déperdition de temps et de concentration qui serait consacrée à l'élucidation de l'identité de personnes ou personnages intervenant

dans l'interaction pédagogique, au détriment de l'accomplissement des tâches proposées.

7.3. Les aides disponibles

A l'intervention pédagogique directe il convient d'ajouter les possibilités d'aide générale fournies par les concepteurs. Cette question est plus directement pertinente pour les produits ALAO mais se retrouve aussi dans les documents d'accompagnement de produits vidéo ou ALAO.

Par rapport à des produits n'offrant que peu d'aides ou de fonctionnalités, comme *Accelerated English* ou *Active English* qui proposent un glossaire, le réglage du temps de pause et le degré de difficulté, ou *Bid For Power* qui propose, outre le script dans le manuel, une fonction de réécoute et le dictionnaire, les autres produits présentent des aides variées en fonction des tâches à accomplir.

Break The Ice, dans la construction du dialogue, propose les fonctionnalités du magnétoscope (retour arrière, etc.) ainsi que des commentaires lexicaux. Dans la partie compréhension, ce produit comprend la ressource *sous-titres* (dans la langue étrangère) et la ressource *commentaires linguistiques*.

Les aides dans *Pleased To Meet You* sont de trois types :

- l'aide contextuelle, symbolisée par un bouton avec un point d'interrogation, qui permet d'accéder soit à une aide de contenu de type index des intentions, objectif de la ressource ou explication grammaticale, soit à une aide technique c'est-à-dire à une explication de l'interface des scénarios ou des ressources,
- la télécommande qui permet de naviguer dans les parcours d'un scénario pour une réécoute partielle ou totale de la scène en cours de construction,
- la boîte à outils sonore qui permet la manipulation sonore de la dernière réplique entendue comme la sélection de la plage sonore, l'écoute linéaire ou en boucle ou l'accès à la transcription.

VOICEbook propose un nombre important d'aides liées à la réalisation de la tâche de compréhension qui est, en fait, une tâche de transcription :

- la correction orthographique (*Spell Check*),
- un dictionnaire de définitions ou traductions,
- des commentaires contextuels et grammaticaux,
- des fonctionnalités de type *cueing* telles que *Fixed Words* pour que les mots considérés « difficiles à écouter » apparaissent dans la zone de corrigé intitulée *So far*

so good sans avoir à les transcrire, ou *Lazy Option* consistant à fournir la correction automatique de toute erreur de transcription ou *Letter by Letter* pour deviner lettre par lettre,

- des outils informatiques permettant d'intervenir sur la vitesse, la fragmentation de l'intervention, la réécoute en boucle, etc.,
- des conseils, à la manière des *assistants* de *Microsoft*, sur les différentes fonctionnalités, les options ou comment travailler.

Il convient d'ajouter *Speechview* pour la tâche de répétition aussi proposée dans ce produit : *Speechview* permet l'affichage des courbes sonores modèles d'énoncés et des courbes de production de l'apprenant, sous forme d'oscillogrammes. A. Cazade (1999) souligne d'ailleurs que ces courbes sont plus utiles à l'apprenant pour sélectionner des parties, en faisant un zoom sur des parties d'énoncé en vue d'une écoute ciblée, que pour réellement analyser des productions orales. Il est vrai que les courbes ne sont pas commentées et que rien n'est dit sur la manière de se rapprocher, pour l'apprenant, de la courbe modèle.

Les outils sont donc variés, probablement liés à l'orientation vers le travail individuel et à l'air du temps, avec l'influence des produits de navigation et de l'hypertexte.

En ce qui concerne les documents d'accompagnement, et en dehors de l'exploitation pédagogique proprement dite, on peut distinguer les produits comprenant des livrets s'adressant à l'élève et/ou des livrets s'adressant au formateur et les produits visant directement l'autoformation et s'adressant au seul utilisateur. Ainsi *Break The Ice*, dans le livret de l'utilisateur, propose une introduction au produit, un résumé d'expressions et structures linguistiques et des exercices pour chaque dialogue. *People and Places* comporte nombre de documents complémentaires, les scripts, les corrigés. *Vifax*, qui ne se constitue pas en livret mais en pages reçues par fax ou par Internet, propose, pour chaque séquence exploitée, des tâches, leurs corrigés et les scripts correspondants.

News Busters propose un classeur comprenant des fiches de travail et les scripts à destination des apprenants, ainsi que des séries de tests à destination des enseignants.

Le guide d'utilisation de *Pleased To Meet You* présente le plan du didacticiel ainsi que les différentes manipulations possibles. Le guide à destination du formateur (241 pages !) comprend pratiquement toutes les pages écrans à l'ordinateur, avec mention des objectifs, des situations ainsi que des propositions d'exploitation et des documents supplémentaires (*objective cards*, *worksheets* et *trainer's information sheets*)

Si le livre de l'élève de *Family Affair* ne présente que l'exploitation pédagogique, celui de *Mystery Tour* comporte les scripts et des documents complémentaires.

Enfin, *Bid For Power* ne comprend qu'un livre du maître pour la partie ALAO (mais il existe un livre d'utilisation pour la vidéo seule de *Bid For Power*), *Echolanguages*, *Active English* et *Accelerated English* n'ont aucun livret d'accompagnement.

Il nous semble donc aussi fondamental d'explicitier les approches et les présupposés théoriques que le statut des personnes qui parlent dans des produits destinés à l'apprentissage des langues, quel que soit le rapport de l'apprenant au document, distancé ou acteur dans des simulations. Que le choix soit fait d'auteurs effacés ou d'auteurs affirmés, c'est une question de style : il est vrai que le *nous* personnalise davantage la relation pédagogique. Mais la cohérence est nécessaire. Les symboles, icônes et vignettes peuvent être perçus comme plus modernes, plus vivants, plus motivants cependant, ils doivent être motivés, c'est-à-dire s'inscrire dans une organisation multimodale maîtrisée. Or on peut s'interroger sur leur profusion et leur statut dans certains produits. L'apprenant face à l'ordinateur parle souvent de *il*, *il* l'ordinateur et *il* l'auteur-pédagogue. L'apprenant dialogue avec la machine mais, en même temps, perçoit confusément qu'il y a une intervention pédagogique (Demaizière, 1986, pp. 124-125) même si elle n'est pas vécue comme présente. L'apprenant a donc une perception fluctuante de la situation d'ALAO et du partenaire auquel il est confronté. Si, à cette perception de l'apprenant, s'ajoutent les fluctuations émanant de l'enseignant dans la définition de l'interlocuteur, cela peut créer des effets parasites dans la mesure où les représentations des interlocuteurs dans l'échange ne se correspondent plus (Demaizière, 1986, p. 149). On peut effectivement penser que, si l'apprenant est face à un interlocuteur clairement posé et un discours pédagogique assumé, son apprentissage s'effectue dans des conditions plus favorables en lui permettant notamment d'avoir le regard et le recul nécessaire sur son propre apprentissage.

D'autre part, les aides et fonctionnalités en ligne nous semblent essentielles dans un contexte d'autoformation. Cela constitue l'environnement de travail de l'apprenant, lui permettant actions et initiatives. La tentation à laquelle cèdent certains concepteurs est de privilégier cet environnement, dictionnaires, bases de données, sous-titres, ajouté aux fonctionnalités de base d'une télécommande de magnétoscope ou aux fonctionnalités maintenant livrées avec des logiciels comme *Video for Windows* (écoute en boucle, fragmentation, etc.) au détriment d'un guidage pédagogique élaboré. L'écoute multiple et la lecture de sous-titres seraient-elles suffisantes pour progresser en compréhension orale en langue étrangère ? Il nous semble que non. Nous avons vu, au chapitre 5, que la nécessité d'un guidage de la compréhension de l'oral est une idée assez consensuelle parmi les chercheurs. Nous y reviendrons lors de l'analyse des tâches et des activités.

CHAPITRE 8

Les documents supports

Nous allons présenter leur nature et leur mode d'intégration, leurs caractéristiques principales en termes de pédagogisation, puis étudier les composantes de l'image, du discours et du contenu socio-culturel véhiculé.

8.1. Nature et intégration

On peut classer d'une part, les documents supports vidéo, au nombre de sept : les cinq produits vidéo, une vidéo pilotée par ordinateur (*Bid for Power*) et une vidéo numérisée (sous forme de vidéodisque, *Break The Ice*), d'autre part les cinq documents audio, auxquels sont éventuellement associées des images fixes ou animées, en plus ou moins grand nombre.

L'intégration se fait sur le même mode : un document support sert de base à une exploitation pédagogique, sous forme de tâches différentes, sauf dans le cas de *Pleased To Meet You* où l'intégration est plus variée, la création du support étant l'objet même de la tâche dans la partie *Scenarios*, alors qu'un seul support sert à une seule tâche dans la partie *Resources*.

8.2. Degré de pédagogisation

Si l'on peut identifier sept supports pédagogiques, avec des situations posées et souvent une volonté de faire "à la manière de" dans *Accelerated English*, *Active English*, *Bid for Power*, *Break the Ice*, *Family Affair*, *Mystery Tour*, *Pleased To Meet You*, et trois supports pédagogisés, *News Busters* composé d'une séquence du journal télévisé, *Vifax* composé de deux séquences du journal télévisé et *VOICEbook*, qui présente des extraits de documents originaux, deux supports sont plus difficiles à catégoriser : *Echolanges* et *People and Places*. Pourquoi ? Parce que le modèle est très bien imité ? Parce que les auteurs ne donnent pas leurs sources, tout comme ils n'explicitent pas leurs démarches, leurs présupposés théoriques ? Cela est certainement vrai pour *Echolanges*, qui, au delà de la question de l'identification, pose un problème de repérage énonciatif (cf. chapitre 7). Cela n'est pas vrai de *People and Places*, qui soulève en fait, la question de la limite floue entre document reconstruit et document authentique, ou original, et pour lequel nous avons signalé (cf. chapitre 5) qu'il est préférable de parler de document social. En effet, tout document

authentique fait également l'objet d'une préparation par l'équipe de tournage, le réalisateur et l'animateur ou présentateur, avec des répétitions, une sélection des intervenants et un montage (plans, coupes, coupures...). *People and Places* est donc, de toute façon, un document fabriqué, présentant une polyphonie énonciative. Il n'est pas fabriqué autour de fonctions, de structures ou d'intentions langagières, et en cela il n'est pas pédagogique. L'exploitation pédagogique précède et suit le document.

8.2.1. Les documents pédagogiques

Nous réserverons le terme de scénario au scénario pédagogique, qui comprend l'intégration du document support et l'enchaînement des tâches, et utiliserons le terme d'intrigue ou d'histoire pour parler du fil conducteur ou de l'ancrage du document support. On observe différentes constructions.

Ainsi, dans *Break The Ice*, l'apprenant construit puis explore différentes situations de communication à travers des scènes dialoguées et s'essaie aux mêmes tâches sur des thèmes différents : *Buying a house, Choosing a restaurant...* La scène dialoguée se construit sur proposition de l'apprenant et peut donc se dérouler différemment selon les réponses. L'apprenant joue le rôle d'un personnage, à la manière d'un jeu vidéo.

Active English est construit autour d'une situation de départ : des adolescents en lycée évoquent leurs centres d'intérêt et leurs activités. Il n'y a pas d'intrigue entre les personnages mais une série de thèmes abordés à travers des scènes dialoguées ou des séances d'exposés d'élèves en classe. Cette situation scolaire de départ constitue le fil directeur de l'ensemble des documents supports du cédérom.

Accelerated English a un point de départ similaire : de jeunes personnes, étudiants ou travailleurs, se rencontrent et évoquent centres d'intérêt et activités. Mais il y a une intrigue : deux histoires se déroulent en parallèle, un problème d'avenir professionnel et le développement d'une intrigue amoureuse, à la manière d'un *sit-com* ou d'un feuilleton, sous forme de scènes dialoguées, dans la partie *Scenes*, et sous forme de reconstitution d'émission d'information de télévision, dans la partie *Supplement*. Se pose alors la question de la vraisemblance : l'animation très rudimentaire et les caractéristiques de l'anglais oral des scènes dialoguées (nous y reviendrons) ne confèrent aux séquences qu'un faible degré de vraisemblance. Cela peut-il fonctionner alors comme un clin d'œil à un genre télévisuel ? Le manque d'humour dans les échanges et le caractère un peu niais, sans second degré, de l'intrigue, portent à penser que non. Plus généralement, faut-il recréer des programmes télévisés sur cédérom ? Doit-on s'approcher ou essayer de s'approcher d'un genre télévisuel ou créer un genre spécifique au médium ? Le dessin animé ne serait-il pas alors plus porteur ? Autant de questions, que nous laissons en suspens, mais qu'il convient de se poser lors de la création de produits.

Bid For Power, *Family Affair* et *Mystery Tour* sont des fictions audiovisuelles pédagogiques construites autour d'une intrigue, à la manière de feuilletons (Jacquinot, 1996, pp. 11-34) et se présentent sous forme de scènes dialoguées. *Bid For Power* s'inscrit dans le cadre du monde professionnel, en entreprise, et présente réunions de fonctionnement, négociations et scènes lors de déplacements.

Family Affair, de type feuilleton *soap-opera* et *Mystery Tour*, de type feuilleton policier, mettent en jeu des situations individuelles de la vie quotidienne. *Family Affair* est construit à partir d'une intrigue originale : un inconnu arrive dans un foyer mono-parental ; il est invité à rester, une relation amoureuse se développe entre cet inconnu et la mère au foyer, relation menacée ensuite par divers éléments. Dans *Mystery Tour*, une jeune guide touristique remarque la disparition d'un touriste, elle va, en compagnie de son ami, essayer d'élucider ce mystère, où interviennent espionnage et banditisme. Dans ces deux derniers produits, les scènes dialoguées sont construites à partir de critères linguistiques : fonctions de communication et surtout structures grammaticales. En ce sens on note un parallèle avec l'observation de I. Plazaola-Giger (1996) selon laquelle « l'apparente structuration des manuels en actes de langage n'a pas vraiment réussi à dépasser la centration sur les faits grammaticaux ». On peut remarquer enfin que *Family Affair* ne propose pas seulement le feuilleton tel quel, en quinze épisodes, mais intègre deux éléments de pédagogisation supplémentaires : la partie *Photolink*, série de photos ou clichés, liant chaque épisode au suivant et représentant principalement le temps qui passe et le vécu des personnages entre deux épisodes, et les deux unités de *consolidation*, situées à la fin du premier tiers et à la fin du deuxième tiers de la vidéo, sous forme de monologue intérieur de personnages, faisant le point de la situation et de leurs sentiments à un moment donné.

Ces trois vidéos, chacune dans leur genre, sont vraisemblables : la situation d'entreprise dans *Bid For Power* est réaliste, tout comme la lenteur et le peu d'événements de chaque épisode de *Family Affair* sont caractéristiques du genre. De la même manière, si les personnages secondaires de *Mystery Tour* sont exagérés, c'est pour introduire humour et distance et dire le "à la manière de".

En ce qui concerne *Pleased To Meet You*, même si nous souhaitons réserver le terme de scénario pour le scénario pédagogique, c'est-à-dire celui de l'interaction, les auteurs nous obligent à un glissement puisque le produit se décompose d'une part en *Scenarios* et d'autre part en *Resources*. Ici document support et tâche sont imbriqués puisque l'apprenant est l'un des intervenants et que le support constitue la tâche. Cinq scénarios simulant la vie professionnelle sont proposés, présentant cinq jeux de rôle, sous forme de scènes dialoguées ou d'exposés, avec possibilité pour l'apprenant de prendre un rôle féminin ou masculin : *Grands vins du midi* qui comprend cinq étapes, *Reception*, *Introduction*, *Social talk*, *Meeting* et *After the meeting* ; *Larsen Company* comprenant aussi cinq étapes, *Before the meeting*, *Presenting the problems*, *Giving the reasons*, *Proposing some solutions* et *Concluding* ; *Fotoco* avec deux étapes, *Reception* et *Question time* ; *Multitec* avec quatre étapes, *Preparing the meeting*, *Greeting the customers*, *Giving a presentation* et *Question time* ; et *Electronics International* avec trois étapes, *Opening the meeting*, *Running the meeting* et *Closing the meeting*.

8.2.2. Les documents pédagogisés

Vifax comme *News Busters* exploitent des séquences de journaux télévisés. Il s'agit d'éléments du journal télévisé, délimités thématiquement : l'assassinat de X, le tremblement de terre au Japon, etc. Nous parlerons ici d'une nouvelle, d'une séquence ou d'une information indifféremment, les nouvelles et les informations renvoyant à l'ensemble du journal télévisé.

Tout comme *People and Places*, ce sont des produits fabriqués, c'est-à-dire sélectionnés, coupés, montés, voire truqués. L'information de journal télévisé peut comprendre différents sous genres : l'annonce ou accroche (résumé ou transition), la présentation, une ou des interviews, un ou des reportages, un ou des commentaires, ainsi que des affichages complémentaires, verbaux ou non verbaux tels que le titre, les noms des intervenants, des lieux, des images, des croquis, agissant comme facilitateurs de sens en s'appuyant sur la redondance.

Dans *Vifax* la pédagogisation est à part, sur papier, la vidéo étant l'enregistrement de journaux télévisés, alors que dans *News Busters* elle est incluse dans la vidéo. Le document social est d'abord projeté suivi de l'exploitation pédagogique composée de reprises, de montages, d'insertion de messages complémentaires verbaux et non verbaux : transcriptions en v.o., insertion sonore (répétition de mots, questionnement), incrustation graphique (animations, tableau de questionnement, personnage). Ce produit se caractérise donc par un grand degré de pédagogisation grâce à l'utilisation de techniques d'insertion et d'incrustation.

Enfin, *VOICEbook* est composé d'extraits de documents sociaux sonores appelés *citations sonores*, de sources variées : interviews, interventions, déclarations d'hommes publiques, etc. Il s'agit de fragments, eux-mêmes fragmentables pour l'écoute par l'utilisateur.

8.2.3. Les documents pédagogiques/isés

Echolanguages présente des débats autour de thèmes de société, ressemblant à (ou extraits ?) des émissions radiophoniques de type France Culture, sous forme de discussions ou d'entretiens. Aucune indication n'est donnée sur l'origine possible des documents. Certains semblent originaux, d'autres reconstruits (*Politics, Environment*) étant donné les traits du discours. *People and Places*, composé de dix émissions de 25 minutes chacune, propose des documentaires traitant des aspects de la vie sociale et culturelle britannique, à travers un montage d'interviews et de reportages, le tout animé par *Chris Searle*, présentateur et meneur de jeu. Il s'agit de scènes de la vie réelle, de personnes réelles, issues de catégories sociales diverses attestées par leurs emplois et leur cadre de vie. Ces personnes peuvent être présentées chez elles, en famille, à leur travail et dans leurs loisirs (journal, pub, école...). On relève quelques affichages verbaux, titres, introductions, ainsi que l'incrustation d'un compteur-temps.

Les documents supports des produits sélectionnés renvoient donc à différents genres : la fiction et le journalisme qui font référence au monde audio/télévisuel, et le monde économique avec principalement la vie en entreprise.

8.3. Aspects matériels

Nous avons retenu les critères de longueur, de visionnement (ou d'écoute) intégral ou éclaté, de manipulations possibles, d'aides et du moment de l'intervention du document.

Les documents sont courts ou assez courts, de quelques secondes (*VOICEbook*) à quelques minutes (quatre à cinq minutes pour *Echolanguages* par exemple), sauf *People and Places* qui offre des émissions de vingt-cinq minutes chacune. La longueur a une incidence sur la tâche : des documents courts peuvent plus facilement être l'objet d'une exploitation détaillée qu'un document long, conçu plus comme un bain de langue, par exemple.

Ces documents sont proposés, pour certains produits, en écoute (ou visionnement) éclatée (*Accelerated English*, *Active English* et *Bid For Power*). Les deux produits de simulation sont construits pas à pas, intervention après intervention, mais laissent le choix d'un visionnement intégral après construction. Les documents des autres produits sont proposés de façon intégrale dans un premier temps.

Les manipulations possibles du document, en ALAO, sont généralement celles offertes par la télécommande d'un magnétoscope, seul *Echolanguages* est très contraint, sans possibilité autre qu'une deuxième écoute intégrale. D'autre part, *Pleased To Meet You* et *VOICEbook* permettent la fragmentation du document, son montage en boucle et la sélection de fragments.

Les aides disponibles lors de l'écoute ou du visionnement d'un document sont l'affichage d'un glossaire (*Accelerated English*, *Active English*), l'affichage de la transcription entière ou d'une partie (intervention ou simple énoncé) du document sonore (*Accelerated English*, *Active English*, *Bid For Power*, *Break The Ice*), des possibilités de *cueing* dans *VOICEbook* et une aide plus contextuelle, sous forme de commentaires par exemple (*VOICEbook*, *Break The Ice*, *Pleased To Meet You*). Il faut aussi noter le grand nombre d'aides apportées dans *News Busters*, sous forme de sous-titres occasionnels, de lexique, de répétitions, d'images, et qui constituent un environnement riche, tout en étant partie intégrante du scénario pédagogique et non pas des aides à la demande de l'apprenant. Il nous semble, encore une fois, que la perspective d'utilisation individuelle de produits devrait conduire à développer ces possibilités d'aides en ligne tout au long des différentes tâches. Cependant la possibilité de transcription doit être mesurée dans tous ses effets, aide au déchiffrage

du moment ou frein à la mise en œuvre de stratégies, d'opérations, de plus haut niveau (cf. chapitre 5).

La plupart du temps, ceci est autant valable pour les produits ALAO que pour les produits vidéo dans les consignes d'utilisation du professeur ou de l'apprenant, le document sert de base à la tâche et apparaît avant le questionnement. Il peut aussi être réutilisé après la réalisation de la tâche ou après la réponse à une question comme vérification ou comme correction. Ce document est quelquefois placé avant la consigne même du questionnement, c'est-à-dire que l'apprenant regarde ou écoute le document sans avoir idée de ce qui va lui être demandé. *Break The Ice, People and Places, Pleased To Meet You, VOICEbook* et *Vifax* ainsi que la deuxième tâche d'*Echolanguages* et deux tâches de *Family Affair* n'entrent pas dans cette catégorie mais seul *Vifax* demande explicitement, dans les consignes de certaines tâches, de lire les questions avant de regarder le document. Il est clair dans l'intention de ses auteurs, que l'apprenant doit avoir pris connaissance de la tâche avant d'appuyer sur le bouton Marche de la télécommande, ne serait-ce que parce que, lors du visionnement, son attention visuelle est complètement prise par l'écran et qu'il reste peu d'attention à accorder à la feuille d'exercices d'accompagnement (Graham, 1997).

8.4. L'apport spécifique de l'image visuelle

Les documents sont composés d'éléments sonores et visuels, d'éléments verbaux et non verbaux, dans un rapport non exclusif, c'est pourquoi il nous semble important d'étudier spécifiquement l'apport de l'image et celui du discours par la suite.

La première distinction que l'on peut faire est d'ordre technique : l'image en ALAO est différente de l'image en vidéo. Deux produits, *Accelerated English* et *Active English*, tentent de recréer une idée de film avec une image animée extrêmement rudimentaire –des lèvres qui bougent, une grande fixité des personnages. Dans *Break The Ice*, sur vidéodisque, l'image se fige entre les interventions. *Echolanguages* utilise l'image fixe, à raison de trois à quatre images par document. Seul *Pleased To Meet You* offre des images sobres mais bien dessinées, et de bonne qualité.

L'impression d'ensemble est assez décevante et il semble indispensable de réfléchir à l'utilisation de l'image dans les cédéroms. L'apport des jeux vidéos, des dessins animés devrait aider les concepteurs à réfléchir à l'animation pour qu'elle ne soit pas ridicule. De même l'image fixe utilisée dans *Echolanguages* pose un problème avec l'économiseur d'écran du système *Windows* : l'image disparaît avec les informations qu'elle était supposée contenir.

Plus généralement, et en prenant maintenant en compte produits ALAO et vidéo, qu'apportent ces images ? Ce sont souvent des images situationnelles, conçues dans un rapport complémentaire au texte et constituant un ancrage. Il s'agit principalement

de situer les personnages et les décors dans lesquels ils évoluent. *Echolangues*, par exemple, donne le décor général d'un débat à l'aide de quelques images fixes.

Mais il peut y avoir apport complémentaire d'informations. Les mouvements des lèvres des personnages de *Pleased To Meet You*, bien qu'ils ne soient pas synchronisés avec le texte, signalent qui parle. Certains passages vidéo sans texte de *Family Affair* ou de *Mystery Tour* sont très informatifs, soit pour l'intrigue car ils annoncent des événements, soit en tant que support à la production orale des apprenants et ils constituent alors un apport par rapport au texte. De la même manière, dans *People and Places*, l'image peut être cataphorique et anaphorique.

Elle peut être aussi dans un rapport de redondance avec le texte. Dans ce même produit, on peut relever deux cas de figure : le texte comme illustration de l'image et l'image comme illustration du texte. Ainsi, la présentation géographique, à chaque début d'émission, s'opère en images, le texte venant en commentaire, en illustration de ces images ; à l'inverse, dans l'émission *Cambridge*, le guide, personnage principal de l'émission, présente la ville à des étudiants étrangers qui la découvrent et l'image, là, ne sert qu'à illustrer les propos du guide. Il y a d'ailleurs une situation d'énonciation complexe pour l'apprenant, ou une imbrication de situations, puisque lui-même est étudiant étranger découvrant Cambridge. *Break The Ice* utilise la redondance dans l'expression des personnages : les intentions sont surjouées, ce qui conduit malheureusement à un ensemble grimaçant.

Dans le journal télévisé (*Vifax, News Busters*), on peut noter que l'image contient souvent du texte : lieux, dates, titres, noms des personnages, etc. Le rapport complémentaire de l'image et du texte n'exclut donc pas les redondances, qu'il s'agisse de feuilletons ou de journaux télévisés, la volonté d'être compris, entendu, interprété par tous étant probablement la même chez les producteurs : le message est ciblé, tend vers la monosémie, pour être partagé (Sabiron, 1996, pp. 523-566).

Certaines images sont utilisées comme images traduction. *Accelerated English* utilise des vignettes, par exemple une vignette représentant un tas de riz est associée au mot *rice*, *Active English* des dessins ou des animations, *Echolangues* des vignettes également, comportant par exemple le dessin du portrait et le nom d'Al Capone pour évoquer *prohibition* et *crime*, ou bien celui du portrait et du nom de Nixon pour évoquer *a president impeached*. On peut noter que ces évocations font appel à des données de civilisation qui ne sont pas forcément partagées par tous. Certaines images traduction ne sont pas très lisibles. Ainsi, deux des six animations utilisées dans *School Shooting (News Busters)* sont très confuses : la qualité du graphisme, la quantité d'objets dans l'animation, au lieu d'éclairer, ont un effet perturbateur dans la mesure où il est difficile d'identifier ce qui est représenté et où l'attention, au lieu d'être canalisée, se trouve dispersée. Certaines évocations peuvent être très redondantes : dans le même produit, le terme *in jail* est associé à une animation qui

représente une prison, avec des barreaux et des personnages derrière ces barreaux, et à la voix-off qui mentionne le terme *prison*, en français.

Il semble donc que si l'image, polysémique de nature, s'accommode très bien d'une fonction situationnelle, elle peut poser plus de problèmes dans une fonction de traduction, c'est-à-dire dans sa composante exclusivement dénotative. D'une part, le traitement informatique (trame, nombre de pixels) aboutit à une simplification de l'image qui doit cependant rester réaliste pour être bien interprétée. D'autre part, la simplification peut viser à atténuer la polysémie, par souci pédagogique (cas d'images traduction) mais ne réussit pas à contrôler ce qui est perdu et ce qui est gagné, en terme de sens. Il y a là un paradoxe : simplifier mais rester attirant (éviter le laid et le ridicule) et porteur de sens, et peut-être une vaine tentative : peut-on vraiment réduire la polysémie de l'image ? Enfin, les références à des notions, à travers des symboles, des icônes, des animations, doivent être ancrées dans les connaissances partagées, faire partie du terrain commun aux concepteurs, aux locuteurs natifs et aux apprenants, ce qui n'est pas toujours réalisé ni facilement réalisable. En même temps, l'utilisation de l'image comme aide, comme soutien ponctuel à la compréhension, sans recours systématique à la transcription ou à la traduction verbale, est très séduisante.

8.5. Etude du discours

Sans avoir l'ambition de proposer une typologie des discours, dont on peut penser par ailleurs que c'est un objectif illusoire (Peytard et Moirand, 1992, p. 54), il nous semble néanmoins nécessaire d'identifier les genres et sous genres de discours, réels ou visés, à l'œuvre dans les documents et d'en examiner quelques traits distinctifs.

8.5.1. Genres et sous genres

La majorité des documents, nous l'avons vu, renvoie au monde audio/ télévisuel. On peut distinguer le cadre de la fiction d'une part, avec des documents reposant, pour la plupart, sur des scènes dialoguées : échanges professionnels (*Bid For Power, Pleased To Meet You*), conversations (cinq produits : *Accelerated English, Active English, Break The Ice, Family Affair* et *Mystery Tour*) ou transactions (*Break The Ice, Mystery Tour*), mais aussi deux types de scènes monologuées (l'exposé dans *Active English* et le monologue intérieur dans *Family Affair*), et d'autre part, le cadre de la presse audio ou télévisuelle, avec des documents journalistiques présentant des journaux télévisés (*News Busters* et *Vifax*), des documentaires (*People and Places* et *Accelerated English*), des interviews (*Accelerated English* et *Echolanguages*) ou des débats (*Echolanguages*) ainsi qu'un ensemble d'interventions médiatiques pour *VOICEbook*. Certains produits font donc intervenir plusieurs genres ou sous genres à des moments différents. Certains documents sont des documents originaux, d'autres sont recréés. Tous, nous y avons déjà fait allusion, sont fabriqués, puisqu'ils sont, pour le moins, montés. Enfin certains discours sont plus informatifs (le journal télévisé), d'autres plus

argumentatifs (débat de *Echolangués*), tout en pouvant aussi contenir des passages narratifs.

8.5.2. Traits distinctifs

Nous nous attachons essentiellement ici à la description des conversations et des documents journalistiques.

Cinq produits proposent des conversations. Nous avons retenu certains traits prosodiques comme le débit de parole ou rythme d'élocution, les traits discursifs de l'oral que nous avons évoqués en première partie (cf. chapitre 3) tels que les interruptions, les reformulations, les auto-corrrections, les inachèvements, les étoffements, les incidentes et des aspects lexicaux ou syntaxiques ou phonologiques, comme la présence de voyelles réduites, des phénomènes de suraccentuation, des accents géographiques, ainsi que les bruits extérieurs.

Accelerated English ne présente pas les traits du genre : hésitations, interruptions, inachèvements. Il en est de même pour *Active English* et *Break The Ice*, qui offre une élocution totalement au ralenti, avec peu de voyelles réduites et un phénomène général de suraccentuation (renforcé par des grimaces de la part des personnages). Dans ces trois produits, le débit de parole est lent et les interventions sont entourées de pauses (voire dans les énoncés mêmes pour *Break The Ice*). Dans *Accelerated English*, un personnage à l'accent russe prononce *men* comme *man*, sans commentaire des concepteurs.

Avec *Family Affair* et *Mystery Tour*, par contre, le rythme d'élocution est proche du naturel. Dans *Family Affair*, certaines parties sont marmonnées, des accents géographiques différents sont présentés : celui d'un jeune Londonien, celui d'un Néo-zélandais. Rappelons que le scénario de ce produit est construit à partir de fonctions et de structures, ce qui laisse imaginer un contrôle de la complexité lexicale et syntaxique. On ne relève ni interruption, ni chevauchement, ni reformulation. Il y a peu d'hésitations, sauf si elles sont intentionnelles pour marquer la gêne par exemple, pas de répétition, ni d'inachèvement ou d'étoffement. Le discours est peu redondant et essentiellement informatif, pour faire avancer l'histoire.

Dans *Mystery Tour*, on relève quelques hésitations, des marmonnements, des bruits extérieurs (ceux de la ville, des avions, etc.), des accents sociaux différents (populaire, plus cultivé). Les dialogues ont, là aussi, été créés à partir d'un programme linguistique et communicatif, à travers des fonctions de communication (se présenter, commander dans un pub...). On ne relève ni bafouillage, ni interruption. Il y a peu de redondances, les dialogues sont très informatifs, sans bavardage, pour avancer dans la résolution de l'énigme.

L'ensemble de ces éléments laisse quelque peu perplexe. Ces cinq produits proposent des situations de conversation quotidienne spontanée, au moins en partie, souvent duelles, entre membres d'une famille, entre amis ou entre étudiants, mais n'intègrent pas les traits du genre, et ceci d'une façon quasiment caricaturale pour *Active English*, *Accelerated English* et *Break The Ice*. Il est certain que les interruptions ou les chevauchements d'interventions posent des difficultés d'écoute et il convient de remarquer que ces produits s'adressent en général à des apprenants de niveau élémentaire à intermédiaire. Il s'agit de conversations scolaires, à partir de scènes écrites puis interprétées par des comédiens. C'est de l'écrit oralisé. Il faut noter cependant que *Accelerated English* (et nous avons étudié le quatrième volume d'une série qui en comporte cinq) vise une préparation au TOEFL, ce qui peut sembler étonnant, les documents simulant une émission télévisée sont plus convaincants à cet égard, il est vrai.

D'autres produits proposent de l'écrit oralisé. *Bid For Power* se situe dans le cadre de l'échange professionnel. Le débit de parole est celui d'une langue orale de travail, le style est assez soutenu, sans simplification lexicale ou syntaxique apparente. Chaque intervenant parle à son tour, respectant en cela les règles de prise de parole d'une situation formelle, avec les rapports hiérarchiques que l'on suppose. Le discours ne présente pas d'interruptions ni d'hésitations, sauf intentionnelles. On relève différents accents, britannique, américain, étranger. Mais il s'agit encore là d'une fiction, de dialogues écrits puis interprétés par des comédiens. De la même manière, dans *Pleased To Meet You*, l'environnement linguistique offert à l'apprenant est fortement dépendant du cadre général de la communication en milieu professionnel : pour reprendre des critères de C. Blanche-Benveniste (1997, pp. 35-63), il s'agit le plus souvent de discours planifiés, sans fautes, où les locuteurs ne négocient pas leurs tours de parole, n'ont pas d'hésitations, ne se répètent pas, ne se corrigent pas, finissent toutes leurs interventions, même dans les transactions moins formelles en face à face (dialogue avec la secrétaire à l'accueil, par exemple). Les textes sont essentiellement de nature informative, soit sous forme de dialogues, soit sous forme de monologue (exposé oral). Les transactions de *Break The Ice* et l'exposé oral d'*Active English* présentent les mêmes caractéristiques que les conversations évoquées plus haut. Il y a là une sorte de nivellement : le genre de discours ne transparait pas, n'est donc pas identifiable comme tel, ne peut aider à la construction de schémas formels et ne peut constituer un objet d'appropriation pour l'apprenant. Enfin, il convient d'évoquer deux unités de *consolidation* (avec reprise de lexique et de structures) de *Family Affair* qui utilisent un procédé littéraire, le monologue intérieur, appartenant davantage au domaine de l'écrit.

Les documents journalistiques peuvent présenter plusieurs sous genres. Ainsi une information du journal télévisé peut comprendre, outre l'amorce, des interviews et des reportages. Nous allons examiner ces discours sur le plan énonciatif et textuel.

Il peut s'agir d'un fait divers, dans le cas de *School Shooting (News Busters)*, où un jeune noir a agressé et tué des jeunes de son âge à l'école. Ce fait divers soulève le problème de la violence et du port d'armes dans les établissements scolaires. Comme le souligne A. Petitjean (1995) pour la presse écrite, le fait divers est hétérogène énonciativement et textuellement. On a affaire à une pluralité de voix, l'énonciation est polyphonique : l'amorce est faite par le présentateur en studio, puis intervient le reporter, hétéro-énonciateur, en ceci qu'il est absent physiquement de l'histoire racontée, qu'il est une voix-off, repérant les événements par rapport au moment de l'énonciation, suivent les témoins, les jeunes et les connaissances des protagonistes dont les familles, qui sont homo-énonciateurs, et les instances officielles, les porte-parole de l'institution en l'occurrence, ou para-énonciateurs, qui sont, eux, situés spatialement, mais non temporellement, et dont les paroles ont une fonction informative mais aussi explicative. Cette mosaïque de témoignages produit un effet de vérité, permettant au reporter de raconter par les autres, voire en utilisant des énoncés rapportés au style indirect, de se protéger par rapport à l'information qui est développée et ainsi de paraître neutre, lui et son information. On peut signaler rapidement ici que, malheureusement, le questionnement et le montage pédagogiques, paradoxalement, réduisent tout au même niveau, ne distinguant pas et ne faisant pas distinguer qui parle, pour obtenir des réponses aux questions classiques Qui, Quoi, Où, Comment, etc. qui sont posées sur le plan pédagogique. Le repérage est aussi double, de type déixis mais aussi de type anaphorique dans les parties narratives. Sur le plan des modalisations, l'assertion prime. Sur le plan textuel, le discours est essentiellement informatif mais l'explication et l'argumentation sont sous-jacentes, indirectes. Elles reflètent les modes de pensée collectifs de l'Amérique avec la collusion de trois réalités, violence, arme et noir. Cependant, dans l'ère du politiquement correct, la mère du meurtrier apparaît comme une femme respectable (ni droguée, ni déchue), dans une famille au père absent (du reportage, tout du moins). Et, pour contrôler la détention d'armes dans les écoles, en complément des détecteurs de métal, la solution apparaît naturellement être un renforcement du contrôle policier à l'entrée des établissements scolaires.

Il peut s'agir d'autres informations, vie politique nationale ou internationale, sport, musique, comme dans *Vifax*, en fonction de l'enregistrement des journaux télévisés de *Skynews* et *CNN* et du choix des informations qui comportent un guidage pédagogique (deux par journal). La structure de l'information reste la même, amorce, reportages, interviews, reprise ou conclusion, et le contenu très informatif. Il y a aussi polyphonie énonciative et primauté de la modalité assertive. Le présentateur est, ici aussi, en situation de méta-énonciation en gérant toutes les autres énonciations (Lancien, 1996, pp. 69-84) mais certaines caractéristiques sont différentes. Le reporter peut, par exemple, apparaître sur un décor de fond renvoyant au lieu dont on parle. La personnalité dont on parle peut aussi apparaître, ou bien des protagonistes ou leur porte-parole, et développer différents points de vue. Les modalités d'énonciation sont alors plus variées. Le reporter va se faire le témoin de ce que l'on dit et pense, il est à la fois l'introducteur et le relais, relais vers l'autre, voire vers l'étranger. Ce qui va être

dit, va l'être sous couvert de son expertise du milieu, ce qui permet, de la même manière, de faire émerger la parole de la chaîne.

Le genre documentaire est représenté par *People and Places*. Le trait principal de ce produit est de ne pas jouer sur l'actualité, sur le sensationnel, sur l'extraordinaire, sur l'émotion. Les documentaires sont longs, sans urgence. Chaque émission est constituée de reportages, d'interviews et de scènes filmées. Les reportages sont particulièrement utilisés en introduction, pour situer les lieux. Il y a deux énonciateurs principaux, le présentateur, nommé, identifié, et le personnage principal du documentaire, qui peuvent aussi être dans des rapports de co-énonciation. Les reportages sont essentiellement informatifs (des descriptions plus que des narrations). C'est la voix-off qui est utilisée lors de reportages notamment sur la géographie de la région présentée. Les interviews se font à deux ou à plusieurs, dans des cadres de vie quotidienne, la cuisine, le repas, l'école, et ont un effet tranche de vie, tout comme les scènes filmées, dont le présentateur est alors totalement absent et qui ont pour cadre la rue, le pub, le journal. Les personnes filmées prennent alors un statut de personnages évoluant dans leur univers social. Ces scènes illustrent souvent un point abordé lors des interviews. Si les reportages sont plus informatifs, les interviews sont variées sur le plan textuel : information, argumentation, explication, tout comme les modalisations, qui peuvent être hypothétiques, appréciatives, etc.

Dans ces trois produits (*News Busters*, *Vifax* et *People and Places*) les présentateurs ont une articulation claire, non localisable, socialement et même géographiquement (à l'intérieur d'un pays bien sûr). Leurs textes sont préparés, probablement écrits et lus (prompteurs) pour certains. Le niveau de langue est plutôt formel. Les témoins et les personnes interviewées ou filmées présentent des accents plus variés géographiquement et socialement. On relève des bafouillages, des inachèvements, plus rarement des interruptions, voire des fautes (signalées, par exemple, par un < sic > dans le script de *Vifax*). *People and Places* offre une plus grande variété d'oral, avec chevauchements, etc., beaucoup d'accents locaux et des bruits divers provenant des lieux mêmes des interviews ou des scènes.

L'interview, tout en intervenant dans les documents déjà cités, peut être illustrée par la partie *Supplement* de *Accelerated English*. Un journaliste et une spécialiste économique sont en situation d'énonciateur et co-énonciateur. Il s'agit de simuler une situation d'échange, où les rôles ne sont pas réversibles et où l'enchaînement se fait sous forme dialoguée mais est, en fait, guidée par la visée du journaliste, avec une progression thématique qui suit le fil directeur du journaliste. L'interview, intitulée *Free Trade vs Protectionism*, véhicule ici les normes culturelles américaines des années 90. Le niveau de langue est assez formel, il s'agit d'oral élaboré. De la même manière, *Echolanguages* présente quelques documents hybrides entre débat et interview. L'essentiel de ce dernier produit est cependant constitué de débats, qui posent un problème plus général auquel nous avons déjà fait allusion. Il s'agit de débats

contradictoires où des points de vue différents sont défendus. L'emploi d'une forme passive nous est bien utile ici car il n'y a effectivement aucune information sur la source de ces documents. On ne sait pas qui parle, à qui, pourquoi et en quelles circonstances. On imagine le cadre d'une émission radiophonique. Etant donné qu'il s'agit d'extraits, sans ouverture ni clôture, il n'y a pas de structure de discussion repérable, le seul fil étant le développement thématique, ce qui pose problème par rapport aux schémas formels que nous avons évoqués en première partie, au chapitre 3 et dont on voit mal comment ils peuvent être construits ou reconstruits par l'apprenant. On relève néanmoins un débit de parole normal, un niveau de langue assez formel, des accents britannique et américain, des hésitations, des *ya*, des formes réduites, des contractions, quelques bafouillages, une interruption (dans le document *Immigration*), quelques chevauchements en *em*, *em* (dans *Women at work*), qui constituent un oral assez naturel par rapport au genre, à l'exception d'un seul débat, *Politics*, tout à fait surjoué et trop articulé.

Enfin, il est difficile de traiter de *VOICEbook* dans la mesure où ce produit présente des fragments et où l'on ne peut décemment pas parler de texte. Ce sont des fragments de discours, certes, non aseptisés comme le font remarquer les auteurs, c'est-à-dire sans simplification, offrant des accents, des dictionnements et des niveaux de langue variés, avec une langue plus écrite pour certains fragments, plus orale pour d'autres.

En conclusion, l'ensemble présente un oral plutôt soutenu, reposant souvent sur l'écrit, voire de l'écrit oralisé. Si la diction et les accents des présentateurs de journaux télévisés facilitent certainement la compréhension, il convient de s'interroger sur la variété et les différents types d'oral à soumettre aux apprenants et d'envisager les discours et leurs genres comme des éléments à étudier comme tels. S. Bonnafous et P. Charaudeau (1996) considèrent que la production du discours d'information médiatique est construite à partir de la combinaison, d'une part, de procédés d'énonciation, qui déterminent la manière dont l'instance médiatique se situe par rapport aux informations traitées et dont elle fait usage de stratégies d'orientation argumentative ou de dramatisation pour faire du spectateur ou de l'auditeur un destinataire intéressé par ces nouvelles, d'autre part, de procédés de structuration du contenu, qui permettent la construction d'une certaine représentation de l'espace public, et enfin de procédés de mise en scène, qui « donnent la matérialité sémiologique aux deux procédés précédents ». Il semble alors important, pour la compréhension, que l'apprenant puisse en prendre conscience par un guidage pédagogique qui contribue à les mettre en lumière.

8.6. **Contenus socio-culturels**

Les produits observés font tous un sort aux éléments socio-culturels puisqu'ils présentent des situations ancrées dans le monde anglophone, non sans refléter les valeurs dominantes du pays concerné. Nous avons, dans la grille utilisée pour observer les produits, établi une distinction entre ce que l'on peut considérer comme

prototypique (scènes à la gare, à la banque...) et qui fleurit dans certaines méthodes de langue, réduisant l'interaction à la simple transaction, ce que l'on peut considérer comme stéréotypique et qui est constitué de clichés sur le pays, la culture ou les habitants, et ce que l'on peut considérer comme typique, c'est-à-dire comme caractérisant et reflétant une certaine réalité du pays.

Il est impossible ici de synthétiser réellement les contenus abordés, les produits étant tous très différents à cet égard, c'est pourquoi nous présenterons succinctement les lieux et les thèmes abordés dans chaque produit.

Les scènes de *Accelerated English* se déroulent dans un parc, un cabinet médical, un restaurant ou à la plage, référence probable au fait que le didacticiel a été fait en Californie. Le produit traite du thème de l'immigration, vue par des étudiants : immigration russe, groupes ethniques, cultures américaines, intégration ou retour au pays, choc culturel et *melting pot*. Ceci est à rapprocher de l'un des objectifs du produit, à savoir la préparation au TOEFL, examen qui demande une connaissance de la société américaine. Le produit n'échappe pas, par ailleurs, au stéréotype du genre, le feuilleton, dans le traitement d'une relation amoureuse (atermoiements, valse hésitation, niaiserie). La partie *Supplement*, à travers une situation qui consiste à regarder la télévision, traite de la politique économique du libre échange (préconisée), des indiens et de l'argent des casinos, et semble bien représenter l'idéologie américaine. De la même manière, la partie intitulée *20 questions*, aborde des données économiques, sociales et culturelles très politiquement correctes.

Le décor général de *Active English* est le lycée (il n'y qu'une sortie, à la pizzeria). Sont abordés des thèmes liés à l'enseignement et traitant d'histoire (Churchill), de science et d'écologie, par le biais d'exposés.

Bid For Power traite de la culture d'entreprise par son cadre même, les lieux qui s'y rattachent (bureau, voiture) et ce qui s'y dit. La vidéo évoque aussi des éléments culturels plus larges tels que les différences entre Britanniques et Américains. C'est le même univers qui est évoqué dans *Pleased To Meet You* dans la communication en entreprise. C'est le domaine de la langue professionnelle, où la fonction d'utilité (à travers un inventaire de notions, de fonctions, de compétences, de stratégies) prime sur la valeur culturelle (Forestal, 1998).

Break The Ice aborde, dans les « situations de communication » proposées, des thèmes stéréotypés fonctionnellement : la rencontre, acheter une maison... Le traitement des éléments culturels est ici plus verbal que non verbal (les restaurants en Angleterre, l'influence des McDonald's, par exemple), les scènes proprement dites étant focalisées sur les personnages.

Echolanguages, au plan verbal, aborde des thèmes de société classiques en contexte scolaire, voire stéréotypés (l'immigration, l'écologie), même si les arguments développés ne sont pas de l'ordre du lieu commun. Il est aussi fait référence à des faits de civilisation : au plan visuel, nous avons signalé l'utilisation de pastilles représentant Al Capone et Nixon, en soulignant le problème de référence posé.

Family Affair présente la vie londonienne moderne et apporte un éclairage sociologique et culturel sur le plan verbal, à travers l'évocation du divorce, du chômage, des relations père- fils et sur le plan non verbal, par des scènes filmées dans un bar à vin, à St Katherine's Harbour, dans des parcs ou dans des rues commerçantes. Les comportements peuvent sembler assez convenus sinon stéréotypés : la femme divorcée échaudée et mère protectrice, le jeune sans emploi, l'ex-mari jaloux. Il n'y a pas de problème d'argent : on vit dans un milieu aisé, milieu d'architecte, d'informaticien, d'homme d'affaires. Mais ce sont là les stéréotypes du genre, pour un feuilleton. Et la vidéo n'échappe pas à la tentation fonctionnelle, avec un entretien à l'agence pour l'emploi ou une unité concernant des demandes d'itinéraires.

Mystery Tour met l'accent, dès le début de la vidéo, sur le contexte historico-culturel puisque l'introduction visuelle et textuelle situe l'action à Oxford, avec une évocation de l'histoire de la ville. Le cadre général est celui de la vie citadine moderne, avec des décors et des acteurs typiques de la Grande Bretagne actuelle : le pub, où l'on peut déjeuner rapidement, le cinéma, le pressing, la boutique de fripes, le mont de piété, mais aussi la campagne environnante. Il est intéressant de noter que, sur le plan sociologique, ces lieux sont fréquentés par diverses catégories sociales (forces de l'ordre, punks, employés, pauvres, riches). Enfin, une scène évoque la présence de l'armée américaine sur une base militaire.

People and Places correspond à l'approche culturelle voulue par ses auteurs. C'est l'objet même de la méthode avec un ancrage social et géographique, traité aux plans textuel et visuel et présentant des éléments typiques de la vie britannique.

En ce qui concerne les journaux télévisés il convient de noter le grand nombre de données géographiques, sociologiques, économiques, artistiques et sportives présentes tant par l'image que par le texte. Les télévisions américaine et britannique véhiculent, bien sûr, les valeurs du moment, le politiquement correct et la pensée unique, autant d'aspects idéologiques qui ne sont pas souvent exploités par la suite dans les tâches à destination des apprenants. Même s'ils sont questionnables sur le plan éthique, ces journaux télévisés offrent cependant une réelle ouverture sur le monde anglo-saxon et s'éloignent en ceci des stéréotypes scolaires, élément qui semble devoir être apprécié d'apprenants en université.

Si la distinction entre support pédagogique et support pédagogisé s'avère opérante pour la plus grande partie des produits étudiés, nous en avons signalé la limite quelquefois floue tout en rappelant le caractère fabriqué de tout document. De la même manière, lorsque l'on se penche sur la question de l'apport de l'image visuelle, on note les problèmes que peut poser l'utilisation d'une image traduction, quel que soit le type de document.

Cependant cette distinction s'avère particulièrement pertinente dans l'étude des genres de discours, que ceux-ci relèvent du monde audio ou télévisuel ou du monde économique, que ce soit des documents conversationnels ou journalistiques : le non-respect des traits du genre est un écueil majeur des supports pédagogiques. Il faut également signaler, qu'indépendamment du type de support, l'écrit oralisé semble avoir une place prépondérante dans les produits reposant sur le travail de l'oral que nous avons étudiés. En tout état de cause, on peut penser que la prise de conscience, par les apprenants, de différents genres de discours fait partie intégrante de l'apprentissage de la compréhension devant, en tant que telle, faire l'objet de questionnements spécifiques.

Enfin, nous avons souligné que certains supports véhiculent des stéréotypes, stéréotypes des feuilletons télévisés, stéréotypes scolaires, ou bien une culture ou une pensée dominante, sur lesquels il y aurait lieu de proposer aux apprenants une prise de distance critique, ici aussi, par des tâches appropriées. Ceci nous amène à considérer maintenant les tâches de compréhension et les questionnements.

CHAPITRE 9

Les tâches de compréhension

Nous décrivons les tâches proposées dans ces produits en présentant les objectifs pédagogiques qui leur sont liés, les consignes, les types de questionnement, les commentaires et le traitement des réponses, les aides associées ainsi que les possibilités d'évaluation. Notre but est de rendre compte des pratiques usuelles mais aussi de souligner des tentatives qui nous semblent plus originales.

9.1. Les objectifs de compréhension

Nous avons différencié les objectifs généraux des produits (développés précédemment) et les objectifs spécifiquement liés à la compréhension. Pour quatre produits, ces objectifs ne sont pas spécifiés. C'est l'étude même des tâches qui permet de dire si le produit vise à tester, vérifier ou entraîner, nous reviendrons sur ces termes, une compréhension globale ou plus détaillée. Il s'agit de *Accelerated English*, *Active English*, *Echolanguages* pour lesquels il n'y a pas de document d'accompagnement, livre ou livret, pour l'apprenant ou pour l'enseignant, et de *Mystery Tour* pour lequel le principe de la méthode est essentiellement de fournir un support à la communication et à l'expression.

Quand les objectifs liés à la compréhension sont spécifiés, ils sont extrêmement variés. On relève des termes comme test, tester, vérifier dans *Bid For Power*, *Family Affair* et *People and Places*. Ces termes appelleront des commentaires lors de l'examen des activités. *Bid For Power* se propose aussi d'expliquer, d'aider, *Break The Ice* d'explorer, d'affiner, *News Busters* d'aider progressivement à comprendre, et apparaît là un souci d'apporter un soutien à la compréhension, *VOICEbook* de s'exercer à entendre dans les conditions les plus variées possibles de sujets (vocabulaire, grammaire, diction, dialectes et même argot) et à déchiffrer la voix qu'on écoute en vérifiant sa compréhension de multiple manières, y compris l'écriture sous dictée (seule tâche proposée d'ailleurs), *People and Places* et *Family Affair* de restreindre, d'orienter l'activité de compréhension ou de diriger, d'attirer l'attention, *Pleased To Meet You* de se fonder sur la compréhension orale et de donner à l'apprenant la langue nécessaire pour vérifier sa compréhension, et *Vifax* de guider la compréhension orale, avec un souci méthodologique que l'on peut noter. Il conviendra de mettre en regard ces intentions annoncées avec les tâches effectivement proposées.

9.2. Les consignes

Les deux traits qui nous semblent pertinents ici sont l'existence de consignes d'écoute ou de visionnement et, dans le scénario pédagogique, le moment d'apparition des consignes.

9.2.1. Les consignes d'écoute ou de visionnement

Elles n'existent que pour trois produits vidéo, *Vifax*, *People and Places* et *Family Affair*. Cela implique, pour les autres produits, que l'attention de l'apprenant n'est pas canalisée et qu'il n'y a pas de guidage à ce niveau. L'apprenant se débrouille, met à l'œuvre éventuellement ses propres stratégies. C'est, à notre avis, un parti pris fort.

Si elles existent pour ces trois produits, en ce qui concerne *Family Affair*, il s'agit de deux questions ouvertes, l'une sur un détail visuel, l'autre sur un détail textuel, détails qui ne sont pas forcément pertinents pour la compréhension de l'épisode. Dans *People and Places*, ce sont des conseils très généraux ayant pour but d'attirer l'attention de l'apprenant sur quelques éléments, par exemple « *While you are watching the television programme, don't worry about any details you miss. Just try to catch the main points of what people say, and form a picture of the people of Northern Ireland and what life is like here. We would, however, like you to pay special attention to the scene in the office of the Londonderry Sentinel* ». Ce genre de déclaration peut sembler être plus de l'ordre du vœu pieux que d'un réel guidage méthodologique. Pour *Vifax*, s'il n'y a pas de consigne de visionnement donnée indépendamment des tâches, on peut néanmoins considérer chaque tâche comme une consigne particulière d'écoute pour répondre au questionnement.

9.2.2. Le moment d'apparition des consignes

S'il est facile d'observer ce moment pour les matériaux ALAO, nous ne pouvons que nous appuyer sur le livret de l'élève et/ou du professeur pour les vidéos, pour dégager l'ordre des opérations tel qu'il a été conçu par les auteurs. Cela, bien évidemment, ne reflète pas la pratique, qui peut être toute autre. Il faut tout d'abord remarquer qu'il n'y a pas toujours d'annonce de la tâche à venir, ni d'instructions clairement indiquées, optionnelles ou non, avant le démarrage de la séquence audio ou audiovisuelle. Cependant, l'intitulé de la tâche peut quelquefois jouer ce rôle : *What's next* dans *Accelerated English* et *Active English*, *Check* dans *Family Affair*. Et si l'annonce est faite d'un questionnement à venir, les consignes et le questionnement n'apparaissent, dans la plupart des cas, qu'après le passage du document ou d'une partie de document, nous l'avons signalé au chapitre précédent.

9.3. Le questionnement

On distingue plusieurs cas de figure. Soit il n'y a pas de questionnement véritable : *Break The Ice*, dans la partie *Compréhension*, propose de lire, de consulter, après la

partie construction du dialogue ; dans *News Busters*, le questionnement est fait à la place de l'apprenant, c'est un questionnement montré et non posé à l'apprenant, à l'aide des interrogatifs Quoi, Où, Quand, Pourquoi, Comment, Qui, Quelles conséquences ; *VOICEbook* ne pose pas de questions mais propose une tâche d'écriture sous dictée.

Soit il existe différents types de questionnement pour un type de tâches. C'est le cas de *Bid For Power* et *Pleased To Meet You*, ce dernier présentant quelques cent vingt-sept exercices dans la partie *Resources*, tous ne visant pas la compréhension orale certes, mais présentant beaucoup de variété : les exercices reposent sur des QCM, des appariements ou des actions non verbales à mener, à partir d'un stimulus sonore (mot, groupe de mots, énoncé). Le questionnement appelle trois types de réponses de la part de l'apprenant : un positionnement d'objets à l'aide de la souris (bulle, étiquette, morceau de puzzle à déplacer vers le contour de cet objet), le clic sur des boîtes à cocher (avec un choix fourni) ou le clic sur un objet ou une partie d'objet (jauge ou courbe).

Soit, enfin, un type de questionnement est utilisé pour un type de tâches, identique à lui même et reproduit sur différents documents. C'est le cas de *Accelerated English*, *Active English*, *Echolanguages* et *People and Places*. Ce sont des jugements de vérité, Oui/Non, Vrai/Faux, ou des questions à choix multiple (QCM), donc à choix fourni. Il faut rappeler que dans *People and Places*, la vidéo participe d'un ensemble mais que la compréhension orale n'est pas le souci prioritaire des auteurs. L'intérêt de ce dernier type de questionnement est bien évidemment la coquille d'exercice applicable à tout document. Nous pouvons cependant nous interroger sur la motivation éventuelle de l'apprenant, de par la répétition, ainsi que sur la limitation de la portée d'un exercice, de par son systématisme et son absence d'adaptation à un document particulier, même si la gestion, notamment informatique, en est plus aisée.

Il convient, à cet égard, d'évoquer la réalisation de *Vifax*, qui est produit dans l'urgence, avec enregistrement le matin sur *CNN* ou *Skynews* et sélection d'informations et création d'exercices appropriés envoyés aux abonnés avant quatorze heures. L'équipe a opté pour la variété en termes de questionnement et pour l'adaptation des tâches au document, grâce à la confection informatique d'une typologie d'exercices que nous avons mentionnée en première partie (chapitre 5), selon trois critères croisés : type, *task* ou tâche et *topic* ou sujet. Le type comprend les différentes catégories d'exercices, de sensibilisation, visuels, de compréhension à divers degrés (très générale, plus spécifique, spécifique), de langue. Les tâches comportent les différents types de questionnement, question ouverte, appariement, choix, jugement de vérité, exercice lacunaire, exercice d'agencement, action non verbale (dessin, diagramme), exercice d'étiquetage, tri, mots croisés. Les sujets sont eux mêmes classés en : impression générale, image, lien entre image et mots, concepts généraux, information factuelle, structure, nombres, chronologie, émotions, actions, inférences.

Enfin, nous pouvons signaler, à côté de questionnements qui consistent essentiellement à restituer le texte, des questions portant sur l'identification

d'énonciateurs et co-énonciateurs, sur des reformulations, sur des intentions, sur des implicites, dans *Family Affair*, par exemple, mais aussi dans *Mystery Tour* et *Vifax*. Si la forme du questionnement nous semble importante à prendre en compte, il est sûr que la qualité de la tâche dépend étroitement du contenu de ce questionnement. Notre propos, en ce sens, n'est pas de mettre en cause telle ou telle forme de questionnement mais en évoquant le contenu, nous parlons déjà de l'activité de l'apprenant.

9.4. Les commentaires et le traitement des réponses

Ce paragraphe concerne plus particulièrement les produits ALAO. Le jugement de pertinence des réponses peut être oral, oral et signalé à l'écran par un symbole visuel (symbole rouge pour une mauvaise réponse et symbole bleu pour une bonne réponse dans *Accelerated English*, pouce orienté vers le haut pour une bonne réponse et croix rouge sur la case choisie pour une mauvaise réponse pour *Active English*, tête de bonhomme souriante pour une bonne réponse, tête de bonhomme dubitative pour une mauvaise réponse pour *Bid For Power*), ou écrit (*Pleased To Meet You*, *VOICEbook*). Il peut être immédiat, après chaque réponse (*Pleased To Meet You*, *Bid For Power*, *Accelerated English*, *Active English*, *Echolanguages* deuxième tâche avec, pour ce dernier, un problème de fiabilité du correcteur orthographique). Le nombre possible de tentatives de réponses dépend évidemment de la tâche, depuis un essai (jugement de vérité) jusqu'à trois essais. Le corrigé écrit et/ou oral peut être donné en cas d'erreur seulement ou bien quelle que soit la réponse : *Pleased To Meet You*, *Accelerated English* et *Active English*, par exemple, repassent la séquence du document en question. Il n'y a pas de traitement spécifique des erreurs, sous forme d'analyse et de commentaires adaptés.

Echolanguages (première tâche) fonctionne d'une façon particulière. S'il n'y a pas de jugement de pertinence immédiat de la réponse de l'apprenant, un premier bilan est cependant établi après la série de questions (dix à quinze questions). Toutes les bonnes réponses sont alors affichées dans l'ordre chronologique où elles ont été posées, sans les questions correspondantes. Elles constituent alors une liste d'énoncés, sans être un texte, le principe pédagogique étant de mettre en avant ce qui a été bien compris. L'apprenant réécoute l'ensemble du document puis répond à nouveau aux questions auxquelles il avait répondu de façon erronée. Outre la question, posée oralement, et les trois possibilités de réponse affichées par écrit parmi lesquelles il doit choisir, chaque réponse possible est accompagnée d'un commentaire censé guider l'interprétation ou le choix de l'apprenant, avec des effets de *cueing* tels que l'emploi de l'adverbe *obviously*, s'il s'agit de la bonne réponse, ou d'interro-négatives si ce n'est pas la bonne réponse. Enfin l'apprenant reçoit un deuxième et dernier bilan de ses bonnes réponses. Si le parti pris est, a priori intéressant, on pourra s'interroger sur le guidage effectif produit, dans l'analyse des activités.

En ce qui concerne les vidéos, certaines proposent un corrigé, sans commentaires, dans le livre du formateur, dans celui de l'apprenant (pour des produits visant l'autoformation) ou dans des feuilles de corrigés (pour *Vifax*). On peut signaler le conseil formulé dans *Family Affair* de « réécouter la vidéo pour renforcer les bonnes réponses » et s'interroger sur le sens d'un tel conseil. Il est à noter, pour la première tâche de *Mystery Tour*, le traitement original des réponses suggéré à l'apprenant, à savoir de comparer ses réponses avec ses pairs et de ne pas attendre de corrigé de l'enseignant, l'élucidation éventuelle devant se faire au fur et à mesure, grâce aux autres tâches proposées, et aboutir à une autocorrection.

9.5. Les possibilités d'évaluation

Les produits ALAO sélectionnés semblent, de toute évidence, viser l'apprentissage plutôt que l'évaluation. Le temps est chronométré pour *Active English* et *Accelerated English* mais sans contrainte, le compteur redémarrant à zéro si le temps imparti est dépassé. Dans ces deux produits, le score est calculé mais consultable dans un fichier séparé et néanmoins accessible à l'apprenant. La méthode *News Busters* propose un test de compréhension toutes les trois vidéos. Seul *Echolanguages* offre deux modes d'entrée : le mode entraînement et le mode test. Le mode test permet un bilan sous forme de pourcentage de bonnes réponses. Cela pose le problème plus général de l'évaluation et de l'auto-évaluation, qu'il convient de prendre en compte, notamment dans des dispositifs d'autoformation. La demande est fréquente, de la part des apprenants, de se situer, de se mesurer. Et l'auto-évaluation nous semble pouvoir contribuer à l'action de l'apprenant sur son apprentissage, dans sa composante métacognitive.

9.6. Les aides disponibles

Nous avons déjà évoqué les aides sur un plan général. Il s'agit ici des aides disponibles en ALAO lors de l'accomplissement de la tâche. Elles sont très variables. L'apprenant peut réécouter la question, demander l'affichage du texte de la question (*Accelerated English*, *Active English* et *Echolanguages*), réécouter la correction (*Accelerated English*), lire le script (*Break The Ice*), accéder au glossaire (*Bid For Power* et *VOICEbook*), réécouter le passage (*Bid For Power*, *Break The Ice*, *Echolanguages* deuxième tâche, *Pleased To Meet You* et *VOICEbook*) et demander des commentaires (*Break The Ice*, *Pleased To Meet You* et *VOICEbook*).

A l'exception des produits les plus récents (*Pleased To Meet You* et *VOICEbook*) l'aide semble donc contrainte et limitée. Il n'existe en effet que peu de possibilités de réécouter le passage sur lequel porte le questionnement. On peut, par contre, être surpris du nombre de produits qui proposent l'affichage du texte des questions. La raison est probablement liée à un désir de ne pas bloquer l'apprenant sur d'autres points que la compréhension du document même.

Si l'écrit peut être associé à l'oral, ce n'est, pour certains produits, que pendant la phase d'écoute et non pas pendant la tâche. D'une façon générale, on observe la tendance inverse pour les vidéos : *News Busters*, par exemple, ne propose le script que lors de la reprise du travail en phase individuelle, et non pas pendant la phase de découverte collective. Le principe général semble être la version orale d'abord et le script en dernier lieu. Que dire alors de *Echolanges* deuxième tâche, qui, après la réalisation de cette tâche, offre une phase de lecture et d'écoute parallèles du document, non sans problèmes techniques d'ailleurs, avant une phase de lecture seule ?

L'examen des tâches de compréhension nous a permis de relever un certain nombre de constantes : l'absence de consignes d'écoute, l'apparition du questionnement après les possibilités de visionnement, un questionnement qui vise souvent à restituer le texte et des aides relativement contraintes et limitées. Nous avons également souligné la question épineuse de l'oral et de l'écrit dans une tâche de compréhension de l'oral. Si nous faisons l'hypothèse que c'est avec l'exposition à des documents oraux que l'apprenant peut mettre en place des stratégies de compréhension propres à l'oral, il convient d'une part, de guider ces stratégies et d'autre part, de guider l'apprenant dans des tâches de segmentation spécifiques (opérations de bas niveau) jusqu'à ce qu'elles puissent être automatisées et le libérer de la charge cognitive qu'elles impliquent et qui le bloque dans la mise en jeu d'opérations dites de haut niveau. C'est ce que nous nous proposons d'étudier maintenant.

CHAPITRE 10

Les activités de l'apprenant

Nous avons dissocié la présentation des tâches, en termes de consignes et de questionnements, de celle des activités cognitives ou opérations conceptuelles de l'apprenant. Mais, bien évidemment, c'est à partir des tâches que nous pouvons évoquer la ou les activités qui sont éventuellement sollicitées dans la réalisation d'une tâche. Pour rendre compte de l'activité engagée par le sujet, nous avons donc choisi un certain nombre d'indicateurs tels que l'orientation de l'écoute, le contenu des tâches, les types d'indices qui sont à relever, les traitements à effectuer à partir de ces indices et la place de la mémorisation, afin de dégager les stratégies et les niveaux de traitement sollicités ainsi que les types de processus (ascendant, descendant, interactif) impliqués. En effet, les activités cognitives à l'œuvre en compréhension de l'oral, à travers des stratégies d'anticipation et d'inférence, vont faire intervenir à la fois la formulation et la vérification d'hypothèses, et des activités de perception, de catégorisation, d'attribution. Ces opérations vont s'appuyer sur des activités de type métalinguistique : classer, nommer, caractériser.

Cependant, il est difficile de respecter ici l'approche transversale que nous avons tenue jusqu'à présent, dans la mesure où certains matériaux proposent différentes tâches qui peuvent constituer un ensemble pédagogique. Les restituer en désordre pourrait en quelque sorte les trahir. C'est pourquoi nous allons procéder par matériau, en re-situant les tâches pour présenter les activités sollicitées. Dire qu'elles sont sollicitées, ne veut pas dire qu'elles sont automatiquement mises en œuvre chez chaque apprenant mais permet de cerner les implications afférentes à chaque tâche.

10.1. Accelerated English

Accelerated English comprend deux parties distinctes : *Scenes* et *Supplement*.

10.1.1. Scenes

Dans la partie *Scenes*, deux tâches de compréhension sont proposées.

Première tâche

L'apprenant doit écouter une séquence de la scène (séquences présentées dans l'ordre chronologique), sans consigne préalable d'écoute ni annonce de tâche à venir. Il peut

réécouter la séquence, en afficher le texte et accéder au glossaire. Suivent quelques questions sous forme de jugement de vérité. Ces questions sont très générales, portent sur le thème de ce qui est dit, à partir d'indices exclusivement textuels. L'apprenant peut vérifier sa compréhension, en opérant un choix parmi des hypothèses fournies et en s'appuyant essentiellement sur la mémorisation de la séquence. Ce choix est aussitôt vérifié (commentaire) et justifié (réécoute). Ces questions testent l'interprétation plus qu'elles ne la guident. On retrouve la méthode suggérée par Widdowson (1981) que nous avons évoquée en première partie (chapitre 5), l'interprétation en train de se faire, le texte coupé par des vérifications d'hypothèses. On voit qu'il est difficile dans ces conditions de parler de stratégies de compréhension activées spécifiquement, elles sont à l'œuvre bien évidemment, mais l'apprenant les développe par lui-même, tant dans le questionnement que dans la phase d'écoute avec les outils dont il dispose, sans guidage particulier. L'activité privilégiée et entraînée, en quelque sorte, est la vérification d'hypothèses, dans un processus de type *top-down*. Cependant l'écoute n'est pas orientée et la place de la mémorisation importante. On peut s'interroger sur le coût cognitif de cette activité et sur sa possible transférabilité.

Deuxième tâche

Elle est intitulée *What's next?*. Bien que cela ne soit pas clairement indiqué, il semble nécessaire d'avoir effectué la première tâche pour accomplir celle-ci. Il s'agit, pour l'apprenant, de retrouver soit l'intervention qui constitue la réponse à l'intervention donnée, soit la suite d'une même intervention. Les questions font appel au contexte immédiat et là il est possible de recourir à l'inférence à partir de l'intervention donnée pour opter pour une proposition parmi les trois possibilités fournies, ou bien elles font appel à la mémorisation. Le but de l'exercice est bien la restitution de texte, d'après des indices textuels présents ou mémorisés. On se situe au niveau de l'énoncé ou du groupe de mots, en aucun cas au niveau du discours. C'est un traitement de type *bottom-up* qui est privilégié ici, pour une tâche de compréhension plus détaillée.

10.1.2. Supplement

Cette partie comprend aussi deux tâches : une tâche à partir de séquences orales (suivant un ordre chronologique) et une tâche intitulée *20 Questions*.

Séquences orales

Le principe est similaire à celui des *Scenes*. L'apprenant écoute chaque séquence sans consigne préalable d'écoute ou d'annonce de la tâche. Il peut réécouter la séquence, la dernière phrase, afficher le texte, utiliser le glossaire. Lors de l'écoute, les images traduction constituent une aide, l'association image - bande sonore permettant de deviner ou d'inférer du sens, au niveau lexical. L'écrit, les images et la répétition favorisent des activités de segmentation par association (graphie/ phonie) et catégorisation (lexicale et syntaxique). Le questionnement, sous forme de questions *Yes/No*, est aussi très général et permet une activité de vérification qui repose

essentiellement sur la mémorisation de la séquence. Il est ici difficile de traiter des stratégies activées, dans la mesure où elles ne sont pas spécifiquement guidées.

20 Questions

La tâche présente un ensemble beaucoup plus riche : l'apprenant doit écouter et comprendre la question, lire et comprendre les réponses possibles, interpréter les documents visuels (textes et graphiques) proposés pour répondre. L'apprenant repère (*scanning*), prélève, formule des hypothèses, les compare avec les possibilités de réponse offertes et choisit une interprétation. Les prises d'indices sont multiples, visuelles, sonores. Il peut inférer, compenser. Mais il s'agit essentiellement de la compréhension de documents écrits, ce qui sort de notre sujet.

10.2. Active English

Active English est sensiblement identique au produit précédent. Il comprend trois parties : *séquences orales*, *What's next?* et *Dictation*.

Séquences orales

La phase d'écoute est sans consigne préalable d'écoute. Elle offre la possibilité de réécouter la séquence ou la dernière phrase et d'afficher le texte. L'association d'images traduction et de la bande sonore permet d'inférer le sens de certains mots. De même, l'association possible de la graphie et de la phonie et la répétition permettent des activités de segmentation. Le questionnement, sous forme de QCM ou de jugement de vérité, porte sur les faits globalement évoqués. Il s'agit de vérifier des hypothèses, en faisant appel à la mémorisation de la séquence de façon importante et aux connaissances linguistiques propres à chaque apprenant. L'ordre des opérations suggéré semble donc être segmentation lors de l'écoute puis vérification par les questions. Il n'y a pas de guidage de stratégies, telles que l'anticipation, ni de mobilisation de connaissances préalables, ni de filtrage ou d'orientation de l'écoute.

What's next?

Cette tâche nécessite d'avoir effectué la première tâche, sans que cela soit dit expressément. L'exercice est identique à celui du produit précédent.

Dictation

C'est une dictée lacunaire à choix fourni. L'écoute se fait énoncé par énoncé. Les mots fournis sont à placer dans les trous correspondants. Dans cet exercice, la mémorisation n'intervient pas. C'est un exercice d'entraînement qui vise à l'association graphie - phonie, au niveau du mot, et qui peut contribuer à l'automatisation de certaines opérations sur le plan perceptuel.

10.3. Bid For Power

Nous ne traitons ici que de l'exploitation ALAO qui est faite de cette vidéo. L'apprenant regarde une séquence. Il peut la revoir et en lire le script, consulter le dictionnaire en amont et en aval, mais pas pendant le visionnement. Le décalage entre visionnement et lecture introduit un type d'activité qui ne repose plus sur l'association graphie – phonie. La lecture préalable pose cependant un certain nombre de questions quant aux implications possibles en termes d'activités et stratégies. D'une part, il y a perte de l'enjeu d'élucidation, à relier à une motivation éventuellement moindre lors de l'exposition orale, et perte de toute possibilité d'anticipation, donc une non activation de cette stratégie. D'autre part, si la lecture peut aider sur le plan du contenu, donc à la compréhension globale, le contenu iconique ne constituera peut-être plus le même apport d'information. Enfin, on peut penser que l'écoute/visionnement, de ce fait, va se focaliser sur la segmentation, sur des opérations de bas niveau, en l'absence d'enjeu interprétatif au plan global. La lecture après visionnement ne pose pas tout à fait le même type de problème dans la mesure où elle peut favoriser des activités de vérification.

Le questionnement est varié (QCM, exercices lacunaires à choix fourni ou non, questions ouvertes) mais porte sur le mot, non pas le mot-clé en terme de compréhension, mais sur des mots "pédagogiquement corrects", c'est-à-dire des mots à apprendre, à travailler sur le plan de la langue, tels que *enough, take up, I hope you enjoy, what a long way, we'd better...* Ce n'est pas une activité de compréhension qui est proposée mais un travail linguistique et métalinguistique à partir d'éléments de la vidéo, travail qui se situe au niveau du mot ou du groupe de mots, rarement au plan du discours, de l'énonciation.

La compréhension de la séquence est donc laissée à l'apprenant, avec ses connaissances, ses stratégies, sans guidage spécifique.

10.4. Break The Ice

Break The Ice, qui semble destiné à des faux débutants, propose tout d'abord une interaction, à travers la construction d'un dialogue, en proposant à l'utilisateur de réagir à la place d'un personnage, à l'aide de choix fournis par écrit. La partie plus précisément intitulée *Comprehension* propose d'explorer, d'affiner la compréhension orale de l'interaction construite. L'apprenant peut, tout d'abord, regarder la scène entière ou par fragments, avec ou sans les sous-titres, puis regarder la scène par fragments, les sous-titres étant alors affichés, et consulter les notes linguistiques associées. Il n'y a pas de questionnement. C'est donc une activité d'association graphie – phonie qui est privilégiée. La seconde partie, avec consultation de notes linguistiques, débouche sur une tâche de type métalinguistique, à partir d'énoncés de règles assez particulières. Les commentaires linguistiques sont de cet ordre :

"Do" is necessary to ask a question.

"Can" is almost always in the present in a sentence beginning with "if".

"Already" means "now" and not just in the future. You can also put "already" at the end of this phrase : "You're talking to me already, aren't you ?".

La description linguistique en contexte, si elle est une intention tout à fait louable, aboutit à certaines contre vérités ici. On peut douter du fait que la lecture d'énoncés de règles constitue une activité métalinguistique. Dans le cas présent, on pourrait même souhaiter le contraire, compte tenu des énoncés !

10.5. Echolangues

Echolangues offre deux modes d'entrée : le mode entraînement et le mode test. Etant donné que nous nous préoccupons de l'apprentissage, c'est le premier mode que nous exposerons ici. Le produit comprend deux tâches : une tâche de compréhension globale ou *Questionnaire* et une tâche de compréhension détaillée ou *Test de perception*.

10.5.1. Questionnaire

Le débat est d'abord proposé en écoute, avec l'annonce d'un questionnaire à suivre. Il peut être réécouté. Sans consigne d'écoute préalable, l'attention de l'apprenant n'est pas dirigée et l'apprenant n'est pas amené à développer de stratégies particulières à ce point, ni guidé dans ses activités cognitives. Il n'est possible ni de réécouter par parties, ni de revenir en arrière, ni de faire de pause. Seules quelques images traduction permettent d'inférer le sens de certaines notions, *impeachment*, ou *prohibition*, par exemple, que nous avons déjà commentées. Le lexique, consultable avant ou après écoute est très réduit, de l'ordre de quelques mots. Suit le questionnaire, composé de dix à quinze questions, énoncées oralement, qui peuvent être réécoutées et dont le texte peut être affiché. Ces questions portent sur le contenu des arguments développés, c'est-à-dire le dit, les idées telles qu'elles sont exposées, puisque la dimension énonciative est tronquée, nous y avons fait allusion. Les réponses possibles fournies sont des reformulations parmi lesquelles l'apprenant doit choisir. L'apprenant est donc confronté à différentes hypothèses d'interprétation. En faisant appel à sa mémoire, et l'on peut se demander de quel type de mémoire il s'agit, étant donné que les débats durent environ quatre minutes, et à ses connaissances personnelles du domaine, connaissances linguistiques et extra-linguistiques à mobiliser par lui seul, sans guidage, il doit se prononcer pour une interprétation. C'est aussi une activité de vérification, mais différée, puisque les questions viennent après l'écoute entière du document.

Après un premier bilan des bonnes réponses, l'apprenant réécoute le document, sans indication particulière quant aux passages apparemment mal compris. C'est une seconde écoute sans guidage. Les questions auxquelles l'apprenant n'a pas répondu correctement lors du premier passage, lui sont alors reposées, accompagnées de

commentaires, dont nous avons signalé l'effet possible de *cueing*. Il s'agit encore de vérification différée. On peut se demander alors si ces commentaires ne vont pas guider le choix des bonnes réponses, sans pour autant permettre l'interprétation du document, l'apprenant étant tenté de développer des stratégies locales de réussite plutôt que des stratégies de compréhension transférables. On peut cependant imaginer que la pratique de ce produit peut induire une stratégie d'écoute chez l'apprenant : étant donné la teneur générale des questions, qui portent sur les idées générales exprimées, et non pas sur des détails, par exemple, l'apprenant peut alors être amené à orienter son écoute, d'une façon non conscientisée, par l'expérience en quelque sorte, en privilégiant le sens général et en ne s'arrêtant pas sur des chaînes sonores qu'il ne réussit pas à identifier. L'imprécision de la situation énonciative reste cependant un handicap, dans cette hypothèse et peut entraver la mise en œuvre de certaines constructions ou reconstructions, en termes de schémas, si l'on suit l'hypothèse de P. Carrell (1990). L'apprenant reconstruirait peut-être ce qui manque, de la même manière que l'on peut être amené à le faire en langue maternelle lorsque l'on n'a pas pris une émission à son début. Une telle reconstruction est-elle fiable ? Apprend-elle quelque chose en termes d'activation, de mise en œuvre de stratégies compensatoires, en d'autres termes est-elle transférable ? Ce n'est, en tout état de cause, peut-être pas le moyen le plus simple pour perfectionner sa compréhension de l'oral.

10.5.2. Test de perception

C'est une dictée lacunaire qui est proposée à l'apprenant, à raison de cinq à quinze mots cachés par paragraphe, après écoute du paragraphe. Les trous portent sur des mots grammaticaux ou sur des mots liés au thème du document, ou mots-clés. Cette transcription partielle nécessite de segmenter la chaîne sonore et fait intervenir l'analyse du signal, son interprétation et son identification, avec des opérations de catégorisation notamment. Elle fait également appel à la mémorisation et à des stratégies d'inférence contextuelle. L'activité de perception implique un traitement au plan phonologique, lexical et syntaxique, et l'inférence des traitements de type *bottom-up*.

10.6. Pleased To Meet You

Pleased To Meet You comprend deux parties : *Scenarios* et *Resources*.

10.6.1. Scenarios

Cette partie est orientée vers la résolution de tâches, par une simulation où l'apprenant prend le rôle d'un des intervenants. C'est une approche inductive qui est ici favorisée par la découverte, l'exposition et la pratique langagière. La compréhension est, à ce titre, partie prenante, mais non objet d'enseignement, comme nous allons le voir. D'un point de vue cognitif, il semble que cette partie vise à la construction d'une compétence ou savoir-faire, la compétence pouvant être définie comme « la capacité

d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur les connaissances, mais ne s'y résout pas » (Perrenoud, 1997, p. 7). En effet, la construction d'une compétence implique la mise en jeu de connaissances langagières mais aussi l'entraînement de schèmes de mobilisation de ces connaissances. Selon P. Perrenoud (1997, p. 11), l'entraînement de ces schèmes est d'autant plus efficace qu'il est associé à une posture réflexive. L'apprenant participe ici à la construction d'un dialogue, sous forme de jeu de rôle. Il s'agit d'exprimer des formulations en fonction d'intentions de communication suggérées selon des modalités différentes en quatre niveaux. Tant que l'apprenant n'a pas validé son choix, il peut revenir sur ses choix et explorer les autres possibilités. Les aides accessibles sont les ressources associées, l'aide contextuelle, la télécommande et la boîte à outil sonore. En d'autres termes, pour élucider les différentes interventions, l'apprenant dispose d'outils tels que la réécoute, sous différentes formes, et la transcription pour développer des activités de type association graphie - phonie et vérification, mais il n'y a pas de guidage spécifique à ce niveau, tout comme il n'y a pas de questionnement. Il y a cependant verbalisation, et passage par une étape consciente, à propos des intentions de communication et donc activité métalinguistique. D'autre part, une classification des intentions par rapport aux formulations est proposée, mais il s'agit toujours de choix limités, les formulations ne sont pas à identifier ou classer par l'apprenant par exemple. La marge de décision de l'apprenant se trouve donc singulièrement limitée, dans la mesure où, même s'il propose des formulations originales en niveau 4, celles-ci, bien évidemment, ne peuvent pas être analysées sur le plan informatique. Cela pose la question de la prise en charge énonciative (Demaizière et Berthoud, 1997). Il n'y a donc pas de sollicitation de stratégies particulières de compréhension, mais elles font l'objet d'un traitement dans la partie *Resources*.

10.6.2. Resources

D'un point de vue cognitif, il semble que la partie *Resources* vise à l'appropriation et à la pratique de connaissances, métacognitives, socio-linguistiques, linguistiques et pragmatiques. Les exercices, essentiellement conçus à partir d'un stimulus sonore, sont de trois types, QCM, appariement et actions à mener au plan non verbal. Les chapitres qui ont directement trait à la compréhension sont intitulés *Learning Techniques* et *Oral Communication*, sous un menu commun, *Strategies*. Un autre menu traite de *Intercultural Awareness*, à travers la présentation d'accents, de repères et de pays. C'est la dimension socio-linguistique qui est alors abordée.

Le chapitre *Learning Techniques*, en français, est constitué, d'une part, d'un questionnaire et de commentaires sur les profils d'apprenants, utilisant les critères visuel/ auditif, analytique/ globaliste, dépendant/ indépendant et perfectionniste/ réaliste, en référence aux travaux de J.-P. Narcy (1980), et d'autre part, d'une information sur la mémoire et l'activation. C'est un apport d'information de type métacognitif, non didactisé, et ceci volontairement de la part des auteurs du produit.

Le chapitre *Oral Communication* comprend un travail sur les sons et sur le vocabulaire. Les exercices de phonologie fonctionnent sur des critères un peu poussiéreux et peu efficaces didactiquement tels que la définition de la diphtongue comme d'un son composé de deux voyelles et la distinction entre voyelles brèves et voyelles longues. D'autre part, il faut mentionner un exercice qui pose problème au niveau de sa conception même : il s'agit, à l'écoute de mots polysyllabiques, de signaler si l'on entend le son de *cat* ou celui de *cut*. Comment passer de la consigne « cochez la case correspondant au son que vous venez d'entendre » aux exemplifications *cat* et *cut* sensées représenter le son, son qui est à entendre dans des polysyllabes ! A travers le vocabulaire sont abordées les stratégies d'anticipation et d'inférence. Trois exercices reposent sur des énoncés qui sont de l'ordre du lieu commun et font douter de l'efficacité de la démonstration, par exemple « *Can I have some salt and --- ? (pepper)* ». D'une part, la question des stratégies reste cantonnée au plan lexical, d'autre part les mots et les énoncés qui servent de support apparaissent hors contexte et en dehors de toute situation. On peut donc s'interroger sur la portée de tels exercices.

10.7. VOICEbook

VOICEbook propose une tâche d'écoute, une tâche de transcription et une tâche de répétition. La tâche proposée pour la compréhension, appelée aussi déchiffrage, est une dictée. L'apprenant écoute le passage du document puis écrit la transcription. Il doit segmenter la chaîne sonore en mots, ce qui implique une série d'opérations au plan perceptuel et lexical, dont notamment l'association phonie – graphie. Si c'est un traitement de bas niveau qui est ici privilégié, il n'est pas impossible de recourir à des stratégies d'anticipation et d'inférence au niveau lexical et syntaxique. La mémoire est aussi sollicitée, sur des extraits assez courts il est vrai mais l'apprenant peut réécouter et fragmenter lui-même le passage. C'est une tâche unique de restitution mot à mot, où l'apprenant met en œuvre ses connaissances linguistiques, sans autre forme de guidage. Les aides, souvent de type *cueing*, permettent éventuellement à l'apprenant de ne pas rester bloqué et de rencontrer du lexique nouveau. Peut-on dire que cela représente une aide à la constitution d'une base de données lexicale orale ? L'entraînement à la compréhension mot à mot pose, de toute manière, le problème de l'approche : il renforce un comportement d'apprenant dont D. Gaonac'h (1990a) signale les limites, en terme de coût cognitif et de transférabilité. Ce produit ne peut donc être qu'un complément à un travail de compréhension plus général.

10.8. Premier bilan

Nous avons examiné jusqu'à présent les produits ALAO. L'absence d'orientation de l'écoute ou du visionnement est prédominante, tout comme la vérification de la compréhension (plutôt qu'un guidage de cette compréhension). La mémorisation joue souvent un rôle important : si de très courts extraits peuvent faire intervenir la

mémoire immédiate, que dire des extraits plus longs ? Comment la mémoire de travail peut-elle intervenir sans objectif d'écoute ? D'une façon générale, c'est le modèle de la boîte noire qui semble dominer : des aides sont apportées, images, réécoute quelquefois sur mesure mais souvent rigide, affichage du script ; les approches et les stratégies de compréhension et d'apprentissage qui sont familières à l'apprenant sont confortées, sans viser au développement d'approches et de stratégies précises mais variées, qui pourraient donner plus d'outils à l'apprenant. J.-P. Narcy (1991, p. 71) évoque l'effet négatif de la transcription manuelle ou mentale et de la traduction, dans des comportements repérés d'apprenants, comportements attestés chez certains étudiants lors de nos entretiens de tutorat (*je traduis* a un double sens : *je traduis* de l'anglais au français, mais aussi *je transcris* de l'oral à l'écrit), qui bloquent tout progrès en compréhension orale car ce sont des activités trop coûteuses cognitivement ne faisant pas intervenir des stratégies adaptées. S'il est nécessaire de partir de l'apprenant, il faut aussi faire avec pour aller contre (Giordan, 1993). C'est l'un des paradoxes du pédagogue.

Les vidéos présentent, en principe, plus de souplesse d'utilisation : l'apprenant n'est pas contraint par l'ordre des tâches, même si les manipulations (retour arrière, calage précis sur une séquence...) peuvent s'avérer malpratiques et fastidieuses. Nous envisageons ici leur utilisation telle qu'elle est prévue et conseillée par leurs auteurs, dans le livre du formateur par exemple, tout en signalant éventuellement que l'utilisation type peut être dépassée et la tâche détournée.

10.9. Family Affair

Family Affair propose trois tâches axées sur la compréhension orale parmi un ensemble constituant une méthode, dans l'ordre : *Viewing task*, *Check* et *Focus*.

10.9.1. Viewing task

Cet exercice a pour objectif de canaliser l'attention de l'apprenant lors du premier visionnement d'un épisode. Il s'agit, grâce à deux questions ouvertes, de repérer un détail iconique ou verbal, le plus souvent non pertinent pour la compréhension de l'ensemble, nous avons évoqué ce point dans le chapitre précédent. Ces questions constituent un entraînement au prélèvement d'indices, de type *scanning*, en préambule, en quelque sorte, qui permet une prise en compte de l'image et du texte.

10.9.2. Check

Check est parlant de par son intitulé. L'apprenant, après visionnement, vérifie sa compréhension par un questionnaire essentiellement de type jugement de vérité (il existe quelques QCM) en s'appuyant fortement sur la mémorisation de l'épisode. Puisque c'est une vidéo, il y a une souplesse d'utilisation de la cassette liée à

l'exploitation pédagogique et l'apprenant peut bien évidemment choisir de procéder autrement et de prendre connaissance du contenu de la tâche avant le visionnement. L'exercice met alors en jeu une activité de type *scanning*, avec repérage et identification d'éléments d'information dans la vidéo. Les indices à relever sont environnementaux (liés à la situation) et linguistiques et sont à confronter aux reformulations proposées dans les jugements de vérité. Ils participent à l'élaboration d'hypothèses, dans un fonctionnement interactif : interpellation du sens, prélèvement d'indices, retour au sens.

10.9.3. Focus

Comme son nom l'indique, cet exercice va amener l'étudiant à concentrer son attention sur certains passages de l'épisode. Les consignes sont à lire avant le visionnement du ou des passages traités. Le questionnement est varié : appariement (l'énoncé et une reformulation, une question et sa réponse, images fixes tirées de la vidéo et commentaires), exercices lacunaires sans choix fourni (sur des mots ou des énoncés de la vidéo) de type dictée, exercices de réagencement, etc. ; et les activités sollicitées nombreuses : comparer, associer, attribuer, classer, identifier. La dimension énonciative est souvent prise en compte : identifier les énonciateurs et co-énonciateurs, interpréter à partir de la confrontation des paroles tenues et des situations. L'apprenant est amené à reconstruire le sens du passage d'après des données écrites, le support oral et ses connaissances linguistiques. Il s'agit d'élucider un ou des passages en associant image et texte et/ou écrit (dans l'exploitation pédagogique) et oral (vidéo), en recherchant des indices de différents ordres : indices pragmatiques (liés à l'interaction, aux caractéristiques d'un dialogue, d'un échange) et linguistiques, sans que la tâche repose sur la mémorisation du passage, la mémoire immédiate orientée par la consigne étant suffisante à ce point. Ce type de tâche permet des niveaux de traitement différents et surtout, il nous semble, des va-et-vient entre différents niveaux de traitement.

10.10. Mystery Tour

Mystery Tour propose également trois tâches de compréhension qui apparaissent dans cet ordre : *How much can you remember?* puis deux tâches par section, avec questionnement avant et questionnement après visionnement.

10.10.1. How much can you remember?

Cette tâche apparaît sous un premier titre : *After you watch*. Si, dans le livre du formateur, figurent des questions conseillées pour susciter l'anticipation, en préambule de l'épisode, il n'est donné aucune consigne pour le premier visionnement. L'ordre du scénario pédagogique est donc le suivant : questions orales d'anticipation, premier visionnement puis questionnement par *How much can you remember?*. Si les questions orales jouent un rôle important, en termes d'éveil de l'intérêt et

d'élaboration d'hypothèses sur le contenu de l'épisode, il n'est pas prévu, lors du premier visionnement, d'aider l'apprenant à canaliser son attention.

How much can you remember ? a un titre parlant : l'apprenant doit tester la quantité d'informations qu'il peut retenir, sans connaître a priori ce sur quoi se concentrer. Le questionnement (dix items) est de type jugement de vérité aussi bien sur des éléments iconiques que textuels, souvent des points clés de l'épisode (mais pas toujours). L'activité essentielle est donc une activité de vérification. L'apprenant est en quelque sorte enquêteur, à la manière des deux héros du feuilleton, relevant tous les indices possibles. Les questions portent sur des éléments factuels (restitution) ou des séries d'éléments à mettre en relation, à synthétiser pour les comparer aux reformulations suggérées dans les jugements de vérité.

L'apprenant a, par conséquent, la double tâche, en regardant l'épisode pour la première fois, de valider ou d'invalider les hypothèses émises lors de la phase d'anticipation et d'engranger le maximum d'informations puisque cela va être mesuré. Il s'agit là d'une tâche assez complexe. Le questionnement et la pratique de la méthode incitent certainement l'apprenant à élargir sa palette d'indices à relever. En dehors de la question du coût cognitif impliqué, c'est aussi l'inciter à donner de l'importance à tout pour bien répondre, en l'absence de guidage particulier. Il faut signaler cependant que la non correction immédiate suggérée dans le livre du formateur peut à nos yeux limiter cet effet négatif. Il n'est peut-être pas primordial de répondre correctement à toutes les questions puisque celles-ci permettent à l'apprenant de se constituer une série d'hypothèses et d'éléments à vérifier dans la suite de son travail sur la vidéo. Cette approche vise certainement à l'appropriation d'un questionnement. On crée une attente pour une élucidation future, un enjeu de visionnements successifs et l'on incite à une découverte individuelle à l'intérieur d'un groupe.

10.10.2. Tâches par section

L'épisode est découpé en quatre ou cinq sections.

Un premier type de tâche est proposé, en principe, avant la consigne de visionnement de la section. Si cette tâche apparaît en premier sur le manuel, il paraît cependant difficile de ne pas l'associer à un visionnement. L'apprenant prend donc connaissance du contenu de la tâche, regarde la section vidéo et effectue la tâche. Le questionnement est varié : questions ouvertes, exercices lacunaires à choix fourni ou non, exercices d'agencement, jugements de vérité, exercices d'appariement, exercices de correction, exercices non verbaux (faire un plan, par exemple). Il sollicite des activités de la part de l'apprenant telles que repérer, associer, comparer, identifier, imaginer, qui impliquent souvent un simple relevé iconique ou textuel où il s'agit d'identifier ou d'associer l'objet tel quel (par exemple avec des exercices du type *Who did it ?* ou *Who says it ?*) mais qui peuvent aboutir aussi à la vérification d'hypothèses à partir d'indices divers (mot, groupe de mots, énoncé, groupe d'énoncés) ou à la formulation d'hypothèses (avec des exercices du type *Find the mistakes*, *How are they feeling ?*), avec quelquefois prise en compte de la dimension énonciative (en termes

de point de vue, avec des exercices du type *Are they telling the truth ?*). L'apprenant a aussi l'occasion de mettre en œuvre des stratégies d'inférence (au plan lexical) et d'anticipation. C'est essentiellement un entraînement à la prise d'indices, qui prend peut-être un caractère quelque peu systématique quand il n'est pas l'objet de traitements successifs et qu'il perd ainsi de son sens.

Le deuxième type de tâches n'est pas conçu pour un nouveau visionnement de la section. On remarque la même variété dans le questionnement, avec quelques nouveaux exercices par rapport au premier type de tâche (transformation, synthèse, production). Le questionnement vise à affiner, préciser la compréhension de certains passages mais aussi à pratiquer la langue. Les questions portent sur le lexique, avec des définitions à choisir ou à associer à des entrées de dictionnaire, ou sur des « structures », sous forme de *drill*, à base de transformations en situations (*reported speech*). C'est davantage un travail sur la langue, avec un objectif d'entraînement et de fixation. Certaines questions requièrent une production entière ou partielle, à partir d'images ou de parties de dialogues. L'apprenant est amené à manipuler et à mémoriser des faits de langue dans certains exercices mais aussi, dans d'autres exercices, à prédire, choisir une interprétation, prélever des informations du contexte ou de documents écrits complémentaires, à mettre en relation, tout en mobilisant ses connaissances linguistiques, activités qui peuvent mettre respectivement en jeu différents niveaux de traitement.

10.11. News Busters

News Busters est un produit particulier dans la mesure où l'apprenant n'a pas, pendant le visionnement de l'information du journal télévisé et de l'exploitation pédagogique, de tâche à effectuer. Il peut cependant, à l'aide des documents papier d'accompagnement, reprendre le travail proposé, en mode audio, de façon individuelle, en centre de ressources, à la suite de la première projection de la vidéo qui s'effectue de manière collective.

Dans la partie de la vidéo consacrée à l'exploitation pédagogique de *School Shooting*, une voix-off pose des questions et y répond, à la place de l'étudiant qui, lui, regarde la vidéo. Ces questions sont affichées dans un tableau et comprennent : quoi, qui, circonstances (où, quand), comment, pourquoi, conséquences. La voix-off suit donc ce questionnement, retourne à des passages de l'information télévisée qui sont rediffusés, relève des éléments, les confronte, déduit des interprétations et répond ainsi aux questions. Cette voix-off procède par déductions et retours successifs au document. Elle suit un schéma question ou émission d'hypothèse – prélèvement d'indices – élaboration de réponse ou vérification d'hypothèse résultant dans la formulation d'une interprétation. La démarche vise à activer une stratégie de questionnements successifs par rapport à un document. Les éléments recherchés sont des indices clés, iconiques ou textuels, liés à la situation, aux protagonistes ou aux intervenants interviewés, dans

un premier temps, puis des indices plus spécifiquement linguistiques (énoncés, schémas intonatifs, accentuations particulières). L'interrogation concerne le dit, privilégiant le sens par une interaction de processus *top-down* et *bottom-up*. Mais, d'une part, l'on peut se demander ce qu'il convient de privilégier sur le plan phonologique : les formes accentuées ou inaccentuées ? Les remarques sur l'accentuation et les formes accentuées par rapport à des formes inaccentuées correspondent-elles à une difficulté de compréhension chez l'apprenant ? Ou bien ne peut-on pas penser, à l'inverse, que ce qui pose prioritairement problème à l'apprenant ce sont les formes inaccentuées avec réduction vocalique qu'il n'entend pas bien ? D'autre part, il ne s'agit que d'activités montrées à l'apprenant, méthodologie que celui-ci est censé s'approprier par imitation.

Cette démarche soulève des questions. On peut tout d'abord noter qu'il n'y a pas de sensibilisation au document, alors qu'elle était possible étant donné le parti pris d'intervention pédagogique et le degré de pédagogisation du document. Quelle mobilisation alors des connaissances préalables de l'apprenant et quels chemins emprunter pour intégrer l'inconnu ? Vient ensuite la question de la "visite guidée" de la vidéo où tout est fait à la place de l'apprenant. Le monologue intérieur conduit en français, voix-off apprenante en quelque sorte, est une idée intéressante mais elle renvoie à une question d'ordre éthique : quelle est la place de l'activité du sujet dans l'apprentissage ? Ici, il ouvre bien grands ses yeux et ses oreilles et c'est de la compréhension "pélican", c'est-à-dire pré-digérée. D'un point de vue didactique, on peut douter de l'efficacité de l'hypothèse sous-jacente selon laquelle les apprenants, par imitation, par la suite, sur d'autres documents, vont développer les mêmes stratégies. Vont-ils se livrer à toutes les manipulations faites sous leurs yeux, avec une vidéo ? Y aura-t-il appropriation des stratégies adoptées par la voix-off ? En effet l'imitation est bien un mode d'apprentissage mais nécessite des circonstances favorables ou favorisantes (motivation, interaction). Ce n'est qu'un mode parmi d'autres. Or ici le public visé est hétérogène. On peut donc se demander si une approche qui ne propose qu'un seul mode d'entrée ne limite pas considérablement la portée de l'apprentissage.

L'expérimentation menée par F. Pasquier (1997) à l'université de Nancy et à l'université de Paris 8 montre, d'une part, que les documents papier d'accompagnement (reprise de l'exploitation pédagogique et du questionnaire, et script) ne sont pas par la suite utilisés en travail individuel par les étudiants. D'autre part, sur un nombre réduit d'étudiants, il est vrai, à Nancy, le résultat de l'expérimentation n'est pas très probant quant au transfert de méthodologie sur d'autres vidéos non didactisées, comme cela leur est pourtant conseillé : trois étudiants ont essayé, dont un seul avec insistance, de reproduire le découpage séquentiel, dix n'ont pas répondu à cette partie du questionnaire qui leur était adressé et sept disent ne pas avoir suivi les conseils. Ce sont là des résultats partiels mais qui nous interpellent quant à la conception générale du produit et aux hypothèses sous-jacentes concernant l'apprentissage.

10.12. People and Places

People and Places propose une consigne de visionnement générale pour attirer l'attention de l'apprenant sur un certain nombre d'éléments, nous y avons fait référence, puis un questionnement sous forme de jugement de vérité (dix à quinze questions) pour vérifier la compréhension. Si la consigne de visionnement assigne une tâche à l'apprenant, en insistant sur l'aspect global de la compréhension, par rapport à des détails qui peuvent poser plus de difficultés, et en l'incitant à une activité de synthèse après la prise d'indices environnementaux et linguistiques, et si cette consigne favorise des traitements de type interactif en ce sens, peu de moyens sont donnés à l'apprenant pour y parvenir. Il n'est pas forcément facile de discerner ce qui est important de ce qui ne l'est pas dans quelque chose qui se manifeste peut-être comme un flot verbal pour l'apprenant. De la même manière, on peut douter du guidage par le questionnement proposé après le visionnement de l'émission, dans la mesure où la vidéo dure vingt-cinq minutes et où l'appel à la mémoire est très important. L'apprenant est libre de ses stratégies et de sa méthode. Sont-elles pour autant les plus adaptées ? Il faut préciser que dans cette méthode, la compréhension de la vidéo, bien qu'importante, n'est pas centrale. La vidéo participe d'un ensemble qui vise à la connaissance de la culture et la langue britannique. Il semble que les auteurs, dans cette perspective, considèrent la partie écrite, dans le livre de l'utilisateur, comprenant des contenus culturels, situationnels et linguistiques, comme la préparation ou le guidage pédagogique nécessaire à la compréhension de la vidéo. Or en autoformation, étant donné la durée de l'émission, on peut se demander comment l'apprenant organise son temps et son travail entre la manipulation du livre et celle de la vidéo. En effet, la vidéo pose éventuellement un problème de recherche : pas de repérage des chapitres sur la cassette même, il faut consulter l'index dans le livre pour connaître l'ordre des émissions et estimer, avec le compteur-temps du magnétoscope, l'emplacement probable de l'émission choisie. Chaque émission possède un compteur affiché mais cette référence n'est rappelée ni dans le livre, ni dans les activités, ni dans le script, ni dans les corrections.

Dix étudiants en IUP d'environnement, à l'université Paris 7, ont utilisé ce produit de septembre 95 à avril 96 en autoformation guidée. Parmi les utilisateurs occasionnels on relève deux approches : la première où les étudiants ont travaillé sur un chapitre (une émission) et y ont consacré entre deux et quatre heures, la seconde où les étudiants ont visiblement privilégié le visionnement compte tenu du temps qu'ils indiquent avoir passé et le nombre d'émissions visionnées. Parmi les gros utilisateurs, enthousiastes, aucun ne parle de problème de manipulation. Un étudiant dit lire d'abord l'introduction et les activités préparatoires, puis regarder la vidéo et enfin ne pas toujours faire les activités proposées après le visionnement. Deux étudiantes disent regarder d'abord la vidéo puis retourner aux documents, aux activités préparatoires et quelquefois au script. Une étudiante critique les consignes de visionnement comme ne l'aidant pas, une autre l'exercice *Check your understanding*, car elle trouve les

questions plus pertinentes et plus utiles dans *Vifax*. Tous trois regardent l'émission intégralement une première fois, puis une deuxième fois en prenant des notes, en revenant en arrière en cas de difficulté ou en consultant le script. Ces étudiants utilisent cette vidéo comme un "bain de langue" et une étudiante insiste sur l'intérêt, dans ce sens, « d'écouter sur la longueur ». A travers nos entretiens de tutorat à l'université Montpellier 3, nous observons les mêmes types de comportement, la partie préparation est rarement faite, ou bien elle est faite après. Il semble que l'intérêt pour la vidéo prime chez les étudiants.

10.13. Vifax

Vifax est composé de quatre tâches, plus rarement cinq, la dernière étant *Language Work*, qui reprend des éléments phonologiques, lexicaux ou morpho-syntaxiques abordés dans la vidéo et constitue un travail d'approfondissement sur la langue. Le travail spécifique de compréhension repose sur les trois premières tâches. Nous avons souligné que la lecture préalable de la consigne et du questionnement de chaque tâche, constituait une orientation du visionnement de l'information enregistrée, même si, à nos yeux, la lecture du contenu de la tâche n'est pas systématiquement indiquée à l'apprenant par « *Watch the report and then...* ».

10.13.1. Première tâche

Ce sont des exercices d'agencement, des QCM, des exercices lacunaires (texte ou tableau) à choix fourni, des exercices d'appariement ou des questions ouvertes. Ces exercices peuvent constituer une sensibilisation durant laquelle l'apprenant doit mobiliser ses connaissances préalables du domaine. Dans les autres cas, l'apprenant est amené à anticiper ou inférer du sens, ou bien à émettre, à valider ou infirmer une hypothèse, à partir du repérage d'éléments visuels (très souvent) ou sonores. Les indices peuvent être factuels, à restituer tels quels, mais ils nécessitent le plus souvent un traitement de synthèse, de reformulation ou d'organisation. Ce sont des traitements de type interactif qui sont privilégiés.

10.13.2. Deuxième tâche

Le questionnement est du même type, avec, en plus, des exercices de correction ou des jugements de vérité. Les questions portent aussi bien sur des points de vue, des opinions, des théories que sur des éléments factuels, à identifier, associer, valider, justifier, classer, restituer ou modifier. Les mêmes types de processus que pour la première tâche semblent activés ici.

10.13.3. Troisième tâche

Elle est souvent intitulée *Detailed comprehension*. On relève plus de questions ouvertes, parallèlement aux types de questionnement évoqués pour les deux premières tâches. Ici, le questionnement amène plus rarement l'apprenant à restituer des

éléments tels quels. Le plus souvent ces éléments sont à associer, organiser ou synthétiser. Il s'agit d'affiner la compréhension de points plus ciblés, de nature exclusivement linguistique, en associant segmentation et interprétation.

Au risque de paraître très négative, il convient maintenant de dresser un bilan des questions que nous avons soulevées dans ce chapitre. On remarque que trois produits seulement comportent des consignes d'écoute ou de visionnement. Il n'y a donc pas, pour les autres produits, d'orientation de l'écoute/ visionnement de l'apprenant. Beaucoup de tâches reposent sur la mémorisation (mémoire immédiate ou mémoire de travail) dont on sait que c'est un exercice extrêmement difficile même en langue maternelle. D'autre part, un certain nombre de tâches consistent à demander à l'apprenant de vérifier sa compréhension par un QCM ou un exercice Vrai/Faux après écoute ou visionnement. Il est difficile alors de décrire une activité cognitive qui repose essentiellement sur la mémorisation (quelquefois de documents longs) où l'apprenant doit reconnaître les choix proposés et les confronter à son souvenir du document puis opter pour une solution. Enfin, si l'on examine les niveaux de repérage, on note souvent une progression du situationnel (ou environnemental) au linguistique (plan de l'énoncé, ou d'une partie d'énoncé), mais rarement des repérages au plan du texte (niveau discursif).

L'absence fréquente de consignes d'écoute/ visionnement, l'appel massif à la mémorisation et la tâche souvent conçue comme vérification de la compréhension peuvent nous faire douter d'un réel guidage de l'activité de l'apprenant l'aidant à enrichir ses stratégies de compréhension.

Conclusion

En reprenant notre interrogation de départ concernant les matériaux ALAO traitant de la compréhension de l'anglais oral et le triptyque que nous avons avancé : principes méthodologiques, qualité des supports et interactivité pédagogique, il semble que notre impression soit confirmée quant à l'empirisme qui préside à l'élaboration des produits, le statut de l'oral présenté et la qualité des interactions (en dehors de *Pleased To Meet You*). Le multimédia ne ressort pas à son avantage. Pourquoi ? Il est certain que se pose un problème de documents : leur aspect périssable en terme d'intérêt par rapport au coût de conception d'un produit ALAO, la question des droits d'auteur, etc. C'est une des difficultés que rencontre le concepteur. Mais nous pensons aussi que se retrouve ici la primauté du technologique. Lors d'un salon Expolangues, A. Favier (1997) remarque que sur les trois cents titres de CD-ROMS consacrés aux langues, recensés sur la base de données *Electre*, seulement une trentaine sont édités par des éditeurs traditionnels de langues, la grande majorité provenant d'éditeurs informatiques français et étrangers. Elle note la frilosité des éditeurs traditionnels selon lesquels les contenus sont encore mal maîtrisés. Un responsable d'édition dit même que chaque année à Expolangues il voit des produits qui n'apportent pas plus que le livre. On peut pour cette raison souhaiter d'une part, mettre les préoccupations didactiques au cœur de la problématique du multimédia en laissant de côté les dérives technicistes et, d'autre part, encourager l'émergence d'auteurs didacticiens.

A partir de ce triptyque et de nos observations, nous nous proposons maintenant de faire ressortir un certain nombre de lignes directrices pour la conception, sorte de *check-list* nécessaire pour le moins, à défaut d'être suffisante, qui comprend un ensemble de questions ayant trait, d'une part, à la conception générale d'un produit et, d'autre part, au traitement didactique de la compréhension à travers le choix de documents et l'interaction pédagogique.

En ce qui concerne la conception générale d'un produit, nous avons considéré deux plans : les choix théoriques et l'ergonomie générale du produit.

Nous avons souligné le décalage entre la recherche sur la compréhension en langue étrangère et la réalité des matériaux, et l'absence fréquente de théorie sous-jacente de l'apprentissage et de modèle de la compréhension. La manière dont est conçue l'introduction, quand elle existe, en est un bon exemple, introduction au produit, à la séquence, au document, à la tâche, en termes de situation, d'intrigue, de dispositif

énonciatif, d'objectif d'apprentissage, à des fins d'éveil de l'intérêt, d'anticipation, de mobilisation de connaissances ou de conscientisation de l'apprentissage (dimension métacognitive). C'est pourquoi il convient de définir le type d'approche, qui déterminera la structure (modulaire, linéaire, navigationnelle), le guidage, le choix de documents et le scénario pédagogique du produit.

L'ergonomie renvoie généralement à la forme du produit. Elle comprend la gestion de l'écran, les couleurs, les mises en valeur, les graphismes, les images, le son, la vidéo ou les images animées. La gestion de l'écran concerne le tableau de commandes, les icônes utilisés, l'organisation de différentes zones (document, questionnement, consigne, réponse, commentaire, correction) et la continuité spatio-temporelle.

Nous n'en avons rendu compte que de façon incomplète, d'une part parce que notre projet principal se situait ailleurs, d'autre part, parce que l'organisation de l'écran, les couleurs, la continuité spatio-temporelle, par exemple, nous ont semblé bien maîtrisées dans l'ensemble. Nous avons cependant signalé le caractère très rudimentaire de l'image animée dans certains produits, et le problème de référence posé par l'utilisation de certaines vignettes. Il convient d'ajouter que certains cédéroms ou vidéodisque présentent des dysfonctionnements au plan du son ou de l'image. Dans *Echolanguages*, le dialogue est coupé, haché par des blancs intempestifs à l'intérieur des énoncés, de même pour *Break The Ice*, où le son est haché entre les interventions, entre les énoncés, et l'image alors figée. Dans *Echolanguages* encore, on relève certains chevauchements d'affichage pour la deuxième tâche. Enfin, dans *Accelerated English* et *Active English*, les interventions sont ponctuées par des pauses. Les deux produits les plus récents (*Pleased To Meet You* et *VOICEbook*) ne posent pas ce type de problème, signe, peut-être, que la technologie est mieux maîtrisée. En tout état de cause, et surtout pour des produits d'oral, il nous semble essentiel que le son soit parfaitement restitué.

Mais on peut aussi considérer l'ergonomie plus largement comme le cadre de travail de l'apprenant. On retrouve alors la question de l'organisation des instances énonciatives. Quel que soit leur degré de polarisation, il semble nécessaire d'adopter une organisation transparente et cohérente quant aux différents rôles, auteurs, apprenant, interlocuteurs, codes utilisés, écrit et oral, et langues utilisées, français et anglais.

Le cadre de travail comprend l'environnement, en terme d'aides, d'accès possible à diverses ressources. Quelles aides apporter en compréhension orale ? Nous avons relevé la possibilité d'écoutes ou de visionnements multiples, fragmentés, en boucle, ralentis, la possibilité de lecture du script ou d'affichage des sous-titres, pour aider au déchiffrement, ainsi que la possibilité d'accès à un glossaire, ces deux dernières possibilités constituant une aide au travail de segmentation mais par là même un frein à l'activation d'opérations de haut niveau, l'apprenant développant une écoute mot à mot. Nous n'avons pas relevé d'aide de traduction, mais elle existe dans d'autres produits, *English+* (1999), *Tell Me More* (1998), des vidéos sous-titrées en français, ou *CBS News* retransmis en clair par Canal +, la traduction présentant l'avantage d'appuyer l'interprétation plutôt que la segmentation. Les seules possibilités d'accès à des commentaires concernent *Pleased To Meet You*, dans la partie *Resources*, et

VOICEbook à la fin de la dictée. Il convient de signaler ici qu'il existe des aides beaucoup plus riches dans certains matériaux multimédia comme le produit de FLE intitulé *L'Acte de Vente* (Chanier, Pothier et Lotin, 1996), qui apportent des explications par associations de champs sémantiques et thématiques sur les contenus culturels, fonctionnels et lexicaux des documents élaborés pour la compréhension.

Au delà de l'examen d'aides possibles, il convient aussi de s'interroger sur leur disponibilité. Peuvent-elles être accessibles avant/ pendant/ après l'écoute ou visionnement, avant/ pendant/ après la réalisation de la tâche ? La logique du travail autonome voudrait qu'elles soient disponibles à tout moment, sur demande de l'apprenant. C'est ainsi qu'elles peuvent permettre différents modes d'entrée dans le produit et dans le travail et répondre à différents modes d'apprentissage, malgré les inconvénients que nous avons pu souligner, et, à nos yeux, à condition qu'un réel guidage de la compréhension orale soit proposé à travers des tâches et des activités appropriées. On peut en effet penser que le besoin de didactisation peut varier en fonction du document, d'un apprenant à l'autre et, pour un même apprenant, dans son apprentissage.

Nous avons ensuite examiné le traitement didactique de la compréhension de l'oral sous l'angle du choix des documents et de l'interaction pédagogique.

La première question qui se pose quant au choix de documents est celle de leur nature. Cela concerne particulièrement les documents pédagogiques. Faut-il faire "à la manière de " et recréer, sur un autre support (le cédérom), une émission de télévision (feuilleton, débat, reportage). S'approcher d'un genre télévisuel connu implique alors d'étudier de très près les traits du genre, pour que la référence fonctionne. Certains genres sont-ils plus propices au cédérom, par exemple, le dessin animé ou le jeu vidéo qui existe maintenant comme genre, avec ses codes, son image ? Ou bien est-ce une illusion, l'illusion de l'authentique, et ne vaut-il pas mieux affirmer le caractère et le genre avant tout pédagogique d'un tel produit ? Peut-être est-ce une attitude plus prudente.

Plus généralement il convient de s'interroger sur le rôle de l'image. Si la fonction d'ancrage peut être bien maîtrisée (dans *Pleased To Meet You*, par exemple), qu'en est-il de l'image utilisée comme traduction ? Nous avons souligné la simplification inhérente au support technique mais aussi la nécessité, pour l'image ainsi traitée ou synthétisée, de rester porteuse de sens et d'utiliser des références culturellement partagées, ce qui pose un problème justement dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ! Nous avons aussi évoqué, en première partie, la façon dont la définition même de l'image doit être reconsidérée dans le cadre du multimédia, avec le concept d'image multimédia multimodale développé par A.-L. Foucher (1998).

Enfin le choix des documents renvoie à la question du type d'oral à soumettre à l'apprenant. Si l'on comprend l'utilisation de simili-conversations à un niveau débutant ou élémentaire, il semble nécessaire d'utiliser ou de créer des documents ayant une cohérence discursive et constituant ainsi une aide à la compréhension. D'une façon plus générale, cela pose la question du type et de la variété d'oral à offrir

à l'apprenant. Le journal télévisé, par exemple, fait intervenir des présentateurs (au texte écrit) et des personnes interviewées, et la langue des interviewés est souvent mise en avant pour justifier de la variété en terme de vitesse d'élocution, d'articulation, d'origine socio-géographique. Ceci nous semble une pirouette pédagogique car il est difficile, en une ou deux interventions, de déplacer un système phonologique et de l'adapter suffisamment pour comprendre. Il nous semble plus utile de varier les situations d'oral, en étudiant les discours (ce plan est souvent délaissé, nous l'avons vu). En d'autres termes, il nous faut bien définir ce que comprendre veut dire : comprendre le dit mais en s'appuyant aussi sur les implicites et les pré-supposés (composante socio-culturelle), car le discours médiatique, par exemple, n'est pas neutre, celui de la télévision en particulier. En effet, T. Lancien (1996, pp. 69-84) note que, dans les documents télévisés, des opérations de sélection et de découpage du réel président à la construction des univers de référence. Si les médias sont des acteurs de ces opérations, ils ne sont pas les seuls : « d'autres instances, politiques, socio-professionnelles déterminent implicitement ou explicitement les thèmes d'information recevables par les médias » (ibid.).

Sur le plan de l'interaction pédagogique, nous avons soulevé, lors de la présentation des tâches et des activités, un certain nombre de questions que nous souhaitons reprendre ici. Nous avons signalé la fonction d'une consigne d'écoute ou de visionnement, et ce qu'entraîne son absence pour l'activité de l'apprenant, ainsi que l'importance de l'ordre des opérations visionnement/ consigne/ question par rapport au type d'activités que l'on souhaite susciter chez l'apprenant. Qu'il s'agisse de produits classiques ou de produits plus récents, la dissociation du visionnement et du questionnement que nous avons relevée est un principe quasi général, que l'on retrouve dans d'autres produits, *English +* (1999), *Tell Me More* (1998) ou *L'Acte de Vente* (Chanier, Pothier et Lotin, 1996). Nous avons également évoqué les limites de certains exercices qui ne proposeraient qu'une restitution factuelle, sans interprétation, et l'effet répétitif de certains programmes conçus à partir de coquilles d'exercices. Nous avons aussi souligné l'intérêt de l'auto-évaluation dans des dispositifs de formation reposant sur le travail individuel.

En ce qui concerne les activités proprement dites, nous pouvons penser que la combinaison de la non orientation de l'écoute ou du visionnement et de la sollicitation d'une activité de vérification pose un problème de coût cognitif et de transférabilité. Tout se passe comme si le questionnement n'était pas considéré comme un moyen de guider la compréhension : celle-ci doit, en quelque sorte, se faire préalablement, l'apprenant étant livré à lui-même, modulo quelques aides. En effet, il semble que la conception des tâches de compréhension ait pour effet de renforcer les méthodes et les stratégies familières des apprenants, alors qu'il conviendrait aussi de les bousculer, ou tout du moins, de les diversifier. En ce sens, le menu *Learning Techniques* de *Pleased To Meet You* est une piste de réflexion qu'il convient d'approfondir. De la même manière, si un entraînement à la segmentation est souvent possible ou proposé, il s'agit souvent d'une approche brute où l'apprenant se débrouille seul, là encore sans guidage spécifique, avec les problèmes de renforcement évoqués plus haut si c'est là la seule tâche proposée. Nous avons enfin souligné l'appel par trop important souvent

fait à la mémoire et qui constitue un frein à la réalisation de la tâche, ainsi que le danger pour certaines tâches de faire appel à des stratégies locales de bonne réponse (ou de réussite) plutôt qu'à des stratégies de compréhension éventuellement transférables.

Au terme de cette étude de produits, nous souhaitons nous situer dans un rapport dialectique entre théorie et pratique et proposer des pistes de réflexion et de production de matériaux pédagogiques de compréhension de l'anglais oral, qui guident chez l'apprenant :

- l'interprétation, en s'appuyant sur la mobilisation des connaissances préalables et sur les stratégies de compréhension (anticipation et inférence) à différents niveaux d'opérations (sociolinguistique, sémantique, textuel, syntaxique, lexical, phonologique) et dans l'interaction entre ces différents niveaux (Gaonac'h, 1987, p. 203),
- la segmentation, en traitant de ce que l'apprenant francophone n'entend pas ou de ce qu'il entend mal en anglais,
- l'activité métacognitive, à travers la mise en place d'outils d'auto-évaluation et d'outils méthodologiques.

TROISIEME PARTIE

**Conception et
analyse d'un
produit ALAO**

Introduction

Nous avons, en première partie, abordé des pistes de réflexion et des outils d'analyse pour la compréhension de l'oral en langue étrangère, puis, en deuxième partie, procédé à une étude critique de l'existant en ce qui concerne les produits pédagogiques traitant de compréhension orale, ce qui nous a permis de mettre en évidence des axes de recherche précis, en terme de guidage de l'interprétation, de la perception et de l'activité métacognitive. Il nous a semblé que la création d'un produit ALAO permettrait de mettre à l'épreuve des faits ces axes de recherche. A cette fin, nous avons conçu un produit pédagogique visant la compréhension de l'anglais oral dont nous allons rendre compte dans cette troisième partie.

La conception et la réalisation d'un produit ALAO ou multimédia impliquent un certain nombre d'étapes d'élaboration. Nous nous appuyons ici sur les travaux de F. Demaizière et C. Dubuisson (1992, pp. 249-317). Ainsi, pour mettre en œuvre un projet de création de didacticiel, peut-on distinguer les phases suivantes :

- une phase que nous qualifierons de préparatoire, qui consiste, d'une part, à définir la spécificité de la situation de création et l'organisation générale appelée aussi conduite du projet comprenant le découpage en étapes avec validations ou rédaction de documents contractuels éventuels, l'analyse des ressources et des contraintes ainsi que la question du pilotage du projet, et, d'autre part, à examiner les compétences à réunir telles que l'expertise de contenu, les compétences didactiques, pédagogiques, en ALAO, en ergonomie ALAO, médiatiques, de médiatisation ALAO ;
- la mise en forme des contenus avec la délimitation et l'organisation des contenus ainsi que la structuration didactique et la scénarisation pédagogique des activités ;
- une phase de spécification concernant le dispositif de formation et les spécifications du didacticiel en termes de public, d'objectifs, de prérequis, d'évaluation, de première idée de scénario, de structure générale, d'options ergonomiques, médiatiques et informatiques ;
- l'élaboration du scénario pédagogique qui conduit à la rédaction de la trame pédagogique et des prétests ;
- la maquette papier qui comprend alors les codages, les bordereaux de médiatisation, les documents d'accompagnement, c'est le document qui est remis au médiatiseur ou à l'informaticien ;

- la médiatisation, c'est-à-dire la mise en machine et la validation avec aller-retour entre concepteur et médiatiseur ;
- l'expérimentation auprès du public cible ;
- l'édition ;
- la diffusion ;
- l'évaluation par des instances externes ;
- la maintenance avec mise à jour, corrections techniques.

Pour l'objet qui nous occupe ici, nous ne considérerons que les phases liées à la conception du produit, bien que nous souhaitons ardemment, à l'issue de ce travail, pouvoir envisager sa réalisation et son utilisation.

Face au cadre général de création de produits que nous venons d'évoquer, les conditions d'élaboration du produit que nous proposons maintenant d'examiner sont particulières. *Listening to Sophie* résulte d'une initiative personnelle, c'est un sujet d'étude et il s'agit d'une situation de création isolée, la même personne réunissant ou tentant de réunir compétences de contenu, didactiques, pédagogiques et en ALAO. Un développement ou médiatisation, en interne, est envisagé à l'université Montpellier 3, en faisant appel aux services compétents de l'université. L'analyse que nous proposons de conduire maintenant s'appuie sur la trame pédagogique que nous avons élaborée et dont on peut trouver des extraits en annexe.

La problématique de cette troisième partie pourrait être formulée de la façon suivante : comment rester didactiquement correct ? C'est ce que nous allons examiner à travers la présentation générale du produit tel que nous l'avons conçu et à travers l'analyse de ses différentes composantes, à savoir les tâches proposées et les capacités entraînées, l'activité métalinguistique suscitée et l'environnement de travail de l'apprenant, notamment en terme de ressources, en effectuant de nécessaires va-et-vient entre points de vue théoriques et choix didactiques et pédagogiques.

CHAPITRE 11

Présentation générale de *Listening to Sophie*

Nous abordons, dans ce chapitre, les spécifications de *Listening to Sophie*. Quels sont nos objectifs, le public cible et les dispositifs de formation que nous envisageons ? Quels sont les principes didactiques qui nous guident ? Quels sont les critères qui nous conduisent à choisir un support précis ? Quelle est la structure du produit, son architecture générale, les possibilités de circulation, le dispositif énonciatif adopté ?

11.1. Les objectifs

Le produit ALAO que nous nous proposons de créer vise tout particulièrement le perfectionnement de la compréhension de l'oral en anglais. Il s'agit de guider et soutenir les apprenants dans leur apprentissage de la compréhension et ne pas se contenter de leur fournir des aides ponctuelles à la compréhension d'un document spécifique.

11.2. Le public et les dispositifs de formation

Notre public cible est composé de jeunes adultes, en formation initiale ou continue, non débutants en anglais. Ce n'est pas un premier apprentissage mais l'approfondissement, le perfectionnement d'un savoir-faire. Les dispositifs de formation pouvant être de type mixte ou en autoformation guidée, ils impliquent une utilisation du produit en autonomie. D'une façon plus générale, il nous semble que dispositif autonomisant et produit à utilisation individuelle vont de paire dans la mesure où « la mise en place d'une structure sociale elle-même autonomisante est une condition nécessaire pour que les technologies puissent contribuer à l'autonomisation des apprenants en langue étrangère » (Blin, 1998).

11.3. Les principes didactiques

Pourquoi un guidage de la compréhension ? Comprendre, en termes de traitement de l'information, c'est décoder et activer. Nous avons souligné, en première partie (chapitre 3), que l'heure n'est plus à une modélisation linéaire des différentes opérations en jeu, depuis la perception jusqu'au stockage en mémoire à long terme,

mais à la concomitance et à l'interactivité des processus mis en jeu. S'il semble que l'on peut parler indifféremment d'opérations, de capacités ou de stratégies mises en œuvre dans l'activité de compréhension, J.-P. Narcy (1991, pp. 32-35) développe la notion de capacité opératoire. La question est bien, en langue étrangère, d'assurer l'opérationnalité de ces capacités : on les souhaite opérantes, c'est-à-dire pouvant fonctionner et être largement automatisées. Rappelons également les conclusions de D. Gaonac'h (1987, p. 203) concernant, d'une part, le non transfert de la langue maternelle à la langue étrangère de certaines opérations de haut niveau et la nécessité d'un réapprentissage ou d'une réactivation de stratégies utilisées dans la construction de la langue maternelle (Berthoud et Py, 1993, pp. 100-105) et concernant, d'autre part, le court-circuitage de certaines opérations de haut niveau de par la surcharge cognitive créée par le traitement d'opérations de bas niveau non automatisées et, de ce fait, la nécessité de veiller à l'automatisation d'un certain nombre d'opérations. C. Cornaire (1998, p. 67) remarque d'ailleurs que l'enseignement explicite de stratégies dans le domaine de la compréhension de l'oral semble être assez efficace et note (op. cit., pp. 84-85), en se référant à la composante affective dans l'apprentissage, qu'il est important de rassurer l'apprenant en lui montrant qu'une difficulté peut être contournée en mettant en œuvre des stratégies de compréhension différentes.

Nos principes didactiques consistent donc à guider les apprenants en les sensibilisant, en orientant, en canalisant certaines capacités liées à la segmentation et à l'interprétation, en sollicitant leur activité métacognitive, que ces capacités soient spontanées et automatiques ou conscientes et volontaires. En effet, le travail de la compréhension de l'oral passe par « la mise en œuvre de procédures d'identification de sons, d'anticipation de sens, de repérage sériel d'éléments-clés de type factuel, et de mise en rapport du document écouté avec la thématique plus générale qu'il connote, étayée par les connaissances préalables que peut en avoir le sujet » (Bailly, 1998, p. 47). L'auteur ajoute que l'activité de compréhension est souvent inconsciente (ou tout du moins partiellement) en situation naturelle mais qu'elle « doit devenir en classe, le plus possible, consciente, volontaire et contrôlée, dans un premier temps du moins, avant de pouvoir être automatisée » (ibid.).

En effet, P. Buser (1998, pp. 356-357) montre comment, dans toute fonction mentale, des traitements de l'information échappent à la prise de conscience claire. On parle indifféremment d'opérations implicites ou infraconscientes ou subconscientes ou inconscientes. Il s'agit de plages opératoires où si le message est traité, la prise de conscience du message n'a pas lieu. En effet, « notre cerveau est capable d'identifier, mémoriser ou se concentrer sur une chose, bien avant que nous n'en ayons conscience (...), ce niveau inconscient peut influencer nos pensées ou notre comportement » (Buser, 1999). Cet implicite ou inconscient cognitif est défini par J.-F. Dortier (1999) comme toute une série d'activités mentales différentes, jusqu'à des formes d'apprentissage et de réflexion élaborées à notre insu. L'inconscient cognitif interviendrait dans des domaines tels que la perception et la reconnaissance des formes, l'attention, la mémoire et l'action. En ce qui concerne l'attention, par

exemple, P. Buser (1999) avance l'hypothèse de deux niveaux de processus mentaux, un premier niveau opératoire préattentionnel, inconscient, fonctionnant d'une façon passive, avec de grandes capacités, permettant un travail en parallèle et un traitement rapide des sollicitations de l'environnement, et un deuxième niveau d'attention focalisée, conscient, actif mais aux capacités limitées, obligeant à un travail par étapes successives et de ce fait beaucoup plus lent. Cependant, J.-F. Dortier (ibid.) souligne que la frontière entre stades conscients et stades inconscients ne doit pas être considérée comme quelque chose de figé mais constituée d'incessants allers et retours. De même, P. Buser (1999) note que la frontière entre conscient et inconscient cognitifs est mouvante et qu'il est donc difficile d'opposer deux niveaux distincts en raison du caractère instantané et fugace des états de conscience : « très souvent on ne pourra connaître avec certitude le niveau exact de conscience ». Et c'est sans prendre en compte une dimension importante, celle de l'émotion. Il semblerait, par exemple au niveau de la perception, que, avant même qu'elles n'atteignent la conscience, certaines sollicitations soient inconsciemment favorisées ou supprimées.

Le caractère plus ou moins spontané, plus ou moins conscient sur le plan cognitif et émotif et, pour ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le caractère plus ou moins court-circuité de capacités liées à la compréhension de l'oral constitue donc, sur le plan didactique, notre point de départ, notre objectif étant d'amener leur existence à la conscience des apprenants pour qu'ils puissent agir sur leur orientation (leur objet, ce sur quoi elles peuvent porter) et leur utilisation cohérente (la vérification de leur adéquation à la tâche), les entraîner et les automatiser.

Les capacités mises en jeu dans la compréhension de l'oral sont, pour certaines, des capacités générales instrumentales d'ordre cognitif (Bailly, 1998, pp. 30-31), c'est le cas de l'anticipation, de la mobilisation des connaissances préalables et de l'inférence, et, pour d'autres, des capacités psycholinguistiques c'est-à-dire disciplinaires, c'est le cas de la discrimination auditive. En tout état de cause, les définitions que nous donnons de ces capacités renvoient à des sous-catégories psycholinguistiques. Ces définitions seront affinées dans le chapitre consacré aux tâches et aux capacités. L'anticipation repose sur l'émission d'hypothèses et leur vérification. Elle intervient dans des traitements descendants ou *top-down*. Anticiper c'est prédire, émettre une hypothèse pour, à l'épreuve des faits, la valider ou l'infirmer. La mobilisation des connaissances préalables fait appel à la mémoire, les connaissances pouvant être déclaratives ou procédurales. Elle est à relier au processus d'assimilation piagétien : partir du connu pour découvrir l'inconnu. L'inférence est une « opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition..., on tire une conséquence » (Bailly, 1999, p. 132), opération qui s'appuie sur une prise d'indices multiples, à différents niveaux, et permet la reconstruction ou la compensation. La discrimination auditive intervient au plan de la perception et porte sur des phénomènes d'ordre phonologique, dans des traitements ascendants ou *bottom-up*. Elle permet, entre autres, de faciliter la délimitation des frontières entre les mots, c'est-à-dire la segmentation.

Il convient d'ajouter que ces capacités ne sont pas toujours isolables, et qu'elles sont souvent combinées pour conduire à l'interprétation.

Le guidage de l'activité métacognitive consiste, sur le plan méthodologique, à apporter une aide à l'apprentissage/ perfectionnement de la compréhension de l'oral. En d'autres termes, les capacités sont les lieux où va s'exercer notre intervention didactique, la sollicitation d'activités métacognitives visant à la prise de conscience et au contrôle de l'activité de compréhension. Nous avons cependant conscience que le dispositif cognitif et psycholinguistique qui est le nôtre, peut également répondre à une demande d'ordre affectif, notamment une demande de sécurisation par rapport à la prise de risque qu'est le travail de compréhension de documents originaux. Si tant est qu'il réponde à ce type de demande, nous aurions déjà des raisons de nous réjouir.

11.4. Le choix d'un support oral

Notre recherche s'appuie sur notre pratique enseignante qui nous fait inlassablement rechercher des produits adaptés aux étudiants spécialistes d'autres disciplines, tant dans la formation faisant appel au travail individuel en première et deuxième années de DEUG que dans le dispositif d'autoformation guidée mis en place en troisième année (année de licence). Certains produits utilisés sont des produits que nous avons présentés dans notre étude (cf. deuxième partie) comme *Vifax*, *People and Places*, *Echolanguages*, *Active English*, d'autres ont été ou sont acquis au fur et à mesure des besoins et peuvent également viser d'autres types de compétences que la compréhension orale (Vincent-Durroux et Poussard, 1998). Une partie des produits a fait l'objet d'une didactisation sous forme papier, produite par l'équipe enseignante, constituant des documents d'accompagnement, c'est le cas notamment d'enregistrements vidéo. D'autres sont mis à la disposition des étudiants avec des fiches d'utilisation ou les documents annexes prévus par les auteurs. Si la plupart des produits sont donc accompagnés d'une exploitation pédagogique étoffée, il nous est apparu, dans quelques cas, que ces documents annexes étaient quelque peu rudimentaires en tant que documents d'accompagnement. Il s'agit, par exemple, d'un découpage en scènes, d'une aide de vocabulaire et du script du document audio ou vidéo. Autant dire que pour ces documents bruts ou presque, une didactisation réelle semble nécessaire, tâche à laquelle l'équipe s'emploie régulièrement.

Parmi ces documents bruts ou presque, figure un CD audio, intitulé *Sophie*, réalisé par C. Henry (1991) enseignant de Rennes. Le CD est issu de l'interview d'une jeune femme anglaise, Sophie. Il s'agit d'oral spontané. Le discours de Sophie est en anglais britannique et présente des redondances à travers des répétitions et des reformulations, des inachèvements, des hésitations. Ce n'est pas un produit fini : la chronologie de sa vie, par exemple, laisse des trous. Son discours contient des opacités, liées entre autres, à des incohérences ou des contradictions. Nous avions donc un support qui nous paraissait intéressant sur le plan de l'oral car il tranchait d'avec la masse de

documents vidéo reposant sur le journal télévisé proposés aux étudiants, avec les limites que nous avons soulignées en deuxième partie. Le support CD permet, d'autre part, une bonne restitution du son. Enfin, l'existence préalable d'un document nous permet d'économiser la phase de création, avec les questions nombreuses qu'elle soulève, tant théoriques (nous ne sommes ni journaliste, ni cinéaste, ni scénariste) que financières et matérielles. C'est pourquoi nous avons estimé que *Sophie* pouvait constituer un banc d'essai des principes didactiques que nous souhaitons mettre en œuvre. En effet, l'élaboration de documents de didactisation sous forme papier représente une série de prétests auprès d'un public cible. Certaines tâches ont été soumises aux étudiants et nous ont permis des modifications et améliorations.

Cependant cette élaboration ne doit pas constituer une limite ou une fin en soi puisque nous visons la conception d'un produit multimédia et nous l'avons d'abord pensée en ces termes.

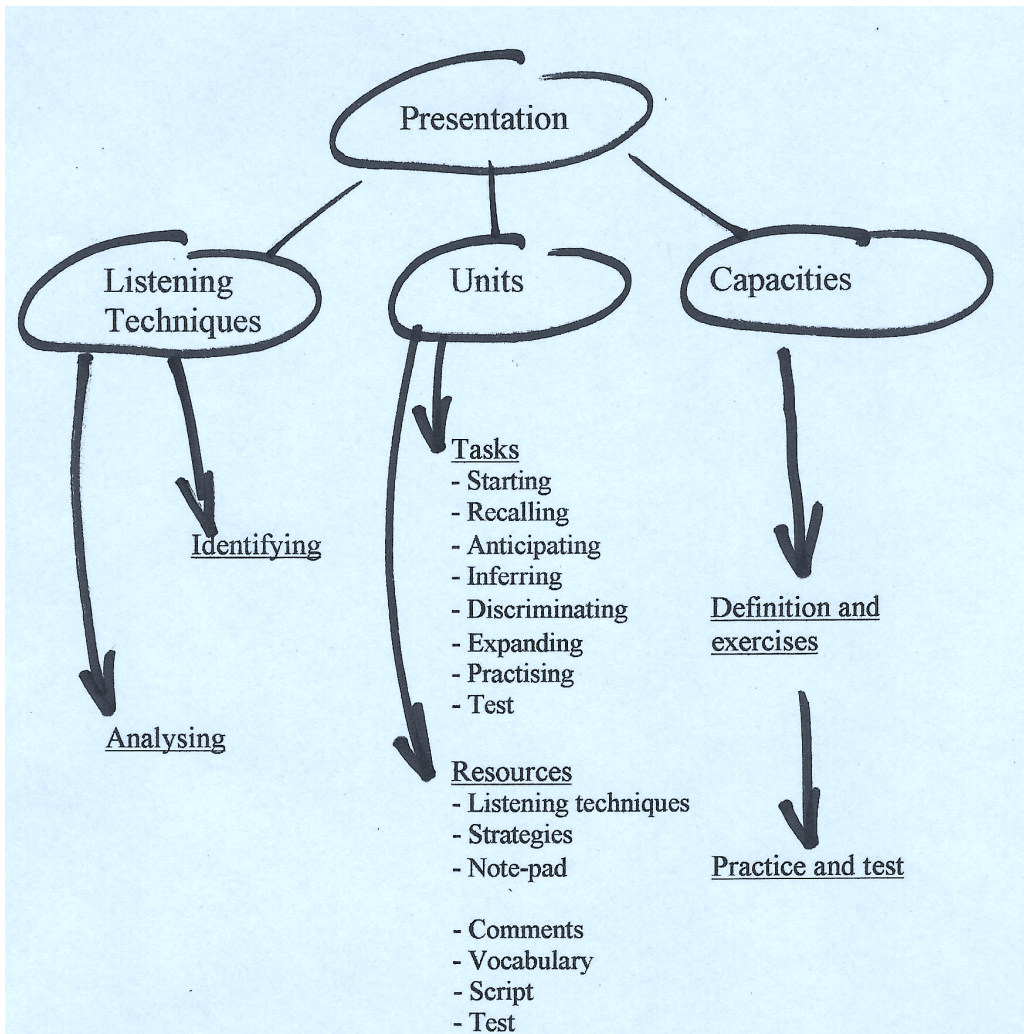
11.5. La structure du produit

A côté de recherches menées concernant l'influence, sur les stratégies d'apprentissage, de variables individuelles telles que le sexe, le style cognitif, le type de personnalité, le niveau de compétence langagière, les travaux récents portent maintenant sur le rôle du multimédia et de l'hypermédia dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage. C'est ainsi que la topologie de l'environnement informatique aurait une incidence sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la nature même de l'hypermédia sur l'emploi de stratégies métacognitives (Duquette et Renié, 1998). Si « les stratégies et les styles d'apprentissage sont largement induits par la structure des programmes et des cours hypermédia proposés » (Pothier, 1998), on mesure alors que le choix de l'architecture, de la circulation, de la combinaison de plusieurs modes, de la nature de différents médias (hyper ou multi) ne sont pas innocents. Sans faire appel à l'EIAH, qui implique une structure de produit et une cellule de réalisation lourdes, on peut cependant souhaiter des environnements d'utilisation qui s'adaptent ou qui permettent une souplesse quant aux stratégies des utilisateurs tout en les incitant aussi à recourir à des stratégies différenciées.

C'est pourquoi, bien que n'existant encore que sur papier, il nous a semblé essentiel de concevoir le produit final d'aide à la compréhension de l'oral en anglais dans une perspective multimédia ou, pour le moins, ALAO (multimédia étant un abus de langage dans la mesure où le support choisi est audio et non vidéo et où les images que nous pourrions insérer pour agrémenter le logiciel auront essentiellement une fonction esthétique) en envisageant son architecture générale, en termes de liens entre les différents modules que nous avons imaginés, de circulation possible et de dispositif énonciatif proposé aux apprenants.

11.5.1. Architecture générale

On peut représenter le produit selon le schéma suivant :



Listening to Sophie

Listening to Sophie, est construit autour d'une vingtaine de *tracks* ou pistes qui constituent les unités (*Units*) du produit extraites du CD audio *Sophie* et choisies pour leur intérêt et leur non obsolescence au plan du contenu thématique. Cet élément est fondamental lorsque l'on envisage la création d'un produit fermé, sur support cédérom par exemple, qui implique un investissement financier important au plan de la médiatisation pour ce qui nous concerne. Les modules imaginés sont les suivants :

- *Presentation*, module de présentation générale qui propose une visite guidée de l'ensemble du produit,
- *Listening Techniques*, qui se décompose en deux sous-modules, *Identifying* et *Analysing*, *Identifying* permettant aux apprenants d'identifier leurs techniques d'écoute et *Analysing* d'analyser leurs représentations sur les techniques d'écoute,
- *Capacities* qui propose d'entraîner un certain nombre de capacités isolément, en utilisant les extraits pertinents de *Sophie*,

	Boarding school...au pair
	Management course and cooking
	Conversation in a strawberry field (<i>practice</i>)
	Likes and dislikes (<i>test</i>)
Sophie's future :	My future is a bit wishy-washy
	Of men and babies
	Independence
	Women in the same boat (<i>practice</i>)
	Faults and good qualities (<i>test</i>)
Hobbies :	Reading
	Sport
	Holidays
	On drinking (<i>practice</i>)
	I'm a shopaholic (<i>test</i>)
Sophie and men :	On feminism
	Getting at them
	I'm just too romantic and silly about it all (<i>practice</i>)
	Proposal(s)...and breaking off (<i>test</i>)

Le travail par unité, dans *Units*, peut être mené principalement de deux façons :

- à partir de tâches successives qui proposent de travailler des capacités pertinentes par rapport au contenu de l'unité, dans un mode guidé, c'est l'option *Tasks*,
- à partir d'un environnement de travail varié, selon un mode non guidé, c'est l'option *Resources*.

L'apprenant reste libre, à tout instant, de panacher ces deux façons de procéder comme de retourner au menu principal. La circulation est libre d'une unité à l'autre et à l'intérieur d'une unité même, mais les parcours dans une unité sont fortement induits par l'ordre systématique de présentation des tâches pour l'option *Tasks* :

Starting

Recalling

Anticipating

Inferring

Discriminating

Expanding

(et *Practising* éventuellement)

Il faut, en effet, signaler que certaines unités ne sont proposées qu'avec des ressources, pour permettre une étape de recontextualisation ou *bridging* (cf. chapitre 1) par la mise en pratique (cf. *Practice* supra) des capacités travaillées. D'autres unités ne sont offertes qu'en mode test (*Test*), sans aucune ressource.

Dans l'option *Resources*, les ressources méthodologiques comprennent :

- *Listening Techniques* renvoyant au module du même nom,
- *Strategies* qui est un résumé des définitions des capacités d'anticipation, de mobilisation, d'inférence et de discrimination,
- *Note-pad* qui est un bloc-notes où les apprenants peuvent consigner leurs remarques personnelles concernant des faits de langue ou leur processus de compréhension.

En ce qui concerne les ressources de contenu, *Comments* comprend un certain nombre de commentaires sur la situation ou des faits culturels, *Vocabulary* les mots ou expressions essentiels d'une unité et *Script* la transcription de l'unité avec des liens hypertextuels pour le lexique.

11.5.3. Dispositif énonciatif

Le dispositif énonciatif dans le CD audio Sophie est particulier. Nous avons, en effet, été très prudente dans la présentation en parlant de CD « issu de l'interview d'une jeune femme anglaise, Sophie » et « d'oral spontané ». C. Henry a interviewé Sophie autour d'un verre de vin, c'est un entretien très décontracté, qui s'apparente à de la conversation en face-à-face. Mais il a, au montage, effacé ses questions, pour les reformuler indirectement, en s'adressant ainsi à un ou des auditeurs non spécifiés, mais qu'on devine être un public d'apprenants puisque l'auteur est enseignant et qu'il a réalisé ce produit à des fins pédagogiques, et en regroupant par thèmes ses questions et les réponses de Sophie. Nous avons une énonciation translétée où Sophie s'adresse à C. Henry, son co-énonciateur, qui lui-même s'adresse à des énonciataires. Il n'en reste pas moins que, s'il ne s'agit pas d'échanges continus, le discours de Sophie relève de l'oral non formel et nous semble intéressant à ce titre.

Nous sommes donc en présence d'un dispositif énonciatif complexe, qu'il faut expliciter ou faire expliciter non seulement par un questionnement approprié dans la première unité, comme nous le verrons au chapitre 12, mais aussi dans les ressources de type commentaire pour une utilisation non linéaire du produit (cf. chapitre 14).

Cependant, la conception d'un produit ALAO introduit une complexité supplémentaire dans la mesure où se pose la question de l'énonciateur dans l'interaction pédagogique et de la forme de ses interventions : à l'oral ? A l'écrit ? En anglais ? En français ? De façon à opérer une distinction entre les différentes instances énonciatives, les situations énonciatives liées au document et la situation énonciative liée à l'interaction pédagogique, et à organiser « la pluralité des 'voix' » (Foucher, 1998) il nous semble préférable que l'interaction pédagogique soit conduite principalement sur le mode écrit, notamment pour ce qui concerne les consignes et la rétroaction, ou feedback pédagogique, sous forme de commentaires des réponses des apprenants. L'interviewer et le concepteur sont alors placés sur des plans différents. L'écoute est liée au document, elle est à sens unique, sur un mode interprétatif (Lyman-Hager et Burnett, 1999). En revanche, les extraits de texte qui constituent le support des tâches proposées sont fournis prioritairement sous leur forme orale dans le produit ALAO (ce qui n'est évidemment pas possible pour la version papier actuelle).

D'autre part, si l'option générale prise est que le concepteur s'adresse aux apprenants en anglais écrit, la double possibilité de l'anglais et du français est offerte aux apprenants pour tout ce qui est "méta", systématiquement dans *Listening Techniques*, dans les définitions de *Capacities* et sous forme de possibilité de traduction de la métalangue dans les interactions de *Tasks* et *Capacities*.

Il convient maintenant d'aborder l'étude des différents modules selon trois axes : les tâches proposées et les capacités sollicitées (dans *Tasks* et dans *Capacities*), l'activité métacognitive suscitée à travers le didacticiel (dans *Listening techniques* et *Tests*) et l'environnement de travail proposé (dans *Resources*).

CHAPITRE 12

Les tâches proposées et les capacités entraînées

Dans le précédent chapitre, nous avons donné une première définition des capacités que nous souhaitons solliciter, dans le cadre d'une approche stratégique.

En effet, selon M. Fayol et J.-M. Monteil (1994), une stratégie « est une *séquence intégrée*, plus ou moins longue et complexe, de *procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance* ». Ces auteurs soulignent que, paradoxalement, les stratégies paraissent à la fois efficaces et peu utilisées : les sujets, qu'ils soient des adultes ou des enfants, sont rarement stratégiques par essence. D'autre part, il semble que les individus qui prennent une approche plus stratégique apprennent plus vite et plus efficacement que des individus qui ne prennent pas une approche stratégique, que les stratégies peuvent être enseignées à des non utilisateurs de stratégies et qu'un tel enseignement accélère et facilite l'apprentissage (O'Malley et Chamot, 1993). Plus précisément, « l'enseignement de certaines stratégies, au moins lorsqu'il articule les composantes métacognitive, procédurale et conditionnelle (i.e., feedback) induit l'apprentissage et la mise en œuvre pertinente et efficace des procédures » (Fayol et Monteil, 1994).

En d'autres termes, il s'agit pour l'apprenant de rendre conscientes et mobilisables des procédures et de les automatiser pour résoudre notamment des problèmes de compréhension, pour ce qui nous intéresse ici. L'approche stratégique comme ensemble de procédures sélectionnées dans un but, pour rendre la performance optimale, tant dans la prise de conscience, dimension métacognitive que nous traitons au chapitre 13, que dans la mise en pratique (dimension procédurale) et dans la mise à l'épreuve (dimension conditionnelle), nous semble, en ce sens, un axe didactique à explorer.

Les apprenants peuvent aborder les capacités de deux façons dans *Listening to Sophie*, à travers *Units-Tasks* que nous présentons maintenant et à travers *Capacities* que nous examinons en fin de chapitre.

Le module *Units* permet lui-même deux types d'approche : une approche guidée, c'est le mode *Tasks* que nous commentons ici, et une approche non guidée, par le mode

Resources que nous présentons au chapitre 14. Nous avons déjà mentionné le fait que, dans *Units – Tasks*, douze unités sont proposées aux apprenants, accompagnées de différents types de tâches. Quatre unités complémentaires sont proposées à titre de test (*Test*) ainsi que quatre unités à titre de pratique (*Practice*) accompagnées de l'environnement offert par *Resources* pour une phase de recontextualisation. Chacune de ces douze unités de *Listening to Sophie* sera donc offerte aux apprenants selon deux modes possibles, *Tasks* ou *Resources*, avec, à tout moment, basculement possible d'un mode à l'autre.

Nous avons regroupé les unités en chapitres en fonction du contenu thématique, ce qui explique la numérotation a priori un peu désarçonnante, mais qui renvoie de façon claire, en l'état actuel du projet, aux pistes du CD audio. Si rien n'est imposé quant à l'ordre de travail, l'approche guidée s'appuie néanmoins sur le travail successif des unités, tant au niveau de l'accumulation de connaissances factuelles concernant la vie de Sophie que dans la progression pédagogique, en termes de sensibilisation à certains phénomènes précédant un travail plus systématique et analytique, ce qui n'est pas le cas pour le sous-module *Resources*.

Rappelons ici les titres des unités et des chapitres sur lequel s'articule le travail que nous proposons.

Getting to know Sophie :

- 2. Family background
- 3. Sydney, Hong Kong, Kuwait...
- 4. Boarding school...au pair
- 11. Management course and cooking
- 15. Conversation in a strawberry field (*practice*)
- 20. Likes and dislikes (*test*)

Sophie's future :

- 5. My future is a bit wishy-washy
- 6. Of men and babies
- 7. Independence
- 8. Women in the same boat (*practice*)
- 17. Faults and good qualities (*test*)

Hobbies :

- 9. Reading
- 10. Sport
- 22. Holidays
- 14. On drinking (*practice*)
- 23. I'm a shopaholic (*test*)

- Sophie and men :
- 12. On feminism
 - 13. Getting at them
 - 16. I'm just too romantic and silly about it all (*practice*)
 - 18. Proposal(s)...and breaking off (*test*)

Notre interrogation initiale était de voir comment nous pouvions concrétiser une approche stratégique à partir de quatre capacités dont nous avons souligné l'importance pour la compréhension de l'oral : la mobilisation de connaissances préalables, l'anticipation, l'inférence et la discrimination. Pour chaque unité nous avons cherché à identifier les difficultés puis les éléments facilitateurs qui ont constitué la base de données alimentant les tâches que nous souhaitions créer. C'est ainsi que l'exploitation pédagogique de chaque piste fait ressortir les éléments saillants qu'il nous a semblé pertinent d'exploiter au fur et à mesure qu'ils se présentaient, tout en gardant à l'esprit notre propos général qui est fondé sur une approche cognitive et qui passe par une volonté de varier les questionnements et ce sur quoi portent les capacités, ainsi que les différents niveaux de traitement impliqués. C'est pourquoi nous avons opté pour un certain systématisme dans les tâches proposées : mobilisation, anticipation, inférence, discrimination, qui se traduit dans l'intitulé même des tâches : *Starting, Recalling, Anticipating, Listening and checking* (reprenant le contenu de l'anticipation sollicitée), *Inferring, Discriminating, Expanding*. Ces tâches reviennent en effet de piste en piste et peuvent éventuellement être accompagnées de précisions ou de sous-tâches : *Anticipating – the situation, Anticipating – the topic, Inferring (Using clues, Looking for the right clues, Concluding), Expanding vocabulary, Expanding cultural references*. Notre intention est double. D'une part, nous voulons mettre en avant une certaine clarté dans les tâches à accomplir. D'autre part, nous pensons que mettre un mot sur les choses, à la manière de F. Dolto (1990), permet à ces choses d'exister, en étant dites et pensées. C'est une incitation à la prise de conscience, chez l'apprenant, de stratégies d'apprentissage et cela peut constituer un point d'entrée à l'activité métacognitive que nous abordons au chapitre 13.

Il convient d'examiner les différents types de tâches conçues pour les douze unités de *Units - Tasks*, en définissant tout d'abord, pour chaque tâche, la capacité opératoire visée plus particulièrement puis en analysant sa mise en œuvre à travers plusieurs exemples de tâches. L'analyse transversale par type de tâches permet effectivement d'illustrer notre approche mais elle présente l'inconvénient de faire perdre de vue la cohérence interne à chaque unité traitée, c'est pourquoi nous joignons, en annexe 2, quelques unités de l'exploitation pédagogique proposée, si l'on souhaite s'y reporter.

Les exemples que nous donnons ici sont issus de la trame pédagogique sur papier de *Listening to Sophie*. Si, pour le produit ALAO, nous tenons à ce que l'interaction

pédagogique passe essentiellement par le mode écrit, en tout cas pour ce qui concerne notre discours pédagogique, notamment en terme de consigne et de rétroaction aux réponses des apprenants, il nous semble important de traiter à l'oral tout ce qui est pertinent, pour éviter de biaiser tout simplement le travail de l'oral par un apport écrit non nécessaire. Il s'agit tout d'abord, lors d'un travail précis sur un énoncé ou une partie d'énoncé, des citations de Sophie que nous faisons par écrit dans la trame papier mais qui n'ont pas lieu de figurer sous forme écrite dans le produit ALAO dans la mesure où la manipulation est gérée informatiquement. Dans le même sens, on peut imaginer de manipuler le support sonore, par exemple pour y inclure des brouillages faisant office de trous à compléter. A condition de préciser qui parle si ce n'est pas la voix de Sophie qui est entendue, on peut également proposer l'écoute de certains items si cela s'avère pertinent dans certaines tâches écrites. Du côté des apprenants, les réponses n'ont pas nécessairement à être des productions écrites à entrer au clavier mais peuvent être des réponses à donner à l'aide de la souris, de type désignation. J.-Y. Petitgirard (1999) note, par exemple, que l'apprenant « peut, grâce à l'informatique, 'marquer' des portions d'énoncés oraux, prouvant ainsi qu'il a su isoler des éléments liés sémantiquement ».

12.1. La mobilisation

12.1.1. Définitions

Nous laissons pour l'instant de côté *Starting* qui est une présentation, sans interaction, de l'exploitation pédagogique de l'unité, pouvant constituer une sensibilisation, une entrée dans l'activité métacognitive (traitée au chapitre 13).

Nous avons dit que la mobilisation des connaissances préalables fait appel à la mémoire, les connaissances pouvant être déclaratives ou procédurales, et qu'elle est à relier au processus d'assimilation piagétien : partir du connu pour découvrir l'inconnu. En effet, si apprendre c'est partir de ses représentations mentales pour les transformer afin de s'approprier un savoir nouveau (Giordan, 1996), il y a lieu, dans une perspective constructiviste, de partir alors des connaissances préalables de l'apprenant. B. Noël (1997, pp. 192-195) souligne l'importance de faire émerger les pré-représentations ou pré-acquis cognitifs ou PAC des apprenants, dans la mesure où cela facilite leur apprentissage : le rappel des connaissances préalables permet d'ancrer positivement les contenus des apprentissages concernés. D'autre part, il est aussi nécessaire de s'assurer que les apprenants possèdent les pré-requis indispensables pour aborder une situation, il convient donc que les apprenants explicitent et confrontent leurs représentations à celles d'autrui.

Une tâche orientée vers la mobilisation des connaissances peut par conséquent remplir deux fonctions : celle de rappel et celle d'apport. Elle peut s'attacher, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, aux connaissances liées au contenu du document (connaissances et croyances sur le monde) par exemple par des tâches d'association de mots ou concepts clés ou des cartes sémantiques à établir (Carrell,

1990), à la connaissance des textes (connaissance de différents types ou genres de documents, information, transaction, conférence, de leur organisation et traits typiques) ou aux connaissances linguistiques de l'apprenant. D'autre part, l'entraînement systématique de cette mobilisation, en tâche de préécoute, constitue une aide temporaire permettant de soulager l'apprenant sur le plan cognitif.

C'est une phase de sensibilisation qui permet, en outre, au niveau pédagogique, d'éveiller l'intérêt de l'apprenant. En effet, si la motivation ne se décide pas, il n'est peut-être pas tout à fait inutile de tenter de la susciter. Elle permet également l'orientation de l'écoute.

12.1.2. Mise en œuvre

Le tableau qui suit constitue un synopsis des différentes tâches de mobilisation offertes.

Tâche	Contenu et type
3.2	Données liées à un thème : <i>likes and dislikes</i> Tableau à compléter avec choix fourni
4.2	Données lexicales : <i>boarding school</i> et <i>au pair</i> Questions ouvertes
11.2	Données factuelles liées à Sophie Jugement de vérité
11.3	Données culturelles sur le système éducatif britannique Tableau à compléter avec choix fourni
5.2	Données factuelles liées à Sophie Tableau à compléter
7.2	Données liées à un thème : <i>independence</i> Question ouverte
9.2	Données liées à un thème : <i>reading and writing</i> Appariement
10.2	Données liées à un thème : <i>sport</i> Question ouverte avec apport lexical
22.2	Données liées à un thème : <i>holidays</i> Questionnaire à choix multiple
12.2	Données liées à un thème : <i>feminism</i> Appariement
13.2	Données lexicales liées au thème de l'unité : <i>getting at them</i> Appariement

La référence 3.3, par exemple, renvoie à la tâche numéro 3 de l'unité (ou *track*) 3.

Toutes les tâches intitulées *Recalling* sont la première interaction proposée aux apprenants. Elles sont toutes à mener avant une première écoute. Notre objectif est d'aider et d'orienter les apprenants dans la mobilisation initiale de leurs connaissances personnelles.

Nous utilisons ici cinq types de questionnements : le tableau à compléter, la question ouverte, le jugement de vérité, l'appariement et la question à choix multiple, que nous allons illustrer par des exemples.

Le tableau à compléter peut être à choix fourni comme en 11.3 (*Answer key* est le corrigé) :

➔ **11.3. Recalling** (before listening)- The British school system.

Use the following expressions to fill in the chart :

primary school, O'levels, grammar school, university, secondary school, technical college, comprehensive school, junior school, A'levels, first degree, GCSE, higher degree, sixth-form college, infant school.

Level	Age	School name	Diploma
Elementary level	5 to 11 with 5 to 7 → and 8 to 11 →		
Secondary level	11 to 18 with 11 to 16 → and 16 to 18 →		
Higher education	over 18		

Answer key – 11.3

Level	Age	School name	Diploma
Elementary level	5 to 11 • with 5 to 7 → • and 8 to 11 →	Primary school Infant school Junior school	
Secondary level	11 to 18 • with 11 to 16 → • and 16 to 18 →	Comprehensive school (grammar school) : Secondary school → Sixth-form college → Technical college →	GCSE (O' Levels) A' Levels (job)
Higher education	over 18	University	First degree Higher degree

Le tableau peut être à choix non fourni, comme en 5.2 et directement suivi d'une première tâche d'écoute en 5.3 :

➔ **5.2. Recalling** (before listening)

Fill in the following chart with what you know about Sophie.

Her age :	
The place where she lives :	
Her present job :	
Her training :	
Her marital status :	
Her children :	

➔ **5.3. Listening and checking**

Listen to track 5 and complete the chart above with the new elements you get.

Answer key – 5.2 and 5.3

The answers to exercise 2 are in plain letters and the answers to exercise 3 in italics.

Her age :	27 years old
The place where she lives :	<i>(not mentioned)</i>
Her present job :	<i>(not mentioned)</i>
Her training :	management at catering college
Her marital status :	<i>single</i>
Her children :	<i>no children</i>

La tâche 7.2 est composée d'une question ouverte sans choix fourni :

➔ **7.2. Recalling** (before listening)

When you think of the term independence, what are the ideas and expressions that come to your mind ? Jot them down.

Answer key – 7.2

Here are a few ideas :

freedom, be free, work, financially, single, bachelor, married, women's lib, feminism, male chauvinism, macho culture, health, handicap, in need of financial support, children, responsibility, career prospects, new family, new couples, to have one's family behind oneself, be a superman, be a superwoman, be obedient, be submissive...

Les questions ouvertes peuvent être à choix fourni en 10.2 (mais sans correction puisqu'il s'agit d'une question personnelle) :

➔ **10.2. Recalling** (before listening)

What sports or physical activities do you enjoy ? What sports or physical activities do you dislike ?

Here is a list to help you.

Team games	Individual sports or races
volley ball ; basket ball ; football ; cricket ; baseball ; soccer ; rugby...	boxing ; diving ; skating ; skiing ; tennis ; table tennis ; golf ; squash ; windsurfing ; sailing ; horse riding ; bike riding ; paragliding ; hanggliding ; benji-jumping ; surfing ; rowing ; running ; jogging ; swimming ; badminton ; gymnastics ; athletics ; judo ; karate ; motor-racing, climbing...

De façon plus générale, les cinq types de questionnements sont pour la plupart constitués d'un apport linguistique, choix fourni dans le cas de tableau ou de question ouverte ou de QCM, apport de fait dans les appariements, ceci pour plusieurs raisons. Il nous semble que cette tâche de sensibilisation peut être polyvalente : mobilisation de connaissances certes, les pré-acquis, mais, à défaut, apport de connaissances liées au thème de l'unité, les pré-requis, et aide temporaire, et, en tout état de cause, incitation, sur le plan méthodologique, à procéder de la sorte de par la récurrence de la tâche, d'unité en unité. En effet, si la sollicitation en classe permet la richesse par l'accumulation des suggestions des apprenants, elle peut rester très pauvre en travail individuel. D'autre part, en ALAO, nous savons la difficulté à trouver ou à créer des analyseurs de réponses pour des questions totalement ouvertes, et certains des tableaux que nous utilisons, ne sont en fait, qu'une autre manière de disposer, spatialement, des questions ouvertes, disposition qui permet à l'apprenant l'économie d'une rédaction d'énoncés complets.

Signalons également, dans la mesure où cette tâche se présente exclusivement sur le mode écrit, la possibilité offerte, éventuellement sur demande, après l'effectuation de la tâche, à partir du corrigé de *Answer key*, de cliquer sur les mots pour les écouter : on peut imaginer un icône de haut-parleur activable permettant d'obtenir la forme sonore du lexique abordé. Ceci constitue un lien avec le travail oral présenté par la suite, car même si l'écoute de mots isolés est insuffisante pour aider à la segmentation elle permet néanmoins la prise en compte d'un certain nombre de traits au plan de leur réalisation phonologique.

Les connaissances mobilisées peuvent être des connaissances linguistiques liées au thème de l'unité, de façon très large, à titre d'introduction, parfois reliées au vécu de l'apprenant et donc voulues comme impliquantes, par exemple pour la thématique du sport, tâche 10.2, ou celle des vacances, en 22.2 :

➔ **22.2. Recalling** (before listening)

Tick the appropriate answers.

Which do you like best when on holiday ?

- € To stay at home
- € To visit friends or relatives in your country
- € To go abroad
- € To travel around the world

What are your motivations when travelling ?

- € To learn about different cultures
- € To discover new landscapes
- € To practise extreme sports
- € other :

How long do you or would you like to travel ?

- € For a week
- € For a fortnight
- € For one or two months
- € For a year or more

Which do you prefer ?

- € To travel alone
- € To travel with friends
- € To travel with your family
- € To travel with a group, on a package tour

Tout en gardant un caractère introductif au sens large, elles peuvent parfois utiliser des éléments lexicaux de l'unité, comme en 9.2 avec *sonnet, prose, poetry* :

➔ **9.2. Recalling – Jobs and genres** (before listening)

Here are two lists, a list of jobs connected to reading and writing and a list of genres. Try to match them, using arrows (• → •).

<u>Jobs</u>		<u>Genres</u>
Novelist	• •	Sonnet
Poet	• •	Short story
Playwright	• •	Comic strip
Writer	• •	Paper
Journalist	• •	Prose
Author	• •	Critique
Critic	• •	Novel
Cartoonist	• •	Play
		• Poetry

Answer key – 9.2

Author and writer are generic terms.

Jobs	Genres
Novelist	Short story, novel, prose
Poet	Sonnet, poetry
Playwright	Play
Journalist	Paper
Critic	Paper, critique
Cartoonist	Comic strip

Elles peuvent également utiliser, dans une approche plus notionnelle, le contenu lexical de plusieurs unités comme en 3.2, où, dans le choix fourni, figurent des expressions relevées dans des pistes ou unités ultérieures :

➔ **3.2. Recalling previous knowledge – Likes and dislikes**

Fill in the chart with the following expressions.

I like – I love – I do love – I don't like – I enjoy – beautiful – good – bad – irritating – horrible – exciting – enthusiastic – horrid – I loathe – I dislike – fabulous – unpleasant – I'm fond of – I detest – I can't stand – I can't bear – I'm crazy about – I hate – fascinating – I'm into – I don't think much of –

	Expressing likes	Expressing dislikes
Subject + Verbal expression		
Adjective		

Answer key – 3.2

	Expressing likes	Expressing dislikes
Subject + Verbal expression	I like – I love – I do love – I enjoy – I'm fond of – I'm crazy about – I'm into...	I don't like – I loathe – I dislike – I detest – I can't stand – I can't bear – I don't think much of...
Adjective	beautiful – good – exciting – enthusiastic – fabulous – fascinating...	bad – irritating – horrible – horrid – unpleasant...

You may use a dictionary to look for precise definitions.

Le domaine lexical est directement réutilisé en 3.4.b :

➔ **3.4. Listening and checking**

b) Looking for clues (likes and dislikes)

Listen to the track and fill in the following chart.

The places...	Names	Expressions used by Sophie
...Sophie liked		
...Sophie disliked		
...her parents liked		
...her parents disliked		

Answer key – 3.4

b) – Looking for clues

The places...	Names	Expressions used by Sophie
...Sophie liked	Hong-Kong ; Kuwait	fascinating ; I enjoyed it ; fabulous ; we enjoyed our time
...Sophie disliked	boarding school	I hated ; I loathed
...her parents liked	Kuwait	had an absolute ball ; we enjoyed our time
...her parents disliked	Hong-Kong	my parents didn't

(*had an absolute ball* ➔ had a great time)

Les connaissances linguistiques peuvent également porter sur des mots-clés pour la compréhension de l'unité, et là, la double fonction de rappel, si les termes sont connus, et d'apport, s'ils sont inconnus, prend toute son importance, comme en 12.2, où, tout en restant liée au thème de l'unité (*feminism*), la tâche fait un sort à des expressions comme *come off best*, *get the rough end of the stick*, *stack the cards against so* qui ont de grandes chances d'être inconnues des apprenants et peuvent constituer un barrage important à la compréhension globale même du document audio. La démarche pédagogique consiste alors, par déduction, à faire découvrir le sens de ces expressions grâce à un questionnement de type appariement :

➔ **12.2. Recalling** (before listening)

Use the words in the list below to fill in the chart of opposites :

inferior, give an advantage to someone, male chauvinism, strong, domineering, chauvinist pig, smooth, disadvantaged, get the rough end of the stick

	OPPOSITES
feminism	
feminist	
superior	
weak	
come off best	
submissive	
rough	
privileged	
stack the cards against someone	

Answer key – 12.2

	OPPOSITES
feminism	male chauvinism
feminist	chauvinist pig
superior	inferior
weak	strong
come off best	get the rough end of the stick
submissive	domineering
rough	smooth
privileged	disadvantaged
stack the cards against someone	give an advantage to someone

La même démarche est adoptée en 13.2, où le fait de fournir des termes tels que *sober, guy, chap, tacky, smug* etc. peut constituer un rappel ou une aide momentanée, avec deux sous-tâches, une sur les antonymes et une sur les synonymes. Cette dernière permet de reprendre certains termes de la première sous-tâche pour en préciser le contenu sémantique et contribuer à leur fixation en mémoire (par effet de répétition) :

➔ **13.2. Recalling** (before listening)

a) Antonyms

Match the following words or expressions in column A with their opposites in column B. Use arrows (➔).

Column A				Column B
sober	•		•	smart, sophisticated
uptight	•		•	weak, insignificant
rude	•		•	modest
tacky	•		•	polite
smug	•		•	cool, relaxed
impressive	•		•	drunk

b) Synonyms and definitions

Match the following words or expressions in column A with their synonyms or definitions in column B. Use arrows (➔).

Column A				Column B
get at someone	•		•	imposing, powerful
swan	•		•	coarse, unsubtle
a guy	•		•	say unkind things to someone
tacky	•		•	a chap
impressive	•		•	go, move without a purpose, like a swan
rude	•		•	of bad taste

Answer key – 13.2

a) Antonyms

Column A			Column B
sober	•-----•		drunk
uptight	•-----•		cool, relaxed
rude	•-----•		polite
tacky	•-----•		smart, sophisticated
smug	•-----•		modest
impressive	•-----•		weak, insignificant

b) Synonyms and definitions

Column A			Column B
get at someone	•-----•		say unkind things to someone
swan	•-----•		go, move without a purpose, like a swan
a guy	•-----•		a chap
tacky	•-----•		of bad taste
impressive	•-----•		imposing, powerful
rude	•-----•		coarse, unsubtle

swan is a verb which comes from *a swan* (➔ a large white bird, similar to a duck but bigger and with a long neck)

a guy and *a chap* are familiar expressions for *a man*

Les connaissances peuvent porter sur des données factuelles concernant la vie de Sophie comme en 5.2, déjà cité, ou en 11.2 :

➔ **11.2. Recalling** (before listening)

Remember Sophie's schooldays (unit 4) and circle YES or NO for each of the following questions.

1. Did she pass her O' levels ? YES - NO
2. Did she pass her A' levels ? YES - NO
3. Did she go to university ? YES - NO
4. Did she study History of Art ? YES - NO
5. Did she go to college after she finished secondary school ? YES - NO
6. Did she study management at catering college ? YES - NO

Answer key – 11.2

1. Did she pass her O' levels ? YES, she probably got 7 O' levels.
2. Did she pass her A' levels ? YES, she got 3 A' levels.
3. Did she go to university ? NO
4. Did she study History of Art ? NO, she wishes she had.
5. Did she go to college after she finished secondary school ? NO, she worked as an au pair on and off for two years.
6. Did she study management at catering college ? YES, after being an au pair, she studied management.

Elles peuvent enfin porter sur les données culturelles telles que celles de la tâche 11.3 sur le système éducatif britannique (déjà citée), qui est en fait un rappel, puisque le contenu a été traité en tâche d'expansion en 4.8.a. *Expanding cultural references : Education in the UK.*

Les connaissances abordées sont donc essentiellement linguistiques et de contenu. Il ne nous a pas paru possible d'aborder ici les connaissances textuelles, ceci pour deux raisons. D'une part, le type de texte que constitue l'interview de Sophie est atypique : il ne s'agit ni d'une situation de dialogue véritable, avec tours de parole par exemple, ni d'une situation de monologue réel. D'autre part, par rapport à un genre de texte qui fait intervenir des éléments conversationnels, il n'est pas évident que les apprenants aient des connaissances explicites ou verbalisables sur l'argumentation orale ou le récit. Cela nous semble nécessiter un apprentissage préalable, qui dépasse alors le cadre de ce que nous proposons. En revanche, d'autres tâches, portant sur l'inférence notamment, vont permettre d'aborder des phénomènes discursifs de façon contextualisée et, nous semble-t-il, plus pertinente.

Enfin, au delà de la tâche *Recalling* même, nous avons, à plusieurs reprises, explicitement incité les apprenants à faire appel à des connaissances linguistiques (de type phonologique, lexical ou syntaxique) ou à des connaissances de contenu lors de tâches de type *Inferring* ou *Discriminating*, nous le verrons ultérieurement, sans prétendre aucunement vouloir ou même pouvoir contrôler ou influencer sur toutes les mobilisations automatiques à l'œuvre dans une activité de compréhension.

Si *Recalling* est, volontairement et majoritairement, une tâche très générale permettant l'introduction d'un thème et d'éléments lexicaux, *Anticipating* est focalisé sur l'interprétation globale de l'unité. Ces deux tâches sont complémentaires : *Recalling* ouvre un domaine et *Anticipating* le canalise ensuite.

12.2. L'anticipation

12.2.1. Définitions

Nous avons, en présentation, donné la définition suivante : l'anticipation repose sur l'émission d'hypothèses et leur vérification. Elle intervient dans des traitements descendants ou *top-down*. Anticiper c'est prédire, émettre une hypothèse pour, à l'épreuve des faits, la valider ou l'infirmer.

L'anticipation est effectivement une opération liée à l'attribution de sens, dont J. Sabiron (1996, pp. 523-566) souligne le caractère économique au plan cognitif car elle sollicite des processus de haut niveau et réduit, de ce fait, le décodage de type ascendant. L'anticipation, toujours selon cet auteur, s'appuie sur les connaissances que l'apprenant possède déjà : « l'appel à l'expérience antérieure met en œuvre la mémoire à long terme et les informations recouvrées peuvent servir à élaborer les informations présentes, et émettre des hypothèses sur ces informations » (ibid.). On mesure donc le lien avec une activité de mobilisation de connaissances préalables. Son domaine d'action est très varié, bien plus varié que ce que l'on entend en général par anticipation d'un point de vue pédagogique qui s'applique à l'amorce d'une tâche de compréhension. La construction d'hypothèses semble effectivement tellement constitutive de la compréhension que cela la rend très difficilement guidable. Le seul point accessible semble bien être l'amorce de tâche qu'il convient de ne pas négliger car elle va servir à orienter une première écoute. En effet, D. Bailly (1998, pp. 6-7) donne deux définitions de l'anticipation selon que l'on se place au plan pédagogique ou au plan psycholinguistique. Dans le premier cas, l'anticipation concernant l'apprenant est une « activité de sensibilisation sollicitée chez l'apprenant lorsqu'on lui demande de prévoir le contenu, ou même, le cas échéant, la forme, d'un message verbal oral ou (plus souvent) écrit, à partir d'indices informatifs et d'indices qu'on lui aura fournis ou qu'on lui aura demandé de découvrir lui-même ». C'est ce sens que nous donnons à l'anticipation telle qu'il nous semble possible de pouvoir la guider. Dans le second cas, l'anticipation chez l'auditeur intervient à deux niveaux : celui du décryptage d'indices sonores (mots de contenu, organisation discursive, intonation...), au fil de l'écoute et celui de leur association mentale très rapide à des thèmes, à des intentions de signification, ce qui permet à l'auditeur de prévoir la suite possible ou probable de la chaîne sonore et de gagner du temps dans son interprétation sémantique globale.

12.2.2. Mise en œuvre

Anticipating permet aux apprenants d'aborder l'écoute d'une unité avec une ou plusieurs hypothèses concernant le contenu de l'unité construites à partir d'un titre, titre d'une unité, d'un chapitre, ou de connaissances de contenu sur Sophie, hypothèses à confronter ensuite à une première écoute. Nous avons utilisé quatre grands types de questionnement, qui peuvent se trouver combinés à l'intérieur d'une même tâche : il s'agit de questions fermées, de questions à choix fourni exclusif (une seule réponse est acceptable), de questions à choix fourni non exclusif (plusieurs réponses peuvent être acceptables) et de quelques questions ouvertes. Le terme de question est à prendre au sens large de questionnement car il s'agit souvent de faire un choix entre différentes assertions. Nous avons privilégié l'option du choix fourni principalement pour deux raisons : d'une part, désigner, en ALAO, est une action manuelle simple à accomplir par les apprenants, qui risque de causer moins de diversions que la formulation intégrale d'une hypothèse, c'est-à-dire la production d'énoncé, avec manipulation du clavier. D'autre part, les apprenants en sont encore à une phase de sensibilisation, dont nous pensons qu'elle ne doit pas constituer l'essentiel de l'activité de compréhension offerte pour une unité, c'est pourquoi, si elle nous semble importante, elle doit être néanmoins menée rapidement. La tâche *Anticipating* est immédiatement relayée par la tâche suivante, *Listening and checking*, qui, comme l'intitulé l'indique, permet l'écoute et la vérification de la ou des hypothèses de *Anticipating* et une première interprétation globale de l'unité. Il n'y a donc pas de rétroaction pédagogique (corrigé ou *Answer key*) après *Anticipating*. C'est *Listening and Checking* qui fait l'objet d'un corrigé ultérieur. Pour éviter l'écueil de la monotonie dans la démarche pédagogique très systématique que nous avons adoptée et en fonction, bien entendu, du matériau exploitable dans chaque unité, nous avons fait varier la forme des tâches *Listening and checking* en alternant des questionnements quasiment identiques à ceux de *Anticipating*, où les apprenants confirment, modifient, complètent leurs réponses à *Anticipating* après écoute, des questionnements partiellement modifiés, notamment en introduisant des questionnements complémentaires, et des questionnements intégralement reformulés.

Dans le tableau suivant, nous faisons figurer, par unité, pour *Anticipating*, le ou les types de questionnement et ce qui sert de support aux prédictions (à partir de quoi, ce sur quoi s'appuient différentes prédictions) et, pour *Listening and Checking*, le ou les types de questionnement avec les variations par rapport à *Anticipating*.

Le tableau fait apparaître, pour *Listening and checking*, six types de questionnement qui peuvent être combinés : l'action non verbale, la question à choix fourni non exclusif, la question à choix fourni exclusif (choix binaire ou multiple), le tableau à compléter, la question ouverte, la question fermée. Il s'agit de types de questionnements où la réponse est à apporter sous forme de désignation ou de production de mots ou de groupes de mots, souvent des indices à relever dans le corps de l'unité. En effet, les questions ouvertes ne sollicitent pas la formulation d'énoncés entiers, ce sont des questions ouvertes à compléter en quelque sorte. Les actions

sollicitées chez les apprenants sont donc volontairement limitées pour privilégier l'écoute à ce point.

Référence	<i>Anticipating</i> Type et support	<i>Listening and checking</i> Type et modifications
2.2 et 2.4	Question ouverte Sous-titre du CD audio : <i>Sophie, self-portrait over a glass of Vouvray</i>	Action non verbale : précise la situation d'énonciation
2.3 et 2.5	Question à choix fourni non exclusif Titre de l'unité : <i>Family Background</i>	Identique (reprise et complément de 2.3)
3.3 3.4.a.et b.	Question à choix fourni exclusif Titre de l'unité : <i>Sydney, Hong Kong, Kuwait...</i> et connaissances sur Sophie	a. Question à choix fourni exclusif : presque identique (reformulation) b. Ajout : tableau à compléter (relevé d'indices précisant a.)
4.3 4.4.a. et b.	Question à choix binaire (fourni) exclusif Titre de l'unité : <i>Boarding school ... au pair</i>	a. Question à choix fourni exclusif : presque identique (reformulation) b. Ajout : tableau à compléter (relevé d'indices précisant a.)
11.4 et 11.5	Question ouverte (liste à compléter) Titre de l'unité : <i>Management course and cooking</i>	Question à choix fourni non exclusif : reconnaissance de mots clés pour le contenu de l'unité
6.2 6.3.a. et b.	Question à choix fourni non exclusif Titre de l'unité : <i>Of men and babies</i> et connaissances sur Sophie	a. Question à choix fourni non exclusif : identique (reprise et modification de 6.2) b. Ajout : question ouverte (relevé d'indices précisant a.)
7.3 et 7.4	Question à choix fourni non exhaustif Connaissances sur Sophie	Identique
9.3 9.4.a. et b.	Questions ouvertes et fermées Connaissances/représentations sur Sophie	a. Question fermée (reprise d'une partie de 9.3) b. Ajout : question ouverte (relevé d'indices précisant 9.4)
10.3 et 10.4	Question fermée Connaissances/représentations sur Sophie	Question fermée : presque identique (prédiction en 10.3 et vérification en 10.4)
22.3 et 22.4	Questions fermées Connaissances/représentations sur Sophie	Question fermée : presque identique (prédiction en 22.3, vérification en 22.4)
12.3 12.4.a. et b.	Question à choix fourni exclusif Connaissances/représentations sur Sophie	a. Questions à choix binaire (fourni) et exclusif : relevé d'indices b. Question à choix fourni exclusif (presque identique à 12.3)
13.3 et 13.4	Question à choix fourni exclusif Titre de l'unité <i>Getting at them</i> et du chapitre <i>Sophie and men</i>	Questions à choix fourni exclusif : relevé d'indices puis question presque identique à 13.3

L'ensemble de ces tâches est conçu à l'écrit car elles nécessitent, pour la plupart, de reposer sur le mode écrit. En effet, d'une part, les tâches *Listening and checking* doivent être accomplies en parallèle à l'écoute et non en procédure de rappel, ce qui ferait reposer l'activité sur la mémorisation de façon excessive. D'autre part, les apprenants doivent pouvoir confronter leurs réponses dans *Anticipating*, c'est-à-dire leurs hypothèses, à ce qu'ils entendent lors de la première écoute proposée, ce qui nécessite, étant donné l'espace limité d'un écran en ALAO, d'afficher sinon l'ensemble de l'interaction de *Anticipating* du moins un rappel succinct des hypothèses émises, dans la consigne même de *Listening and Checking*.

Nous allons maintenant examiner quelques exemples d'articulation des tâches de type *Anticipating* et de type *Listening and Checking*.

Ainsi la toute première tâche, 2.2, intitulée *Anticipating – the situation*, a pour objectif de sensibiliser au dispositif énonciatif complexe en jeu, avec une question ouverte sur le sous-titre de *Sophie* et particulièrement sur le terme *self-portrait* :

➔ **2.2. Anticipating – the situation**

The title of the CD is *Sophie, self-portrait over a glass of Vouvray*. What does the expression self-portrait suggest about the contents of the CD ?

(*Vouvray* → French white wine)

L'autoportrait suggère qu'une personne va parler d'elle-même, mais peut-être sous forme de monologue, ce qui n'est que partiellement le cas, car il ne s'agit, à proprement parler, ni d'une interview, ni d'un monologue. En effet, les entretiens initiaux se sont déroulés entre Sophie et C. Henry mais si Sophie continue à parler en discours direct (premier moment d'énonciation), C. Henry rapporte ses propres questions au style indirect, pour son auditoire d'apprenants en l'occurrence, puisque le souci pédagogique est à l'origine de ces entretiens (deuxième moment d'énonciation). On note, d'autre part, que C. Henry parle assez lentement, beaucoup plus lentement que Sophie, en tout état de cause. Il y a là translation sur le plan de l'énonciation, nous l'avons évoqué en présentation : Sophie s'adresse à son co-énonciateur qui s'adresse, lui, à des auditeurs ou énonciataires.

Il nous semble qu'il convient de considérer l'ensemble des documents oraux du CD *Sophie* ainsi : un narrateur rapporte les entretiens qu'il a eus avec une jeune femme anglaise, Sophie. L'ensemble des interventions de Sophie, qui ont été enregistrées lors de ces entretiens, constitue le document de travail. Le narrateur utilise des questions au style indirect qui résument ou reprennent les questions qu'il lui a posées lors de ces entretiens. C'est pourquoi il s'exprime à la première personne (*I*) et parle de Sophie à la troisième personne (*she, her*). Les réponses de Sophie sont données directement, telles qu'elles ont été faites lors des entretiens, c'est pour cette raison qu'elle parle à la première personne (*I, me...*).

Pour expliciter ce dispositif particulier, nous avons accompagné cette tâche, comme à chaque fois qu'il y a une tâche sollicitant l'anticipation, d'une tâche de vérification,

Listening and checking, tâche 2.4, en posant précisément la question de qui parle à qui et en l'accompagnant d'un commentaire dans le corrigé :

➔ **2.4. Listening and Checking – the situation**

Listen to track 2 and use arrows (➔) to show who is talking to whom.

Sophie narrator listeners (*listeners* : auditeurs)

Answer key – 2.4

Sophie ➔ narrator ➔ listeners
Sophie (via the narrator)➔ listeners

A narrator reports the interview he had with a young English woman, Sophie. Sophie's answers were recorded at the time of the interview. She speaks directly, using the first person (I, me) and she talks about her life, her family, her tastes, etc. The narrator uses indirect questions to sum up the questions he asked Sophie. He is a first person narrator (I) who speaks about Sophie in the third person (she, her).

Le même dispositif énonciatif se reproduisant de piste en piste, il ne nous a pas paru nécessaire, après cette première tâche, d'y revenir, pour les unités suivantes, dans l'interaction pédagogique de la partie *Tasks*.

Dans la tâche 2.3, *Family Background*, et dans la tâche 2.5, qui est une reprise du questionnement à l'identique, nous avons fait porter le questionnement non pas sur le contenu même des attentes mais sur le type d'attentes que chacun peut avoir par rapport au titre. Nous visons bien entendu ici plus la méthode que le contenu, le corrigé, dans *Answer key*, ne mentionne d'ailleurs pas le contenu des informations attendues :

➔ **2.3. Anticipating - the topic of track 2 (before listening)**

Tick (✓) the type of information you expect to get :

- € Sophie's age
- € Her social origin
- € Her parents' jobs
- € Her schooldays
- € Her brothers and sisters

➔ **2.5. Listening and checking - the topic of track 2**

Listen to the track and tick (✓) the information you actually get :

- Sophie's age
- € Her social origin
- € Her parents' jobs
- € Her schooldays
- € Her brothers and sisters

Answer key – 2.5

- Sophie's age
- Her social origin

Her parents' jobs	√
Her schooldays	√
Her brothers and sisters	

La tâche 3.3 porte aussi sur le titre de l'unité, ici *Sydney, Hong Kong, Kuwait ...* et peut faire intervenir, sans sollicitation explicite de notre part, des connaissances de contenu sur Sophie puisqu'à l'unité précédente Sophie a expliqué que, son père étant dans la marine, Sophie et sa famille ont dû déménager souvent et qu'ils ont habité dans le monde entier :

➔ **3.3. Anticipating (before listening)**

Look at the title of the track and tick (√) the most plausible statement :

- Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places
- (a) Sophie would like to live in.
 - (b) Sophie is planning to visit.
 - (c) Sophie has already lived in.

La tâche 3.4.a. est une reprise pratiquement à l'identique du questionnement de 3.3. Alors qu'en 3.3 l'accent est porté sur l'exploitation du titre, placé en thème et en facteur commun du questionnement à choix multiple, il nous a semblé plus intéressant, en 3.4, de développer les trois affirmations afin que les apprenants optent pour une interprétation globale formulée dans un énoncé complet qui résume le contenu de l'unité :

➔ **3.4. Listening and checking (anticipation)**

a) Listen to the track and tick (√) the right statement.

- (a) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie would like to live in.
- (b) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie is planning to visit.
- (c) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie has already lived in.

La partie 3.4.b. propose un relevé d'indices précisant 3.4.a. et mettant en œuvre des éléments de la tâche préalable de mobilisation, en 3.2, déjà citée.

Dans la tâche 11.4, nous avons utilisé une question ouverte, sous forme de liste à compléter, de façon à ce que les apprenants envisagent différentes possibilités puisqu'ils les vérifient, à l'écoute, par la reconnaissance de mots clés, en 11.5 :

➔ **11.4. Anticipating (before listening)**

The title is Management course and cooking. According to you, what points is Sophie going to develop in this unit ?

Complete the following list :

Being a cook,

➔ **11.5. Listening and checking - The main points Sophie develops.**

Listen to the whole track and tick (✓) the elements Sophie actually mentions.

Dartmouth	€ her studies	€ London
€ her grandfather	€ being a cook	€ being a waitress
€ working in a kitchen	€ the Carved Angel	€ being a manager
€ working in big hotels		

Le corrigé porte à la fois sur la vérification des prédictions que les apprenants ont pu faire et sur les mots clés à reconnaître. Nous avons ajouté des informations complémentaires sur l'école hôtelière, informations de type culturel, utiles pour comprendre les points développés par Sophie dans l'unité :

Answer key – 11.5

Sophie develops several points : her studies, Dartmouth, her experience at the Carved Angel and working in big hotels.

Here are the elements Sophie actually mentions :

✓ Dartmouth	✓ her studies	London
her grandfather	✓ being a cook	✓ being a waitress
✓ working in a kitchen	✓ the Carved Angel	being a manager
✓ working in big hotels		

The technical college Sophie went to is a catering college (*catering college* → technical college providing catering courses). In a catering college, various courses are provided such as a chef's course to study cooking and become a cook or a chef, or a management course to manage hotels or restaurants. The courses also offer training periods in restaurants or in hotels with different jobs or posts : cook, waiter or waitress, reception...

La tâche 9.3 est d'abord centrée sur les comportements et les goûts des apprenants, de façon à éveiller leur intérêt sur le thème de l'unité, la lecture, en les impliquant dans ce thème. La dernière question revient à Sophie, en faisant explicitement appel à ce qu'ils connaissent déjà de cette personne et à l'image qu'ils en ont :

➔ **9.3. Anticipating (before listening)**

Are you a bookworm (a fanatical reader) ?

.....

What are your favourite books or authors ? Jot down a few names that come to your mind.

.....

What English books or authors do you know ?

.....

From what you already know about Sophie, do you think she is a bookworm ?

.....

Cette image, ces représentations sur Sophie sont ensuite mises à l'épreuve des faits par l'écoute entière de l'unité et le questionnement de la première partie de la tâche, 9.4.a. :

➔ **9.4. Listening and checking**

a) Listen to track 9 and answer the following question, circling YES or NO.

Is Sophie a bookworm ? YES - NO

b) Listen to the track again and fill in the blanks with what Sophie likes to read.

Genres :

Authors :

Titles :

Answer key – 9.4

a) YES

b) The following elements are mentioned :

genres : poetry, good prose

authors : J. Austen, Shakespeare, Milton, Keats

titles : Pride and Prejudice, Wind in the Willows, The Pursuit of Love, Shakespeare's sonnets, Ode to Autumn

Further information :

Title	Author	Genre
Pride and prejudice	J. Austen	Prose
The Pursuit of Love	N. Mitford	Prose
Wind in the Willows	E. E. Milne	Prose
Ode to Autumn	Keats	Poetry
Sonnets	Milton, Shakespeare	Poetry

La deuxième partie de la tâche, 9.4.b., tout comme plus haut 3.4.b., consiste à relever certains indices qui justifient et précisent la première partie avec, d'une part, la catégorie *Genres* qui fait écho à la sensibilisation menée en tâche de mobilisation et, d'autre part, l'apport d'informations complémentaires que nous avons prévu en corrigé, dans la mesure où l'énumération de Sophie est parcellaire et incomplète.

Les connaissances de contenu et les représentations des apprenants sont aussi sollicitées en 22.3 :

➔ **22.3. Anticipating (before listening)**

Remember Sophie's childhood and circle the appropriate answers.

Is Sophie used to going abroad ? YES - NO

According to you, is Sophie likely to go abroad for her holidays ? YES - NO

L'expression *go abroad* est introduite en tâche de mobilisation (22.2) et il nous a semblé utile de faire porter l'anticipation sur cette idée dans la mesure où certains lieux et certaines vacances que Sophie mentionne dans l'unité risquent de ne pas être reconnus comme *Naples* ou *Cyprus*. D'autres éléments permettent de répondre à la question en 2.4 et de fixer le cadre général des vacances dont parle Sophie. Le

questionnement oriente l'écoute dans ce sens (sans illustration dans le corrigé car la tâche suivante porte sur les lieux et les dates) :

→ **22.4. Listening and checking**

Listen to the track and circle the right answer.

Does Sophie actually speak about holidays abroad ? YES - NO

Answer key – 22.4

Yes, Sophie speaks about holidays abroad.

Pour les deux dernières unités proposées dans l'approche guidée de *Tasks*, nous avons procédé différemment pour *Listening and Checking*. Ce sont des unités plus difficiles à comprendre, tant sur le plan lexical que sur celui de l'organisation du discours. Il était donc important de bien orienter la première écoute, par exemple en se servant du titre de l'unité et du chapitre pour *Getting at them* (unité 13), puisque l'expression *get at someone* avait été évoquée en phase de mobilisation :

→ **13.3. Anticipating (before listening)**

This unit, called *Getting at them*, is part of a chapter entitled Sophie and men. According to you, who does *them* refer to in '*Getting at them*' ? Tick (✓) the appropriate answer.

<i>them</i> refers to :	people
	some people in particular
	men and women
	men
	some men in particular

Etant donné les informations contenues dans les deux titres, les choix les plus probables sont *men* et *some men in particular*. Pour vérifier l'hypothèse quelle qu'elle soit, la tâche 13.4 est composée d'un relevé d'indices (question a., b. et c.), qui permet de délimiter la situation que Sophie évoque (un dîner et les participants), puis de reprendre les possibilités de la tâche précédente (question d.) pour arriver à une interprétation globale de l'événement qu'elle décrit.

→ **13.4. Listening and checking**

Listen to the whole track and answer the following questions. Tick (✓) the right answers.

- | | | | | |
|---|--------|--------------|-----------------------------------|----------------------|
| a. How many people were there at the dinner party ? | 3 | 4 | 7 | 10 |
| b. How many men were there at the dinner party ? | 3 | 4 | 7 | 10 |
| c. How many girls were there at the dinner party ? | 3 | 4 | 7 | 10 |
| d. Who did Sophie get at ? | people | young people | the young men she had dinner with | young men in general |

Answer key – 13.4

a. 7 b. 3 c. 4 d. the young men she had dinner with

Avec *Recalling*, *Anticipating* et *Listening and Checking*, les apprenants se font une idée du contenu de l'unité en terme de compréhension globale. La suite des tâches proposées porte sur une compréhension plus détaillée, ce qui constitue une progression dans le déroulement des tâches proposées.

12.3. L'inférence

12.3.1. Définitions

Nous avons dit de l'inférence, en nous appuyant sur la définition de D. Bailly (1998, p. 132), qu'elle est une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition, etc., on tire une conséquence.

J.-P. Narcy (1996) définit l'inférence comme un appel au connu pour deviner l'inconnu et soulève le problème que pose la nativisation (c'est-à-dire l'analyse de la langue étrangère selon des critères internes à l'apprenant qui sont souvent ceux de sa langue maternelle) dans la mise en œuvre d'une stratégie d'inférence si ce qui est connu est nativisé c'est-à-dire filtré phonologiquement, linguistiquement, conceptuellement ou culturellement. En effet, selon D. Bailly (1998, p. 133), l'inférence s'appuie sur des liaisons, des associations, des comparaisons entre phénomènes, des procédures d'investigation et de vérification visant à étayer une hypothèse, de mise en perspective d'un donné, de tentative de généralisation, sous condition d'être vérifiée, à partir d'un acquis de connaissance local. M. Saint-Pierre (1998), dans le cadre de la théorie communicationnelle de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson (1995) définit le processus inférentiel comme l'interprétation et la compréhension par l'auditeur des nouvelles informations sur la base de ses connaissances.

Cependant, le terme de connu ne paraît pas toujours recouvrir le même sens, ou bien connu comme connaissances préalables ou bien connu comme connaissances personnelles et données contextuelles. Il nous semble que l'inférence ne fait pas seulement appel aux connaissances personnelles mais aussi au contexte, ce qui donne une perspective plus large à la capacité d'inférence. D. Bailly (ibid.) remarque d'ailleurs qu'on peut aussi entendre le terme inférence comme une opération qui consiste à tirer des conséquences de liaisons entre un élément et son contexte. En effet, inférer c'est relever des indices, les comparer, les classer, en tirer des conclusions à comparer avec d'autres hypothèses. M. Le Gall (1994, p. 21) définit l'inférence comme une généralisation opérée à partir de l'observation de plusieurs faits concordants. Plus précisément « inférer pour comprendre un message signifie mettre en relation indices textuels et connaissances individuelles, effectuer les choix et les rapprochements pertinents. C'est soumettre, par la rétroaction, ses hypothèses à l'épreuve de la réalité d'observations complémentaires » (Le Gall, 1994, p. 25). C'est une démarche de type *bottom-up*, à l'inverse de l'anticipation.

Il existe différents types d'inférence qui se confondent ou se complètent, selon M. Le Gall (1994, p. 32), inférence grammaticale reposant sur des connaissances linguistiques, inférence sémantique établissant des liens entre le sens de plusieurs éléments du texte ou du contexte, donc aussi inférence contextuelle, situationnelle et pragmatique, inférence culturelle, etc. Cet auteur souligne l'interaction permanente entre inférence et compréhension et parle du caractère récursif de l'inférence. En effet, elle rapporte une expérimentation qu'elle a montée sur un ensemble de tâches de lecture en langue étrangère auprès de deux groupes d'élèves. Le premier a suivi un enseignement axé sur l'utilisation de l'inférence par une lecture récursive, une recherche d'indices, leur mise en relation avec les schémas de contenu des apprenants et une prise de conscience de l'éventail de stratégies d'analyse et de synthèse à leur disposition. L'autre groupe a suivi un enseignement plus traditionnel favorisant une lecture linéaire à travers une sensibilisation aux relations entre formes et sens (détermination, présupposition, quantification, passivation). Même s'il s'agit de compréhension écrite, on peut en tirer quelques enseignements. Les résultats recueillis, avec toutes les précautions d'usage concernant leur interprétation et les limites de l'expérimentation soulignées par l'auteur, sont cependant intéressants. Dans le test sommatif soumis aux deux groupes, le premier groupe a progressé de 21 points, c'est-à-dire de 8,7%, le second groupe de 4 points, soit 1,6%. L'auteur en conclut que l'entraînement à l'inférence, à la lecture récursive, semble plus efficace qu'un entraînement à une perception plus linéaire des relations formes - sens, notamment lorsque cet entraînement est suivi d'une attitude plus réflexive. Autrement dit, un entraînement par stratégie (ici l'inférence) serait plus efficace (et plus transférable) que l'étude, même très intelligente, d'éléments d'un document pertinents sur le plan linguistique. Il nous semble aussi que l'écart entre les deux performances peut s'expliquer par le fait que l'activité de lecture telle qu'elle est conçue pour le premier groupe fait sens et garde un sens pour les apprenants. Et M. Le Gall note le fonctionnement en boucle de l'inférence dans le processus de compréhension : plus les élèves savent inférer le sens des mots inconnus, mieux ils comprennent ; plus ils comprennent, plus ils semblent avoir des capacités d'inférence.

L'inférence s'appuie donc sur une prise d'indices multiples, à différents niveaux, et permet la construction, la reconstruction ou la compensation. Le processus d'inférence permet effectivement de construire une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit directement et explicitement fournie par celui-ci. Mais en langue étrangère plus particulièrement, l'inférence peut permettre de reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte et des connaissances personnelles ou bien de compenser la non-compréhension d'un message, d'un passage ou d'un mot. A. Wenden (1991, p. 21) souligne qu'inférer c'est utiliser l'information disponible pour deviner le sens d'items nouveaux, prédire des résultats ou combler des informations manquantes.

Par ailleurs, J. Sabiron (1996, p.56) indique qu'il existe des erreurs de reconnaissance par excès d'inférence. L'enquête que nous avons menée sur deux années consécutives

montre aussi que l'inférence est une opération connue des apprenants, comme nous l'évoquerons dans le prochain chapitre sur la composante métacognitive. Enfin, B. Noel (1997, p. 195), à propos de méthodes de travail et de métacognition, note que souvent les sujets ne sélectionnent pas tous les éléments pertinents pour résoudre une tâche et qu'il convient de rendre les apprenants plus attentifs à la sélection de ces éléments.

Phénomènes de nativisation, excès d'inférence, sélection d'indices, il semble donc important de guider cette stratégie d'inférence de façon précise.

12.3.2. Mise en œuvre

Le principe général qui a présidé à l'élaboration des tâches de *Inferring* est de s'appuyer sur un relevé d'indices pour guider l'interprétation. Dans ce traitement de type *bottom-up* c'est toujours et in fine le sens qui est visé. Les questionnements visent à mettre en lumière certains indices, de différents ordres, permettant une compréhension plus fine du document, en tentant d'activer la circulation entre différents niveaux de traitement.

Nous avons conçu au total 34 tâches pour les douze unités exploitées. Nous ne présentons donc pas de tableau synoptique général, comme pour les deux premiers types de tâches, mais des tableaux spécifiques à chacun des quatre critères que nous avons choisis pour décrire les tâches, auxquels nous associons des exemples. Ces critères sont les suivants :

- le point de départ des tâches,
- l'organisation des tâches,
- les types d'indices
- les types de questionnement.

Le point de départ des tâches

Ce qui est à l'origine d'une tâche, c'est ce qui peut poser un problème ou mener à une erreur ou une approximation de compréhension. En effet, notre point de départ pour la création d'une tâche est soit l'estimation de difficultés liées à des éléments textuels précis soit la mise en synergie de différents types de données pour une interprétation plus précise du document.

Le tableau suivant met en regard les difficultés estimées et les tâches proposées.

Difficulté ou dimension	Tâches
Extra-linguistique	Expressivité en 6.4 (rire) Éléments culturels en 10.6 (mesures) Représentations en 10.7
Discursive	Incohérence en 4.5 Construction en 3.7 (récit par bribes), en 11.7, 11.8, 11.9 (thèmes filés), en 6.5 (axe paradigmatique) et en 13.6 (narration et digressions) Argumentation à l'oral en 7.5 et 7.6 Hésitation en 5.6, 5.7, 5.8, en 9. et en 9.7
Syntactico-sémantique	Anaphore en 11.8 Eventualité en 5.4 Repérage temporel ou spatio-temporel en 3.7 et 22.5 Présent et rupture en 22.8
Lexicale	En 2.7 (<i>loathed</i>), en 2.8 (<i>ugly</i>), en 3.5 (<i>homesick</i>), en 5.5 (<i>wishy-washy</i>), en 6.5 (<i>what it boils down to</i>), en 6.6 (<i>drive me nuts</i>), en 10.5 (<i>sweating</i>), en 22.7 (<i>rowed</i>) en 22.8 (<i>engaged, split...</i>), en 12.5 (<i>fluke, brain power</i>), en 12.6 (<i>wrapped up...</i>), en 13.6 (<i>kitchen speak</i>), en 13.7 (<i>mincemeat...</i>)
Prosodique	Vitesse d'élocution en 11.6, 11.7, 11.8, 11.9 et 6.7
Phonologique	Monosyllabes inaccentués et réduction en 2.6, réduction et assimilation en 4.6 (<i>I'd do</i>)

Dans la dimension discursive nous mentionnons l'hésitation. C'est effectivement le terme générique pour évoquer des phénomènes de reprise, de reformulation ou d'inachèvement. L'hésitation nous semble intéressante en ce qu'elle est un trait typique de l'oralité et en ce que son traitement pédagogique favorise chez les apprenants la formulation d'hypothèses sur le locuteur et le discours produit. D'après M. Darot et M. Lebre-Peytard (1983), on peut hésiter pour mieux choisir ses mots et les combiner, en modifiant ainsi son discours sur un élément ou en opérant une rupture syntaxique marquée par un inachèvement et une reprise avec un changement de construction, pour assurer la cohésion du discours, pour le réguler, afin d'atténuer une affirmation ou d'accompagner une reformulation ou l'insertion d'une incise, et enfin pour mieux réfléchir. Les traces d'hésitations peuvent être variées : avec ou sans

changement de la construction syntaxique, par une répétition, par des pauses remplies (euh ou *em* en anglais) ou non, par un allongement vocalique, par un coup de glotte, pour ne citer que celles-ci.

Parmi les causes d'inachèvement, C. Blanche-Benveniste (1997, pp. 45-49) évoque l'effet volontaire d'indicible, le locuteur qui cherche, l'échec suivi d'un changement de construction ou d'une recatégorisation, la production par bribes caractérisée par des constructions abandonnées puis reprises plus loin.

R. Vion (1992, pp. 215-225) distingue reprise et reformulation. La reprise est la reproduction telle quelle d'une séquence discursive antérieure, sans modification linguistique alors qu'une reformulation est une reprise avec modifications, sous forme de synonymie partielle, d'explicitation, de cadrage différent, de modification des modalités. Cet auteur considère la séquence initiale et sa reprise comme deux événements énonciatifs distincts, même dans le cas d'auto-reprises car si l'énonciateur reste le même, le moment de l'énonciation a changé. Ce sont les cas d'auto-reprise et d'auto-reformulation qui nous intéressent essentiellement ici étant donné le type de document que constituent les enregistrements de Sophie.

J. Arditty (1987) emploie les termes de répétition et de reformulation pour désigner deux formes de reprise. Selon lui, alors que les répétitions de morphèmes ou de débuts de syntagmes servent principalement à assurer le maintien d'un cadre et les répétitions d'éléments lexicaux et de syntagmes pleins à marquer la cohésion, ou bien l'insistance, l'emphase ou la simultanéité, ou bien le parallélisme ou l'opposition, ou bien encore la causalité, les reformulations permettent l'auto ou l'hétéro-correction, comme tentative de calibrer le lexique par rapport à la combinaison de significations à transmettre, à l'image de l'interlocuteur ou à la recherche d'une norme adaptée à la situation, ainsi que les modulations et les glissements sémantiques, afin de préciser, décomposer, exemplifier, synthétiser, etc.

Pour notre part, nous utilisons le terme de *rephrase* pour reformuler et celui de *resume* pour reprendre, dans le sens de continuer, reprendre le fil de quelque chose, avec répétition éventuelle d'éléments.

En voici quelques exemples, avec tout d'abord des phénomènes d'auto-reprise et d'auto-reformulation en 5.6, 5.7 et 5.8 :

➔ 5.6. Inferring

a) Listen from index 05 00 18 to index 05 00 24 and fill in the blanks with what you hear.

(1) 'I- think I'll get married'

(2) 'and I- I won't have children'

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

b) Interpreting.

In (2) Sophie starts her sentence, stops it, then clearly modifies and rephrases what she was about to say (she has no doubt).

What about sentence (1) ? Tick the interpretation you like best.

€ Sophie starts her sentence (probably meaning *'I don't want to get married'*) then stops it and modifies it to make it less abrupt.

€ Sophie starts her sentence, stops to rephrase it, but can't find another way to put it so resumes and completes it.

(*resume* : reprendre *rephrase* : reformuler)

Answer key – 5.6

a) (1) *'I don't- I don't think I'll get married'*

(2) *'and I don't- and I know I won't have children'*

b) Both interpretations are possible. This example shows the ambiguity and the opacity of oral speech.

Alors que, dans l'énoncé (2), il y a reformulation *'and I don't- and I know I won't have children'* et qu'il s'agit d'une auto-correction, dans l'énoncé (1) *'I don't- I don't think I'll get married'*, il y a bien répétition de la même forme mais sans signifier pour autant que Sophie ne change pas le contenu de ce qu'elle veut dire. Nous pensons effectivement que les deux interprétations sont possibles : soit il s'agit d'une auto-correction calibrant le lexique en fonction de la signification que Sophie souhaite transmettre, et en fonction de ce qu'elle sait peut-être de l'objectif de cet entretien (les destinataires finaux –des apprenants de langue étrangère), soit il s'agit d'une sorte d'échec à une reformulation recherchée d'où la reprise, Sophie répétant les premiers termes pour maintenir le cadre puis complétant son énoncé. Par rapport à cela, nous avons, dans cet exercice, décidé de mettre l'accent sur l'observation de ces phénomènes et de privilégier la prise de conscience du caractère ambigu et opaque de l'oral.

➔ **5.7. Inferring**

a) Listen from index 05 00 34 to index 05 00 40 and fill in the blanks with what you hear.

'I don't have a- an ambition'

b) Interpreting

Listen to this extract again and tick (✓) the right interpretation.

€ Sophie hesitates, looking for the right term, and resumes her utterance after finding the term *'ambition'*.

€ Sophie hesitates and rephrases what she was about to say to make it less abrupt.

(*utterance* : énoncé)

Answer key – 5.7

a) *'I don't have a- I don't have an ambition'*

b) Sophie probably completes what she was going to say. There is no reason to be less abrupt here and she first says 'a'.

Dans ce deuxième extrait, il y a répétition de la forme puis modification du *a* en *an* : *'I don't have a- I don't have an ambition'*. Il y a tout lieu de penser que l'hésitation de Sophie, est la trace d'un temps pris pour réfléchir afin de trouver le terme juste. Sophie ne reformule pas mais laisse en suspens un instant avant de reprendre et compléter.

➔ **5.8. Inferring**

a) Listen from index 05 00 48 to index 05 00 59 and fill in the blanks with what you hear.

'and maybe I- you know- go right then in 2 or 3 years' time I'd like to be living somewhere in France'

b) Interpreting

Listen to this extract again and tick (✓) the right interpretation.

€ Sophie hesitates and completes her utterance.

€ Sophie hesitates and rephrases what she was about to say to be more precise.

Answer key – 5.8

a) *'And maybe I- you know may- if all things go right then in two or three years' time'*

b) Sophie rephrases (modifies) what she was going to say.

Ici, il y a reformulation. Sophie semble, d'ailleurs, se donner le temps de préciser son propos avec *'you know'*.

La tâche 9.6 porte sur un cas d'inachèvement suivi d'une reformulation. En effet l'énoncé est le suivant :

'my parents will both read about four or five books a week which considering my father has a very heavy work schedule is- is I don't know how he does it except that they're both insomniacs so I suppose that helps'

Avec *which*, Sophie introduit un commentaire, immédiatement suivi d'une incise, qui semble bloqué à *'is- is'*, de par l'hésitation marquée par la répétition de *is*, puis elle procède à un changement de construction. Dès l'incise, on a un glissement de thème : Sophie passe de ses parents à son père. Le but de cet exercice est, en guidant le découpage de l'énoncé, d'amener les apprenants à interpréter les différents traits discursifs propres à l'oral présents dans cet extrait :

→ **9.6. Inferring**

a) Listen to the beginning of the track (index 09 00 22) 'My parents will both read about four or five books a week which...' and tick (✓) the right answer.

With the connector *which* (*connector* : mot de liaison) Sophie :

- € makes a comment on her parents' habit.
- € gives more information about the type of books they read.
- € starts a comment but changes her theme from her parents to her father.
- € gives a reason for their habit.

b) Listen to the beginning of the track again and tick (✓) the appropriate interpretation.

Sophie speaks much faster after '*which...*' because :

- € she is in a hurry to finish her utterance (*utterance* : énoncé).
- € what she says next is a sort of parenthesis.

c) Listen to the beginning of the track again and circle the right answer.

Does Sophie finish her comment starting with *which* ? YES NO

d) Listen to the same extract again and tick (✓) the appropriate interpretation.

'*which ... is- is I don't know how he does it*'

Sophie hesitates and rephrases her point because :

- € she is stuck in her syntactic construction to express what she wants to say.
- € she takes into account her listener's reaction.
- € she wants to pass on to another idea.

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

Answer key- 9.6

a) With *which*, Sophie starts a comment but changes her theme from her parents to her father.

The connector *which* both resumes and announces something new.

b) Sophie speaks much faster after '*which...*' because what she says next is a sort of parenthesis : '*considering my father has a very heavy work schedule*'.

c) No

d) Sophie hesitates '*is- is*' and rephrases her point '*I don't know how he does it*' because she is stuck in her syntactic construction to express what she wants to say.

The whole transcription is :

'my parents will both read about four or five books a week which considering my father has a very heavy work schedule is- is I don't know how he does it except that they're both insomniacs so I suppose that helps'

Il convient de noter que nous sommes restée ici très prudente en ce qui concerne le plan prosodique. Lors de la conception des tâches de l'unité 5 par exemple, nous nous sommes demandé si l'intonation pourrait être un indice pertinent pour lever l'ambiguïté quant à l'interprétation de certains énoncés comportant des phénomènes d'inachèvement, de reprise ou de reformulation. En d'autres termes, quels peuvent être les liens entre discours et prosodie, dans le cas d'un oral de type conversationnel ? Et en quoi les marqueurs prosodiques pour ce genre de phénomènes diffèrent-ils en français et en anglais ? S'il y a différence entre l'anglais et le français, il y a lieu d'en faire état et de l'enseigner. S'il y a similitude, il y a alors lieu d'étudier s'il y a transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de l'utilisation de tels types d'indices. Or les ouvrages consultés sur le sujet ne nous ont permis de recueillir que des éléments parcellaires. Ainsi, les énoncés incomplets ou comportant des implications sont accompagnés d'une remontée mélodique de type *low rise* en anglais britannique, selon D. Hirst (1998, p. 63) et, dans beaucoup de langues, par une intonation montante (Hirst et di Christo, 1998, p. 27). Mais les énoncés incomplets qui sont évoqués correspondent à des réponses brèves et non des inachèvements comme ceux de Sophie pour lesquels nous n'avons pas remarqué d'intonation montante. Par ailleurs, A. di Christo et D. Hirst (1998, p. 32) notent que, dans la majeure partie des langues étudiées dans leur ouvrage, le phénomène d'emphase, appelé aussi focalisation, semble se manifester par une proéminence supplémentaire de la hauteur de voix (*extra pitch prominence*), ce qu'ils décrivent respectivement pour le français et pour l'anglais. Parmi les marques intonatives du discours que M. Callamand (1987) inventorie pour le français, nous avons pu clairement observer, chez Sophie, l'utilisation d'un ton bas accompagné d'une accélération pour parenthétiser une information secondaire, ce dont nous faisons mention en tâche 9.6. Si l'on considère, avec M. Callamand (ibid.), que l'intonation est soumise à la fois à des contraintes linguistiques (structuration et hiérarchisation des constituants de l'énoncé, fonction thématique...) et à des contraintes d'ordre pragmatique (expressivité, impact sur autrui, plans d'informations à distinguer...), ce qu'en d'autres termes G. Lacoste (1987) appelle intonation-compétence et intonation énonciative, nous pouvons nous demander si le deuxième type de contraintes, les contraintes pragmatiques, présente des différences entre les deux langues. Il semble que l'expressivité, par exemple, soit un domaine de l'intonation où l'universalité est la plus grande (Hirst et di Christo, op.cit., p. 28).

D'autre part, D. Hirst (op.cit., p. 71) souligne la nécessité de développer un axe de recherche autour de la structure prosodique de la conversation. Le manque flagrant de travaux concernant les liens entre phénomènes discursifs et phénomènes prosodiques dans un oral de type conversationnel en anglais et en français semble donc constituer un domaine de recherche restant à explorer.

La tâche 9.7 permet de revoir et de faire une synthèse des cas de reprise, de reformulation et de commentaire qui ont déjà été abordés, à partir d'un énoncé intéressant :

'another of my favourite books they're all very English actually which is a bit silly I suppose another of my favourite books is the Pursuit of Love which the hero in fact is a Frenchman...'

La tâche consiste premièrement à identifier les articulations en repérant les mots clés (connecteur, répétition et rupture syntaxique) et deuxièmement à amener les apprenants à interpréter l'ensemble de cet énoncé :

➔ **9.7. Inferring**

a) Listen to the track from index 09 01 19 to index 09 01 37. Using your linguistic knowledge and what you hear (rhythm, pauses...), fill in the blanks.

'another of my favourite books (1)----- very English actually (2)----- is a bit silly I suppose (3)----- is the Pursuit of Love which(4)----- is a Frenchman...'

b) Now listen to the extract again and tick (✓) the appropriate answer(s).

With '*(1)----- very English actually*', Sophie

- € makes a comment
- € resumes her listing of books
- € rephrases what she wants to say

With '*(2)----- is a bit silly I suppose*', Sophie

- € makes a comment
- € resumes her listing of books
- € rephrases what she wants to say

With '*(3)----- is the Pursuit of Love*, Sophie

- € makes a comment
- € resumes her listing of books
- € rephrases what she wants to say

With '*(4)----- is a Frenchman*', Sophie

- € makes a comment
- € resumes her listing of books
- € rephrases what she wants to say

(*resume* : reprendre ; *rephrase* : reformuler).

Answer key – 9.7

a) *'another of my favourite books (1) they're all very English actually (2) which is a bit silly I suppose (3) another of my favourite books is the Pursuit of Love which (4) the hero in fact is a Frenchman...'*

- b) With '(1) they're all very English actually', Sophie ✓ makes a comment.
 With '(2) which is a bit silly I suppose', Sophie ✓ makes a comment.
 With '(3) another of my favourite books is the ...', Sophie ✓ resumes her listing of books.
 With '(4) the hero in fact is a Frenchman...', Sophie ✓ makes a comment,
 ✓ rephrases what she wants to say.

Si l'on se reporte au tableau concernant les points de départ, on note également que certains points de départ combinent plusieurs difficultés ou dimensions : dimensions lexicale et discursive en 3.7, 6.5 et 13.6, dimensions lexicale et syntactico-sémantique en 22.8, dimensions discursive et prosodique en 11.7 et 11.9, dimensions discursive, syntactico-sémantique et prosodique en 11.8. Nous en donnons deux exemples.

Ainsi, la tâche suivante (6.5), qui a pour objectif de guider la compensation d'une difficulté d'ordre lexical, porte sur une reformulation précédant une pause et une reprise :

'and I think the main reason what it boils down to is that I'm + to- I'm too selfish...'

La reformulation de Sophie *'what it boils down to'* peut être source de difficulté lexicale et syntaxique mais c'est la construction syntaxique qui va permettre la compensation. Sophie reformule *'I think the main reason'* en *'what it boils down to'*, ce qui peut faire perdre, à l'oral, la structure principale *the main reason is that I'm too selfish*. C'est pourquoi le questionnement cible d'abord les termes de la structure principale (a. et b.) afin qu'elle soit identifiée pour ensuite faire prendre conscience de la construction sur un axe paradigmatique de *'I think the main reason'* et de *'what it boils down to'* en s'appuyant sur un indice de type intonatif (c.). La demande de conclusion en d. amène à évoquer la compensation possible. Nous avons néanmoins, en corrigé, donné la transcription de ce qui pouvait poser problème pour éviter le sentiment de frustration que disent ressentir les apprenants quand ils n'ont pas accès, en fin de parcours, à l'élucidation d'une difficulté, dans la mesure où nous ne revenons plus sur cet énoncé dans l'unité :

➔ 6.5. Inferring

Sophie explains why she feels that way about having children.

(index 06 00 16) *'and I think the main (1)----- (2) ----- ----- ----- -----*

(3)----- that I'm + to- I'm (4)----- (5)----- '

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

a) Looking for the right clues. Listen to the extract and fill in gaps (1) and (3) :

(1).....

(3).....

b) Listen to the extract again and fill in gaps (4) and (5) :

(4)

(5).....

c) Looking for another clue. Listen to the extract again and pay attention to the intonation. Tick the appropriate answer.

If we compare 'and I think the main (1)--' and '(2)--- --- --- --- ---' :

€ the intonation is identical.

€ the intonation is different.

d) Conclusion about (2)--- --- --- --- ---. Answer the following question.

Is (2)--- --- --- --- --- essential to understand Sophie's explanation ? Yes / No

Answer key – 6.5

a and b) : (1) reason ; (3) is ; (4) too ; (5) selfish (*selfish* → who cares only about himself or herself and not about other people)

c) '(2)-----' is in parallel with 'I think the main reason' : the intonation is similar, there is a breath pause after 'reason' and after 'down to'. Sophie gets more precise : 'I think the main reason' is rephrased with '(2)-----'.

d) No, because you have identified the structure of the sentence : 'the main reason (...) is that I'm... '.

(Sujet – Be – Attribut)

gap (2) : what it boils down to (→ *what it comes to*)

L'unité 11, intitulée *Management course and cooking*, porte principalement sur le stage en cuisine effectué par Sophie à Dartmouth. Elle développe en fait deux thèmes : son stage en cuisine dans un restaurant particulier, *The Carved Angel*, et Dartmouth, une ville de l'Angleterre. Ces deux thèmes sont traités en parallèle, de façon filée, Sophie passant de l'un à l'autre, ce qui peut poser problème pour la compréhension tant du point de vue de la perception de l'organisation du discours que du point de vue des conséquences sur le plan syntactico-sémantique, notamment en ce qui concerne les anaphores implicites. Nous avons déjà abordé les deux thèmes séparément dans l'exploitation pédagogique (tâches 11.6 et 11.7). Sa vitesse d'élocution est assez rapide tout au long de l'unité, sans pauses ni hésitations notables : ce sont deux sujets qui lui tiennent à cœur, qui sont chargés d'affectivité et qu'elle maîtrise bien. Le questionnement vise ici à expliciter certaines reprises, dont la plupart sont en position de thème d'énoncé, par une recherche d'indices permettant de tirer des conclusions quant aux questions posées, non sans souligner, s'il y a lieu, des zones d'opacité dans le corrigé :

➔ **11.8. Inferring**

Sophie speaks quite fast and passes from one topic to the other, which makes her quite difficult to follow. Listen to the track from index 11 00 36 to index 11 01 40 and answer the following questions. Use the contextual and situational references to decide what she is talking about.

Index 11 00 36 *'and my grandmother still lives there'*

What does there refer to ?

Index 11 00 45 *'the chef is a woman'*

Whose chef is Sophie talking about ?

Index 11 01 04 *'it overlooks the river'*

What does it refer to ?

Index 11 01 13 *'and it's the one town'*

What town is Sophie speaking about ?

Index 11 01 24 *'and the job'*

What job is Sophie talking about ?

Index 11 01 30 *'it was very hard work'*

What does it refer to ?

Answer key – 11.8

Index 11 00 36 *'and my grandmother still lives there'*

There refers to Dartmouth.

Index 11 00 45 *'the chef is a woman'*

Sophie is talking about the chef at the Carved Angel.

Index 11 01 04 *'it overlooks the river'*

It refers to the restaurant or to Dartmouth (it is impossible to know for sure).

Index 11 01 13 *'and it's the one town'*

Sophie is speaking about Dartmouth.

Index 11 01 24 *'and the job'*

Sophie is talking about her job at the Carved Angel.

Index 11 01 30 *'it was very hard work'*

It refers to her job at the Carved Angel.

L'organisation des tâches

Les tâches s'appuient essentiellement sur la recherche d'indices. Cette recherche d'indices peut mener à une demande d'identification directe et l'opération d'inférence suscitée reste implicite, à la formulation d'une interprétation explicite, notamment pour compenser, et enfin à la formulation d'une interprétation explicite puis à une demande d'identification, cas de la reconstruction.

La répartition des tâches est la suivante :

Type d'organisation	Tâches
Type 1 - Recherche d'indices – identification	2.6, 3.5, 22.5, 11.8
Type 2 - Recherche d'indices – interprétation explicite	2.7, 2.8, 3.7, 4.5, 11.7, 11.9, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 ; 5.8, 6.4, 6.5, 7.5, 7.6, 9.7, 10.6, 10.7, 22.8, 12.6, 13.6, 13.7
Type 3 - Recherche d'indices – interprétation explicite - identification	4.6, 11.6, 6.6, 6.7, 9.6, 10.5, 22.7, 12.5

Cette répartition amène deux remarques : tout d'abord, la proportion importante de tâches comprenant le schéma recherche d'indices - formulation d'interprétation explicite, par rapport aux tâches de type 1, dont nous avons donné un exemple avec la tâche 11.8, ci-dessus ; ensuite, le fait que dans les deux tiers des cas, l'identification des termes pouvant poser problème n'est pas l'objectif de la tâche. Ces deux remarques nous semblent bien être les traces d'une interrogation didactique sur l'approche stratégique plutôt que sur le bien répondre à une question précise à propos d'un document particulier.

En ce qui concerne le type 2, qui peut viser la compensation, le premier exemple est, à nos yeux, un exemple des plus typiques de tâche d'inférence à partir d'une difficulté probable d'ordre lexical (*loathed*) que nous avons pu concevoir, c'est d'ailleurs la première tâche d'inférence que nous avons créée et dont nous nous sommes inspirée pour l'exploitation pédagogique d'autres unités :

➔ 2.7. Inferring (using clues)

You may not know every expression Sophie uses but you can compensate for them with a certain number of elements (or clues) from the context.

a) Looking for clues

Sophie's speech is redundant. Listen to the track from index 02 00 29 to 02 00 48 and underline the expression she uses to rephrase (1) (*rephrase* : reformuler).

'I spent em- seven- seven years at boarding school which I (1) I absolutely hated'

b) Using clues

Listen to the track again and choose an equivalent of the missing word. Circle the right solution.

'I spent em- seven- seven years at boarding school which I (1) I absolutely hated'

(1) loved / disliked very much

Answer key – 2.7

a) In the context, the same idea as (1) is repeated with a synonym : hated.

b) (1) disliked very much

Il s'agit d'utiliser les éléments du contexte qui permettent de deviner le sens de mots ou d'expressions qui ne sont pas forcément connus ou reconnus à l'oral. Dans le corrigé, la difficulté n'est pas élucidée, en en donnant la transcription par exemple, car le terme *loathed* va faire l'objet d'un travail complémentaire.

On retrouve d'ailleurs la même structure canonique de tâche à partir d'une difficulté probable d'ordre discursif, en 7.5, tâche qui n'appelle pas ici à compenser mais à préciser l'interprétation. En effet, Sophie explique, dans cette unité, pourquoi elle est une femme indépendante. Elle en donne trois raisons principales qu'elle relie par *but also*. *But* est surtout connu pour sa valeur de contraste chez les apprenants et beaucoup moins comme marque de changement d'argument dans un discours oral de caractère spontané, en particulier ici où il est accompagné de *also* qui contribue à marquer l'addition. Après avoir repéré les mots ou arguments clés présentés par Sophie en tâche 7.4, *Listening and Checking*, la tâche 7.5 amène les apprenants à cibler l'étude des liens logiques avec relevé puis interprétation :

➔ **7.5. Inferring**

a) Looking for the logical connectors

Listen to the track again and fill in the blanks with the connectors Sophie uses to connect the three main reasons she gives :

Her father's absence her mother's views her experience with children

b) Concluding

Tick (✓) the right answer :

(i) Sophie gives different reasons that, in addition, contribute to account for her personality.

(ii) Sophie gives some reasons that she opposes to other reasons.

Answer key – 7.5

a) the logical connectors are :

her father's absence but also her mother's views but also her experience with children

b) (i) is the right answer. Sophie doesn't use but to oppose reasons but to show, in her speech that she is going to change, to pass on to a different point. Also is used with but to add another argument.

Dans les dernières unités, nous avons choisi de poser préalablement le problème éventuel de compréhension, comme dans la tâche 12.6 (question a. qui porte sur 'wrapped up in themselves') avant d'amener les apprenants à un relevé d'indices et une interprétation possible :

➔ **12.6. Inferring**

a) Listen to the track from index 12 01 47 to the end and try to fill in the following blanks :

'and that drives me mad and I- I do not know I- I- perhaps because I have- my boyfriends have always been younger than me they have just been a little bit sort of + very (1)-----

(1) : -----

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

b) If you cannot identify all the words, you can try to compensate for them. Listen to the track from index 12 01 47 to the end and use the context to answer the following question. Tick (✓) the right answer.

Sophie thinks men do not know much about themselves. What about her idea of men's relationship with other people ?

- Men listen to other people.
- Men have preconceived ideas about other people.
- Men understand other people as they are.
- Men think they do not know much about other people.

c) Compensating : making a hypothesis

Tick the appropriate choice.

(1)----- means : self-centered
open-minded

Answer key – 12.6

b) Men have preconceived ideas about other people.

c) (1) means : self-centered

(1) : wrapped up in themselves (➔ giving all their attention to themselves)

Avec le type 3 qui vise la reconstruction, les apprenants, grâce au cadrage interprétatif, peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles ainsi qu'aux fonctionnalités informatiques du type réécoute, pause, fragmentation, ralenti pour essayer de reconnaître tels et tels items manquants. L'identification est une dernière étape, qui peut être réussie ou non. La tâche 4.6, par exemple, porte sur une difficulté d'ordre phonologique. L'énoncé est le suivant :

'if I could start again if could go back I'd retake my French and I'd do History of Art at university'

Si 'd dans *I'd retake* peut être perçu, 'd dans *I'd do* est inaudible du fait de la présence du <d> de *do*. Le risque, pour l'apprenant, est de conclure soit, par souci de cohérence, à l'absence d'élément grammatical dans les deux cas, soit à son caractère facultatif et d'en inférer des règles fausses quant au fonctionnement de la langue cible, comme le démontre W. Halff (1987 ; 1995) à travers les productions et les verbalisations de ses étudiants, en compréhension de l'oral. En effet, si la distinction, à l'oreille, est difficile, voire inexistante, la règle grammaticale (apprise par ailleurs) peut sembler floue et finalement sans importance, être remise en question ou mise en concurrence, donnant ainsi un halo d'illogisme au système linguistique de l'anglais.

La tâche consiste ici à faire relever un certain nombre d'indices grammaticaux, d'en tirer des conclusions, d'anticiper alors les formes verbales avant d'identifier les éléments en question à l'écoute :

➔ **4.6. Inferring** (using clues and linguistic knowledge)

a) Looking for clues

From index 04 01 27 to the end of track 4, Sophie introduces conditions. Listen to this extract and answer the following questions :

- What word does she use to introduce a condition ?
- What is the verb form that follows ?

b) Concluding about the conditions used by Sophie. Circle the right answers.

- Is Sophie speaking about something real ? Yes No
- Is Sophie speaking about something past ? Yes No

c) Anticipating

What verb forms do you expect to hear in the main clause (*main clause* : proposition principale) ?

d) Now, listen to the extract again and complete the blanks with 'd or nothing.

'if I could start again if I could go back I (1)----- retake my French and I (2)----- do History of Art at university'

Answer key –4.6

a) Looking for clues

- What word does she use to introduce a condition ? IF
- What is the verb form that follows ? COULD START (or COULD GO BACK or COULD FIND)

b) Concluding about the conditions used by Sophie.

- Is Sophie speaking about something real ? No
- Is Sophie speaking about something past ? No

c) Anticipating

What verb form do you expect to hear in the main clause (*main clause*: proposition principale) ? WOULD + base form of the verb

d) (1) 'd (2) 'd

'd is the contraction of would and can hardly be heard in (2) because of the following word, do, which starts with the same sound /d/. The sentences in if suggest a hypothesis and the form could, here, shows that it applies to something unreal.

Types d'indices

Il s'agit des indices contextuels à prendre en compte ou à relever précisément au cours d'une tâche. La recherche d'indices peut d'ailleurs être associée, dans la consigne, à un appel explicite aux connaissances personnelles des apprenants. Les indices sont essentiellement linguistiques constitués soit de mots isolés, soit de parties d'énoncés, soit d'énoncés, soit de parties de texte. Comme traces de différents types d'opérations (opérations de désignation, de référence, de caractérisation, de prédication, de repérage), ce sont des marqueurs discursifs, syntactico-sémantiques ou prosodiques et des éléments lexicaux. Voici leur répartition :

Types d'indices	Tâches
Éléments discursifs	2.7 (redondance), 2.8 (contraste), 11.6 (cause), 5.6, 5.7, 5.8 (reformulation et reprise), 6.6 (contraste), 7.5 (connecteurs logiques), 7.6 (connecteurs et organisation), 9.6 (glissement de thème et inachèvement), 9.7 (commentaire, reprise et reformulation), 13.6 (inachèvement)
Éléments syntactico-sémantiques	2.6 (déterminants et formes verbales), 3.7 (repères spatiaux et temporels), 4.6 (condition et irréel), 11.8 (reprises de type anaphorique), 5.4 (l'éventuel) 5.5 (le non-certain), 6.5 (structure d'énoncé), 6.7 (négation), 9.6 (cataphore et anaphore), 22.5 (repères spatiaux et temporels)
Éléments lexicaux	Items isolés ou à regrouper : 3.5, 4.5, 11.7, 11.9, 5.4, 10.5, 10.7, 22.7, 22.8, 12.5, 13.6, 13.7
Éléments prosodiques	6.5 (intonation), 9.6 (débit)
Éléments extralinguistiques	6.4 (rire), 10.6 (mesures)

La tâche 3.7, par exemple, porte sur la recherche d'indices de type syntactico-sémantique. En effet, Sophie fait un récit par bribes de son passé, en partant de sa naissance et en passant en revue différents endroits où elle a vécu avec ses parents. Mais elle laisse des zones d'ombre, ce que nous avons voulu souligner avec les cases *not mentioned*. La tâche consiste à compléter le tableau avec les éléments entendus puis à reconstituer, par inférence, ce qui n'est pas dit explicitement et à prendre conscience des limites d'une recherche d'indices (tout n'est pas donné et tout n'est pas inférable) :

➔ **3.7. Inferring** (using clues)

The reference to past events is seen through Sophie's eyes but she uses various sorts of time locators (*time locators* : repères temporels). Listen to track 3 again and complete the following chart whenever it is possible.

Places	Australia	not mentioned	Hong-Kong	not mentioned	Kuwait
Time					
When was it ?					
How long did it last ?					

Can you fill in every blank with what Sophie actually says ? Why or Why not ?

Answer key –3.7

Place	Australia	not mentioned	Hong-Kong	not mentioned	Kuwait
Time					
When was it ?	(<i>25 years ago</i> = her sister's birth)	not mentioned	7 years later (= after Australia)	not mentioned	' <i>I was 15</i> '
How long did it last ?	(<i>2 ½ years</i> = ' <i>you move every 2 ½ years</i> '))	(7 years, cf. 7 years later)	2 ½ years	not mentioned	2 ½ years

You cannot fill in every blank because some information is missing -not mentioned- but you can infer some answers as shown in () in the chart.

La tâche 10.5 porte sur un élément lexical. Sophie explique que le seul sport qu'elle aime c'est la natation car elle n'aime pas transpirer, ayant tellement transpiré dans les cuisines où elle a travaillé. La difficulté lexicale est ici *sweat*, repris tout de suite après en *sweating*. La tâche consiste d'abord à rassembler des indices, avec l'identification de *swimming*, la natation, et l'identification des adjectifs qu'elle utilise pour qualifier

son travail en cuisine, *hot*, *sticky* et *sick*, puis à opter pour une interprétation concernant le caractère agréable ou non de ce travail du point de vue physique, pour mettre sur la piste d'une reconstruction éventuelle :

➔ **10.5. Inferring**

Sophie explains why she likes one sport in particular. Listen to the track, from index 10 00 23 to index 10 00 44 :

'I like (1)----- 'cos it's the only sport you can do where you don't (2) and I hate (3)'

a) Fill in blank (1) with the sport Sophie likes.

(1) :

b) Looking for clues

Listen to the track from index 10 00 23 to index 10 00 30. What adjectives does Sophie use to qualify her working in a kitchen ?

-

-

-

c) Concluding

Listen to the track from index 10 00 30 to index 10 00 44 and circle the right answer.

Does Sophie find that working in a kitchen is pleasant from a physical point of view ?

YES - NO

d) Now listen to the track from index 10 00 23 to index 10 00 44 and fill in blanks (2) and (3).

'cos it's the only sport you can do where you don't (2)----- and I hate (3)-----'

Answer key – 10.5

a) (1) : swimming

b) hot, sticky, sick

c) No

d) (2) : sweat (3) : sweating

Nous avons aussi combiné la recherche de différents types d'indices, comme pour les tâches 6.5 et 9.6 déjà citées, ou pour la tâche 13.6. Dans l'unité 13, intitulée *Getting at them*, Sophie raconte comment, au cours d'un dîner, elle a agressé verbalement des jeunes gens qui se prenaient un peu trop au sérieux, et le plaisir qu'elle en a tiré. Cette unité est constituée par sa narration et ses nombreuses digressions, et peut poser des

problèmes de compréhension de par cette construction même. C'est pourquoi, nous avons donné un titre complémentaire à chaque tâche d'inférence, ici l'incident, où elle évoque sa provocation verbale par le terme de *kitchen speak*, qui ne fait pas référence à la cuisine, mais au langage grossier qui peut être employé sur un lieu de travail, et pour ce qui nous intéresse, dans une cuisine. Si les termes mêmes peuvent être compris littéralement, *kitchen* et *speak*, il est important, dans la narration, de comprendre ce qu'ils recouvrent. C'est pourquoi nous avons fait porter les questionnements sur une recherche d'indices lexicaux complémentaires (*rude, men talk about sex, were so shocked, their eyebrows went up*), et d'un indice discursif, l'inachèvement *it can get-*, probablement marque d'indicible, afin de préciser, en dernier lieu, l'interprétation de *kitchen speak* :

➔ **13.6. Inferring** - The incident

a) Remember Sophie's studies and job (she worked in restaurants). Listen to the track from index 13 00 36 to index 13 00 43 and try to fill in blank (1).

'and I know that when the conversation got going I tend to slip into (1)-----
----- which can be...'

b) Looking for clues : what Sophie means by (1)-----

Listen to the track from index 13 00 36 to index 13 00 43 and answer the following question. Circle the right answer.

Did Sophie speak in a polite way ? YES NO

Listen to the track from index 13 00 43 to 13 00 57 and answer the following questions. Circle the right answers.

Does Sophie finish her utterance (*utterance* : énoncé) ? YES NO

Does she clearly say she referred to sex ? YES NO

However, do you think she referred to sex ? YES NO

Listen to the track from index 13 00 57 to index 13 01 01 and answer the following question. Tick (✓) the right answer.

How did the young men react to what she said ?

They had no reaction.

They were surprised in an unpleasant way.

They laughed.

c) Concluding

Tick the right answer.

What does Sophie mean by (1)----- ?

(1)---- is language associated with coarse words and sex.

(1)---- is language dedicated to cooking.

(1)---- is language used to speak about food.

Answer key – 13.6

a) (1) : kitchen speak

b) Did Sophie speak in a polite way ? NO

Does Sophie finish her utterance (*utterance* : énoncé) ? NO

Does she clearly say she referred to sex ? NO

However, do you think she referred to sex ? YES, probably

How did the young men react to what she said ? They were surprised in an unpleasant way.

c) Concluding

(1) Kitchen speak is language associated with coarse words and sex.

Types de questionnement

Nous avons utilisé neuf types de questionnement, répartis de la façon suivante :

Types de questionnement	Tâches
Exercice lacunaire à choix fourni	2.6, 4.6, 5.4
Exercice lacunaire non fourni	3.5, 11.6, 5.6, 5.7, 5.8, 6.5, 6.6, 6.7, 7.5, 7.6, 9.7, 10.5, 10.6, 22.7, 12.6, 13.6, 13.7
Tableau à compléter	3.7, 11.7, 11.9, 10.5, 22.5, 12.5
Question ouverte	3.7, 4.5, 4.6, 11.7, 11.8, 5.5, 10.6, 22.5
Exercice de désignation	2.7, 2.8
Appariement	6.4
Question fermée	3.5, 3.7, 4.6, 11.7, 11.9, 6.5, 9.6, 10.5, 10.7, 22.7, 13.6, 13.7
Jugement de vérité	12.5
Question à choix binaire ou multiple exclusif	2.7, 2.8, 3.7, 11.6, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 6.5, 6.6, 6.7, 7.5, 7.6, 9.6, 9.7, 10.6, 10.7, 22.7, 22.8, 12.5, 12.6, 13.6, 13.7

Plusieurs types de questionnement apparaissent pour chaque tâche, comme on a pu le constater dans les exemples précédents. L'exercice lacunaire, le tableau à compléter et la question ouverte sont utilisés, pour la plupart, à des fins de relevé d'indices et d'identification alors que la question fermée et la question à choix binaire ou multiple sont essentiellement employées pour guider l'interprétation.

Certains types de questionnement sont utilisés très marginalement, alors que cinq types sont prédominants, mais l'alternance à l'intérieur d'une tâche permet d'éviter la monotonie car il n'y a pas de systématisme. Il est clair que le type de questionnement a servi notre propos et non l'inverse : les types de questionnement les plus fréquents se sont imposés à nous par leur plus grande facilité d'emploi par rapport aux buts poursuivis. Cela montre aussi, incidemment, que le QCM, comme finalement les types de questionnement classiques que nous employons, peut être utilisé pour faire réfléchir. Ce n'est donc pas la forme du questionnement qui est essentielle mais son contenu.

Il est sûr que la trame pédagogique sur papier ne peut pas faire apparaître toutes les possibilités de l'ALAO. Nous avons signalé, en début de chapitre, que les extraits ou citations de Sophie, ici par écrit, sont donnés à l'oral dans le produit. Les apprenants ont, d'autre part, la possibilité de manipuler la citation, grâce aux fonctionnalités de pause, retour arrière, avance rapide, fragmentation, ralenti et boucle. En effet, nous souhaitons que reste affiché tout au long de l'interaction, dans une zone de l'écran bien déterminée, un graphisme représentant l'accès à l'enregistrement avec les fonctionnalités que nous avons déjà mentionnées : dans le cas d'une première écoute c'est l'enregistrement entier de l'unité qui peut être manipulé, dans le cas de tâches plus ciblées comme *Inferring* c'est l'enregistrement de l'extrait ou de la citation concernée.

Par rapport à la double contrainte que nous nous sommes fixée, conduire l'interaction pédagogique sur le mode écrit et ne pas dénaturer un travail de compréhension de l'oral par un recours à l'écrit trop fréquent, nous pouvons noter que la présence d'écrit dans la question fermée, le jugement de vérité ou la question à choix binaire ou multiple n'induit rien quant aux citations mêmes, puisqu'il s'agit essentiellement de formulations d'interprétation. C'est également le cas pour la question ouverte et le tableau à compléter où l'extrait n'a pas à être mentionné. L'exercice lacunaire ne présentera, quant à lui, que l'entourage immédiat des blancs à compléter. Enfin, la rétroaction pédagogique immédiate intervient après chaque sous-tâche (a., b., c....), ce qui évite la répétition tout au long d'une tâche de « blanc (1) », « blanc (2) » etc., puisqu'après la rétroaction pédagogique (commentaire et/ou corrigé) il est alors possible de se référer directement à ce qui complète les blancs en question.

12.4. Discriminating

12.4.1. Définition

Nous avons dit, au chapitre 11 que la discrimination auditive est liée à la perception et qu'elle intervient dans des traitements ascendants ou *bottom-up*. Avec *Discriminating*, les apprenants francophones peuvent aborder des difficultés à entendre ou à percevoir certains éléments, au fur et à mesure des pistes de l'enregistrement de Sophie,

notamment en référence au rapport oral/ écrit, car notre public est un public d'apprenants non débutants, ayant déjà été soumis, pour certains largement, à l'écrit. En effet, pour un public francophone, le rapport graphie/ phonie en anglais est fréquemment perçu comme dissymétrique, non logique et peut être vécu comme déstabilisant (Bailly, 1995). Le rythme syllabique du français est différent du rythme anglais où il existe des phénomènes de tonicité, de réduction et d'assimilation (Halff, 1995).

Les difficultés liées à la discrimination que rencontre l'apprenant francophone sont de deux ordres. D'une part, il y a ce qui ne s'entend pas en anglais aussi bien pour des francophones que des anglophones, mais qui est pourtant là. C'est le cas des phénomènes d'assimilation comme l'exemple de *I 'd do* (tâche 4.6) évoqué dans la partie *Inferring*. La perception du continuum sonore est lacunaire et constitue une zone d'ambiguïté orale. Mais là où le natif compense en inférant, l'apprenant peut être amené à faire une interprétation erronée par fonctionnement opératif à bas niveau, en traitant localement et successivement des signes, sans inférence aux connaissances linguistiques, et par simplification, en surgénéralisant. C'est pourquoi nous avons traité ce point comme une tâche d'inférence. D'autre part, il y a ce qui est mal perçu par les apprenants du fait de leurs horizons d'écoute construits à partir de la langue maternelle et qui renvoie à des phénomènes de nativisation (Narcy, 1996). Il s'agit, par exemple, d'énoncés tels que *My teachers are French*, interprété comme *My teacher's French*, malgré la suite de l'énoncé *and they all speak so fast that..., are* réalisé /ð/ n'étant pas, de toute évidence, entendu par l'apprenant car *are* est, pour lui, associé à la réalisation /a:/ (Halff, 1987). Il semble exister des attentes des apprenants qui court-circuitent l'interprétation ou qui entraînent des confusions grammaticales : /ð/ est systématiquement interprété comme l'article anglais *a*, ce qui aboutit, dans les dictées administrées par W. Halff (1987), à des productions comme *one year a more* ou *a happy a year* (pour *one year or more* et *a happier year*). La représentation rythmique est également erronée et empêche les apprenants de reconnaître des structures qui comportent un auxiliaire ou des constructions prépositionnelles (Bailly, 1995). C'est l'objet de cette tâche.

12.4.2. Mise en œuvre

Nous avons élaboré dix exercices de discrimination à un niveau de compréhension très détaillé. Dans le tableau synoptique qui suit, nous avons mis en avant trois critères :

- le point de départ de la création de l'exercice,
- l'organisation de la tâche,
- les types de questionnement qui interviennent.

Tâche	Point de départ	Organisation de la tâche	Types de questionnement
3.6	Réduction vocalique (<i>be</i> et <i>have</i>)	Identification	Exercice lacunaire
11.10	Réduction vocalique + segmentation (auxiliaires, négation...)	Identification	Exercice lacunaire
7.7	Degrés de réduction vocalique (<i>be</i>)	Identification	Exercice lacunaire
7.8	Accentuation / inaccentuation + réduction (<i>and</i>)	Identification – interprétation	- Question à choix binaire - QCM exclusif
9.5	Réduction vocalique et présence/absence de contexte futur (<i>will</i>)	Identification – interprétation	- QCM exclusif - Exercice lacunaire - Question fermée - QCM exclusif
9.8	Réduction vocalique (<i>used to, would</i>)	Interprétation d'indices – recherche d'indices – conclusion - identification	- Question ouverte - Exercice lacunaire - Questions fermées - Exercice lacunaire
10.8	Réduction vocalique (<i>used to</i>)	Appréciation + identification – justification ou recherche d'indices - identification	- Question fermée + - Exercice lacunaire - Question ouverte ou - Questions ouvertes - Exercice lacunaire
22.6	Réduction vocalique (<i>not</i> et <i>have</i>)	Interprétation d'indices – hypothèse – identification	- Question à choix binaire - QCM non exclusif - Exercice lacunaire
13.5	Réduction vocalique (<i>be</i> et <i>have</i>)	Identification	Exercice lacunaire fourni
13.8	Réduction vocalique (auxiliaires, négation...)	Identification	Exercice lacunaire

Points de départ

Ils tournent autour de phénomènes d'accentuation, ou plutôt d'inaccentuation, associés à des phénomènes de réduction vocalique. Les éléments sur lesquels nous avons fait porter le questionnement sont des mots appelés quelquefois mots grammaticaux ou mots outils qui offrent la caractéristique d'être monosyllabiques et inaccentués (sauf valeur particulière) et de présenter des possibilités de réduction de la voyelle. L'exploitation pédagogique porte sur les formes verbales, avec *be* et *have*, des auxiliaires modaux et la négation, et sur le connecteur *and*. Il y a, en effet, en tâche 7.8, deux occurrences de *and*, la première où *and* est accentué et la deuxième où *and* est inaccentué et dans lequel la voyelle est réduite. La fonction de *and* est différente dans les deux cas. Le premier *and* annonce un point culminant de l'argumentation (Vidalenc, 1988) alors que le deuxième *and* n'a qu'une fonction d'ajout. La tâche consiste à centrer l'attention sur le caractère accentué ou non des deux *and* puis à prendre en compte cette donnée phonologique dans l'interprétation :

→ 7.8. Discriminating

a) Listen to the end of the track (from index 01.15 to the end) and decide whether the connector and is stressed or not. Circle the right answer (*stressed* : accentué, *unstressed* : inaccentué).

(1) 'em and she loves it'

- stressed

- unstressed

(2) 'People just choose what- what they want and it's- it's not particularly what I want'

- stressed

- unstressed

b) Conclusion

Has and got the same value in both cases ? Tick the appropriate answer(s).

In (1) € and enables Sophie to add new information

€ and enables Sophie to conclude her point

In (2) € and enables Sophie to add new information

€ and enables Sophie to conclude her point

Answer key – 7.8

a) (1) stressed (2) unstressed (with a reduced form of the vowel)

b) In (1), it is more than an addition, it enables Sophie to conclude her point or argument. In (2), it is an addition, two ideas on the same level are connected.

Organisation des tâches

La finalité de *Discriminating* est de sensibiliser les apprenants à des traits de l'oral, soit en identifiant des mots ou des groupes de mots soit en affinant leur interprétation. Nous avons souhaité attirer graduellement l'attention des apprenants sur ces

phénomènes sans en faire un cours à proprement parler. Ainsi les trois premières tâches sont progressives : la tâche 3.6 est une simple demande d'identification, sans commentaire dans le corrigé, de même pour la tâche 11.10, mais celle-ci comprend un premier commentaire, en corrigé, mentionnant les phénomènes de réduction vocalique et de liaison ainsi que l'inférence linguistique possible. La tâche 7.7 fait explicitement appel à l'utilisation du contexte dans la consigne et à l'inférence grammaticale dans le corrigé :

➔ **3.6. Discriminating**

Listen from index 03 00 13 to index 03 00 24 and fill in the blanks with the correct form of BE or HAVE according to what you actually hear.

'well in the navy you move every two and a half years on to a new job but the foreign postings my father (1)----- since I (2)----- around (3)----- initially Australia that (4)----- the first place we went to and my sister (5)----- born there'

Answer key – 3.6

- (1) 's had (has had) (2) 've been (have been) (3) were (4) was
(5) was

➔ **11.10. Discriminating**

Listen to the track from index 11 01 24 to index 11 01 30 and fill in the blanks (one blank may stand for a word or a group of words).

'and the job was absolutely (1)----- (2)----- very (3)----- food it mean- you (4)----- got- taken a job there if you (5)----- '

Answer key – 11.10

(1) : *fascinating*. Sophie uses the reduced form of the vowel (*vowel* : voyelle) in the last syllable of this adjective so one can be misled and hear something like 'fascinate/ fascinate(d). But if you use your lexical and grammatical knowledge, you know that, in English :

something (or someone) is fascinating

someone is fascinated.

(2) : *we were all*. Sophie links the three words here and uses reduced vowel forms.

(3) : *interested in*. Sophie links the two words but, if you use your lexical and grammatical knowledge, you know that, in English :

someone or something may be interesting (*interesting* → of interest)

someone is interested in something (*be interested in* → find interest in).

(4) : *wouldn't have* (5) : *weren't*. Sophie uses reduced vowel forms again.

➔ **7.7. Discriminating**

Listen to the beginning of the track (from index 07 00.23 to index 07 00.32) and complete the blanks with the correct form of BE. Use the context, if necessary.

*'If something needed to be doing there (1)----- never a man to do it there (2)-----
three women in the house and one of us did it usually me because my sister (3)-----
tiny and (4)----- always treated as a bit sort of feeble'*

Answer key – 7.7

(1) was ; (2) were (but Sophie says something close to was) ;(3) is ; (4) was.

« One of us did it » : the past form did indicates that Sophie refers to the past and explains why (1) was, (2) were and (4) was are needed here.

In (3), is is used because it has no connection to time (present in DO), it characterizes her sister. What makes it difficult to hear is that all the BE forms here are unstressed and show different degrees of vowel reduction.

Le contexte et la consigne peuvent mettre sur la piste pour identifier des énoncés à compléter, par exemple en 13.8, dernière tâche de ce type, où l'intitulé *Discriminating* est complété par « la forme réduite de la voyelle dans les auxiliaires » qui fait allusion à ce qui a été évoqué dans les unités précédentes en se voulant plus généralisant et où l'entourage immédiat du blanc peut permettre l'inférence grammaticale. Ainsi pour le premier blanc, *would have*, il est précisé, en corrigé qu'il s'agit de la forme réduite des voyelles dans les énoncés affirmatifs. Pour le deuxième blanc, *had*, la réduction est maximale, /d/, mais l'hypothétique en *if* et la présence de *been* ne permettent que cette forme par rapport à ce qui est prononcé. Le troisième blanc, *might have*, comporte une réduction de la voyelle sur la négation et sur *have* mais la présence du participe passé *been* peut permettre la reconstruction de *have* comme pour le quatrième blanc, *would have*, avec la présence de *got* :

➔ **13.8. Discriminating** - The reduced form of the vowel in auxiliaries

Listen to the track from index 13 01 23 to index 13 01 38 and fill in the blanks with the appropriate verb forms.

*'and to be perfectly honest I (1).....- I (1)..... got at those men if I
(2)..... been sober perhaps not so quickly and I (3)..... been quite so
rude but I (4)..... got at them because they- they- they (5)..... so smug
some of them that I just (6)..... resist it'*

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

Answer key – 13.8

(1) would have (reduced form of vowels in auxiliaries in affirmative utterances) (*utterance* : énoncé)

(2) had ; only /d/ can be heard but the clause (*clause* : proposition) starts with *if* and *had* is the only possible choice here.

(3) might not have (reduction of the vowel in *not* and in *have*). *Have* can also be rebuilt : *might* is a modal and must be followed by the base form of a verb , *been* is the past participle form of *be* , not a base form, so the structure must be : *modal + have + past participle of a verb*.

(4) would have (reduced form of the vowels)

(5) are (reduced form of the vowel)

- with (2)-----, Sophie (i) mainly refers to the future
(ii) mainly characterizes her reading habits
(iii) both refers to the future and characterizes her own reading habits.

Answer key – 9.5

a) (1) : will

b) (2) : will

In (1), will is particularly difficult to hear. In both cases, (1) and (2) , it is unstressed (*unstressed* : inaccentué) and the vowel (*vowel* : voyelle) is reduced.

c) Does Sophie use (1)----- and (2)----- in exactly the same meaning (*meaning* : sens) ? NO

With (1)-----, Sophie (ii) mainly characterizes her parents' reading habits

With (2)-----, Sophie (iii) both refers to the future and characterizes her own reading habits.

Will is a modal which has two main values :

- the expression of what is aimed at, or commonly called the future ;

- the expression of a characteristic / will (*will* : volonté) of the subject in the sentence.

Sometimes, one value is predominant, as in (1) ; sometimes both values are present, as in (2).

Les tâches peuvent comporter également une recherche d'indices qui servent de base essentiellement à une inférence grammaticale pouvant mener à l'identification, comme en tâche 10.8 où les deux occurrences de *used to* présentent une réduction vocalique sur *used* et sur *to*. L'identification est guidée par une recherche d'indices sur les repères, avec *now* (repère temporel) et *at school* (repère spatial mais aussi temporel indiquant une rupture avec le présent) et sur les connecteurs, avec *but*, connecteur logique indiquant ici le contraste. La tâche a été conçue en deux temps avec une demande préalable d'appréciation sur le caractère clair et audible de l'énoncé visé, demande suivie, en fonction de la réponse, soit d'une demande d'identification directe si le message est perçu comme clair et audible, soit du guidage que nous venons de mentionner si le message n'est pas perçu clairement :

➔ **10.8. Discriminating**

Listen to the end of the track (from index 10 01 21 to the end).

'I (1)----- get teased at school which (2)----- irritate me but now you know I don't mind at all'

a) Circle the right answer.

Is what Sophie says in (1) and (2) clear and audible ? YES - NO

b) If you answered YES, fill in blanks (1) and (2).

(1) :

(2) :

Now, write down the elements in the sentence that may have helped you to understand (1) and (2).

.....

c) If you answered NO to a), use your grammatical and phonological knowledge and answer the following questions.

- What time locator (*time locator* : repère temporel) does Sophie use ?
- What space locator (*space locator* : repère spatial) does Sophie use ?
- What logical connector does she use between the two locators ?

Now think about reduced vowels in English and listen to the extract again. Then try to fill in the two blanks.

(1) :

(2) :

Answer key – 10.8

b) (1) : used to (2) used to

c) time locator : now ; space locator : at school ; logical connector : but.

At school plays the role of a time locator, in fact, it refers to Sophie's past, when she was at school, and is disconnected from the present (now).

(1) : used to (2) used to

Sophie uses reduced forms, which may make it difficult to hear.

Dans les consignes aussi bien que dans les corrigés nous avons pris le parti de ne pas utiliser de symboles phonétiques, qui nécessitent un pré-apprentissage, en essayant d'expliquer les phénomènes dans un langage le plus courant possible. Ce parti pris est aussi à l'œuvre en ce qui concerne les explications grammaticales, tout en tentant de ne pas dénaturer notre propos, ce qui explique la traduction entre parenthèses de quelques notions que nous n'avons pas pu contourner. On touche là à la double contrainte de l'acceptabilité scientifique par rapport au cadre scientifique que nous nous sommes donné et de la simplification par rapport au public cible qui n'est spécialiste ni de la discipline ni de linguistique, contrainte qui débouche sur un nécessaire compromis qu'il nous est déjà arrivé d'évoquer à propos de l'élaboration de commentaires et d'explications de type grammatical (Poussard et Vincent-Durroux, 1998). En ce sens, nous mentionnons dans le prochain paragraphe, *Expanding*, un exemple où nous avons longuement hésité pour adopter, in fine, une solution qui ne nous satisfait pas entièrement.

Types de questionnement

Nous avons eu très souvent recours à l'exercice lacunaire, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où la tâche porte sur un ou quelques mots précis du texte. Ces

exercices lacunaires sont, pour la moitié d'entre eux, accompagnés d'autres types de questionnement, la question fermée, le QCM exclusif ou la question à choix binaire, le QCM non exclusif, la question ouverte. Les exemples ci-dessus en sont une illustration.

12.5. Expanding

L'expansion n'est pas une capacité et nous n'y avons pas pensé a priori. Cette tâche s'est imposée à nous lors de l'élaboration de la trame pédagogique comme tâche concluant le travail sur chaque unité. Ce paragraphe n'entre donc pas directement dans le cadre de notre recherche mais, comme *Expanding* fait partie des tâches offertes unité après unité, nous souhaitons en rendre compte. Cela dit, on pourrait arguer du fait que si, comme le remarque C. Cornaire (1998, p. 139), l'écoute ne semble pas suffire à développer la compétence linguistique (grammaire et vocabulaire), le développement de la compétence linguistique, notamment quand elle est liée au travail de l'oral, peut peut-être contribuer au développement des facultés d'écoute, ce qui justifierait l'existence d'*Expanding*. Cette tâche intervient en effet comme reprise ou comme approfondissement. Le tableau qui suit présente la portée de cette expansion, le ou les types de questionnement utilisés et l'association écrit/oral nécessaire ou non pour accomplir la tâche.

Tâche	Portée	Type de questionnement	Association écrit/oral
2.9	lexicale	substitution à choix fourni	oui
3.8	lexicale	exercice lacunaire fourni	oui
4.8	culturelle	- tableau à choix fourni - appariement	non
5.9	lexicale	question ouverte (identification)	oui
6.8	lexicale	questions à choix binaire	non
7.9	phonologique	étiquetage	oui
9.9	phonologique	étiquetage	oui
10.9	lexicale	questions à choix multiple (quiz)	non
22.9	lexicale	question ouverte (identification)	oui
12.7	lexicale	question ouverte (identification)	oui
13.9	syntactico-sémantique et discursive	- question à choix binaire - question à choix binaire - question à choix multiple exclusif	oui

Le choix de la portée ou du domaine (lexical, phonologique etc.) s'est fait en fonction de ce qu'offrait l'unité et de l'exploitation préalable menée dans les autres tâches de l'unité. C'est le domaine lexical qui est essentiellement exploité, soit sur des mots isolés, en renforcement, pour des termes usuels (tâches 5.9, 22.9 et 12.7) ou pour des termes qui ont déjà été l'objet d'un questionnement, dans une tâche d'inférence par exemple (tâches 2.9 et 3.9), soit sur un champ thématique plus large comme celui du sport en 10.9. Nous donnons un exemple de chacun.

La tâche 3.8 est un exercice très simple, exercice lacunaire fourni, qui permet de reprendre certains termes déjà exploités comme *homesick* et d'en préciser d'autres tout en offrant un résumé de connaissances de contenu sur Sophie et de connaissances lexicales qui pourront aider à aborder les unités suivantes, par exemple *cook* (unité 11) et *boarding school* (unité 4) :

➔ **3.8. Expanding vocabulary**

Listen to the track again and complete the sentences below with the following expressions : *cook, nurse, homesick, enjoyed, boarding school*.

1. Sophie felt ----- at ----- .
2. Sophie's mother is a good ----- .
3. Sophie ----- her time in Kuwait and in Hong Kong.
4. Sophie's sister is a ----- .

Answer key –3.8

1. Sophie felt homesick at boarding school.
2. Sophie's mother is a good cook.
3. Sophie enjoyed her time in Kuwait and in Hong Kong.
4. Sophie's sister is a nurse.

La tâche 10.9 est complètement différente. Elle est conçue comme les tests de magazines de détente et vise à la fois à introduire de l'humour et de la distance dans un travail très sérieux et à impliquer les apprenants en leur permettant d'exprimer leur point de vue sur un sujet de façon ludique. Cette volonté est aussi à l'œuvre dans une autre tâche d'expansion (tâche 6.8) ainsi que dans certaines tâches de mobilisation, quand les thèmes s'y prêtent (les vacances, la lecture, les goûts). Certaines unités y sont moins propices, cas de narration, d'auto-caractérisation ou certains thèmes comme le féminisme, par exemple, abordé en unité 12, où nous avons souhaité éviter à la fois le lieu commun et une attitude qui pouvait être perçue comme provocatrice. Le test se présente comme un QCM. D'un point de vue lexical, certains termes sont repris de l'unité, *sporty, couch potato, figure, sweating*, d'autres sont ajoutés et constituent ainsi un apport lexical écrit. C'est, bien évidemment, une tâche qui doit reposer sur l'écrit pour comporter un minimum d'authenticité et qui peut faire l'objet d'un approfondissement lexical à l'aide d'un dictionnaire :

➔ **10.9. Expanding vocabulary**

Quiz : *are you the sporty kind or a couch potato ?*

1. You always volunteer :
 - a) to make no effort whatsoever.
 - b) to score the goals.
 - c) for a set of sit-ups.

2. Which object is absolutely necessary to your physical practice :
 - a) a fish ?
 - b) a good sofa ?
 - c) a pair of trainers ?

- 3) You get to the bus stop to see the bus leave,
 - a) you wait for the next one.
 - b) you decide to hitch-hike.
 - c) you run to catch it up at the next stop.

- 4) What you are most proud of is :
 - a) never to have jogged in your life.
 - b) not to have missed a single football match of the World Cup.
 - c) to have taken part in a marathon.

- 5) According to you, sport is :
 - a) athletes stuffed with pills and big money in short trousers.
 - b) a fabulous show.
 - c) necessary to keep fit.

- 6) To the statement « The essential thing is to participate », you answer :
 - a) Sport can do very well without me and vice-versa.
 - b) I totally agree.
 - c) Yes but it's better to put in the effort to win.

Answer key – 10.9

Results : add up your As, Bs and Cs.

- majority of As : the sport-hating kind

There is no point in trying to convince you that running, sweating and moving about behind a ball can bring a lot of pleasure. According to you, sportsmen are weird beings whose motivation you simply cannot understand.

- majority of Bs : the couch potato (*couch potato* → lazy person)

You love sport but from a contemplative point of view. You prefer the stadium rows to the ground. Your love of sport is at its best when you sit down.

- majority of Cs : the sporty kind

At night, you dream only of cups and podiums. You have a tough and fighting spirit and you revel in going beyond your limits. You are proud of your figure and sport helps you to tone up your body and be in good shape. (*tone up sth* : make it firmer).

Vocabulary : sporty, a couch potato, a set of sit-ups, trainers, jog, take part in something, keep fit, sweating, put in the effort, figure, tone up, be in good shape.

La tâche 4.8 repose elle aussi sur l'écrit. Elle constitue un complément ou un apport de connaissances et porte sur le domaine culturel, à savoir le système éducatif au Royaume Uni, domaine qui est repris en tâche de mobilisation à l'unité suivante (tâche 11.3 évoquée plus haut) et dans un commentaire, *Comment*, dans *Units-Resources* (cf. chapitre 14) :

➔ **4.8. Expanding cultural references**

a) Education in the United Kingdom

Use the following expressions to fill in the chart : *primary school, O'levels, grammar school, university, secondary school, technical college, comprehensive school, junior school, A'levels, first degree, GCSE, higher degree, sixth-form college, infant school.*

Level	Age	School name	Diploma
Elementary level	5 to 11 with 5 to 7 → and 8 to 11 →		
Secondary level	11 to 18 with 11 to 16 → and 16 to 18 →		
Higher education	over 18		

b) Types of schools in the U.K.

Match the expressions with their definitions.

- | | |
|----------------------|--|
| 1. a boarding school | A. a school that is paid for by the government |
| 2. a day school | B. a private secondary school |
| 3. a public school | C. a school for boys |
| 4. a girls' school | D. a school to which students go daily |
| 5. a boys' school | E. a school where students live |
| 6. a state school | F. a school for girls |

1 : 2 : 3 : 4 : 5 : 6 :

Answer key – 4.8

a)

Level	Age	School name	Diploma
Elementary level	5 to 11 with 5 to 7 → and 8 to 11 →	Primary school Infant school Junior school	
Secondary level	11 to 18 with 11 to 16 → and 16 to 18 →	Comprehensive school (grammar school) Secondary school → Sixth-form college → Technical college →	GCSE (O' Levels) A' Levels (job)
Higher education	over 18	University	First degree Higher degree

b) 1-E, 2-D, 3-B, 4-F, 5-C, 6-A

Les tâches 7.9 et 9.9 portent sur le domaine phonologique. Elles sont également un approfondissement et un apport de connaissances. C'est une sensibilisation à l'accentuation de mot et à la réduction vocalique qui vient en complément de ce qui peut être travaillé par ailleurs dans les tâches *Discriminating*. Nous avons ciblé la première tâche sur les accents primaire et secondaire, tout en mentionnant les différents types de syllabes (accentuées ou non, à voyelle réduite ou non) et ciblé la deuxième tâche, d'une part, sur la réduction vocalique et, d'autre part, sur l'accentuation primaire et secondaire. Nous nous sommes heurtée à des problèmes théoriques et didactiques. Pour parler de syllabes accentuées ou non il faut tout d'abord reconnaître les syllabes orales dans un mot, s'apercevoir qu'elles ne correspondent pas forcément à l'écrit. Nous l'avons évoqué de façon elliptique dans les exemples, en introduction, en parlant directement de syllabe orale, ce qui n'est

peut-être pas entièrement satisfaisant. Nous avons donc sauté une étape de découverte car nous ne voulions pas que *Listening to Sophie* devienne un cours de phonologie. Cependant, à l'écoute, dans l'exercice qui suit l'introduction, les apprenants peuvent, par eux-mêmes, identifier le nombre de syllabes orales de chaque mot avec l'aide visuelle que constituent les petits carrés. Et l'identification des syllabes accentuées est relativement plus facile à faire dans la mesure où c'est ce qui s'entend le plus. Fallait-il cependant ne parler que d'accent primaire et secondaire et tronquer l'ensemble du phénomène de l'accentuation de mot ? Ou fallait-il faire une description plus complète du système, ce qui amenait à proposer au moins une tâche sur l'identification des voyelles pouvant être réduites ? C'est l'option que nous avons prise, tout en sachant que ce n'est pas une tâche aisée. Le produit ALAO, ici encore, permet des écoutes plus nombreuses (on peut isoler les mots) et une rétroaction plus rapide permettant aux apprenants, par tentatives successives, d'ajuster leur écoute :

➔ 7.9. Expanding phonological knowledge

In oral English, word stress is syllabic (*word stress* : accent de mot). Different cases have to be taken into account :

- syllables which have a primary stress,
- syllables which have a secondary stress,
- syllables which are unstressed and whose vowel is not reduced,
- and syllables which are unstressed and whose vowel may show different degrees of reduction.

For example, important has three oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the second syllable :

important
€ 1 €

(the first syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the third syllable is unstressed but with a vowel which is reduced),

superficially has five oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the third syllable and a secondary stress (noted 2) on the first syllable :

superficially
2 1

(the fifth syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the second and the fourth syllables are unstressed but with reduced vowels).

The aim of this exercise is to focus on primary and secondary stresses. Listen to track 7 and put the appropriate stress : 1 for primary, 2 for secondary, in the squares.

a) First with transparent words (words with almost the same spelling in English and in French) (*spelling* : orthographe) :

independence €€€€

independent €€€€

absence €€

marriage €€

suppose €€

routine €€

enthusiasm €€€€€

b) Now with other words from the track :

certainly €€€

usually €€€

treated €€

feeble €€

anti €€

career €€

married €€

particularly €€€€€

Answer key – 7.9

Independence 2 € 1 €

absence 1 €

suppose € 1

enthusiasm € 1 € € € €

independent 2 € 1 €

marriage 1 €

routine € 1

certainly 1 € €

treated 1 €

anti 1 €

married 1 €

usually 1 € €

feeble 1 €

career € 1

particularly € 1 € € € €

➔ **9.9. Expanding phonological knowledge**

In oral English, word stress is syllabic (*word stress* : accent de mot). Different cases have to be taken into account :

- syllables which have a primary stress,
- syllables which have a secondary stress,
- syllables which are unstressed and whose vowel is not reduced,
- and syllables which are unstressed and whose vowel may show different degrees of reduction.

For example, important has three oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the second syllable :

€ 1 X

The first syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the third syllable is unstressed but with a vowel which is reduced as shown by X.

superficially has five oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the third syllable and a secondary stress (noted 2) on the first syllable :

2 X 1 X

The fifth syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the second and the fourth syllables are unstressed but with reduced vowels as shown by X.

a) Unstressed syllable and reduced vowel

Listen to track 9 and put an X in the square(s) when you hear that the vowel is reduced (the primary and the secondary stresses, 1 and 2, are already mentioned).

parents	1	insomniacs	1	€
suppose	1	relaxation	2	1
music	1	hero	1	
couple	1	sonnet	1	

b) Primary stress and secondary stress

Listen to track 9 and put the appropriate stress : 1 for primary, 2 for secondary, in the squares (the reduced vowels, X, are already mentioned).

subject		fanatical	X	X
influences	X	considering	X	X
schedule		except		
holiday	X	probably		X
poetry	X	remember	X	X
anything		English		
Frenchman	X	seriously		
lovely				

Answer key – 9.9

a)

parents	1 X	insomniacs	1 €
suppose	X 1	relaxation	2 1 X
music	1	hero	1
couple	1 X	sonnet	1 X

b)

subject	1	fanatical	X 1 X
influences	1 X	considering	X 1 X
schedule	1	except	1
holiday	1 X	probably	1 X
poetry	1 X	remember	1 X
anything	1	English	1
Frenchman	1 X	seriously	1
lovely	1		

(In American English, *schedule* may have a reduced vowel : schedule 1 X)

L'unité 13, nous en avons déjà fait état, présente un récit comportant de nombreuses digressions à valeur généralisante et est caractérisée par un va-et-vient entre prétérit et présent en DO, non sans quelques dérapages de la part de Sophie elle-même. La tâche 13.9 consiste à identifier ces formes de présent et de passé en a), à les interpréter en fonction de deux critères, propriété générale déconnectée d'une situation spécifique et narration d'événements spécifiques en b) puis à conclure sur la construction du discours de Sophie dans cette unité. Dans le corrigé, nous ajoutons une remarque concernant certaines formes pour lesquelles le choix du passé ou du présent est surprenant compte tenu du contexte immédiat et que nous attribuons au caractère relâché de cet oral de type conversationnel :

➔ **13.9. Expanding linguistic knowledge**

a) Say for each verb form below if it is the past or the 'simple' present form that is used. Circle PAST or PRESENT.

13 00 24	and there were	PAST	PRESENT
	everybody (...) was	PAST	PRESENT
	the guys did not know	PAST	PRESENT
	the men thought	PAST	PRESENT
	than I am	PAST	PRESENT

13 00 36	and I know	PAST	PRESENT
	the conversation got going	PAST	PRESENT
	I tend to	PAST	PRESENT
13 00 43	when you work	PAST	PRESENT
	you get	PAST	PRESENT
	if it is	PAST	PRESENT
	it can get	PAST	PRESENT
	it is not	PAST	PRESENT
	men talk	PAST	PRESENT
	women laugh	PAST	PRESENT
13 00 57	and these men were	PAST	PRESENT
	their eyebrows went up	PAST	PRESENT
13 01 01	they swan in	PAST	PRESENT
	they look	PAST	PRESENT
	they have got	PAST	PRESENT
	they are out	PAST	PRESENT
13 01 16	I just made	PAST	PRESENT
	I did have- I got	PAST	PRESENT
	they hate it	PAST	PRESENT

b) Listen carefully to the track from index 13 00 24 to index 13 01 23 and match the following descriptions with the use of the past or the use of the 'simple' present here (you may also use the script).

Tick (✓) the appropriate choice .

Use of : the past the 'simple' present	for a general property that is not connected to or rooted in a specific situation, or for simple information without comments on the way things occur (<i>occur</i> → take place)
Use of : the past the 'simple' present	for a narrative referring to specific events

c) Concluding

What can you say about Sophie's speech organisation in this unit ? Tick (✓) the right answer.

Sophie starts by telling an anecdote then draws general conclusions as to her relationship with men.

Sophie starts with an anecdote (her narrative, in the past) then speaks about habits (general properties), then goes back to her anecdote ('and these men') and so on.

Sophie speaks about her habits and her relationship with men then illustrates her point with an anecdote that happened to her.

Answer key – 13.9

a) 13 00 24	and there were	PAST
	everybody (...) was	PAST
	the guys did not know	PAST
	the men thought	PAST
	than I am	PRESENT
13 00 36	and I know	PRESENT
	the conversation got going	PAST
	I tend to	PRESENT
13 00 43	when you work	PRESENT
	you get	PRESENT
	if it is	PRESENT
	it can get	PRESENT
	it is not	PRESENT
	men talk	PRESENT
	women laugh	PRESENT
13 00 57	and these men were	PAST
	their eyebrows went up	PAST
13 01 01	they swan in	PRESENT
	they look	PRESENT
	they have got	PRESENT
	they are out	PRESENT
13 01 16	I just made	PAST

I did have- I got	PAST
they hate it	PRESENT

b)

Use of : the 'simple' present	for a general property that is not connected to or rooted in a specific situation, or for simple information without comments on the way things occur (occur or take place)
Use of : the past	for a narrative referring to specific events

c) What can you say about Sophie's speech organisation in this unit ?

Sophie starts with an anecdote (her narrative, in the past) then speaks about habits (general properties), then goes back to her anecdote ('*and these men*') and so on.

This type of organization is to be connected with the fact that Sophie's speech is spontaneous and can be quite loose (*loose* : relâché) in its structure. It also accounts for the lack of transition in utterances (*utterance* : énoncé) such as :

'I know that when the conversation got going I tend to', where '*got going*' refers to a specific situation in the past and '*I know*' and '*I tend to*' refer to general properties (we would expect '*when the conversation gets going*')

'I did have- I got a great deal of pleasure from it they hate it though', where '*I did have*' and '*I got*' refer to a specific situation in the past and '*they hate it*' to a general property (we would expect '*they hated it though*').

En ce qui concerne les types de questionnement, nous avons opté pour la variété, importante à nos yeux, en fin d'unité avec huit types de questionnement différents. La grande majorité des exercices repose sur l'association de l'écrit et de l'oral, par exemple identifier une forme orale dans l'unité à partir d'une définition écrite et la transcrire à l'écrit, associer une forme orale et une forme écrite pour l'identifier à une expression synonyme quand le choix est fourni ou écouter un mot donné à l'écrit pour repérer son accentuation. D'autre part, il convient d'ajouter la possibilité, tout comme pour les tâches *Recalling*, de réécouter grâce à un icône de haut-parleur. Cette fonctionnalité peut être indiquée lors de la visite du didacticiel où sont présentés les différents modes d'approche de *Listening to Sophie*. A cette occasion, on peut introduire les différentes voix, Sophie et C. Henri dans les entretiens, et X, lecteur ou lectrice britannique pour écouter et réécouter des mots ou des passages dans les tâches proposées. Ainsi le dispositif énonciatif est-il posé en ce qui concerne le son.

12.6. Practising

Il convient de signaler que, dans le mode guidé de *Units-Tasks*, certaines unités sont proposées pour la pratique et d'autres pour se tester. Chaque chapitre se termine, en

effet, par une unité *Practice* et une unité *Test* (cf. chapitre 13). Ainsi, lors de la dernière unité abordée en mode guidé, une tâche complémentaire est indiquée, *Practising*, avec la consigne suivante :

➔ **13.10. Practising**

If you want to know more about Sophie and men, listen to track 16 and try to put into practice some of the listening capacities you have trained so far (anticipating, recalling, inferring, discriminating).

If you wish to test your comprehension, listen to track 18 and answer the questions in SOPHIE – track 18 – Test.

L'objectif de *Practice* est de proposer aux apprenants une unité à travailler où ils peuvent s'essayer, par eux-mêmes, à mettre en œuvre les capacités travaillées dans le mode guidé. C'est donc l'occasion d'une recontextualisation dans le triptyque pédagogique contextualisation – décontextualisation – recontextualisation évoqué en première partie au chapitre 1. *Practice* est à aborder sous le mode *Resources*, c'est-à-dire avec un ensemble de fonctionnalités et d'aides disponibles pour les apprenants, mode que nous présentons au chapitre 14. Ces unités *Practice* sont aussi proposées dans *Capacities* comme nous allons le voir maintenant.

12.7. Capacities

Le module *Capacities* offre une autre façon de travailler la compréhension de l'oral et d'utiliser le produit. L'ensemble du module est conçu comme un entraînement. En effet, si l'on suit P. Perrenoud (1997, p.11), la construction de compétences, et pour ce qui nous intéresse, d'une compétence de compréhension passe par la formation de schèmes de mobilisation de connaissances, de type déclaratif, procédural et conditionnel, « à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace » (ibid.). La redondance de situations similaires, des expériences renouvelées, c'est-à-dire un entraînement systématique, associé à une activité réflexive, permet la construction de ces schèmes. C'est l'objectif de ce module. Les notions d'entraînement et d'exercice apparaissent d'ailleurs en introduction :

➔ Capacités

Une façon de vous entraîner à la compréhension orale est de centrer votre travail sur quelques capacités qui feront de vous un bon auditeur ou une bonne auditrice en anglais. Ces capacités sont les suivantes : le **mobilité des connaissances préalables**, l'**anticipation**, l'**inférence** et la **discrimination auditive**.

Au lieu d'étudier les unités les unes après les autres, vous pouvez choisir une ou plusieurs capacités que vous souhaitez travailler plus spécifiquement. Pour chaque capacité, sont proposées une définition et une série d'exercices qui s'appuient sur les enregistrements de *Listening to Sophie*. Vous pourrez ensuite mettre en pratique votre travail avec les unités de pratique et vous tester avec les unités de test prévues à cet effet.

Les apprenants choisissent ensuite la capacité qu'ils souhaitent travailler. Il s'agit donc d'entraîner isolément les quatre capacités, de façon plus décontextualisée que dans *Units*, puis d'intégrer ces composantes en situation d'opérationnalisation, avec les unités proposées pour la pratique (*Practice*) et pour se tester (*Test*). Une définition de la capacité à entraîner est affichée avant de passer aux exercices.

Dans la définition, nous avons exprimé en langage courant en quoi consiste la capacité et à quoi elle peut servir. Les exercices sont sensiblement identiques à ceux proposés dans *Tasks*, avec éventuellement de légères modifications dans les consignes : la plage d'écoute peut être élargie par rapport à un exercice de *Tasks* pour y inclure les éléments contextuels nécessaires, notamment pour *Inferring* et *Discriminating*, des informations complémentaires peuvent être apportées, des exercices peuvent être adaptés, nous avons, par exemple, réutilisé des exercices de *Expanding* pour *Discriminating*. Nous avons également été conduite à faire des choix car tout n'était pas utilisable.

12.7.1. Recalling et Anticipating

Voici les définitions données avant de commencer le travail :

➔ Capacités - Mobilisation

Mobiliser ses connaissances préalables c'est penser à ce que l'on connaît déjà d'un sujet ou d'un thème avant de passer le document une première fois : on utilise ce que l'on sait pour découvrir ce qui est nouveau.

➔ Capacités - Anticipation

Anticiper c'est se faire une idée du document avant l'écoute et la vérifier lorsque l'on passe le document pour la première fois : on se donne un objectif d'écoute, on construit des hypothèses que l'on vérifie, on interprète le document.

Nous avons dû, sur les douze unités, choisir ce qui était le plus pertinent pour la mobilisation des connaissances préalables et pour l'anticipation, dans la mesure où, en isolant les capacités, ce qui est exploité en mobilisation ne peut plus l'être pour l'anticipation puisqu'une tâche d'écoute (tirée de *Listening and Checking*) est à chaque fois associée à l'exercice : il n'y a pas lieu de guider l'anticipation avant l'écoute si la même unité a déjà été abordée dans l'entraînement à la mobilisation. Ceci n'est pas valable pour les deux autres capacités qui sont travaillées avec des parties de document voire des énoncés isolés. Six unités sont proposées pour *Recalling* et cinq pour *Anticipating*, selon la répartition suivante :

	Unité et exercice	Exercices de Tasks correspondants	Modifications
Recalling	Unité 3 – Sydney, Hong Kong, Kuwait... Exercice a	3.3 (Likes and dislikes) + 3.4 (Listening and checking)	
	Unité 4 – Boarding school... au pair Exercice b	4.2 (boarding school ; au pair) + 4.4 (Listening and checking)	+ 4.8 (Education in the UK)
	Unité 9 – Reading Exercice c	9.2 (Jobs and Genres) + 9.4.b (Listening and checking)	
	Unité 10 – Sport Exercice d	10.2 (sports) + 10.4 (Listening and checking)	+ 10.9 (quiz sur le sport)
	Unité 22 – Holidays Exercice e	22.2 (questionnaire) + 22.4 (Listening and checking)	
	Unité 12 – On feminism Exercice f	12.2 (feminism)+ 12.4 (Listening and checking)	
Anticipating	Unité 2 – Family background Exercice a	2.1 (situation) + 2.4 (Listening and checking)	
	Unité 11 – Management course and cooking Exercice b	11.4 (titre)+ 11.5 (Listening and checking)	
	Unité 6 – Of men and babies Exercice c	6.2 (titre)+ 6.3 (Listening and checking)	+ commentaires sur Sophie
	Unité 7 – Independence Exercice d	7.3 (Sophie)+ 7.4 (Listening and checking)	+ commentaires sur Sophie
	Unité 13 – Getting at them Exercice e	13.3 (titre)+ 13.4 (Listening and checking)	

Nous n'avons pas exclu les exercices qui portaient sur la connaissance de Sophie (6.2 et 7.3) dans la mesure où nous avons ajouté des commentaires en introduction. En revanche, nous avons éliminé la tâche de mobilisation de l'unité 5 qui évoquait justement des connaissances précises sur Sophie abordées dans les unités précédentes. En voici un exemple :

➔ **d. Independence (unit 7)**

1. About Sophie

Sophie is 27 years old. Her father works in the navy. Her mother does not work, she is a talented artist though. Sophie has got a younger sister who is 25.

Because of her father's job, the family had to move every two years. They lived abroad (→ in foreign countries) quite a lot. Sophie changed schools many times before going to a Catholic girls' boarding school (→ a school for girls where some or all of the pupils live during the school term) where she got 7 O'Levels (→ British educational qualifications which schoolchildren used to take at the age of 16). She then was a day girl (→ a schoolgirl who goes to school everyday from home) at a Convent school (→ a building in which a community of nuns live) in Plymouth. After she completed her secondary studies, she worked as an au pair for two years. When she came back, she studied management at Catering College (→ a technical college providing catering courses).

Considering Sophie's life, what are the possible reasons for her independent personality ? Tick (✓) the elements in the list below which could explain her independence :

her father's absence	her moving to different places as a child
her mother's model	her father's model
her mother's views	her family's values
her being at boarding school	her experience with children
the values of today's society	the influence of feminism

2. Listening and checking

a) Now listen to track 7 and tick (✓) the reasons Sophie actually gives to explain her independent personality :

her father's absence	her moving to different places as a child
her mother's model	her father's model
her mother's views	her family's values
her being at boarding school	her experience with children
the values of today's society	the influence of feminism

Ces deux types de tâches permettent d'aborder la compréhension globale des unités, et d'entrer ainsi en compréhension.

12.7.2. Inferring et Discriminating

Nous avons défini l'inférence ainsi :

➔ Capacités - Inférence

Inférer du sens c'est prélever toutes sortes d'indices du contexte et utiliser ses propres connaissances pour deviner ou compenser ce que, éventuellement, on ne comprend pas immédiatement.

Le terme "immédiatement" nous permet l'économie d'une explication complémentaire sur ce qu'on peut inférer et qui n'est pas dit explicitement dans un document, dans la mesure où nous mettons surtout l'accent sur la possibilité de reconstruire (deviner) ou de compenser. Nos critères de sélection ont été de considérer ce qui peut s'effectuer hors contexte, c'est-à-dire sans le document entier et ce qui pouvait présenter une certaine variété, de façon à sensibiliser les apprenants à différentes prises d'indices possibles et à la combinaison éventuelle de ces indices.

Voici les exercices retenus pour *Inferring*, sous leur appellation dans ce module (avec le titre de l'unité) et sous leur numéro dans *Tasks*, avec, en regard, les types d'indices à prendre en compte :

Exercices	Types d'indices
a. Family background (track 2) 2.7	discursif (redondance)
b Family background (track 2) 2.8	discursif (contraste)
c. Sydney, Hong Kong, Kuwait... (track 3) 3.5 avec agrandissement de la plage d'écoute	lexical
d. Boarding school ... au pair (track 4) 4.5	lexical
e. Boarding school ... au pair (track 4) 4.6	syntactico-sémantique (condition et irréel)
f. Management course and cooking (track 11) 11.6	discursif (cause)
g. Management course and cooking (track 11) 11.8	syntactico-sémantique (reprises de type anaphorique)
h. My future is a bit wishy-washy (track 5) 5.5	syntactico-sémantique (le non-certain)
i. My future is a bit wishy-washy (track 5) 5.6	discursif (reformulation et reprise)
j. My future is a bit wishy-washy (track 5) 5.7	discursif (reformulation et reprise)
k. My future is a bit wishy-washy (track 5) 5.8	discursif (reformulation et reprise)
l. Of men and babies (track 6) 6.5 avec agrandissement de la plage d'écoute	syntaxique (structure d'énoncé)+ prosodique (intonation)
m. Independence (track 7) 7.5	discursif (connecteurs logiques)
n. Reading (track 9) 9.7	discursif (commentaire, reprise et reformulation)
o. Sport (track 10) 10.5 avec agrandissement de la plage d'écoute	lexical
p. Sport (track 10) 10.6	extra-linguistique (mesures)
q. Sport (track 10) 10.7	lexical
r. Holidays (track 22) 22.8	lexical

La définition de la discrimination qui est affichée au début des exercices est la suivante :

➔ Capacités – Discrimination auditive

Discriminer c'est principalement être capable de reconnaître les sons, de les analyser et de les comparer, de les associer en groupes de sons et en mots. Ce processus doit être automatisé. Pour entraîner votre oreille, vous pouvez concentrer votre attention sur la façon dont sont prononcés les formes verbales comportant des auxiliaires, les articles, les prépositions, les pronoms, etc. dans les énoncés et sur la manière dont sont accentués les mots en anglais, par exemple.

La formulation reprend ce que nous proposons dans les exercices qui suivent la définition. En effet, nous offrons onze exercices qui portent sur des points de l'anglais oral en général mal maîtrisés par les apprenants : les phénomènes de réduction vocalique concernant *be, have, will, used to, would* ainsi que *and* et la négation et l'accentuation de mot avec les deux exercices de *Expanding* sur l'accentuation que nous ajoutons (7.9 et 9.9). On pourra se reporter aux paragraphes 12.4 et 12.5 pour des exemples concrets.

Nous avons souhaité montrer, dans ce chapitre, comment une approche cognitive pouvait être envisagée et mise à l'épreuve dans une pratique pédagogique. La trame papier de *Units-Tasks* constitue en ce sens une exploration de possibles :

- pour ce qui concerne la phase de sensibilisation et la première écoute, une première approche très générale avec la mobilisation mais aussi, le cas échéant, l'apport, permettant un allègement momentané de la charge cognitive, de connaissances linguistiques et de contenu puis une focalisation sur le document avec l'anticipation globale et la vérification, à partir d'éléments à minima (le titre), donc généralisables à tout support audio ou vidéo,
- une approche détaillée de documents avec l'inférence en mettant en œuvre le relevé d'une palette d'indices menant à une interprétation plus précise, complétée par une sensibilisation à la discrimination auditive,
- une phase d'approfondissement pouvant toucher à différents domaines.

Cette dernière phase pourra être optimisée en proposant systématiquement, pour chaque unité, une expansion dans les domaines culturel, syntaxique, lexical et phonologique, dans une version ultérieure du produit.

Nous avons conscience que les quatre capacités que nous avons voulu faire fonctionner ne sont pas toujours totalement isolables : nous faisons explicitement appel à l'anticipation dans *Inferring*, à l'inférence dans *Discriminating* ou à la discrimination dans *Inferring*. De même, autant nous avons utilisé *Recalling* pour le plus général et *Anticipating* pour la situation de l'unité, autant *Recalling* peut aussi

servir de support à l'anticipation et vice versa et tous les deux contribuer à l'orientation de l'écoute. Et c'est sans tenir compte des stratégies et capacités utilisées spontanément par les apprenants et sur lesquelles nous n'avons ni contrôle ni retour mais que nous pouvons supposer. Cependant, il nous semble que les objectifs des quatre types de tâche sont différents et, qu'en tout état de cause, nous avons classé tel exercice dans la catégorie correspondant à la capacité principale visée par l'interaction.

Enfin, nous avons vu qu'avec *Capacities* et *Tasks*, si la base d'exercices est largement commune, le guidage n'est pas de même nature. Dans un cas, c'est la capacité qui est le point de départ du travail, dans l'autre c'est l'unité. Notre intention est d'offrir différents degrés de guidage dans *Listening to Sophie* pouvant correspondre à des besoins différents selon les apprenants :

- depuis un fort degré de guidage à travers un entraînement systématique par capacité (*Capacities*), entraînement s'adressant, de notre point de vue, à des apprenants très démunis en compréhension de l'oral,
- en passant par un guidage par tâche, avec des tâches récurrentes mais adaptées au contenu de chaque unité (*Tasks*),
- jusqu'à une approche non guidée ou moins guidée à travers un environnement de travail (*Resources*) disponible pour travailler chaque unité, approche s'adressant à des apprenants ayant déjà une plus grande autonomie langagière (cf. chapitre 14).

C'est pourquoi, alors que *Units* est conçu en anglais, *Capacities* offre une version bilingue pour tout ce qui est introductif : définitions et circulation dans le module. C'est aussi le cas du travail sur l'activité métacognitive que nous présentons maintenant.

CHAPITRE 13

L'activité métacognitive

C'est la deuxième pièce maîtresse du projet de didacticiel *Listening to Sophie*. En effet, l'approche stratégique pour laquelle nous avons opté repose à la fois sur l'entraînement de capacités à rendre opératoires et sur la sollicitation de la métacognition. Différentes questions peuvent alors être posées, qui vont constituer notre cheminement dans ce chapitre : Pourquoi une activité métacognitive ? Comment définir plus précisément cette activité ? Comment concevoir cette sollicitation en ALAO ? Quelle place dans le produit ? Quelles tâches proposer ?

13.1. La métacognition

Nous avons abordé cette notion en première partie, au chapitre 1, en mentionnant que les opérations métacognitives sont nécessaires à la structuration des connaissances et des procédures nouvelles, c'est-à-dire pour les fixer en mémoire de manière fiable, et qu'elles permettent l'abstraction réfléchie, c'est-à-dire la prise de conscience des procédures, stratégies et plans d'action utilisés. De même, l'usage des connaissances métacognitives favorise l'adaptation, la régulation et l'enrichissement des comportements d'apprentissage (Meirieu et Develay, 1992, p. 173). Il permet à l'apprenant d'explorer des stratégies nouvelles.

La métacognition semble être un facteur favorable à l'apprentissage et au transfert (Noël, 1997, p. 196). Elle permet, en effet, à l'apprenant de prendre conscience du déroulement de son apprentissage et de devenir autonome : « réfléchir sur ce que l'on apprend mène à une conscience plus affinée de ce qu'est l'objet de son apprentissage, ce qui conduit par voie de conséquence à une autonomie accrue » (Lamy et Goodfellow, 1998). Selon B. Noël (1997, p. 202), s'exprimer sur ses stratégies cognitives personnelles et les confronter à celles des autres contribue à la motivation de l'apprenant dans la mesure où il prend conscience que sa réussite dépend de lui et où il devient alors réellement autonome. Elle situe l'élève dans un rapport épistémologique aux savoirs, qui en fait un sujet constructeur et non consommateur de savoirs (Doly, 1997). Nous sommes donc dans le vif de notre sujet.

13.1.1. Définitions

Il importe de définir plus exactement ce que l'on entend par métacognition, car tous les chercheurs ne s'entendent pas sur ce terme. A. Brown (1987) parle d'un monstre

de parenté obscure et de monstre polycéphale ! Nous allons examiner, à travers J. Flavell (1976), A. Brown (1987) et B. Noël (1997) principalement, comment ce concept peut être abordé et ce que nous pouvons retenir comme définition et cadre de travail.

Pour J. Flavell (1976), le terme métacognition réfère à la connaissance que l'on a de ses propres processus et produits cognitifs et tout ce qui peut y être lié, c'est-à-dire les propriétés des informations ou des données qui ont trait à l'apprentissage. La métacognition renvoie aussi au contrôle actif et, en conséquence, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou les objets cognitifs sur lesquels ils portent, habituellement au service d'un but ou d'un objectif concret. C'est la définition de base qui sert en fait à de nombreux chercheurs avec, notamment, les notions de produit et de processus cognitifs.

A. Brown (1987) précise l'ensemble de ces points. Si la métacognition, sur un plan général, est la compréhension de la connaissance, elle renvoie à la fois à la connaissance et au contrôle par le sujet de son système cognitif. C'est pourquoi il est souvent difficile de distinguer ce qui est métacognitif de ce qui est cognitif. B. Noël (1997, pp. 7-33) insiste aussi sur ce point, nous allons le voir plus loin. A. Brown (ibid.) distingue deux types de métacognition, la connaissance sur la cognition et la régulation de la cognition, types étroitement liés, l'un alimentant l'autre de façon récursive. La connaissance sur la cognition renvoie à l'information stable, verbalisable, souvent faillible et qui apparaît fréquemment à des stades tardifs du développement. C'est l'ensemble des informations que les humains, doués de pensée, ont de leurs propres processus cognitifs. La régulation de la cognition concerne, elle, les processus d'activités de planification, de contrôle et de vérification. Ces processus sont relativement instables, pas nécessairement verbalisables et relativement indépendants de l'âge des sujets.

B. Noël (ibid.) définit la métacognition comme la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus mentaux. Selon l'objet sur lequel vont porter ces processus, elle distingue la métacompréhension, ce que le sujet connaît de son processus de compréhension, la métarésolution de problèmes, les connaissances ou les perceptions qu'a le sujet de ses processus mentaux lors de situations de problème, et la métamémoire, ce que le sujet connaît sur la manière dont il a mémorisé. Mais la métacognition n'est pas une connaissance générale des processus mentaux ni un jugement sur le matériau présenté (jugement d'exploitabilité du matériau ou questions à se poser sur le matériau proposé). Elle met effectivement en garde contre l'amalgame, le glissement possible du processus mental à l'activité cognitive sur laquelle porte la métacognition. C'est pourquoi elle propose la définition suivante : « la métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient à effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement une décision de modifier

l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée » (Noël, 1997, p.19). En effet, une situation d'apprentissage sollicite chez l'apprenant des activités d'ordre cognitif et celui-ci peut exercer, sur ces activités cognitives, un processus mental qu'on appelle métacognition. Ce processus mental présente donc trois aspects : la prise de conscience des activités cognitives en jeu, le jugement métacognitif du sujet sur ses activités cognitives ou sur le produit de ses activités et la métacognition régulatrice ou décision métacognitive.

Il est intéressant de noter ici les liens entre les recherches aux plans cognitif et neurobiologique. En effet, d'une part, A. Brown (ibid.) développe la notion de contrôle exécutif comme une sorte de processeur, central ou non, qui permettrait deux types de traitement, un traitement automatique qui a les caractéristiques d'être rapide, effectué en parallèle, non limité par la mémoire à court terme, nécessitant peu d'efforts et de contrôle direct du sujet, et un traitement contrôlé qui est beaucoup plus lent, qui s'effectue en série, qui est limité par les contraintes de la mémoire courte, et qui nécessite des efforts et un grand degré de contrôle du sujet. D'autre part, selon P. Buser certains chercheurs en neurobiologie posent l'existence, à côté de la conscience réflexive, d'un autre niveau, dit niveau d'autocontrôle qui « serait en quelque sorte à la limite de notre inconscient cognitif pour surveiller nos actions » (Buser, 1998, pp. 124-125). P. Buser parle de système métacognitif d'autocontrôle ou d'automoniteur. Son rôle serait de « prendre en compte nos propres performances, par exemple, comparer la représentation mentale du but ou de la performance à accomplir à ce qui est déjà accompli » (ibid.). Il souligne que « cet automoniteur pourrait fonctionner à notre insu, ou au contraire être consciemment perçu dans son fonctionnement » (ibid.). Ces chercheurs situent le centre de la métacognition, ou système d'autocontrôle métacognitif, au niveau des aires préfrontales du cerveau : le cortex préfrontal serait « une sorte de superstructure qui générerait l'ensemble des fonctions intégrées à d'autres niveaux » (Buser, 1998, p. 249), cette zone portant attention, intégrant, formulant, exécutant, surveillant, jugeant l'ensemble des opérations cérébrales.

En d'autres termes, le terme métacognition semble référer, d'une part, aux métaconnaissances, de type déclaratif, qui portent premièrement sur le produit de l'activité cognitive, c'est savoir ce que je sais et ce que je ne sais pas, donc la possibilité d'évaluation ou d'auto-évaluation, et qui portent deuxièmement sur les processus cognitifs en jeu dans l'activité cognitive, du type avoir des stratégies pour pallier, comprendre, apprendre. Ces métaconnaissances ne sont pas toujours exactes, ni activables au bon moment, ni toujours utilisées efficacement. Il peut s'agir plus d'intuitions que de véritables connaissances. Le terme réfère, d'autre part, à l'habileté métacognitive, de nature autant affective que cognitive d'ailleurs, qui renvoie à des connaissances de type procédural : c'est la possibilité pour le sujet d'autorégulation sur sa propre activité, par un contrôle actif de ses processus, dont il semble que ce n'est pas forcément une activité consciente et encore moins verbalisée.

13.1.2. Méthodologie

La métacognition étant la conduite réfléchie des démarches cognitives dans une situation de résolution de problèmes complexes selon M. Grangeat (1997, p. 163), elle constitue néanmoins une réflexion interne au sujet donc inaccessible à l'observateur qui ne peut que l'inférer à partir de ce qu'en dit le sujet et de ce qu'il fait.

D'après ce dernier auteur (op.cit., p. 99), la métacognition se manifeste dans l'énonciation et la décentration au plan de la personne, la perception et la référenciation au plan de la tâche et l'anticipation (ou prévision, planification), l'adaptation et l'appréciation (ou évaluation terminale) au plan de la stratégie.

Comment procéder alors ? B. Noël (1997, pp. 21-25) relève deux grands types de méthodes concernant la recherche sur la métacognition : les mesures indépendantes, c'est-à-dire sans réalisation de tâche particulière, telles que des interviews, des questionnaires ou des techniques picturales, qui permettent de rassembler des données sur les connaissances en général, et les méthodes dites concourantes ou simultanées, dans le contexte de réalisation d'une tâche, sous forme de prédiction de performance, d'évaluation d'un jugement métacognitif sur une activité, de technique de la réflexion parlée.

Plus concrètement, dans le domaine de l'aide méthodologique au travail personnel de l'apprenant, B. Noël (1997, p. 196) souligne l'importance de la qualité de l'analyse faite par l'apprenant sur ses propres stratégies et son propre contexte de travail. De la même façon, A.-M. Doly (1997) insiste sur la nécessité de promouvoir, chez l'apprenant, des attitudes d'analyse de ses propres pratiques et du lien entre ses pratiques et sa performance, par le développement d'une stratégie d'auto-questionnement sur sa propre activité et sur la tâche pour en opérer un contrôle continu. En effet, de même que A.-C. Berthoud et B. Py (1993, p. 88) soutiennent l'idée que « l'apprenant doit se trouver dans la langue pour pouvoir s'interroger sur elle », il semble qu'il faut ancrer la réflexion de nature métacognitive dans une activité, ce qui place "l'apprendre à apprendre" dans des contenus disciplinaires, car l'apprenant en langue s'il est sujet cognitif est aussi énonciateur en puissance (Chini, 1997).

Cependant B. Noël (1997, p. 30) estime qu'il y a souvent confusion entre des procédures qui visent à guider la démarche d'apprentissage et qui viennent juste avant ou pendant une activité cognitive, pour la déclencher ou l'orienter, et des procédures d'ordre purement métacognitif. Elle met ainsi en cause les procédures d'auto-questionnement avant et pendant une tâche qui visent l'amélioration des connaissances sur les stratégies d'apprentissage et de la régulation de celles-ci par le sujet. Il semble que les avis soient ici divergents mais peut-être ne parle-t-on pas tout à fait de la même chose. En effet, alors que B. Noël insiste sur le dérapage possible entre sollicitation d'un processus métacognitif et guidage d'une activité cognitive, A.-M. Doly (ibid.) se situe au plan des métaconnaissances, que nous pouvons focaliser, pour

ce qui nous intéresse, sur le processus de compréhension de l'oral. Il s'agit alors d'une prise de distance. L'apprenant sujet peut mettre en œuvre des stratégies, c'est-à-dire des connaissances de type procédural, pour résoudre une situation de compréhension en langue étrangère. S'il prend conscience de ses stratégies, s'il les envisage, il est alors dans du méta, métaconnaissances, ici. L'auto-questionnement aura ce sens : questionner ses stratégies, ses techniques lorsque l'on travaille sur un document, de nature audio dans *Listening to Sophie*. Et le rôle du pédagogue est précisément de « faire émerger à la conscience des étudiants leurs propres démarches et de leur fournir des grilles d'analyse de celles-ci, de faire réfléchir l'étudiant sur la cohérence entre ses pratiques et ses conceptions ainsi qu'entre ses diverses méthodes » (Noël, 1997, p. 199).

13.1.3. Questions et hypothèses

Du point de vue des tâches à imaginer, il semble que les métaconnaissances ne sont pas à aborder de façon magistrale, mais à découvrir et à analyser par l'apprenant. M. Grangeat (1997, p. 169) souligne également qu'il convient de se garder de procédures exclusivement tournées vers l'analyse de l'activité passée, sans possibilité d'ajustement immédiate ou très voisine.

D'autre part, bon nombre de travaux sont réalisés auprès d'enfants. Quelles différences peut-on envisager dans l'accompagnement méthodologique du jeune adulte ? Le type d'accompagnement cité par exemple par A.-M. Doly (1997) concernant l'habileté métacognitive est-il pertinent ? Elle suggère effectivement, pour mettre en œuvre des processus d'autorégulation, de procéder en distinguant quatre étapes :

- 1) l'expert fait en disant, commentant et questionnant ce qu'il fait (modèle imitable),
- 2) l'expert invite le novice à prendre sa place dans la tâche, tout en continuant à parler son faire,
- 3) l'expert sollicite le novice à utiliser de plus en plus ces compétences,
- 4) le novice gère seul son activité, sans l'expert.

A. Brown (1987, p. 108) note que, grâce au processus d'internalisation, l'adulte est capable d'être son propre supporter ou expert. En effet, l'adulte, en tant que penseur mature, fait des expériences de réflexion, questionne ses conceptions de base et fournit des contre-exemples à ses propres règles, ce qui constitue un élément important pour orienter l'aide métacognitive que nous souhaitons apporter. La problématique est donc différente.

Enfin, la composante métacognitive est souvent évoquée pour remédier à l'échec scolaire et les deux termes ont leur importance, *échec* et *scolaire* car le cas de figure ici est différent pour une partie, au moins, de notre public cible : des étudiants à l'université ne sont pas en échec, puisqu'ils sont arrivés jusque là, et ils ne sont plus à

l'école, primaire ou collège, lieux des expérimentations décrites par M. Grangeat (1997), bien que ces apprenants puissent être en échec ou dans une position peu brillante par rapport à leur apprentissage de l'anglais. Il est clair que nous ne nous situons pas dans une perspective sociologique de l'échec scolaire. Cependant, d'après notre expérience de tutorat dans des modules d'autoformation guidée auprès d'étudiants de troisième année, une aide à l'activité métacognitive ne semble pas superflue, tant il est vrai qu'on associe aussi métacognition et autonomie.

Ceci nous amène à formuler deux hypothèses.

Premièrement, il semble qu'il n'existe pas de métaconnaissances générales, que les métaconnaissances doivent être référées à une tâche précise ou un problème spécifique. Peut-on, sur le plan théorique, avancer l'idée d'un groupe de tâches, tel que la compréhension orale ? Peut-on parler de métaconnaissances concernant un savoir-faire ? B. Noël (1997, p. 19) indique que l'objet de la métacognition peut être un ensemble d'activités cognitives, ce qui nous permet d'en faire alors l'hypothèse. Si l'on distingue deux aspects principaux dans la métacognition : la possibilité de contrôle interne, d'autorégulation du sujet sur sa propre activité, ou habileté métacognitive et la conscience chez l'apprenant de ce qu'il sait et ne sait pas ou métaconnaissances (portant sur des produits cognitifs et sur des processus cognitifs), on voit assez facilement deux pistes de travail pour la compréhension de l'anglais oral : le développement d'outils d'auto-évaluation et une aide à la prise de conscience et à la mise en œuvre de différentes stratégies.

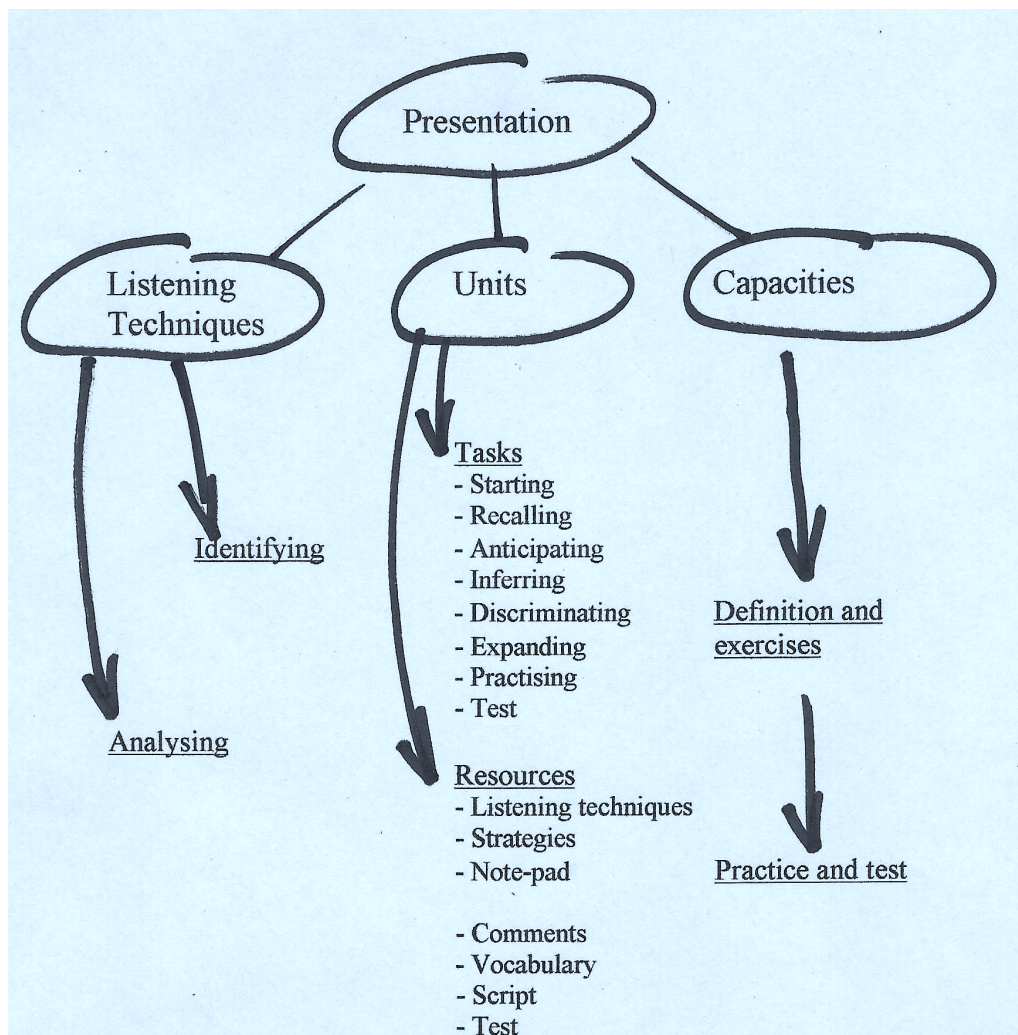
Deuxièmement, si l'on peut parler de métaconnaissances concernant un savoir-faire, cela soulève une autre question, celle de la pertinence de l'outil technologique pour y parvenir. Dans les expérimentations dont nous avons pris connaissance, on évoque souvent le temps de l'échange collectif : ce temps permet la remise en cause des représentations de l'apprenant (Bazin et Girerd, 1997), la construction de nouvelles structures de référence, l'enrichissement du répertoire cognitif, composé de stratégies telles que référer, combiner, comparer, déduire, vérifier, et fonctionnant différemment selon les individus et les situations. Et B. Noël (1997, p. 200) note le rôle important joué par les interactions sociales dans le domaine cognitif. Ainsi, dans les expérimentations décrites dans l'ouvrage dirigé par M. Grangeat (1997), les auteurs soulignent, dans les protocoles concernant les activités métacognitives, l'importance de la mise en commun et de la coopération par des séances collectives de mise au point. Evidemment, cela pose problème en ALAO, et notamment en autoformation guidée. Il faut donc imaginer des modalités appropriées et veiller tout particulièrement à une interaction importante.

13.2. Architecture générale du produit et métacognition

Si l'on reprend le schéma général du produit, notre souci de faire appel à l'activité métacognitive transparaît en plusieurs endroits et à différents niveaux :

- dans le module *Listening Techniques*, accessible en début et en cours de travail,

- dans les unités de test (*Test*) de *Units*,
- dans le module *Units-Resources*, avec les trois premières ressources qui sont des ressources méthodologiques (*Listening Techniques*, *Strategies* et *Note-Pad*),
- et enfin dans les modules *Units-Tasks* avec *Starting* et *Capacities* dans la partie *Definition*.



Listening to Sophie

Cependant, la composante métacognitive n'est pas abordée partout au même degré. Il convient effectivement de distinguer ce qui relève strictement de la sollicitation d'une activité métacognitive et ce qui peut constituer l'accompagnement ou la coloration générale du produit. Le dispositif d'aide métacognitive tel que nous l'avons conçu vise au développement d'une stratégie d'auto-questionnement chez l'apprenant. Il se décompose en plusieurs stades :

- prendre de la distance par rapport à l'activité de compréhension,
- réfléchir aux activités et actions à mener lors d'une tâche de compréhension,
- les enrichir.

La prise de distance s'appuie sur la possibilité d'auto-observation (*Identifying*) et d'auto-évaluation (*Test*), donc sur la connaissance des processus en jeu et du produit de l'activité cognitive. La réflexion sur les activités et actions possibles ainsi que leur enrichissement est sollicitée dans la partie *Analysing*. L'enrichissement éventuel est situé à un point charnière dans la mesure où il peut intervenir grâce à la phase de réflexion mais où il est également relayé par l'accompagnement général dans le didacticiel. En effet, l'accompagnement général représente une sensibilisation et une incitation à la réflexion, menée à tous les niveaux tant dans la présentation que dans l'organisation des tâches proposées. Il s'agit des intitulés, des définitions, des possibilités de retour à ces définitions, etc.

Pour décrire plus précisément ces différents points d'ancrage de l'activité métacognitive, nous allons maintenant présenter les tâches d'auto-observation et d'aide à la réflexion que nous avons élaborées (*Listening Techniques : Identifying* et *Analysing*), puis les possibilités d'auto-évaluation fournies notamment dans les unités *Test* et enfin les divers points de sensibilisation possibles à travers *Listening to Sophie*.

13.3. La tâche d'auto-observation et la tâche d'aide à la réflexion

Notre objectif est d'offrir aux apprenants, d'une part, une tâche leur permettant de faire le bilan de leurs techniques en compréhension de l'oral et, d'autre part, une tâche leur permettant de faire le point de ce qu'ils pensent de différentes techniques et de prendre conseil.

Nous avons pris, pour les deux tâches, l'option du questionnaire en temps différé, qui nous semblait la seule possible à mettre en place facilement en ALAO, bien que cela pose le problème de la fiabilité des réponses en termes de reconstruction, nous y reviendrons. De toute évidence, la technique de la réflexion à haute voix pendant une activité, par exemple, même si elle est une technique de plus en plus utilisée dans le domaine, comme le remarque C. Cornaire (1998, pp. 54-55), ne se prête pas à une situation d'ALAO. En outre, il nous semble que cette technique, comme le souligne A. Brown (1987), pose la question de l'influence mutuelle de la verbalisation et du processus précisément observé, c'est-à-dire du paradoxe de l'observateur ou de l'observation, qui transforme par son observation même ce qu'il souhaite étudier. C'est pourquoi il ne nous a pas non plus paru possible de mettre en place un questionnaire auquel l'apprenant réponde pendant le cours même d'une activité de compréhension, de par la perturbation qu'un tel questionnaire pourrait créer, dénaturant ainsi et l'activité de compréhension et les réponses apportées. Nous nous heurtons là à la difficulté de recueillir des données sur ce type d'activité par définition inaccessible directement au chercheur qui ne peut que l'inférer.

Trois questionnaires, questionnaire A, questionnaire B et questionnaire C, ont été élaborés et testés en 1998/1999 puis répliqués, avec quelques remaniements de formulation, en 1999/2000 avec une double finalité : constituer les prétests des tâches

visées et recueillir des données concrètes concernant les pratiques apprenantes en matière de compréhension nous permettant de mesurer le bien-fondé de l'approche stratégique qui est la nôtre.

Ces questionnaires ont été réalisés en prenant en compte différentes données : nos propres objectifs, les questionnaires élaborés par J.-P. Narcy (1991, pp. 66-73) portant sur le travail de l'écoute et la partie « *Strategies* » d'un produit ALAO, *Pleased to meet you* (1996).

13.3. 1. Elaboration des questionnaires A et B 1998-99

La finalité de ces deux questionnaires est donc de mettre en place une tâche d'auto-observation. Notre hypothèse de départ, pour cette tâche, est de proposer effectivement deux questionnaires (A ou B) au choix, soit sans mise en situation préalable par un travail de compréhension (questionnaire A), soit juste après un travail de compréhension (questionnaire B), selon que l'apprenant se sent capable de répondre tout de suite ou qu'il a besoin de faire avant de dire. Ces questionnaires permettent de sensibiliser l'apprenant, de faire émerger ses représentations sur son mode d'approche et, dans la version après réalisation de la tâche, de rendre compte de son mode d'approche dans une situation particulière, d'effectuer un bilan des activités et actions conduites.

Les questionnaires sont orientés sur les techniques de travail des apprenants lors d'une activité de compréhension de l'oral. Nous avons choisi dans les questionnaires de parler de comportements et d'actions plutôt que de stratégies ou de procédures. Les différentes rubriques incluent, de fait, les stratégies d'apprentissage spécifiques à l'accomplissement de tâches de compréhension de l'oral et des stratégies ou opérations cognitives, plus générales, mais reliées à la compréhension de l'oral. Dans la mesure où ces questionnaires sont soumis en différé par rapport à un travail de compréhension, les réponses recueillies sont une reconstruction, avec des risques de distorsion dus au décalage entre le faire et le dire ou à l'image que l'on peut vouloir donner de soi. Pour tenter de minimiser ces risques, les questionnaires anonymes présentent en introduction le message suivant : « Il n'y a pas de 'bons' ou de 'mauvais' comportements mais des styles d'apprentissage différents », notre souhait étant que les apprenants répondent sincèrement non pas à ce qui est attendu d'eux mais à ce qu'ils font vraiment. Nous nous sommes permis cette formulation dans la phase de test car nous avons systématiquement accompagné cette expérimentation d'une discussion collective par la suite permettant de revenir sur des points sensibles auprès des apprenants testés.

Nous avons découpé le questionnaire A (cf. annexe 3) en trois parties : ce qui est fait avant l'écoute, lors des premières écoutes et lors des écoutes plus détaillées, tout en essayant de concevoir un questionnaire assez court pour qu'il soit pris en compte par

les apprenants sans risquer d'être fastidieux, donc avec un principe d'économie. L'emploi de la première personne nous a semblé adéquat car permettant aux apprenants de s'approprier le questionnaire.

Nous avons reformulé en langage simple, courant, les stratégies ou actions que nous souhaitions particulièrement mettre en lumière, par exemple en première partie :

« Je lis le titre du document et je formule une hypothèse de départ quant à son contenu. Puis j'écoute/regarde le document entier et je vérifie mon hypothèse de départ » pour l'anticipation,

« Je fais un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document, à partir du titre » pour la mobilisation des connaissances préalables,

« Je me prépare à une première écoute/ un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible » pour la relaxation nécessaire soulignée par plusieurs auteurs, stratégies auxquelles nous avons ajouté, pour la partie intitulée « avant l'écoute », des actions concernant l'utilisation de l'environnement de travail (consultation du vocabulaire ou du script).

En seconde partie « Les premières écoutes/ les premiers visionnements », nous avons distingué essentiellement l'écoute intégrale / l'écoute avec arrêts et la compréhension mot à mot sous trois aspects : le mot à mot comme intention d'écoute, le passage par la traduction mentale et le passage par l'écriture mentale que mentionne J.-P. Narcy (1991, pp. 70-72).

En troisième partie ou « Les écoutes/ visionnements plus détaillés », nous avons tout d'abord voulu mettre en évidence la question d'écoutes plus détaillées ou non. Si l'apprenant répond non, on peut estimer alors que sa compréhension est déjà suffisamment efficace pour ne pas avoir besoin d'un accompagnement pédagogique systématique. Puis il nous a semblé intéressant de savoir comment on réagit face à une difficulté. On peut distinguer le refus de se confronter à un obstacle « je passe à la suite », l'écoute répétée, l'utilisation du mot à mot, c'est-à-dire se situer clairement au plan de la segmentation et dans des opérations de niveau local (transcrire, écrire mentalement, traduire), l'appel à l'inférence (« j'utilise le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprends pas ») et le recours aux aides généralement prévues (vocabulaire, script), avec une distinction entre deux façons d'utiliser le script (lecture d'élucidation, lecture puis réécoute). A noter aussi que nous avons inclus pour chaque partie, une rubrique « autre » permettant aux étudiants de mentionner des actions que nous aurions pu oublier.

Ces trois phases sont suivies d'un bilan, portant sur les comportements ou techniques ou stratégies évoquées dans le questionnaire et permettant un recueil de jugement éventuel sur certaines actions.

La dernière question, « Avez-vous des remarques à formuler quant à ce questionnaire ? » est une question traditionnelle permettant à l'enquêté d'exprimer son avis sur la forme du questionnaire.

Le questionnaire B (cf. annexe 3) ne diffère que très légèrement du questionnaire A du point de vue du contenu (emploi du passé composé au lieu du présent et référence à une situation précise). Seul le bilan comprend deux questions complémentaires portant sur l'évaluation du degré de compréhension du document réalisé et l'évaluation de l'efficacité des stratégies effectivement employées.

Nous avons systématiquement parlé d'écoute ou de visionnement dans les questionnaires A et B pour évoquer l'expérience de travail sur produits audio et vidéo. Il nous semble important de garder la même perspective dans la tâche définitive, afin de faire appel à toutes les expériences de compréhension de l'oral des apprenants. En effet, s'il l'on est, a priori, tenté de penser que la présence de l'image induit un certain nombre de comportements différents, il est intéressant de noter que cependant, dans certaines expériences qui ont été menées (Graham, 1997), les apprenants ont du mal à faire la part des sources d'informations (sonores ou iconiques), perçoivent la multicanalité de façon globale et construisent une synthèse de l'information qui fait abstraction du canal de diffusion. Ceci peut porter à penser que certes l'image va apporter plus d'indices, un ancrage dans une situation, mais que le processus de compréhension n'est peut-être pas si différent et que faire référence aux expériences de travail s'appuyant sur les deux types de supports (audio et audiovisuel) n'est pas une hérésie. C'est, en tout cas, notre option ici.

13.3. 2. Elaboration du questionnaire C 1998-99

L'objectif est d'amener l'apprenant à réfléchir aux activités et actions possibles en compréhension orale par un autre questionnaire (questionnaire C, cf. annexe 3), en posant la question générale suivante : « Parmi les activités ou actions proposées, quelles sont celles qui vous paraissent utiles, inutiles, nuisibles pour améliorer votre compréhension de l'oral ? ». Nous faisons appel à la notion d'utile et inutile, car ce qui est en jeu ici, c'est bien l'efficacité ou non des stratégies de l'apprenant. Ceci constitue la tâche d'aide à la réflexion. Les actions proposées sont celles du questionnaire A mais ne comportent pas de demande de bilan.

13.3. 3. Expérimentation 1998-99

En testant ces questionnaires notre objectif était double : nous assurer des formulations, en intégrer d'autres et mesurer les écarts éventuels et peut-être systématiques entre les réponses aux questionnaires A et B, ce qui nous permettrait

d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse de la nécessité d'un double mode d'accès (déconnecté ou après un travail de compréhension).

Ces questionnaires, anonymes, ont été soumis à des étudiants spécialistes d'autres disciplines de première, deuxième et troisième années d'anglais à l'université Paul Valéry – Montpellier 3, aux mois de mars et avril 1999. Chaque session de test a été suivie d'un compte rendu des réponses apportées et d'une discussion sur les contenus des questionnaires. Chaque étudiant n'a effectué qu'un type de test (A, B ou C) pour éviter un aspect fastidieux et pour ne pas biaiser les réponses. Les tests ont été administrés presque exclusivement en TD, à part pour trois étudiantes volontaires de troisième année pour qui la session s'est déroulée à l'Espace Multimédia.

Le questionnaire A a été soumis à 51 étudiants de première année et 39 étudiants de deuxième année soit un total de 90 étudiants. Le questionnaire B a été soumis, dans un premier temps, à une quarantaine d'étudiants qui devaient y répondre après une séance de compréhension orale en travail individuel. Seulement 14 étudiants ont remis le questionnaire, ce qui ne permet aucune analyse intéressante en l'état. L'expérience a été renouvelée en 1999/00 sur une plus grande échelle de façon à anticiper la déperdition pratiquement inévitable dans ce genre de condition d'expérimentation. Le questionnaire C a été soumis à trois étudiantes de troisième année, 37 étudiants de première année et 27 étudiants de deuxième année soit un total de 67 réponses.

Cette première phase d'expérimentation nous a permis de nous assurer des formulations. Les réponses obtenues aux deux questionnaires nous ont amenée à modifier quelques points dans les trois questionnaires à présenter en 1999-2000.

Tout d'abord, pour plus de clarté, il convenait de changer la formulation du deuxième paragraphe « Les premières écoutes/ les premiers visionnements » et de parler de « La première écoute/ le premier visionnement » qu'on différencie de « Les écoutes/ les visionnements suivants » pour le troisième paragraphe dans les trois questionnaires. Nous préférons effectivement employer le terme de « suivant » à celui de « détaillé », ce dernier nous paraissant déjà constituer une interprétation ou, tout du moins, induire des comportements alors que le premier ne fait que décrire l'ordre dans lequel on procède. Nous avons conservé le terme de « détaillé » pour le contenu d'une question de ce même paragraphe.

D'autre part, lors d'une discussion suivant l'administration de ces tests, des apprenants ont évoqué la question de la traduction en distinguant la traduction mot à mot d'une traduction globale, synthétique, thématique. Il nous a donc semblé important de préciser ce que nous entendions par traduction en reformulant « J'écoute/regarde et je traduis en même temps mentalement » en « J'écoute/regarde et, en même temps, je traduis mentalement tout ce que j'entends » pour le questionnaire A, « J'ai écouté/regardé et traduit en même temps mentalement » en « J'ai écouté/regardé et, en même temps, j'ai traduit tout ce que j'entendais » pour le questionnaire B et « Ecouter

et traduire mentalement ce qu'on entend en même temps » en « Ecouter et, en même temps, traduire mentalement tout ce qu'on entend » pour le questionnaire C.

Dans le troisième paragraphe, intitulé désormais « Les écoutes les visionnements suivants », la rubrique « Dans un second temps, je fais des écoutes/ visionnements plus détaillés » du questionnaire A nous a semblé inutile car redondante : elle était immédiatement précédée de « Je ne fais pas d'écoute/ visionnement plus détaillé, ce que j'ai compris me suffit ». Elle était également suivie d'une question plus pointue et plus intéressante sur le type d'écoute, par parties et avec arrêts qui recueille un pourcentage de réponses à peu près identique (56%). Nous avons donc supprimé cette rubrique dans les questionnaires A et B (elle n'existe pas dans le questionnaire C).

Enfin, dans le questionnaire C, le terme « nuisible » avait été choisi faute de mieux mais ne nous satisfaisait pas (nous pensions plus facilement à des rongeurs ou à des insectes qu'à des stratégies). Il a été modifié en « néfaste ».

13.3. 4. Elaboration des questionnaires A, B et C 1999/2000

Il était nécessaire de répéter l'expérimentation pour valider les résultats de 1998-99 d'une part, et obtenir des données sur la pertinence de notre hypothèse de double questionnaire (version A ou version B). Nous avons effectué les modifications nécessaires dans les formulations (cf. annexe 3), formulations de détail qui n'invalident pas le principe général de réplcation.

Par ailleurs, nous avons préféré aux termes de « document oral », raccourci maladroit même s'il est parlant pour les apprenants, les termes de « document audio ou audiovisuel », plus descriptifs. Nous avons aussi souhaité préciser le contexte de travail, en milieu institutionnel, en ajoutant les termes « dans un contexte d'apprentissage ». Dans notre souci d'utiliser un langage courant, nous avons également modifié la formulation de l'anticipation en « se faire une idée du document ». De la même manière, nous avons changé tous les *slash (/)* en « ou » et répété le sujet « je » à chaque fois que cela semblait pertinent. Nous avons aussi clarifié les rubriques du bilan, dont les réponses n'avaient pas été très commodes à traiter, et ajouté une question ouverte sur les actions non mentionnées.

Enfin, nous avons harmonisé les questionnaires quant à la question de l'écoute et du visionnement, en introduisant, dans le questionnaire C, la possibilité de se référer à des expériences avec des documents audiovisuels, même si le rôle spécifique des images (qui peut faire l'objet d'une exploitation pédagogique tout à fait intéressante) n'est pas abordé puisque le support de notre projet est de nature audio.

13.3. 5. Expérimentation 1999/2000

Compte tenu des contraintes de l'année universitaire, nous avons choisi de soumettre les questionnaires A et B en décembre 1999-janvier 2000, auprès d'étudiants de deuxième année d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, à l'université Paul Valéry - Montpellier 3, étudiants qui ont déjà l'expérience de travail sur documents audio et vidéo depuis plus d'un an et de soumettre le questionnaire C à des étudiants de première année en début de cursus (novembre 1999). En effet, l'expérience de 1998-99 nous a montré que, malgré une présentation orale détaillée et argumentée en début d'année de ce en quoi consiste le travail de compréhension de l'oral à l'Espace Multimédia, avec explicitation des tâches d'anticipation et de mobilisation des connaissances notamment, les étudiants découvraient le projet pédagogique à l'occasion du questionnaire A. Cela montre, s'il en est besoin, les limites d'une démarche expositive.

Pour le questionnaire A, nous avons comptabilisé les pratiques déclarées par 114 étudiants de seconde année sur ce questionnaire, entre le mois de décembre 1999 et le mois de janvier 2000. Le questionnaire B a été soumis à quatre groupes de TD de deuxième année. Sur un potentiel d'environ 160 étudiants, nous avons reçu 72 réponses. Les questionnaires ont été distribués en TD à la mi-décembre 99 et nous ont été remis à la mi-janvier 2000. Les étudiants n'ont donc pas tous travaillé sur les mêmes documents audio ou audiovisuels avant de répondre au questionnaire. Ils avaient pour consigne de lire, s'ils le désiraient, ce questionnaire avant leur séance individuelle à l'Espace Multimédia, d'effectuer leur séance normalement et de prendre quelques minutes à la fin de leur travail pour y répondre. Nous avons prévu de soumettre le questionnaire C à l'intégralité des étudiants de première année (1500 étudiants), au cours du deuxième TD. Etant donné le caractère épique de chaque rentrée universitaire (manque d'enseignants titulaires, changements des emplois du temps des étudiants dans leur dominante à la dernière minute, difficultés de recrutement des chargés de cours, etc.), 294 questionnaires nous sont revenus de nos collègues les plus impliqués dans l'enseignement de l'anglais à ces étudiants.

13.3. 6. Analyse des résultats

Les objectifs de l'expérimentation sont les suivants :

- vérifier l'adéquation des formulations,
- établir si les résultats de 1999/00 confirment ceux de 1998/99 pour les questionnaires A et B et mesurer les différences entre les réponses au questionnaire A et au questionnaire B,
- examiner si les résultats de 1999/00 confirment ceux de 1998/99 pour le questionnaire C,
- comparer, sur les deux années d'expérimentations les écarts entre les jugements et les pratiques déclarées (questionnaires A et B vs questionnaire C), de façon à établir la version définitive des questionnaires proposés dans *Listening Techniques*.

Il s'agit, pour les questionnaires A et B, de pratiques déclarées, élément à toujours garder en mémoire car, si elles nous apprennent un certain nombre de choses quant au travail des apprenants, il ne s'agit jamais vraiment du fonctionnement effectif de ceux-ci. Dans le questionnaire C, sans préjuger de ce que font les apprenants concrètement, ce sont des opinions, des jugements exprimés sur les comportements que les apprenants croient bons ou mauvais, voire les réponses qu'ils croient bonnes ou mauvaises (ce qu'on attend qu'ils répondent). Cela peut constituer une approche de leurs représentations de l'activité de compréhension orale, représentations influencées par les préjugés, les parcours scolaires, le discours officiel du professeur de langue (penser en langue étrangère, ne pas traduire) notamment. Nous avons choisi de présenter les résultats en pourcentage pour plus de lisibilité. Nous avons cependant conscience que cela ne leur confère pas une valeur statistique : il ne s'agit pas d'une étude de type sociologique. Aussi les résultats sont-ils à interpréter en terme de tendance. Ajoutons que certains apprenants ne répondant pas à toutes les rubriques, d'autres cochant plusieurs choix pour une même rubrique, les résultats additionnés n'aboutissent pas toujours au nombre total d'apprenants testés.

Adéquation des formulations

Il semble que les formulations des questionnaires A et B sont bien comprises par les apprenants, comme nous avons pu le vérifier lors des discussions suivant l'administration des questionnaires. Quant au questionnaire C, les incohérences relevées entre les réponses à la rubrique « s'il y a un passage difficile, passer à la suite » et les réponses à la rubrique suivante nous mènent à clarifier cette formulation en « s'il y a un passage difficile, l'éviter ».

Questionnaires A et B 1998/99 et 1999/00

Nous présentons les rubriques traitées (sous forme contractée) et les résultats obtenus en regard dans le tableau intitulé « Réponses aux questionnaires A et B ».

La comparaison des réponses au questionnaire A en 1998/99 et 1999/00 montre que, même si les résultats peuvent différer légèrement çà et là, les tendances en 1998/99 et 1999/00 sont similaires.

Ainsi la proportion d'apprenants qui ne fait rien avant écoute ou visionnement est importante mais la stratégie d'anticipation, avec la reformulation apportée en 1999/00, n'est pas ignorée pour bon nombre d'étudiants. En revanche, la mobilisation des connaissances n'est pas une opération familière. Les résultats de 99/00 sont, à ce titre, encore plus marqués. Et environ 4/5 des étudiants ne consultent ni le vocabulaire ni le script avant de commencer le travail, ce qui devrait permettre de relativiser les risques concernant le court-circuitage d'opérations que nous souhaitons précisément valoriser.

Pour la première écoute ou le premier visionnement, les écarts relevés entre 1998/99 et 1999/00 en ce qui concerne l'écoute ou le visionnement intégral, avec ou sans arrêt, sont à nuancer compte tenu de la reformulation apportée en 1999/00, avec le passage du pluriel (les premières écoutes) au singulier (la première écoute). Il n'en ressort pas

moins que c'est l'écoute ou le visionnement intégral, sans arrêt, qui est massivement privilégié, ce qui est ici aussi une tendance intéressante. De la même manière, la compréhension mot à mot, à ce stade, ne reçoit qu'un faible écho. Cependant, la traduction mentale représente près d'un tiers des comportements d'apprenants.

Les écoutes ou visionnements suivants font ressortir la pratique d'écoutes ou visionnements successifs ainsi que le recours à l'inférence de façon importante chez les étudiants, stratégie qui n'est donc pas ignorée. L'écriture mentale et la transcription sont peu pratiquées alors que la traduction, avec un renforcement pour 99/00, semble une technique utilisée par plus d'un tiers des étudiants. Les aides de vocabulaire et du script sont employées par au moins la moitié des apprenants à ce stade.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

	QA 98/99	QA 99/00	QB 99/00
Ne rien faire	34%	43.9%	34.7%
Anticiper	34%	46.5%	56.9%
Mobiliser	16.5%	2.6%	2.8%
Vocabulaire	24%	20.2%	0%
Script	11%	21%	0%
Se détendre	43%	29.8%	27.7%

PREMIERE ECOUTE OU PREMIER VISIONNEMENT

	QA 98/99	QA 99/00	QB 99/00
Ecoute entière			
- sans arrêt	68%	83.3%	82%
- avec arrêts et retour arrière	19%	9.6%	9.7%
- avec arrêt et prise de notes	19%	3.5%	2.8%
Comprendre mot à mot	8%	9.6%	6.9%
Traduire mentalement	30%	32.5%	33.3%
Ecrire mentalement	14%	3.5%	1.4%

ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS

	QA 98/99	QA 99/00	QB 99/00
Pas d'écoute détaillée	7%	7%	0%
Par parties	56%	69.3%	76.4%
Si passage difficile			
- passer à la suite	0%	0%	1.4%
- plusieurs écoutes /visionnements	72%	82.5%	79.2%
- transcrire	12%	6.1%	4.2%
- écrire mentalement	7%	3.5%	0%
- traduire	26%	41.2%	15.3%
- inférer	80%	60.5%	68%
- aide vocabulaire	50%	43.9%	19.4%
- script et suite	21.4%	12.3%	6.9%
- script et réécoute	29.6%	49.1%	38.9%

Réponses aux questionnaires A et B

La comparaison des réponses aux questionnaires A et B, si l'on regarde les deux dernières colonnes (questionnaire A 1999/00 et questionnaire B 1999/00), montre des tendances, ici encore, assez semblables, notamment en termes d'anticipation, de mobilisation de connaissances, d'écoute entière, de traduction mentale et d'inférence. On note un écart plus important en ce qui concerne la consultation du script et du vocabulaire ainsi que le recours à la traduction lors des écoutes ou visionnements suivants.

Questionnaire C 1998/99 et 1999/00

Le tableau suivant, Réponses au questionnaire C, permet de comparer rubrique par rubrique et avis par avis les résultats enregistrés en 1998/1999 et 1999/2000. Rappelons que 67 questionnaires ont été utilisés la première année et 294 la seconde année, ce qui peut induire des différences plus ou moins sensibles en terme de comparaison de résultats. Ces résultats doivent, de la même manière que pour les questionnaires A et B, être pris en termes de tendances.

Une première tendance concerne le faible pourcentage de réponses dans la case « autre opinion » ce qui peut montrer deux choses, de façon non exclusive : les étudiants ont des opinions assez tranchées sur les actions et activités à mener dans une tâche de compréhension orale et la formulation globale du questionnaire est assez précise pour qu'ils n'éprouvent pas le besoin de formuler autrement leurs réponses.

Ici aussi, on peut globalement estimer que les résultats des ces deux années consécutives sont plutôt similaires : la mobilisation des connaissances est très majoritairement reconnue comme utile, ainsi que la consultation du vocabulaire, de l'introduction au document et la nécessité de se détendre, même si ce dernier point est plus discuté. De même, le passage entier du document en première écoute, sans arrêt, est jugé utile par beaucoup d'étudiants, encore plus en 1999/00 que l'année précédente, et la compréhension mot à mot est rejetée massivement alors que les étudiants montrent que, sur la question de l'écriture et de la traduction mentales, ils sont plus partagés, tout comme sur la lecture du script avant premier passage du document. Le travail plus détaillé, avec écoute ou visionnement par partie et écoute ou visionnement multiple est plébiscité tout comme le recours à l'inférence, l'utilisation de l'aide de vocabulaire et de script avec passage du document. On observe des divergences similaires sur la transcription et l'écriture mentale.

Les écarts de résultats les plus notables entre les deux années concernent l'utilisation de l'anticipation avant le premier passage du document, les arrêts avec prise de note lors du premier passage du document et l'utilisation de la traduction dans le travail plus détaillé. La rubrique portant sur l'anticipation a été reformulée en 1999/2000, ce qui peut expliquer, pour partie, l'écart enregistré.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00
	utile	utile	inutile	inutile	néfaste	néfaste	autre opinion	autre opinion
Anticipation	48%	68.5%	33%	19%	19.5%	8%	3%	5%
Mobilisation	70%	66%	25.5%	26%	3%	1.5%	1.5%	5%
Vocabulaire	84%	83.5%	16.5%	6.5%	0%	7%	0%	2.5%
Script	40%	43%	19%	22.5%	37%	26%	0%	4.5%
Introduction	88%	88%	12%	9.5%	0%	0.5%	0%	1.5%
Se détendre	67%	60%	21%	24%	3%	2.5%	1.5%	12%

LA PREMIERE ECOUTE OU LE PREMIER VISIONNEMENT

	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00
	utile	utile	inutile	inutile	néfaste	néfaste	autre opinion	autre opinion
Sans faire d'arrêt	73%	91%	13.5%	5.5%	15%	3.5%	1.5%	0.5%
En s'arrêtant	57%	38%	18%	35.5%	9%	22%	4.5%	5%
Prise de notes	61%	35%	28.5%	47.5%	4.5%	14%	0%	4.5%
comprendre mot à mot	7%	10.5%	41.5%	41%	44.5%	46.5%	1.5%	3.5%
écrire mentalement	45%	42%	29%	30.5%	20%	22%	6%	7.5%
traduire mentalement	43%	46.5%	27%	20%	39%	29%	1.5%	5%

LES ECOUTES OU LES VISIONNEMENTS SUIVANTS

	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00
	utile	utile	inutile	inutile	néfaste	néfaste	autre opinion	autre opinion
S'arrêter là	6%	5%	16.5%	22%	74.5%	67%	0%	1.5%
Par partie	91%	95%	6%	2%	1.5%	1.5%	0%	0%
Passer à la suite	15%	15.5%	25.5%	15.5%	59.5%	65.5%	1.5%	6%
X écoutes	93%	95%	4.5%	3%	0%	1.5%	0%	0.5%
Transcrire	49%	57%	44.5%	36%	1.5%	2.5%	1.5%	3.5%
Ecrire mentalement	46%	40%	37.5%	47%	4.5%	12.5%	3%	4.5%
Traduire	48%	65.5%	33%	19.5%	18%	12%	3%	2.5%
Inférer	97%	98%	0%	0.5%	1.5%	0%	0%	1.5%
Vocabulaire	82%	88%	12%	5%	0%	5%	3%	2.5%
Script et suite	21%	15%	27%	40%	51%	39%	0%	5%
Script et écoute	82%	83.5%	6%	7%	9%	5%	1.5%	3.5%

Réponses au questionnaire C

Questionnaires A et B vs questionnaire C

Notre dernier objectif était de tirer quelques conclusions sur les réponses recueillies. Nous prenons en compte les réponses recueillies dans les deux questionnaires A et B et leur comparaison avec les réponses au questionnaire C pour les deux années. Cette comparaison permet de mesurer les écarts entre ce qui est jugé utile, inutile ou néfaste et ce qui est déclaré comme effectué par les étudiants. Ce qui est déclaré comme effectué renvoie à des stratégies ou des processus conscients mais certains processus peuvent ne pas être conscients, automatiques, et cependant présents, notamment les processus de mobilisation des connaissances et les stratégies d'inférence et

d'anticipation. Il est donc intéressant aussi de pouvoir mieux dégager, dans les réponses apportées par les apprenants, le plus ou moins grand degré de conscience des opérations cognitives participant à la compréhension de l'oral.

Avant l'écoute ou le visionnement

L'anticipation : toutes proportions gardées (le pourcentage d'étudiants qui estiment en 1999/2000 que l'anticipation est utile et qui disent l'utiliser est plus élevé), un tiers des apprenants ne reconnaissent pas son utilité et près de la moitié disent ne pas la mettre en œuvre. Il y a donc là un certain décalage entre pratiques déclarées et jugements portés. Ceci confirme l'importance de prendre de conscience de l'existence de cette stratégie pour le tiers des apprenants qui ne reconnaissent pas cette stratégie comme utile mais aussi, d'un point de vue pédagogique, la nécessité de les inciter à la mettre en œuvre de façon pertinente, en termes d'objet (ce sur quoi elle peut porter) et de maîtrise de la cohérence d'une démarche de formulation d'hypothèse – vérification.

La mobilisation des connaissances préalables : si les deux tiers des étudiants semblent convaincus de son utilité, ils disent ne pas l'utiliser souvent et, à ce titre, l'écart entre ce qui est jugé utile et la pratique déclarée est encore plus saisissant en 1999/2000. Il nous semble que cela justifie une exploitation pédagogique visant à la fois la prise de conscience de l'utilité de la mobilisation des connaissances et la mise en œuvre, en situation, de cette activité.

Les aides : l'aide de vocabulaire est un point très significatif du point de vue du décalage entre jugement et pratique déclarée. Elle est jugée utile par les quatre cinquièmes des étudiants mais n'est utilisée que par un quart d'entre eux, voire pas du tout, si l'on prend en compte les réponses au questionnaire B. Elle a certainement une fonction rassurante, au delà des problèmes de traitement par le mot à mot qu'elle peut induire. L'aide du script présente les mêmes caractéristiques, jugée utile par 40% des étudiants, ce qui laisse perplexe, et utilisée par un cinquième d'entre eux, aide que nous considérons comme néfaste dans la mesure où elle brise toute stratégie d'anticipation et où la tâche se transforme alors en compréhension de l'écrit. Ces résultats nous permettent peut-être de relativiser nos craintes concernant le parti pris souvent à l'œuvre dans la conception de l'environnement de travail offert en ALAO offrant, d'entrée, lexicale ou glossaire et script. Enfin, si l'introduction est plébiscitée de façon identique les deux années d'expérimentation, elle fait aussi certainement partie d'éléments rassurants dans une situation où l'apprenant prend des risques (de ne pas comprendre) et nous semble intéressante comme aide temporaire évoquée par D. Gaonac'h (1990b), afin de décharger momentanément l'apprenant d'un certain nombre de points qu'il ne peut maîtriser tous ensemble sous peine de surcharge cognitive. Une aide de ce type intitulée *Comments*, éventuellement à plusieurs tiroirs, reprenant le contenu des tâches visant la mobilisation des connaissances préalables et tout autre point pertinent dans le document, est proposée dans le mode *Resources* (cf. chapitre 14).

La détente : bon nombre d'étudiants la jugent utile et au moins un tiers d'entre eux essaient effectivement de se détendre. Si le jugement d'utilité est à peu près équivalent sur les deux années, les étudiants semblent encore moins prêts, concrètement, à se détendre en 1999/2000 ! Les apprenants expriment le besoin de faire le vide. R. Oxford (1993) conseille même des séances préalables de relaxation. Sans aller jusqu'à des cours de sophrologie sur ordinateur, il semble important de ne pas négliger cet aspect.

L'ensemble de ces rubriques concernant "l'avant" renvoie très fortement à la composante affective de l'apprentissage d'une langue étrangère qu'évoque C. Cornaire (1998, pp. 84-85), directement avec la question de la détente (un savoir-être à acquérir ou à développer), indirectement avec la question des aides permettant aux apprenants de se rassurer en l'état de risque et de stress où ils sont placés, encore plus indirectement peut-être avec les composantes cognitives et métacognitives. Nous pensons, très rationnellement, que le dispositif imaginé, prenant en compte la composante métacognitive de l'apprentissage et situant la problématique de la compréhension de l'oral au plan des opérations et stratégies cognitives à guider, est un dispositif qui a un retentissement sur l'apprentissage, qui le favorise. Rien cependant ne nous permet d'exclure, en effet, l'hypothèse que ce retentissement n'est pas uniquement dû, n'est pas complètement dû, n'est peut-être pas dû, c'est une question de degré, à l'activation cognitive et métacognitive proposée mais à la prise en compte de la composante affective par un univers de travail offrant à l'apprenant toute une série d'éléments sécurisants face à la tâche qui l'attend, l'essentiel étant qu'il y ait apprentissage.

Première écoute ou premier visionnement

Ecoute ou visionnement du document in extenso : ici jugement et pratique déclarée sont en phase pour les deux années d'expérimentation. Les possibilités d'arrêt, de retour arrière et de prise de notes sont peu exploités, ce qui nous semble important, au plan théorique, pour la prise en compte des dimensions discursive et énonciative, pour la mise en œuvre d'opérations cognitives et niveaux de traitement correspondants chez l'apprenant.

Compréhension mot à mot : elle est condamnée très massivement par les étudiants. On relève un parallèle entre les jugements et les pratiques déclarées pour l'utilité de l'écoute in extenso d'un document et le caractère inutile ou néfaste d'une compréhension axée sur le mot à mot, qui n'est ni préconisée ni reconnue comme pratique, mais les deux rubriques suivantes permettent de nuancer ce consensus. Il importe, en effet, de rapprocher ces jugements et ces pratiques de ceux concernant la traduction et l'écriture mentale, qui participent, de notre point de vue, d'une compréhension mot à mot et qui recueillent un jugement d'utilité de près de la moitié des étudiants. Si l'écriture mentale est une technique déclarée peu utilisée, un tiers des

apprenants disent pratiquer la traduction mentale. Il semble là que certains interdits implicites du type « on ne traduit pas » dont nous avons fait l'hypothèse ne fonctionnent pas ou n'existent pas. Il convient d'ajouter que, pour certains, l'écriture mentale est une découverte. Un certain nombre d'étudiants ont d'ailleurs réagi, par écrit, à cette rubrique, ce qui pose éventuellement un problème déontologique : même en l'absence d'introduction banalisant tous les comportements, ne risque-t-on pas d'insuffler de mauvaises idées ? Ceci nous porte à penser qu'une prise de conscience et une réflexion encadrée sur ce point sont essentielles dans la tâche métacognitive que nous nous proposons d'élaborer : le risque serait d'induire des pratiques non souhaitables en mentionnant sans commentaires des techniques ou des actions possibles.

Les écoutes ou visionnements suivants

Les écoutes par parties : il y a identité entre jugement et pratique déclarée sur la nécessité de poursuivre par des écoutes plus détaillées, par parties, en s'arrêtant sur les passages qui posent problème. Les réponses obtenues en 1999/2000 sur la nécessité de poursuivre par un travail plus détaillé confirment cette adéquation. Est-ce pour autant une rubrique à retirer du questionnaire dans le produit ALAO ? Il nous semble que cette rubrique a son sens dans l'approche générale que nous souhaitons susciter et qu'il est, à ce titre, important qu'elle figure comme une technique à encourager, tout comme celle du visionnement ou de l'écoute multiple, reconnue et déclarée pratiquée par bon nombre d'apprenants.

Les passages difficiles avec transcription, écriture mentale et traduction : on relève un décalage similaire entre les deux années pour la transcription et l'écriture mentale jugées utiles par près de la moitié des étudiants mais reconnues comme peu pratiquées. Les réponses concernant la traduction sont plus difficiles à traiter : les résultats diffèrent d'une part d'une année à l'autre et, d'autre part entre le questionnaire A et le questionnaire B de 1999/2000. En tout état de cause et au vu des réponses des étudiants, les questions de transcription, de traduction et surtout d'écriture mentale nous semblent être des points essentiels à traiter en tâche de réflexion.

Les passages difficiles et l'inférence : si c'est une stratégie très largement reconnue et jugée utile par pratiquement tous les étudiants, elle n'est pas mise en œuvre dans les mêmes proportions. La question se pose alors plus en termes d'optimisation de l'utilisation de cette stratégie. Une prise de conscience du rayon d'action possible d'une telle stratégie (contextuelle mais aussi linguistique, avec des prises d'indices à divers niveaux) doit être mise en avant dans la tâche métacognitive proposée et dans le guidage pédagogique élaboré dans le travail des unités de *Sophie*.

Les passages difficiles et les aides : même si certains pourcentages varient, notamment entre les réponses au questionnaire A et ou questionnaire B en 1999/2000, on relève

un décalage similaire entre des aides qui sont jugées souhaitables et leur utilisation réelle. Si nous avons quelque résistance, sur le plan théorique, à proposer d'emblée l'accès au script et au vocabulaire (sous forme exclusivement écrite) avant même de commencer à travailler un document (Poussard, 1999) et préférons mettre en avant d'autres types d'aides, il semble à ce stade, qu'une rigidité excessive ne tient plus : il ne s'agit plus d'une phase de découverte et l'apprenant doit pouvoir disposer d'outils pour élucider le document, ne serait-ce que pour éviter de rester sur une frustration et approfondir son travail.

En conclusion, nous avons relevé à plusieurs endroits le décalage entre jugement et déclaration de pratique. Plusieurs raisons peuvent être avancées à ce décalage : le manque de temps, de motivation mais aussi, pour certains, la découverte de techniques auxquelles ils n'avaient jamais pensé. Nous avons aussi évoqué le risque, par de tels questionnaires, de s'appropriier des stratégies inutiles voire néfastes. C'est pourquoi il nous semble essentiel d'insister sur la nature de l'interaction pédagogique à mettre en œuvre autour de ces questionnaires dans le produit ALAO. Elle doit être mûrement réfléchie et sans ambiguïté, pour que ressortent les stratégies d'apprentissage que nous souhaitons guider.

Il nous semble que les réponses recueillies dans ces différents questionnaires nous permettent de justifier la double approche qui est la nôtre :

- une approche par stratégies ou capacités, soit qu'elles ne sont pas jugées utiles soit qu'elles ne sont pas reconnues comme mise en œuvre. L'anticipation est jugée inutile par près d'un tiers des étudiants, la mobilisation des connaissances antérieures peu reconnue comme pratiquée et l'inférence non utilisée par un tiers des étudiants,
- une approche métacognitive, si l'on considère ne serait-ce que la place de la traduction dans les réponses apportées, proposant un cadre général où toutes les rubriques citées ont leur place pour permettre non seulement l'identification mais l'analyse de techniques de compréhension.

Outre l'apport en termes de formulations plus adéquates qu'elles constituent, ces réponses font ressortir une importante demande d'aides diverses, dont nous n'avons peut-être pas pris entièrement la mesure au début de notre travail. Cette demande d'aide est effectivement à prendre en compte dans la partie *Resources* (cf. chapitre 14) car elle permet aux apprenants de prendre confiance en eux, condition essentielle pour qu'il y ait appropriation.

13.3.7. Identifying et Analysing

Compte tenu des éléments recueillis, nous avons effectué certains choix quant à l'élaboration des deux tâches que nous souhaitions mettre en place : *Identifying* pour susciter une auto-observation et *Analysing* pour susciter une réflexion sur les techniques de compréhension.

Identifying vise à faire prendre conscience de leur pratique aux apprenants. Le questionnaire doit donc être sobre, simple, clair et rapide, pour être traité intégralement. C'est pourquoi il nous semble qu'il doit se présenter sous forme de rubriques à cocher, en excluant les réponses ouvertes telles que « autre », qui n'ont recueilli que peu de réponses. Il n'y a pas lieu de commenter ce questionnaire puisque c'est un relevé individuel de pratiques, première étape vers une réflexion où l'interaction peut être plus importante. En revanche, il paraît tout à fait utile que le relevé soit imprimable et enregistrable par l'apprenant. D'autre part, nous avons remarqué que les réponses au questionnaire A et au questionnaire B, tout en présentant quelques écarts, n'allaient pas dans des sens différents. C'est pourquoi il nous paraît inutile de garder les deux versions dans le produit final, dans la mesure où nous proposons aux apprenants, en introduction à la tâche *Identifying*, de répondre au questionnaire soit directement soit après un peu de pratique de *Listening to Sophie* en mode *Resources*. S'il est séduisant théoriquement d'ancrer le questionnaire dans une situation, la présence d'un double questionnaire nous semble complexifier la tâche et risque de compromettre notre propos. Nous avons donc opté pour le questionnaire A dans cette première tâche car il permet aux apprenants de faire appel à leurs pratiques préalables. En revanche, nous gardons le questionnaire B en document d'accompagnement, sous forme papier : il peut être utilisé de façon indépendante, par exemple sur le conseil du formateur. D'autre part, la question soulevée à propos de l'influence de certaines actions mentionnées qui ne nous paraissent pas souhaitables à mettre en œuvre nous amène à supprimer la partie bilan du questionnaire A, de façon à limiter la tâche à une simple identification, l'analyse étant réservée à la deuxième phase, celle de réflexion. Nous ajoutons en bas du relevé imprimable le commentaire suivant pour inciter les apprenants à poursuivre cette stratégie d'auto-questionnement avec *Analysing* : « Après avoir identifié vos techniques d'écoute principales, nous vous conseillons une réflexion sur ces techniques avec *Analysing* ». Enfin, la partie bilan du questionnaire B est partiellement affectée au bloc-notes (*Note-pad*) du mode *Resources*, que nous présentons au prochain chapitre. La tâche se présente donc ainsi :

→ Page d'introduction

Identifying

Pour identifier vos comportements face à une activité de compréhension orale, vous allez, dans le questionnaire qui suit, cocher toutes les actions que vous menez en général pour travailler un document audio ou audiovisuel, dans un contexte d'apprentissage.

Après avoir répondu au questionnaire vous obtiendrez un relevé de vos réponses que vous pourrez imprimer.

Si toutefois vous estimez avoir besoin d'un peu de pratique avant de répondre, vous pouvez essayer quelques unités de *Listening to Sophie* en mode *RESOURCES* avant de revenir à *Identifying*.

→ Page questionnaire (sur plusieurs pages écran successives)

Identifiez vos techniques d'écoute préférées

Questionnaire

Cliquez sur toutes les actions que vous menez en général pour travailler un document audio ou audiovisuel. Plusieurs actions peuvent être choisies dans une même étape. Cliquez sur → quand vous avez fini de répondre.

AVANT D'ECOUTER OU DE VISIONNER UN DOCUMENT

- * Je ne fais rien de particulier, j'écoute ou je regarde directement.
- * Je lis le titre et je me fais une idée du document. Puis j'écoute ou je regarde le document entier et je vérifie mon idée de départ.
- * Je fais un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document, à partir du titre.
- * Je consulte l'aide de vocabulaire s'il y en a une.
- * Je lis le script, s'il est donné.
- * Je me prépare à une première écoute/un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible

PREMIERE ECOUTE OU PREMIER VISIONNEMENT

- * J'écoute ou je regarde le document entier pour en comprendre les idées principales :
 - sans arrêter le son ou la bande,
 - en m'arrêtant et en revenant en arrière dès que je ne comprends pas,
 - en m'arrêtant pour prendre des notes.
- * J'écoute ou je regarde attentivement en essayant de comprendre mot à mot.
- * J'écoute ou je regarde et, en même temps, je traduis mentalement tout ce que j'entends.
- * J'écoute ou je regarde en écrivant mentalement ce que j'entends.

ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS

- * Je n'écoute pas ou je ne regarde pas plus en détail, ce que j'ai compris me suffit.
- * J'écoute ou je regarde par parties, en m'arrêtant éventuellement sur ce qui me pose des difficultés.
- * S'il y a un passage difficile :
 - je passe à la suite, sans y revenir,
 - je l'écoute ou je regarde plusieurs fois,
 - je mets tout ce que je comprends par écrit,
 - je l'écris mentalement,
 - j'essaie de le traduire,
 - j'utilise le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprends pas,
 - je consulte l'aide de vocabulaire si elle est disponible,
 - je consulte le script s'il est disponible et je passe à la suite,
 - je consulte le script, s'il est disponible, et j'écoute ou je regarde le passage en question à nouveau.

→ Page relevé

Relevé
Questionnaire

Les actions que je mène en général pour travailler un document audio ou audiovisuel

AVANT...

PREMIERE....

...SUIVANTS

Après avoir identifié vos techniques d'écoute principales, nous vous conseillons une réflexion sur ces techniques avec *Analysing*.

Analysing présente en revanche une rétroaction aux réponses de l'apprenant. Nous utilisons le questionnaire C, pour lequel nous avons supprimé la possibilité de répondre par « autre opinion » dans la mesure où cette case est peu utilisée dans les prétests et qu'elle nous évite de surcharger l'écran. La tâche se décompose en deux phases : le questionnaire même auquel les apprenants répondent et la reprise, par étape, des réponses des apprenants avec l'affichage de nos réponses et de nos commentaires.

La tâche se présente de la manière suivante :

→ Page d'introduction

Analysing

L'objectif du questionnaire qui va vous être présenté est de vous permettre d'étudier diverses stratégies possibles face à une activité de compréhension orale.

Vous allez dire, pour chaque action proposée, si elle vous semble utile, inutile ou néfaste pour améliorer votre compréhension dans un contexte d'apprentissage.

Vos réponses seront ensuite accompagnées d'un commentaire.

→ Page questionnaire (sur plusieurs pages écrans successives)

Analyser diverses techniques d'écoute
Questionnaire

Pour chaque action proposée, dites si elle vous semble utile, inutile ou néfaste pour améliorer votre compréhension, en cliquant sur la colonne voulue en regard de l'action. Cliquez sur → quand vous avez fini.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

	utile	inutile	néfaste
1. Se faire une idée du document et la vérifier à l'écoute ou au visionnement			
2. Faire un bilan de ses connaissances ou de ses opinions sur le thème du document			
3. Consulter l'aide de vocabulaire			
4. Consulter le script			
5. Consulter l'introduction au document, si elle existe			
6. Se détendre au maximum			

LA PREMIERE ECOUTE OU LE PREMIER VISIONNEMENT

	utile	inutile	néfaste
7. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales sans faire d'arrêt			
8. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant et en revenant en arrière quand on ne comprend pas			
9. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant pour prendre des notes			
10. Ecouter ou regarder le document attentivement en essayant de comprendre mot à mot			
11. Ecouter ou regarder et s'écrire mentalement ce qu'on entend en même temps			
12. Ecouter ou regarder et, en même temps, traduire mentalement tout ce qu'on entend			

LES ECOUTES OU LES VISIONNEMENTS SUIVANTS

	utile	inutile	néfaste
13. Ne pas écouter ou regarder plus en détail et s'arrêter là			
14. Ecouter ou regarder par parties, en s'arrêtant éventuellement sur ce qui pose problème			
15. S'il y a un passage difficile, l'éviter			
16. S'il y a un passage difficile, l'écouter ou le regarder plusieurs fois			
17. S'il y a un passage difficile, écrire tout ce qu'on comprend			
18. S'il y a un passage difficile, se l'écrire mentalement			
19. S'il y a un passage difficile, essayer de le traduire			
20. S'il y a un passage difficile, utiliser le contexte pour deviner ou compenser ce qu'on ne comprend pas			
21. S'il y a un passage difficile, consulter l'aide de vocabulaire			
22. S'il y a un passage difficile, consulter le script puis passer à la suite			
23. S'il y a un passage difficile, consulter le script puis écouter ou regarder le passage à nouveau			

➔ Page commentaires (sur plusieurs pages écrans successives)

Commentaires

Vos réponses figurent en bleu dans le tableau. Nous vous suggérons les nôtres, en vert. Cliquez sur chaque action ou groupe d'actions pour lire les commentaires s'affichant en bas de l'écran.

AVANT D'ECOUTER OU REGARDER UN DOCUMENT	utile	inutile	néfaste
1. Se faire une idée du document et la vérifier à l'écoute ou au visionnement	√		
2. Faire un bilan de ses connaissances ou de ses opinions sur le thème du document	√		
3. Consulter l'aide de vocabulaire		√	
4. Consulter le script			√
5. Consulter l'introduction au document, si elle existe	√		
6. Se détendre au maximum	√		

PREMIERE ECOUTE OU PREMIER VISIONNEMENT	utile	inutile	néfaste
7. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales sans faire d'arrêt	√		
8. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant et en revenant en arrière quand on ne comprend pas		√	
9. Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant pour prendre des notes		√	
10. Ecouter ou regarder le document attentivement en essayant de comprendre mot à mot			√
11. Ecouter ou regarder et s'écrire mentalement ce qu'on entend en même temps			√
12. Ecouter ou regarder et, en même temps, traduire mentalement tout ce qu'on entend			√

LES ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS	utile	inutile	néfaste
13. Ne pas écouter ou regarder plus en détail et s'arrêter là		√	√
14. Ecouter ou regarder par parties, en s'arrêtant éventuellement sur ce qui pose problème	√		
15. S'il y a un passage difficile, l'éviter	√	√	
16. S'il y a un passage difficile, l'écouter ou le regarder plusieurs fois	√		

LES ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS <i>(suite)</i>	utile	inutile	néfaste
17. S'il y a un passage difficile, écrire tout ce qu'on comprend	√		
18. S'il y a un passage difficile, se l'écrire mentalement			√
19. S'il y a un passage difficile, essayer de le traduire			√
20. S'il y a un passage difficile, utiliser le contexte pour deviner ou compenser ce qu'on ne comprend pas	√		
21. S'il y a un passage difficile, consulter l'aide de vocabulaire	√		
22. S'il y a un passage difficile, consulter le script puis passer à la suite		√	
23. S'il y a un passage difficile, consulter le script puis écouter ou regarder le passage à nouveau	√		

Les textes des commentaires et nos réponses reprennent ce que nous avons déjà évoqué concernant les questionnaires (cf. 13. 3.1). Les √ indiquent les réponses que nous suggérons, en tant que conceptrice. Pour les commentaires, nous utilisons également un langage courant pour commenter chaque rubrique, tout en introduisant les termes d'anticipation, de mobilisation des connaissances préalables et d'inférence qui nous semblent indispensables.

Dans la partie intitulée « Avant d'écouter ou regarder un document », nous mettons en évidence quatre actions ou procédures importantes : l'anticipation, la mobilisation, la consultation d'une introduction et la détente, en notant leur utilité et en rédigeant un commentaire dans ce sens. Nous soulignons également le caractère néfaste de la lecture du script avant l'écoute ou le visionnement ainsi que le caractère inutile de la consultation d'un glossaire avant la phase de découverte. Les commentaires sont les suivants :

- ➔ 1. Se faire une idée du document et la vérifier est une stratégie d'anticipation. L'anticipation permet, entre autres, de se fixer un but pour l'écoute, de faire des hypothèses et les valider et de faire fonctionner l'interprétation.
- 2. Faire un bilan c'est mobiliser ses connaissances préalables et utiliser ce que l'on sait déjà pour assimiler ce qui est inconnu et ainsi construire des connaissances nouvelles.
- 3. Consulter le vocabulaire avant une première écoute présente l'inconvénient majeur de mettre en relief des mots isolés, sans garantie de les reconnaître une fois en contexte et à l'oral. Le risque est alors d'en rester au niveau du mot à mot lors de l'écoute alors que comprendre c'est traiter des informations multiples, à divers niveaux, et en même temps.
- 4. Consulter le script avant une première écoute court-circuite toute découverte du document sous sa forme orale ainsi que le développement de stratégies et de capacités liées à l'oral.
- 5. Consulter une introduction, des explications ou des commentaires permet de se décharger momentanément de certaines difficultés liées au contenu du document pour se consacrer à d'autres aspects de la compréhension de l'oral.

6. Se détendre au maximum peut aider à maîtriser le stress lié à une situation de compréhension en langue étrangère et permet d'être disponible afin de mettre en œuvre toutes ses capacités pour réaliser l'activité.

Nous évitons, autant que faire se peut, d'être prescriptive, tant dans la formulation des commentaires que dans les réponses apportées, sauf lorsque cela nous semble inévitable, ce qui explique certains choix et certaines formulations pour la partie intitulée « Première écoute ou premier visionnement ». En effet, si nous favorisons un passage intégral du document pour prendre en compte sa dimension textuelle, nous signalons comme inutiles les autres procédures et utilisons les termes « il est préférable... ». En revanche, il nous semble qu'il faut faire un sort, de façon non ambiguë, aux trois procédures suivantes, la compréhension mot à mot, la traduction et l'écriture mentales, dont nous avons vu, lors de l'analyse des résultats (cf. 13.3.6), qu'elles semblent trouver un écho non négligeable auprès du public que nous avons testé :

- ➔ 7. 8. 9. Ecouter ou regarder le document entier une première fois sans s'arrêter permet de le prendre en compte dans sa globalité et dans sa construction même. En s'arrêtant, le risque est de ne plus percevoir la cohérence de l'ensemble. Il est préférable de réserver arrêts et pauses pour un second passage du document, sauf si le document est très long.
- 10.11.12. Essayer de tout comprendre mot à mot ou s'écrire ou traduire mentalement tout ce qu'on entend est très difficile. De plus, cela limite l'activité de compréhension à un seul niveau, le mot à mot, au détriment de la mise en œuvre, en parallèle, d'autres niveaux de traitement des informations. Le risque est de ne pas percevoir la cohérence, la globalité du document.

Le principe adopté reste le même pour les rubriques de la partie « Les écoutes ou visionnements suivants ». Il est cependant à signaler que, tout comme les apprenants en ont la possibilité, nous donnons, pour le point 15, deux réponses qui semblent contradictoires : éviter un passage peut être utile ou non. Le commentaire correspondant permet de lever cette apparente contradiction :

- ➔ 13. Ne pas faire d'écoute ou de visionnement plus détaillé ne permet pas d'espérer perfectionner sa compréhension de l'oral, à moins de comprendre tout au premier passage auquel cas il n'y a peut-être pas lieu de travailler spécifiquement la compréhension.
- 14. Ecouter ou regarder par parties, en s'arrêtant éventuellement, pour réfléchir, prendre des notes, repasser une partie, permet d'aborder un travail de compréhension plus détaillé et de mettre en œuvre des opérations et des activités adaptées : relevé d'indices, comparaison, synthèse, validation d'hypothèses etc.
- 15. Eviter une difficulté permet de temporiser si l'on revient dessus ensuite, à la lumière du reste du document. Mais l'ériger en principe, sans revenir sur les passages qui posent problème, n'est peut-être pas la technique la plus efficace pour progresser.
- 16. Une écoute ou un visionnement répété permet souvent de relever des indices qui permettent de pencher pour une interprétation. Cela permet au moins de savoir exactement ce qu'on ne comprend pas, première étape pour tenter d'y apporter remède.

17. Ecrire tout ce que l'on comprend est une technique possible à ce stade. Cela permet d'isoler ce qu'on ne comprend pas, pour essayer d'y apporter remède en utilisant d'autres techniques.
18. Ecrire mentalement est une opération très coûteuse en énergie. Le risque est de paralyser d'autres actions que l'on pourrait mener.
19. Traduire alors qu'on est engagé dans une activité de compréhension orale est très coûteux en énergie, peut-être au détriment d'autres opérations qui pourraient être mises en œuvre.
20. Utiliser le contexte pour deviner ou compenser est une stratégie d'inférence. On peut inférer à partir de toutes sortes d'indices et aussi à partir de ses propres connaissances. C'est une stratégie efficace.
21. L'aide de vocabulaire peut permettre d'élucider certains points à ce stade. Ce sont des mots isolés cependant et il n'est pas toujours évident de les reconnaître dans un énoncé, même si la possibilité est aussi donnée de les écouter. En revanche, pour un travail de mémorisation, il est important de les apprendre sous leurs formes orale et écrite.
22. 23. Certes le script permet d'élucider les passages difficiles à ce stade. Mais écouter ou visionner les passages à nouveau permet en plus d'entraîner son oreille à reconnaître à l'oral ce que l'on vient de lire.

Nous avons donné ici la version française mais l'ensemble de *Listening techniques* peut être effectué en anglais ou en français. Si nous avons opté pour l'anglais comme langue de base pour les interactions, par exemple dans *Units-tasks*, nous avons déjà évoqué la possibilité qui doit être offerte à l'apprenant, lorsqu'il s'agit de métacognition, de pouvoir choisir la langue, selon son niveau.

13.4. Les tests

Les tests permettent aux apprenants d'évaluer leur niveau de compréhension. Ces tests représentent un instrument de mesure de leur performance, et non plus des méthodes pour y parvenir. C'est pourquoi ils n'évaluent pas directement les capacités mises en œuvre. Un test est proposé pour chaque chapitre du travail par unités, que celui-ci soit fait en mode guidé ou non guidé. Nous illustrons notre propos avec le premier test, celui sur l'unité 20 intitulée *Likes and dislikes*, en précisant qu'ils ont tous la même structure. On pourra le consulter en annexe 4. Les quatre tests ont par ailleurs été soumis à 160 étudiants de deuxième année de DEUG en 1998/99, au titre de l'évaluation de compréhension orale en contrôle continu du second semestre, ce qui nous a permis de nous assurer des formulations et de leur adéquation pour le public que nous visons.

13.4.1. Le contenu

Les tests sont composés de deux parties : compréhension générale et compréhension détaillée. La compréhension générale, en dix à douze questions, est elle-même progressive, avec des premières questions portant sur l'ensemble du document et son

interprétation globale puis des questions qui portent sur des parties du document. La compréhension détaillée porte sur des mots ou des groupes de mots d'une partie du document qui n'a pas été exploitée systématiquement pour la compréhension globale.

13.4.2. Les capacités suscitées

Même si les tests n'ont pas pour objectif d'évaluer la mise en œuvre de ces capacités, celles-ci apparaissent bien sûr, en toile de fond.

L'anticipation peut fonctionner à partir du titre de l'unité, *Likes and dislikes*, et de la lecture des questions, comme les apprenants sont invités à le faire, par exemple pour la première question :

➔ General comprehension (12 points)

Read the following questions then listen to the interview and give your answers.

1/ Tick (✓) the right answer. (2 points)

In this interview, the young woman expresses her likes and dislikes :

€ in general.

€ about England.

Des connaissances des unités précédentes et des connaissances personnelles peuvent aussi être rappelées : connaissances linguistiques avec le thème *Likes and dislikes* abordé à l'unité 3 en tâche de mobilisation (3.2) pour le mode guidé et dans l'aide *Comments* de l'unité 3 pour le mode non guidé, connaissances d'ordre culturel à propos de Dartmouth, évoquées dans *Inferring* 11.7 pour le mode guidé et dans *Comments* en unité 11 pour le mode non guidé, par exemple avec la question 4 :

➔ 4/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

€ Dorset, Devon and Dartmouth are English counties.

€ Dorset and Devon are English counties and Dartmouth is an English town.

€ Dorset is an English county and Devon and Dartmouth are English towns.

Les apprenants peuvent faire appel à l'inférence contextuelle pour la plus grande partie des questions, par exemple en question 6, où l'on peut relever des indices lexicaux comme « *get up* », « *early* », « *the sun come up* » pour répondre :

➔ 6/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

€ She likes to see the sun rise in Dartmouth.

€ She likes to see the sun set in Dartmouth.

ou des indices discursifs, pauses, hésitation, répétition, pour répondre à la question 10 :

➔ 10/ Does she find it easy to express her dislikes ? Circle the right answer. (2 points)

YES - NO

Si la compréhension détaillée vise la discrimination de mots ou groupes de mots, l'inférence grammaticale et contextuelle peut aussi être sollicitée, même si pour ce

test, c'est essentiellement la compréhension lexicale qui est visée : « *way* », « *export* », « *football* », « *hooligans* », « *cross* », « *litter* », « *easy-going* », « *uptight* »...

13.4.3. Les types de questionnement

Ils se présentent essentiellement sous forme de questions à choix binaire, quelquefois à choix multiple dans les autres tests, pour la compréhension générale. Les affirmations proposées sont des reformulations du contenu du document. L'apprenant doit donc opter pour une interprétation et une seule. En compréhension détaillée, nous avons choisi l'exercice lacunaire, qui permet de tester la compréhension précise de parties d'énoncés.

13.4.4. L'interaction pédagogique

Pendant la durée du test, les apprenants ont à disposition l'enregistrement du document et le questionnaire. Les réponses des apprenants ne reposent donc pas sur le souvenir qu'ils pourraient avoir du document mais sur la compréhension d'ensemble ou de tel ou tel passage. Le test effectué, les apprenants reçoivent directement leur score général ainsi que leur score par partie, compréhension globale et compréhension détaillée, accompagné d'un commentaire global faisant ressortir les points forts et les points faibles (compréhension globale vs compréhension détaillée). Il n'est prévu ni correction, ni script, ni aide, puisqu'il s'agit principalement de mesurer une performance à un moment donné. Il est également important que ce test comporte l'indication du temps écoulé, sans en faire un test à durée limitée qui créerait un état de stress inutile ici et que ce temps écoulé soit aussi brièvement commenté. On peut également imaginer de compter le nombre d'écoutes effectuées pendant le test, ce qui est souvent un critère d'appréciation complémentaire chez les apprenants.

Il s'agit donc d'un test classique fournissant aux apprenants un retour sur leur performance. Ce test peut être effectué assez rapidement, en une trentaine de minutes, critère non négligeable pour qu'il ait des chances d'être utilisé.

13.5. Les points de sensibilisation

Dans les trois modes d'approche, par capacités avec *Capacities*, par tâches avec *Tasks* et par ressources avec *Resources*, nous évoquons l'approche cognitive proposée en en définissant les termes, ce qui peut constituer une première sensibilisation. En effet, l'apprenant passe obligatoirement par la définition de la capacité qu'il souhaite entraîner avec *Capacities*, ce que nous avons vu au chapitre précédent.

L'apprenant peut consulter ces mêmes définitions en anglais dans l'introduction au travail par tâches avec *Starting* qui comporte le message suivant, par exemple en unité 11, en cliquant sur chacune des capacités citées :

➔ **11.1 Starting**

To improve your ability to understand oral documents, you should develop your comprehension strategies and capacities. Here are the capacities and strategies which are aimed at in this unit : anticipating, recalling, inferring, discriminating.

Il peut également les consulter, en anglais, dans l'aide *Strategies* du travail par ressources. On peut enfin rappeler que les intitulés des tâches, tant dans *Capacities* que dans *Tasks* ont été conçus de façon à affirmer nos options et sont partie intégrante de ce que nous avons appelé l'accompagnement général du produit.

Après avoir défini la métacognition et situé les endroits où l'activité métacognitive est sollicitée dans l'architecture du produit, nous avons présenté les tâches d'auto-observation et d'aide à la réflexion en nous appuyant sur une expérimentation menée pendant deux années universitaires et les possibilités d'auto-évaluation par les tests proposés, pour finir avec les points de sensibilisation présents dans le produit ALAO que nous souhaitons réaliser. Nous avons également mentionné à plusieurs reprises le mode non guidé ou mode *Resources*, troisième manière d'utiliser *Listening to Sophie*. Nous examinons maintenant cette troisième voie.

CHAPITRE 14

L'environnement de travail

L'environnement de travail représente un troisième mode d'approche de *Listening to Sophie*, qui correspond au module *Resources*. En effet, les ressources sont accessibles lorsque les étudiants travaillent une unité par tâches, dans le module *Tasks*, mais elles peuvent aussi constituer un mode de travail à part entière. Les unités de pratique (*Practice*) proposées à la suite d'un travail avec *Tasks* ou *Capacities* sont également sous ce mode puisqu'elles ne présentent pas d'interaction pédagogique. Cette approche, qui contient un degré de didactisation moindre, s'adresse à des apprenants ayant acquis une certaine aisance en compréhension. Les propos que nous recueillons en entretien méthodologique de tutorat avec les étudiants de troisième année (en autoformation guidée, cf. chapitre 4) montrent, par exemple, que certains d'entre eux aiment aussi travailler les documents audio ou vidéo par eux-mêmes, sans exercices ou tâches. Ceci est particulièrement net avec le travail sur *Vifax*, où certains étudiants disent utiliser les documents d'accompagnement lors de premières séances de travail individuel puis s'en détacher pour essayer de comprendre par visionnements successifs et n'y recourir qu'en cas de problème. Il n'est pas exclu de penser que le mythe de l'authentique, de la situation de communication authentique, où l'on n'est pas aidé voire où l'on ne peut pas repasser le document, sous-tend ce type de comportement, ce qui est bien évidemment une représentation fautive puisqu'en situation de communication réelle, d'autres moyens d'élucidation sont à la disposition des interlocuteurs. Il n'en reste pas moins que les étudiants décrivent là l'autonomie et la maîtrise grandissantes qu'ils peuvent ressentir en compréhension de l'oral.

Il n'a pas pu y avoir de version papier de ce module à prétester sur des apprenants, pour des raisons de manipulation que l'on peut aisément concevoir. Ce que nous évoquons est donc directement lié au produit ALAO.

En mode *Resources*, les apprenants ont trois types d'outils à disposition : les fonctionnalités liées à l'écoute de l'unité, des ressources méthodologiques et des ressources de contenu. Au niveau de la conception, nous dissociions ressources méthodologiques et ressources de contenu, ce qui n'apparaît pas verbalement pour l'apprenant à l'écran. Nous souhaitons que cette dissociation se répercute visuellement à l'écran avec deux zones distinctes d'affichage.

14.1. Les fonctionnalités

Les fonctionnalités sont celles disponibles pour les trois approches, à savoir celles d'un magnétophone : arrêt, pause, retour arrière et avance rapide, auxquelles il convient d'ajouter le ralenti, la fragmentation et l'écoute en boucle. Ces fonctionnalités pourraient être représentées, à l'écran, de façon graphique, à la façon des touches d'un magnétophone. Nous l'avons dit au chapitre 5, il nous semble important d'utiliser toutes les possibilités techniques disponibles. L'apprenant est en phase d'apprentissage, non dans une situation de communication réelle, où de telles fonctionnalités n'existent pas mais où d'autres recours sont possibles : l'interruption de l'interlocuteur, la demande de répétition, de reformulation ou de ralentissement.

14.2. Les ressources méthodologiques

Il nous semble essentiel de disposer d'outils méthodologiques en mode non guidé. Trois ressources sont offertes : *Listening Techniques*, *Strategies* et *Note-pad*. *Listening Techniques* est accessible à tout moment dans le produit, nous l'avons décrit au chapitre précédent. *Strategies* fournit, en anglais, une définition des quatre capacités dont nous souhaitons encourager la mise en œuvre et le développement (cf. chapitre 12) :

➔ Strategies

Recalling your previous knowledge is thinking about what you already know about a topic or a theme before you play the document for the first time : you can use what you already know to discover what is new.

Anticipating is forming some idea about the document before listening and checking it when you play the document for the first time : you give an aim to your listening, you build hypotheses and check them, you interpret the document.

Inferring meaning is picking all sorts of clues from the context and using your own knowledge to guess or to compensate for what you may not understand at first.

Discriminating is mainly being able to recognize sounds, to analyse and compare them, to associate them into groups of sounds and words. It should be an automatised process. You may train your ear by paying attention to the way auxiliaries, prepositions, articles, pronouns, etc. are pronounced in utterances (*utterances* : énoncés) and to the way words are stressed in English (*stressed* : accentués), for example.

Strategies constitue soit une incitation, soit un rappel pour les apprenants qui ont effectué la visite guidée du logiciel ou des unités en mode *Tasks*, notamment dans la rubrique *Starting*, pour ceux qui ont travaillé sur *Capacities* et pour ceux qui sont passés par *Listening Techniques*, plus précisément par *Analysing* dans la mesure où trois des quatre capacités sont abordées. C'est pourquoi nous avons choisi une formulation qui associe, pour chaque capacité, une description à une démarche (comment s'y prendre).

Note-pad est un bloc-notes imprimable. L'apprenant peut y consigner à la fois des faits de langue avec la rubrique *Language* et une auto-évaluation des ses méthodes de

travail avec la rubrique *Assessment*. Nous sommes partie de la réflexion de M. Pothier (1998) concernant la possibilité, pour l'apprenant, de répertorier les points problématiques de l'oral dans un fichier spécifique, puis nous l'avons transformée pour y adjoindre une partie bilan. En effet, pour M. Pothier (ibid.), ce fichier, qui peut s'intituler « Problèmes et remédiations », est un fichier où l'apprenant peut, à partir des sous-titres, prendre note de ses difficultés pour tenter d'y remédier dans son travail ultérieur. C'est notre piste de départ, la dissociation spatiale, à l'écran, entre les deux types de ressources permettant à l'apprenant de prendre des notes à partir des ressources de contenu. Il nous a semblé important également d'offrir à l'apprenant une occasion d'effectuer un bilan de sa séance de travail, en réintégrant en cet endroit du produit, le principe de bilan du questionnaire B que nous avons initialement élaboré pour solliciter l'activité métacognitive de l'apprenant (cf. chapitre précédent, paragraphe 13.3.4). C'est pourquoi le bloc-notes n'est plus un fichier mais une aide liée au travail d'une unité, avec le numéro de l'unité, son titre et la date de la séance de travail affichés. Il peut constituer ainsi une trace de travail, tant du point de vue des contenus que de l'appréciation des méthodes de travail.

La rubrique *Assessment* est une synthèse de la partie bilan du questionnaire B 1999/00 (cf. chapitre 13) et d'un questionnaire utilisé par B. Noël (1997, pp. 200-201). Ceci nous a amenée à reformuler certaines questions et à centrer le mini-questionnaire sur l'évaluation du travail et la remédiation possible. Nous évitons, par exemple, de parler d'actions dans la mesure où, dans le questionnaire B, elles étaient citées précédemment alors qu'ici, le terme ne prend pas forcément de sens pour l'apprenant. Nous préférons formuler l'évaluation en termes de degré de satisfaction par rapport au travail accompli plutôt qu'en pourcentage de réussite ou d'échec, avec une question du type « Au terme de mon travail sur l'unité n, je suis très satisfait, satisfait, assez satisfait, pas satisfait ». Nous souhaitons inciter l'apprenant à porter sa réflexion, en terme de remédiation, sur ce qu'il peut faire à l'avenir (emploi du futur) plutôt que sur ce qui pourrait être accompli (conditionnel) avec les deux questions suivantes : « Dans un prochain travail, je procéderai de la même façon, de façon différente » et « Si vous avez répondu 'de façon différente', écrivez ce que vous ferez ».

Voici le texte anglais, puisque le choix a été fait de l'anglais langue unique pour ce module :

➔ **NOTE-PAD [unit n – title – date]**

You can write anything you find useful to remember

Language :

Assessment (when you have finished your work on the unit)

I am € very satisfied with my work.

€ satisfied

€ rather satisfied

€ not satisfied

When working on another unit, I will work € in a different way.

€ in the same way.

If you answered « in a different way », write down what you will do :

>

14.3. Les ressources de contenu

Trois ressources sont disponibles : *Comments*, *Vocabulary* et *Script*.

Comments n'offre pas d'interaction pédagogique mais des informations complémentaires et représente, en ceci, une aide de contenu. Cette aide est constituée de quatre types de données, comme l'indique le tableau récapitulatif suivant :

Type de données	Intitulés de <i>Comments</i>	Unités correspondantes
Données situationnelles	About the situation - Who is speaking ?	toutes
Données factuelles liées à Sophie	About Sophie About Sophie's family About Sophie in a few words About Sophie's background About Sophie and her family About Sophie's past About Sophie and her parents About Sophie's childhood	Unit 3 Unit 4 Units 11, 15, 5 Units 11, 15, 5, 14, 12 Units 6, 7, 9, 10, 22, 14, 12, 13, 16 Unit 7 Unit 8 Units 10, 22
Données culturelles	About education in the UK About Dartmouth About reading and writing About measures About foreign places	Unit 4 Unit 11 Unit 9 Unit 10 Unit 22
Données linguistiques	About likes and dislikes About wishy-washy About reading and writing About sport About feminism About lexical data About past and present	Unit 3 Unit 5 Unit 9 Unit 10 Unit 12 Unit 13 Unit 13

Ce tableau appelle plusieurs commentaires.

Tout d'abord, en terme d'utilisation, la consultation de *Comments* peut s'effectuer à tout moment : avant, pendant ou après le travail d'une unité. Si nous avons conçu cette aide comme un apport de connaissances pouvant faciliter un travail moins didactisé en mode *Resources*, il faut également tenir compte de la circulation possible entre les deux modes, *Tasks* et *Resources*. Il convient donc de sélectionner le contenu précisément et de rédiger des formulations adaptées à la multiplicité des modes de consultation. En tant qu'apport ou rappel de connaissances, l'aide porte essentiellement sur des points traités, de façon interactive, en tâches de mobilisation voire d'anticipation dans le mode *Tasks* (cf. chapitre 12). En consultation préalable, elle peut constituer un support à l'anticipation. En tout état de cause, cette aide ne doit

pas court-circuiter des stratégies d'anticipation et d'inférence de la part des apprenants.

D'autre part, on remarque que les intitulés commencent tous par « *about* », c'est-à-dire « à propos de », de façon à signifier clairement l'idée d'information complémentaire.

On note ensuite que, s'il y a une vingtaine de commentaires, plusieurs commentaires sont attachés à une unité car, exception faite de la première unité, unité 2, qui ne comporte qu'un commentaire, ils peuvent correspondre à des besoins différents en cours de travail. C'est aussi pour cette raison qu'ils comportent un titre.

En ce qui concerne les types de données, nous distinguons les données situationnelles, les données factuelles liées à Sophie, les données culturelles et les données linguistiques. Ainsi, « *About the situation - Who is speaking ?* » est systématiquement proposé pour chaque unité dans la mesure où la spécificité du dispositif énonciatif est un élément important, nous l'avons déjà souligné (cf. paragraphe 12.2.2), et a la forme suivante, qui reprend, pour partie, le corrigé de la tâche 2.2. *Anticipating – the situation* :

➔ **ABOUT THE SITUATION – Who is speaking ?**

Two people are speaking in the track, Sophie and Claude. Sophie is a young English woman. Claude is a Frenchman. He is the narrator who reports the interview he had with Sophie over a glass of Vouvray. Sophie's answers were recorded at the time of the interview. She is the interviewee : she speaks directly, using the first person (*I*) and she talks about her life, her family, her tastes, etc. Claude, the narrator, uses indirect questions to sum up the questions he asked Sophie at the time : he is a first person narrator (*I*) and speaks about Sophie in the third person (*she, her...*).

(*Vouvray* ➔ French white wine)

On peut imaginer, en effet, dans une approche en mode *Resources* particulièrement, que les unités soient abordées dans le désordre par les apprenants. C'est pourquoi les données factuelles liées à Sophie n'apportent que ce qui est utile à la compréhension de l'unité. Nous avons donc formulé et intitulé différemment les trois commentaires suivants :

➔ **ABOUT SOPHIE'S BACKGROUND**

Because of her father's job, the family had to move every two years. They lived abroad (➔ in foreign countries) quite a lot. Sophie changed schools many times before going to a Catholic girls' boarding school (➔ a school for girls where some or all of the pupils live during the school term) where she got 7 O' Levels (➔ British educational qualifications which schoolchildren used to take at the age of 16). She then was a day girl (➔ a schoolgirl going to school everyday from home) at a Convent school (➔ a building in which a community of nuns live) in Plymouth. After she completed her secondary studies, she worked as an au pair for two years. When she came back, she studied management at Catering College (➔ a technical college providing catering courses).

➔ **ABOUT SOPHIE'S PAST**

Because of her father's job, the family had to move every two years and her father was often away. She also changed schools very often. After she completed her secondary studies, she worked as an au pair for two years. Then she took a management course at catering college.

➔ **ABOUT SOPHIE'S CHILDHOOD**

Because of her father's job, the family had to move every two years and they lived abroad (→ in foreign countries) quite a lot : Australia, Hong Kong, Kuwait...

Les besoins sont effectivement différents. Les unités 11, 15, 5, 14 et 12 nécessitent une vision assez complète du passé de Sophie avec « *About Sophie's background* » : l'unité 11, *Management course and cooking*, se réfère au passé scolaire de Sophie qui explique qu'elle était trop qualifiée pour choisir l'option cuisine à l'école hôtelière. Les unités 15, *Conversation in a strawberry field*, et 14, *On drinking*, ne sont proposées qu'en mode *Resources*, ce sont des unités de pratique, c'est pourquoi il convient d'apporter les informations les plus complètes. L'unité 5, *My future is a bit wishy-washy*, développe le fait que Sophie est encore très indécise sur son futur et son parcours antérieur permet de mieux appréhender ce thème. L'unité 12, *On feminism* fait également appel, de façon précise et en plusieurs endroits, au passé scolaire de Sophie. En revanche, en unité 7, *Independence*, le résumé offert avec « *About Sophie's past* » souligne les éléments pertinents pour comprendre son sens de l'indépendance : pas ou peu d'attaches, un père souvent absent, une expérience de deux ans à l'étranger. De la même façon, pour les unités 10, *Sport*, et 22, *Holidays*, il n'est fait référence qu'au fait que Sophie et ses parents ont vécu à l'étranger, c'est pourquoi « *About Sophie's childhood* » ne contient que cet élément.

Si nous avons pu réutiliser, tels quels, les commentaires pour plusieurs unités, nous avons dû, pour d'autres unités, reformuler ou compléter les commentaires précédents. C'est le cas de « *About Sophie's family* » en unité 4 modifié et complété pour devenir « *About Sophie and her family* » pour l'unité 6 et les suivantes. En voici le contenu :

➔ **ABOUT SOPHIE'S FAMILY**

Her father works in the Navy. Her mother does not work, she is a talented artist though. She has got a younger sister who is 25 years old. She is a nurse. She is going to get married.

Because of her father's job, the family has had to move every two years. They have lived abroad (→ in foreign countries) quite a lot (in Australia, Hong Kong, Kuwait...). After changing schools many times, Sophie went to boarding school (→ a school where some or all of the pupils live during the school term) which she did not like at all.

➔ **ABOUT SOPHIE AND HER FAMILY**

Sophie is 27 years old. She studied management at Catering College (→ a technical college providing catering courses) and worked in various restaurants and hotels. Nothing is said about her present job. Sophie is single, she was engaged (→ she had a fiancé) but it

is over. She has not got children and does not wish to have any. She is a godmother (→ she was given a special role by the parents of a little girl during a Christian ceremony). Her father works in the Navy. Her mother does not work. She is a talented artist though. Sophie's sister is 25 years old.

Les données culturelles concernent, d'une part, le système éducatif et le système des mesures au Royaume Uni et, d'autre part, des lieux, des auteurs et des ouvrages, avec les noms propres qui s'y rattachent. Ces commentaires reprennent précisément le contenu des tâches de mobilisation ou d'anticipation du mode *Tasks*. Dans la mesure où *Comments* est une information conçue, a priori, sur le mode écrit et où tous les noms de lieux ne sont pas transparents de l'anglais au français, *Cyprus* notamment, nous avons prévu, pour le commentaire intitulé « *About foreign places* », de le compléter par un affichage graphique, à savoir une carte des pays méditerranéens, de façon à situer les lieux évoqués. Cet affichage peut d'ailleurs être utilisé également en mode *Tasks*. Seul « *About Dartmouth* » est nouveau et permet de fournir les noms propres auquel il est fait référence dans l'unité 11, *Management course and cooking* :

→ **ABOUT DARTMOUTH**

Dartmouth is a town located in the South West of England, in a county named Devon. The Naval College is situated in Dartmouth. The Dart is the name of the river which goes through Dartmouth. The Carved Angel is a restaurant in Dartmouth.

Les données linguistiques sont de nature essentiellement lexicale, soit selon une thématique, le féminisme ou la lecture et l'écriture par exemple, soit directement en rapport avec le lexique de l'unité comme l'indique l'intitulé « *About lexical data* » pour l'unité 13, *Getting at them*. Cette unité nous semble plus difficile à comprendre de par le lexique utilisé et de par la construction sous forme d'un récit comprenant de fréquentes digressions, nous l'avons déjà signalé au chapitre 12. C'est pourquoi, nous avons réexploité, d'une part, la tâche 13.2. *Recalling* et, d'autre part, la tâche 13.9. *Expanding linguistic knowledge* de façon à attirer l'attention des apprenants sur l'utilisation alternative faite par Sophie du passé et du présent dans le commentaire « *About past and present* » :

→ **ABOUT PAST AND PRESENT**

Use of the 'simple' present	for a general property that is not connected to or rooted in a specific situation, or for simple information without comments on the way things occur (occur → take place)
Use of the past	for a narrative referring to specific events

On notera, pour finir, que certains termes comportent des explications notées en parenthèses. Ces explications correspondent au vocabulaire fourni dans *Vocabulary*, comme nous allons le voir maintenant.

Vocabulary est une ressource qui nous semble délicate à élaborer, en termes de problématique tout d'abord : s'agit-il d'une aide à la compréhension ou d'une aide à l'apprentissage du vocabulaire ? Il est clair que *Listening to Sophie* vise à améliorer la compréhension. La problématique est donc celle d'une aide à la compréhension, facile d'accès, simple dans ses formulations, la plus immédiate possible pour libérer l'apprenant d'un obstacle éventuel, donc plutôt une aide contextuelle.

S'il y a, parallèlement, acquisition de vocabulaire par l'apprenant, nous ne pouvons pas dire que cela soit néfaste, bien au contraire. Plusieurs chercheurs notent que l'accès instantané à l'information lexicale favorise le développement du vocabulaire (Lyman-Hager et Burnett, 1999) ou que la facilité et la rapidité facilitent l'acquisition lexicale (Chanier et Selva, 1998). Cela pose alors le problème d'explications de type contextuel qui sont souvent incomplètes et présentent le risque d'une acquisition lexicale tronquée voire incorrecte. Nous avons donc essayé de naviguer entre ces différentes contraintes.

Nous avons d'abord pensé proposer la traduction, en français, d'un certain nombre de mots, la question essentielle étant pour nous celle de l'immédiateté. Il nous semblait effectivement que fournir la traduction permettait plus rapidement à l'apprenant de lever un obstacle lexical. Mais les réponses aux questionnaires A, B et C (cf. chapitre 13) nous ont conduite à changer d'avis. En effet, un fort pourcentage d'apprenants disent recourir ou pensent utile de recourir à la traduction lors d'un travail de compréhension orale alors que nous ne croyons pas que la traduction constitue une procédure rentable et efficace en la matière. Nous avons donc décidé d'éviter le recours au français le plus systématiquement possible. Nous avons notamment repris intégralement *Tasks* et *Capacities* pour supprimer les traductions occasionnelles de mots de vocabulaire utilisés par Sophie que nous avons pu donner entre parenthèses, pour les remplacer par des équivalents anglais et ne plus laisser, en traduction, que ce qui concerne des termes particuliers liés au métalangage. Il s'agit donc d'un parti pris pédagogique et méthodologique. Ce n'est pas le choix de la facilité car il n'est pas aisé d'expliquer *a willow*, un saule, ou *laugh*, rire.

Nous nous sommes ensuite posé trois questions :

- celle du glossaire contextuel ou non, *move* est utilisé par Sophie au cours d'une unité dans le sens de déménager, lors d'une autre unité ce terme est associé à *down* puis à *back*, dans le sens d'avancer puis de revenir, alors que *move* fait l'objet de plus d'une colonne dans le *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1998),
- celle de l'aide à apporter (définition, explication, équivalent, exemple ?),
- celle de la place de l'écrit et de l'oral pour une aide de compréhension de l'oral.

En gardant l'idée d'une aide aussi immédiate que possible et non d'un dictionnaire à fournir, l'idée également qu'il ne s'agit pas d'un travail lexical spécifique, certaines tâches dans *Tasks* et *Capacities* s'y employant éventuellement, enfin l'idée que l'acquisition lexicale ne figure pas dans les objectifs principaux du produit, contrairement à un produit tel que le produit FLE *L'Acte de Vente* (Chanier, Pothier et Lotin, 1996) présentant une analyse lexicale remarquable de ce point de vue, nous avons fait trois choix : contextualiser, faire court et associer le son à l'écrit.

Nous avons traité le lexique de façon contextualisée par différents moyens, tout d'abord en usant d'une précaution rhétorique avec l'affichage systématique de l'intitulé « VOCABULARY IN CONTEXT » et de l'avertissement suivant « The expressions below are explained only for the context in which they are used. To get more lexical information, you should use a dictionary. ». Nous parlons de précaution rhétorique, ce qui est avant tout une couverture théorique, car nous avons conscience que cela ne suffit pas. C'est pourquoi, le vocabulaire est dédié à chaque unité et apparaît sous sa forme contextuelle, c'est-à-dire avec des marques morpho-syntaxiques. Enfin, tous les mots sont indexés par rapport au compteur temps de l'unité.

Faire court consiste à choisir les termes susceptibles d'être moins connus mais utiles pour la compréhension d'une unité tout en évitant de traiter ceux qui font l'objet d'une tâche d'inférence dans le mode *Tasks*, à proposer pour chaque terme sélectionné une expression équivalente lorsque c'est possible, sinon une explication. En effet, en tentant d'associer systématiquement un équivalent et une explication, en contexte, nous nous sommes aperçue que l'explication faisait néanmoins décrocher du contexte immédiat pour prendre une valeur généralisante mais souvent partielle, ce qui est encore pire que de ne pas donner d'explication du tout. Notre but n'étant pas de susciter une réflexion sur ce point, nous avons peu utilisé l'explication. Des informations complémentaires peuvent néanmoins apparaître concernant les formes d'un verbe irrégulier ou un registre, c'est-à-dire des questions morpho-syntaxiques ou pragmatiques. De même, pour la présentation, nous avons évité d'utiliser les signes = ou : pour choisir le signe → pour une expression équivalente, le signe →> pour une explication et les parenthèses pour une information complémentaire. L'aide au vocabulaire pour l'unité 2 se présente ainsi :

→ UNIT 2

VOCABULARY IN CONTEXT

The expressions below are explained only for the context in which they are used. To get more lexical information, you should use a dictionary.

02 00 29 the Navy → the branch of a country's military force that is concerned with attack and defence at sea

move → change our place of living

boarding school → a school where some or all of the pupils live during the school term

02 00 52 Dorset → a county in Southwest England

02 01 13 she never got to grips with it → she never dealt seriously with it

02 01 20 I mean →> Sophie says 'I mean' to make what she has just said clearer (oral English)

02 01 30 sort of → rather, kind of

→> Sophie uses 'sort of' to say that her description is not very accurate, precise (informal English)

Pour élaborer cette aide au vocabulaire, nous nous sommes appuyée sur deux dictionnaires, le *Collins Cobuild English Dictionary* (1998) et le *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1998). Le premier offre l'avantage d'être simple et très clair, le deuxième d'apporter des précisions si nécessaire.

Il convient d'ajouter la dimension sonore, à l'aide d'un icône de haut-parleur dont nous avons déjà fait mention au chapitre 12, ce qui permet aux apprenants d'écouter le terme voulu et ainsi d'associer graphie et phonie, même si nous avons également souligné la limite d'une telle action puisque le mot se trouve prononcé en dehors de son environnement immédiat.

Enfin, si nous avons sélectionné un nombre limité de termes pour l'aide au vocabulaire, nous avons également prévu une aide lexicale élargie accompagnant le script, sous forme de liens hypertexte. Elle concerne des expressions plus courantes mais pas d'évidence acquises. En effet, chaque année, à l'université, il se trouve des étudiants qui confondent par exemple *ask* et *answer*. A titre de comparaison avec l'aide *Vocabulary*, voici ce que nous avons prévu pour l'unité 2 :

➔ UNIT 2

02 00 00background ➔ the kind of family Sophie comes from and the kind of education she has had
I started ➔ I began
asking ➔ putting a question

02 00 29 the Navy ➔ the branch of a country's military force that is concerned with attack and defence at sea
whole ➔ full amount of, entire
move ➔ change our place of living
I spent ➔ I passed or used time (irregular verb : spend, I spent, spent)
boarding school ➔ a school where some or all of the pupils live during the school term
I loathed ➔ I disliked very much
I hated ➔ I had a very strong dislike for
I wondered ➔ I thought and asked

02 00 52 Dorset ➔ a county in Southwest England
rather ➔ to some degree, quite
ugly ➔ extremely unattractive and unpleasant
actually ➔ really
lovely ➔ very beautiful, pleasing, attractive

02 01 00 on and off ➔ from time to time
career ➔ job or profession, working life
settle down ➔ start giving her serious attention to a job

02 01 13 she never got to grips with it ➔ she never dealt seriously with it (irregular verb : get, I got, got)

02 01 20 drawing ➔ the art of making pictures or representing objects, plans, etc. with a pen or pencil

I mean →> Sophie says 'I mean' to make what she has just said clearer (oral English)
exciting → which makes someone feel enthusiastic
wasted → not used, lost
she gave it up → she stopped doing it (irregular verb : give, I gave, given)
which is a pity → which is sad and unfortunate

02 01 30 sort of → rather, kind of

→> Sophie uses 'sort of' to say that her description is not very accurate, precise
(informal English)

Script est la troisième ressource de contenu. Il s'agit de la transcription des différentes unités composant le CD audio *Sophie*. La transcription est donc utile pour l'aide de script et pour les citations servant de point de départ aux interactions, même si ces citations sont limitées dans le produit ALAO de façon à garder la dimension orale du travail de compréhension suggéré.

Un script est livré avec le CD audio sous forme de livret. Il soulève plusieurs questions. Tout d'abord, la transcription orthographique est accompagnée de signes de ponctuation, certainement pour être rendue plus lisible par les apprenants. De ce fait, elle comporte une part d'interprétation non négligeable du transcripteur pour décider de placer virgules, points et points d'exclamation. D'autre part, la transcription existante comprend des incohérences dans la transcription de manifestations de l'oral. Ainsi, si l'on devine, car les conventions ne sont pas livrées avec le script, que le *slash* (/) permet de transcrire un arrêt net et bref dans un énoncé et les points de suspension (...) une pause ou un "blanc" dans le discours, comment interpréter des enchaînements comme .../ ou /.../? Il nous semble que, s'il y a une pause, il est difficile ensuite de marquer un arrêt. De la même façon, certaines hésitations sont indiquées par une virgule, par exemple '*my, my parents*', ce qui ne nous semble pas une solution satisfaisante puisque la virgule est un signe de ponctuation connoté. Ajoutons, pour finir, un certain nombre d'imprécisions ou d'erreurs de transcription par rapport à la source sonore. Cette transcription ne nous a donc pas paru fiable ni utilisable en l'état.

C'est pourquoi nous avons retranscrit les unités que nous avons sélectionnées pour *Listening to Sophie*. La question du script à fournir aux apprenants est encore une fois une question didactique : quel compromis doit-on faire entre la fidélité à la source sonore et l'accessibilité, c'est-à-dire la lisibilité, pour des apprenants qui ne sont pas des spécialistes de l'anglais ? Qu'est-ce qui est acceptable ?

La transcription phonétique semble à exclure, la transcription orthographique est plus adaptée. Tout comme pour l'aide au vocabulaire, nous l'avons indexée par rapport au compteur-temps de l'unité. Nous nous sommes inspirée de la table des conventions de transcription proposée par C. Blanche-Benveniste (1997, p. 34). Etant donné le caractère de l'interview, où ne sont retenues que les interventions directes de Sophie et où l'interviewer a reformulé quelques unes de ses questions a posteriori, nous n'avons à rendre compte ni de chevauchements, ni d'hétéro-interruption. Comme il s'agit d'une locutrice native qui s'exprime très clairement, nous ne sommes pas confrontée à des passages incompréhensibles ou nécessitant une multi-transcription. Le discours de

Sophie comporte, en revanche, des auto-interruptions et des pauses. Les conventions que nous avons adoptées sont les suivantes :

- pas de ponctuation,
- des majuscules pour les noms propres et le pronom personnel I,
- les nombres écrits en lettres,
- le tiret collé à la partie de mot ou au mot précédent et suivi d'un espace pour l'auto-interruption, par exemple '*my- my parents*' et le signe + pour marquer une pause.

Nous nous sommes écartée en cela de C. Blanche-Benveniste (ibid.) qui propose un ou des tirets pour marquer une pause plus ou moins longue, car il nous semble que l'utilisation du même signe, même s'il est, dans le second cas, entouré d'espaces, peut prêter à confusion. Nous n'avons pas, non plus, tenu compte de la longueur de la pause. Si l'on ajoute deux onomatopées, *em* et *er*, nous avons finalement un système de transcription très léger, ce qui était notre but. Il convient de signaler également que les deux signes particuliers utilisés sont rappelés à chaque unité du script et avec les citations :

➔ (*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

Pour plus de détails, on pourra se reporter aux scripts figurant en annexe 5.

Si la transcription se veut assez fidèle car elle garde le caractère oral de l'interview de Sophie, nous nous sommes néanmoins heurtée à quelques problèmes de registre. Certaines expressions utilisées par Sophie relèvent du langage familier (*guy* par exemple) ou d'un style plutôt informel (*they sort of said*) et nous les avons évoquées soit dans une interaction, soit dans l'aide de vocabulaire, soit encore dans le vocabulaire associé au script. D'autres expressions sont plus difficiles à traiter. En unité 7, Sophie dit '*there was three women*' et '*if something needed to be doing*', en unité 5 '*that's assuming there's any men left*' et, en unité 10, l'interlocuteur de Sophie dit '*I wondered what was the matter with*'. Certes, il s'agit, pour Sophie, d'oral et ce sont des expressions que l'on entend, mais peut-on les laisser passer sans commentaire ? Il nous semble que non, c'est pourquoi nous avons ajouté une note pour chacun de ces cas, comme pour l'unité 7 :

➔ ¹ In formal English, you should say '*if something needed doing*'

² In formal English, you should say '*there were three women*'

Après tout, il est également important de rassurer les pédagogues qui utiliseront le produit.

Listening to Sophie propose différents modes d'approche possibles, en fonction des apprenants, de leur capacité langagière, de leur style d'apprentissage et, pour un même apprenant, en fonction de son évolution dans le produit et de son évolution en compréhension. Il n'en reste pas moins que le seul recours au script et au vocabulaire

est problématique en ce qu'il peut renforcer, notamment dans le cas d'une lecture préalable ou parallèle à l'élucidation d'un document, une compréhension mot à mot : l'apprenant focalise son attention sur les processus de bas niveau et risque une surcharge cognitive. Cette surcharge peut l'empêcher de mettre en œuvre des opérations à d'autres niveaux et de développer des stratégies plus efficaces. Les aides classiques que constituent le script, les sous-titres en v.o. ou en langue maternelle ou un glossaire nous paraissent effectivement s'apparenter davantage à des aides facilitant la compréhension d'un document donné qu'à des aides développant l'apprentissage ou le perfectionnement de la compréhension en langue étrangère. Elles ne sont pas vraiment pertinentes, en particulier, pour le travail de découverte d'un document. C'est pourquoi, même si ces aides sont présentes, essentiellement, espérons-le, pour rassurer les apprenants (cf. chapitre précédent), nous tenons à ce qu'elles ne constituent que quelques aides parmi d'autres.

On aura également pu noter un certain nombre de redondances entre mode *Tasks* et mode *Resources*, entre différentes ressources même, explication lexicale figurant à la fois dans *Comments* et dans *Vocabulary* par exemple. Ceci ne nous semble par problématique dans la mesure où il faut tenir compte d'utilisations très diverses du produit, donc du peu de chances de rencontrer des éléments répétés. Et puis, si les éléments traités et répétés s'avèrent appropriés aux besoins de l'apprenant, on peut penser, en ce cas, que la répétition ne nuit pas !

Conclusion

Comment rester didactiquement correct ? Telle était la question que nous nous posions en introduction. Le sommes-nous restée ?

Nous avons tenté de montrer comment un produit de compréhension de l'oral peut être conçu à partir d'un premier faisceau de contraintes constitué par un certain nombre d'axes de recherche concernant le guidage de l'activité de compréhension, en termes de capacités et d'activité métacognitive, et d'un deuxième faisceau de contraintes liées à la création d'un produit pédagogique en terme de médiatisation des savoirs.

En proposant trois modes d'entrée dans le produit, nous avons évoqué des degrés de pédagogisation plus ou moins importants, s'adressant à divers apprenants et à différents moments dans l'apprentissage. Dans les deux premiers cas, l'accompagnement pédagogique est important. Il est construit à partir de l'unité avec *Tasks* et à partir de la capacité avec *Capacities*. Nous avons parlé d'entraînement à la compréhension. La perspective est, en termes vygotskiens, celle de la collaboration de l'expert comprenant également le retrait de l'échafaudage ou *scaffolding* (Bruner, 1996, pp. 261-280) dans la partie *Practice* conçue pour favoriser l'appropriation et l'autonomisation dans un savoir-faire. Dans le troisième cas, l'accompagnement est moins dirigé. La perspective est celle d'une situation problème, représentée par l'unité, à laquelle l'apprenant est confronté, tâche qu'il peut résoudre à l'aide d'un certain nombre d'outils, outils méthodologiques et outils de contenu, avec *Resources*. Dans tous les cas, la toile de fond est la sollicitation de l'activité métacognitive, l'apprenant pouvant prendre de la distance, s'observer, s'évaluer, analyser et enrichir ses stratégies pour s'approprier son apprentissage.

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené s'inscrit dans la perspective d'une recherche développement articulant recherche, production sur le terrain et contribution à la réflexion sur les méthodes de développement en didactique des langues.

Notre problématique était la suivante : comment traiter, sur les plans didactique et pédagogique, dans une perspective TICE, la compréhension de l'oral, et, plus précisément, la compréhension de l'anglais oral ? Nous sommes partie de l'hypothèse de travail que l'approche de l'apprentissage ou du perfectionnement de la compréhension de l'anglais oral avec les technologies éducatives ne semble pas satisfaisante alors qu'elle pourrait l'être. Nous avons tout d'abord défini un cadre de référence et rassemblé des outils d'analyse. Nous avons ensuite étudié un certain nombre de matériaux pédagogiques, nous permettant tout à la fois de percevoir les écueils et de ne pas réinventer le monde. Nous avons enfin avancé des propositions concrètes concernant le traitement de la compréhension de l'anglais oral et conçu le prototype d'un produit ALAO.

La méthode de recherche que nous avons adoptée repose essentiellement sur l'interaction entre théorie et pratique.

Théorie pour réunir, dans un premier temps, les éléments nécessaires à la conceptualisation des données du problème. Nous avons été amenée à prendre note d'un certain nombre de notions liées à l'apprentissage, à l'apprentissage en langue étrangère, à la compréhension de l'oral et aux technologies éducatives, pour dégager ensuite ce que cela implique, aux plans didactique et pédagogique, pour les produits AL & SIC, en termes de choix méthodologiques, choix des supports, tâches et aides.

Confrontation, dans un deuxième temps, de cette synthèse théorique à la pratique par une analyse de produits existants. Cette confrontation nous a conduite à centrer notre problématique sur des propositions de réflexion et de production d'un produit de compréhension de l'anglais oral guidant l'interprétation, la segmentation et l'activité métacognitive des apprenants, tant du point de vue de sa conception générale que du traitement didactique de la compréhension.

Mise à l'épreuve des faits de nos options théoriques, dans un troisième temps, par la conception d'un produit. Cette conception repose sur le va-et-vient entre théorie et pratique, va-et-vient entre description scientifique et mise en œuvre pédagogique, entre analyse linguistique et traitement didactique de faits de langue.

Quelle méthodologie de création de matériaux AL & SIC visant l'apprentissage/perfectionnement de la compréhension de l'oral peut-on dégager à l'issue de cette recherche?

D'un point de vue didactique, c'est-à-dire selon l'axe reliant savoir et apprenant, dans le triangle classique constitué des trois pôles savoir, apprenant et enseignant, il convient de considérer la compréhension d'un point de vue psycholinguistique. Que se passe-t-il, au plan cognitif, lorsqu'un apprenant essaie de comprendre, particulièrement en langue étrangère ? Nous avons décrit ce phénomène en termes de processus, de traitements à différents niveaux, de stratégies à mettre en œuvre, pour nous arrêter au terme de capacités. Ce terme permet de regrouper sous une appellation commune un certain nombre d'opérations cognitives et psycholinguistiques complémentaires mais ne se situant pas toutes au même plan. Ainsi l'inférence et l'anticipation sont des stratégies générales toutes deux mises en avant comme intervenant dans le processus de compréhension, dans des traitements bas-haut et haut-bas effectués en parallèle, de façon interactive. La mobilisation des connaissances préalables participe au processus d'assimilation permettant la compréhension, alors que la discrimination est une opération psycholinguistique, qui peut d'ailleurs faire intervenir, parallèlement à un travail de segmentation, des stratégies d'inférence et d'anticipation. Ces quatre capacités peuvent constituer le socle d'un travail de création. Le terme de capacité est, d'autre part, associé à l'adjectif opératoire : les tâches sont pensées en termes de sensibilisation, d'activation et d'automatisation de ces capacités.

Il convient également de considérer l'objet, c'est-à-dire l'anglais oral, dans sa spécificité d'un point de vue linguistique, notamment en tant que discours. Cette spécificité nous a conduite à faire porter un nombre important d'interventions pédagogiques sur la situation d'énonciation et sur les composantes du discours oral particulier choisi, que l'on peut rapprocher, par certains aspects, de la conversation en face-à-face.

D'un point de vue pédagogique, c'est-à-dire selon l'axe reliant pédagogue et apprenant, la question est de savoir comment s'y prendre. Cette question renvoie aux possibilités de l'outil technologique, en termes de multimédia. Nous avons pensé le produit avec le son, des liens hypertextuels pour le vocabulaire et, beaucoup plus rarement, l'image, puisque le support choisi ne comporte pas d'images : c'est un document audio et non vidéo. Il est sûr que, dans le cas de documents audiovisuels, la dimension multimodale doit être prise en compte, notamment en termes d'interaction et d'intégration de plusieurs médias.

La question renvoie aussi nécessairement à la façon dont on conçoit l'apprentissage en général et celui des langues en particulier. En d'autres termes, ce n'est pas une option mais un passage obligé. C'est ainsi que, pour développer une approche stratégique de la compréhension, il est nécessaire de prendre en compte la composante métacognitive de l'apprentissage. De la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère va également découler un choix d'approche. Plusieurs approches sont possibles. Nous avons, pour notre part, fait coexister deux approches de la compréhension de l'oral en langue étrangère. La première approche, que nous avons privilégiée, est de type socio-

constructiviste. La fonction d'expertise et de médiation est affirmée à travers un guidage par tâches de type exercice. Il s'agit, à coup sûr, d'une approche interventionniste, où l'apprenant est amené à exercer un certain nombre de capacités participant de façon non négligeable au processus de compréhension de l'oral. M. Serres (2000) souligne le caractère créateur de l'exercice ou de l'entraînement en ce qu'il est facteur d'évolution. En effet, l'évolution naît de la rupture d'un équilibre qui fait découvrir du nouveau. Ainsi évoluer c'est s'entraîner, c'est-à-dire répéter quelque chose de toujours légèrement plus difficile que ce que l'on peut appréhender, pour, à un moment donné, basculer et évoluer vers une situation nouvelle.

La seconde approche, de type résolution de problèmes, est accompagnée d'outils mis à disposition de l'apprenant. Par les outils proposés, elle se situe dans l'optique « constructionniste », au sens où l'entend B. Rüschoff (1999), qui conçoit l'apprentissage langagier par des tâches orientées vers un produit, où l'apprenant s'auto-dirige grâce à une série d'outils calibrés ou « *template-based* ». Ces outils sont d'une part des outils permettant de trouver et traiter l'information, suscitant une activité de découverte et une conduite de recherche à travers des bases de données, d'autre part, des outils d'organisation et de présentation des connaissances, renvoyant à la prise de conscience de l'apprentissage en termes d'expérience d'apprentissage et d'apprendre à apprendre.

Une telle méthodologie et un tel questionnement sont bien évidemment transférables à un autre savoir-faire que la compréhension de l'oral : effectuer des aller-retour entre théorie et pratique, mettre en relation et en synergie une analyse psycholinguistique et linguistique avec des conceptions de l'apprentissage en regard des possibilités de l'outil technologique choisi. Autant dire que cela nous semble être le travail primordial du concepteur et une démarche pour laquelle il faut entrer en militance si l'on veut que la qualité générale des produits sur le marché s'améliore.

Nous espérons avoir montré qu'il est possible d'aller plus loin que les matériaux analysés et de concevoir des produits ALAO entraînant véritablement le perfectionnement de la compréhension de l'anglais oral. Pour répondre à notre interrogation initiale, la question de la compréhension de l'oral en langue étrangère et des SIC n'est ni tragique, ni magique, ni rédhitoire : elle est didactique.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation de tâches de compréhension orale

GRILLE D'OBSERVATION DE TACHES DE COMPREHENSION ORALE

1. CARACTERISTIQUES GENERALES

1.1 Fiche signalétique

- Titre :
- Auteurs :
- Editeur :
- Date :
- Configuration matérielle :
- Documentation complémentaire :

1.2 Contenus, compétences, concernés :

1.3 Public visé :

1.4 Situations d'apprentissage proposées :

1.5 Pré-requis :

1.6 Objectifs :

1.7 Structure du produit, place des tâches de compréhension orale :

2. CHOIX THEORIQUES, DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

2.1 Type d'approche (empirique, fonctionnelle, notionnelle, communicative, conceptualisatrice...) :

2.2 Type et degré de guidage

- Conseils :
- Contraintes :
- Progression adoptée (du général au détaillé...) :

2.3 Introduction ?

- Contenu (sensibilisation ? A quoi ?) :
- But (mobilisation des connaissances préalables, susciter intérêt et motivation des apprenants...) :

2.4 Types de support : oral - vidéo - autre

2.5 Intégration des supports

X tâches pour 1 support / 1 tâche pour 1 support / 1 tâche pour X supports

2.6 Caractéristiques des supports

- Pédagogique

- . Construction (autour d'une histoire, autour de fonctions de communication, autour d'un programme grammatical ou de "structures", autour de thèmes...) :
- . Style et degré de vraisemblance (à la manière d'un feuilleton, à la manière d'une série, à la manière d'un journal télévisé, à la manière d'une BD, à la manière d'un documentaire...) :
- . Sous forme de (scènes dialoguées avec des personnages, interviews, commentaires, reportages...) :

- Pédagogisé :

- . Type du document original (BD, journal télévisé, documentaire, film, feuilleton, série, divertissement...) :
- . Sous forme de (scènes dialoguées, avec des personnages, interviews, commentaires, reportages...) :
- . Degré de pédagogisation du document

- Document original, exploitation pédagogique à part :
- Découpage en sous parties :
- Affichage de messages complémentaires (verbaux/ non verbaux ; éléments facilitateurs de repérage, de sens : titre, titres des sous parties, introductions, sous-titres en v.o., en LM) :

- Brut :

- . Type du document original (BD, journal télévisé, documentaire, film, feuilleton, série, divertissement...) :
- . Sous forme de (scènes dialoguées avec des personnages, interviews, commentaires, reportages...) :

2.7 Caractéristiques des échanges

- Liés au support
- Liés au discours pédagogique

2.8 Aides

2.9 Livre de l'élève

2.10 Livre du professeur/ formateur

3. ETUDE D'UNE TACHE DE COMPREHENSION ORALE

3.1 Objectifs

3.2 Description des supports

- Aspects matériels
 - . Longueur :
 - . Visionnement/écoute intégral ? Eclaté ?
 - . Manipulations possibles du support :
 - revoir avec/sans son
 - revoir/réécouter la séquence entière/des passages
 - arrêt sur image
 - autres :
 - . Aides liées au support (sous-titres, traduction, lexique...) :
 - . Support introduit à quel moment ?
 - Avant/après l'énoncé de la tâche
 - Une fois la tâche accomplie
 - Sur demande, dans les aides possibles, avant/après une réponse
 - . Et dans quel but pédagogique (base de l'activité, illustration, correction, explication, vérification...)?
- Apport spécifique de l'image
 - . Image traduction
 - . Image situationnelle
 - . Autre :
 - . Rapport image/ langue (redondances, complémentarité...)
- Etude du discours
 - . Vitesse :
 - . Simplification ? De quel type ?
 - . Traits distinctifs :
- Situations (stéréotypées, typées, prototypiques) :
- Traitement des éléments culturels (éléments verbaux, non verbaux; stéréotypés ou non) :

3.3 Description des tâches à effectuer

- Contenu des consignes et moment d'apparition :
- Type de questionnement :
- Commentaires (jugement sur la pertinence de la réponse, justification du jugement, complément d'info, aide pour nouvel essai, correction en fin de boucle...) :
- Traitement des erreurs :
- Aides (contenu, limites, manipulations) :
- Evaluation, score :

3.4 Activités de l'apprenant

- Stratégies, activités sollicitées (anticipation, inférence, repérage d'éléments, mise en œuvre d'hypothèses, vérification d'hypothèses, choix d'interprétation...)
- Par quelles prises d'indices et niveaux de repérage :
- Place de la mémorisation :
- Types de processus, niveaux de traitements activés (bottom-up, top-down, les deux) :

4. ERGONOMIE

4.1 Vidéo

Taille (plein écran, quart d'écran, vignette...) et place :

4.2 Agencement

Image, écrit, commandes, zones de consignes, de questions, de réponses, de commentaires :

5. A RETENIR

Annexe 2 : unités 3, 9 et 13 de *Listening to Sophie*

SOPHIE – Track 3

Sydney, Hong-Kong, Kuwait...

1/ Starting

To improve your ability to understand oral documents, you should develop your comprehension strategies and capacities. Here are the capacities and strategies which are aimed at in this unit : anticipating, recalling, inferring, discriminating.

2/ Recalling previous knowledge – Likes and dislikes

Fill in the chart with the following expressions.

I like – I love – I do love – I don't like – I enjoy – beautiful – good – bad – irritating – horrible – exciting – enthusiastic – horrid – I loathe – I dislike – fabulous – unpleasant – I'm fond of – I detest – I can't stand – I can't bear – I'm crazy about – I hate – fascinating – I'm into – I don't think much of –

	Expressing likes	Expressing dislikes
Subject + Verbal expression		
Adjective		

Now check your answers (exercise 2) with the answer key (at the end of the unit).

3/ Anticipating (before listening)

Look at the title of the track and tick (✓) the most plausible statement :

- Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places
- (a) Sophie would like to live in.
 - (b) Sophie is planning to visit.
 - (c) Sophie has already lived in.

4/ Listening and checking (anticipation)

a) Listen to the track and tick (✓) the right statement.

- (a) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie would like to live in.
- (b) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie is planning to visit.

(c) Sydney, Hong-Kong and Kuwait are places Sophie has already lived in.

b) Looking for clues (likes and dislikes)

Listen to the track and fill in the following chart.

The places...	Names	Expressions used by Sophie
...Sophie liked		
...Sophie disliked		
...her parents liked		
...her parents disliked		

Now compare your answers to exercise 4 with the answer key (at the end of the unit).

5/ Inferring (using clues)

a) Looking for clues

Listen from index 03 00 47 to index 03 01 05 starting with *'I only went home every three months three or four months and em I was very (1) the whole time'* and circle the right answers.

- Did Sophie go home very often ? Yes No
- Did she like the food at school ? Yes No
- Is her mother a good cook ? Yes No
- Did Sophie want to be at boarding school ? Yes No

b) Using clues

Listen from index 03 00 47 to index 03 01 05 again and choose an equivalent of the missing word. Circle the right solution.

'I only went home every three months three or four months and em I was very (1) the whole time'

(1) happy / unhappy

c) Now listen again and fill in the blank with what you actually hear.

'I only went home every three months three or four months and em I was very (1)----- the whole time'

6/ Discriminating

Listen from index 03 00 13 to index 03 00 24 and fill in the blanks with the correct form of BE or HAVE according to what you actually hear.

'well in the navy you move every two and a half years on to a new job but the foreign postings my father (1)----- since I (2)----- around (3)----- initially Australia. that (4)----- the first place we went to and my sister (5)----- born there'

7/ Inferring (using clues)

The reference to past events is seen through Sophie's eyes but she uses various sorts of time locators (*time locators* : repères temporels). Listen to track 3 again and complete the following chart whenever it is possible.

Places	Australia	not mentioned	Hong-Kong	not mentioned	Kuwait
Time					
When was it ?					
How long did it last ?					

Can you fill in every blank with what Sophie actually says ? Why or Why not ?

.....

Now compare your answers to exercises 5, 6 and 7 with the answer key (at the end of the unit).

8/ Expanding vocabulary

Listen to the track again and complete the sentences below with the following expressions : *cook, nurse, homesick, enjoyed, boarding school*.

1. Sophie felt ----- at ----- .
2. Sophie's mother is a good ----- .
3. Sophie ----- her time in Kuwait and in Hong Kong.
4. Sophie's sister is a ----- .

ANSWER KEY (track 3)

Exercise 2 – Recalling

	Expressing likes	Expressing dislikes
Subject + Verbal expression	I like – I love – I do love – I enjoy – I'm fond of – I'm crazy about – I'm into...	I don't like – I loathe – I dislike – I detest – I can't stand – I can't bear – I don't think much of...
Adjective	beautiful – good – exciting – enthusiastic- fabulous – fascinating...	bad – irritating – horrible – horrid – unpleasant...

You may use a dictionary to look for precise definitions.

Exercise 4

a) – Listening and checking

The right statement is (c)

b) – Looking for clues

The places...	Names	Expressions used by Sophie
...Sophie liked	Hong-Kong ; Kuwait	Fascinating ; I enjoyed it ; fabulous ; we enjoyed our time
...Sophie disliked	boarding school	I hated ; I loathed
...her parents liked	Kuwait	had an absolute ball ; we enjoyed our time
...her parents disliked	Hong-Kong	my parents didn't

(had an absolute ball → had a great time)

Exercise 5 –Inferring

- a)
- Did Sophie go home very often ? No
 - Did she like the food at school ? No
 - Is her mother a good cook ? Yes
 - Did Sophie want to be at boarding school ? No

b) unhappy (Sophie mentions that her mother is a good cook and that she loathed the food at school ; she also says she wanted to be at home really and she uses the word only).

c) homesick

Exercise 6 – Discriminating

- (1) 's had (has had) (2) 've been (have been) (3) were
 (4) was (5) was

Exercise 7 –Inferring

Place Time	Australia	not mentioned	Hong-Kong	not mentioned	Kuwait
When was it ?	('25 years ago' = her sister's birth)	not mentioned	7 years later (= after Australia)	not mentioned	'I was 15'
How long did it last ?	(2 ½ years = 'you move every 2 ½ years')	(7 years, cf. 7 years later)	2 ½ years	not mentioned	2 ½ years

You cannot fill in every blank because some information is missing -not mentioned- but you can infer some answers as shown in () in the chart.

Exercise 8 –Expanding

1. Sophie felt homesick at boarding school.
2. Sophie's mother is a good cook.
3. Sophie enjoyed her time in Kuwait and in Hong Kong.
4. Sophie's sister is a nurse.

SOPHIE – Track 9

Reading

1/ Starting

To improve your ability to understand oral documents, you should develop your comprehension strategies and capacities. Here are the capacities and strategies which are aimed at in this unit : anticipating, recalling, inferring, discriminating.

2/ Recalling – Jobs and genres (before listening)

Here are two lists, a list of jobs connected to reading and writing and a list of genres. Try to match them, using arrows (• → •).

<u>Jobs</u>			<u>Genres</u>
Novelist	•	•	Sonnet
Poet	•	•	Short story
Playwright	•	•	Comic strip
Writer	•	•	Paper
Journalist	•	•	Prose
Author	•	•	Critique
Critic	•	•	Novel
Cartoonist	•	•	Play
		•	Poetry

3/ Anticipating (before listening)

Are you a bookworm (a fanatical reader) ?

.....

What are your favourite books or authors ? Jot down a few names that come to your mind.

.....

What English books or authors do you know ?

.....

From what you already know about Sophie, do you think she is a bookworm ?

.....

4/ Listening and checking

a) Listen to track 9 and answer the following question, circling YES or NO.

Is Sophie a bookworm? YES - NO

b) Listen to the track again and fill in the blanks with what Sophie likes to read.

Genres :

Authors :

Titles :

Now check your answers (exercises 2 and 4) with the answer key (at the end of the unit).

5/ Discriminating

Using clues. Listen to the beginning of the track (from index 09 00 00 to index 09 00 40). Using what you hear and your grammatical knowledge, complete Sophie's utterance (*utterance* : énoncé). Tick (✓) the right choice.

'my parents (1) ---- both read about four or five books a week'

(1): € ... (nothing)

 € can

 € will

 € may

Using clues. Listen to the beginning of the track (from index 09 00 22 to index 09 00 49) and use what you hear and your grammatical knowledge to fill in the blank.

'I'm going on holiday soon and I know I (2)----- read about ten books in that two weeks I'm away probably'

Interpreting the meaning of (1)--- and (2)---

Listen to the beginning of the track again and circle the appropriate answer to the following question.

Does Sophie use (1)--- and (2)--- in exactly the same meaning (*meaning* : sens) ? YES - NO

Now, tick (✓) the right answers :

with (1)---, Sophie (i) mainly refers to the future

- (ii) mainly characterizes her parents' reading habits
(iii) both refers to the future and characterizes her parents' reading habits
- with (2)---, Sophie (i) mainly refers to the future
(ii) mainly characterizes her reading habits
(iii) both refers to the future and characterizes her own reading habits.

Now check your answers (exercise 5) with the answer key (at the end of the unit).

6/ Inferring

a) Listen to the beginning of the track (index 09 00 22) *'My parents will both read about four or five books a week which* ' and tick (✓) the right answer.

With the connector *which* (*connector* : mot de liaison) Sophie :

- € makes a comment on her parents' habit.
- € gives more information about the type of books they read.
- € starts a comment but changes her theme from her parents to her father.
- € gives a reason for their habit.

b) Listen to the beginning of the track again and tick (✓) the appropriate interpretation.

Sophie speaks much faster after *'which* ' because :

- € she is in a hurry to finish her utterance (*utterance* : énoncé).
- € what she says next is a sort of parenthesis.

c) Listen to the beginning of the track again and circle the right answer.

Does Sophie finish her comment starting with *which* ? YES NO

d) Listen to the same extract again and tick (✓) the appropriate interpretation.

'which is- is I don't know how he does it'

Sophie hesitates and rephrases her point because :

- € she is stuck in her syntactic construction to express what she wants to say.
- € she takes into account her listener's reaction.
- € she wants to pass on to another idea.

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

Now check your answers (exercise 6) with the answer key (at the end of the unit).

7/ Inferring

a) Listen to the track from index 09 01 19 to index 09 01 37. Using your linguistic knowledge and what you hear (rhythm, pauses...), fill in the blanks.

*'another of my favourite books (1)----- very English actually
(2)----- is a bit silly I suppose (3)-----
is the Pursuit of Love which (4)----- is a Frenchman'*

b) Now listen to the extract again and tick (✓) the appropriate answer(s).

- | | |
|--|--|
| With ' (1)---- <i>very English actually</i> ', Sophie | <input type="checkbox"/> makes a comment |
| | <input type="checkbox"/> resumes her listing of books |
| | <input type="checkbox"/> rephrases what she wants to say |
| With ' (2)---- <i>is a bit silly I suppose</i> ', Sophie | <input type="checkbox"/> makes a comment |
| | <input type="checkbox"/> resumes her listing of books |
| | <input type="checkbox"/> rephrases what she wants to say |
| With ' (3)---- <i>is the Pursuit of Love</i> , Sophie | <input type="checkbox"/> makes a comment |
| | <input type="checkbox"/> resumes her listing of books |
| | <input type="checkbox"/> rephrases what she wants to say |
| With ' (4)---- <i>is a Frenchman</i> ', Sophie | <input type="checkbox"/> makes a comment |
| | <input type="checkbox"/> resumes her listing of books |
| | <input type="checkbox"/> rephrases what she wants to say |

(*resume* : reprendre ; *rephrase* : reformuler).

Now check your answers (exercise 7) with the answer key (at the end of the unit).

8/ Discriminating

Listen to the end of the track (from index 09 02 09 to the end).

*'Ode to Autumn I think is lovely I just- my mother (1)---- to read it to us at
(2)---- + she (3)--- read it to us at (4)---- which we (5)--- (6)--- terribly
silly but now I'm so grateful'*

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

a) Sophie uses but now. What does she oppose now to ?

b) Complete blanks (2), (4), (5) and (6).

(2) :

(4) :

(5) :

(6) :

c) Tick (✓) the appropriate answers.

Is Sophie's mother's reading connected to the present ?

YES

NO

Is her mother's action a unique event (something happening just once) ?

(*once* → one time)

YES

NO

d) Now complete blanks (1) and (3).

(1) :

(3) :

Now check your answers (exercise 8) with the answer key (at the end of the unit).

9/ Expanding phonological knowledge

In oral English, word stress is syllabic (*word stress* : accent de mot). Different cases have to be taken into account :

- syllables which have a primary stress,
- syllables which have a secondary stress,
- syllables which are unstressed and whose vowel is not reduced,
- and syllables which are unstressed and whose vowel may show different degrees of reduction.

For example, important has three oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the second syllable :

important

€ 1 X

The first syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the third syllable is unstressed but with a vowel which is reduced as shown by X.

superficially has five oral syllables, with a primary stress (noted 1) on the third syllable and a secondary stress (noted 2) on the first syllable :

superficially

2 X 1 X

The fifth syllable is unstressed with a vowel which is not reduced, the second and the fourth syllable are unstressed but with reduced vowels as shown by X.

a) Unstressed syllable and reduced vowel

Listen to track 9 and put an X in the square(s) when you hear that the vowel is reduced (the primary and the secondary stresses, 1 and 2, are already mentioned).

parents	1	insomniacs	1	€
suppose	1	relaxation	2	1
music	1	hero	1	
couple	1	sonnet	1	

b) Primary stress and secondary stress

Listen to track 9 and put the appropriate stress : 1 for primary, 2 for secondary, in the squares (the reduced vowels, X, are already mentioned).

subject		fanatical	X	X
influences	X	considering	X	X
schedule		except		
holiday	X	probably	X	
poetry	X	remember		X
anything		English		
Frenchman	X	seriously		
lovely				

Now check your answers (exercice 9) with the answer key below.

ANSWER KEY (track 9)

Exercise 2 – Recalling

Author and writer are generic terms.

Jobs	Genres
Novelist	Short story, novel, prose

Poet	Sonnet, poetry
Playwright	play
Journalist	paper
Critic	paper, critique
Cartoonist	Comic trip

Exercise 4 – Listening and checking

a) YES

b) The following elements are mentioned :

genres : poetry, good prose

authors : J. Austen, Shakespeare, Milton, Keats

titles : Pride and Prejudice, Wind in the Willows, The Pursuit of Love,

Shakespeare's sonnets, Ode to Autumn

Further information :

Title	Author	Genre
Pride and prejudice	J. Austen	Prose
The Pursuit of Love	N. Mitford	Prose
Wind in the Willows	E. E. Milne	Prose
Ode to Autumn	Keats	Poetry
Sonnets	Milton, Shakespeare	Poetry

Exercise 5 – Discriminating

a) (1) : will

b) (2) : will

In (1), will is particularly difficult to hear. In both cases, (1) and (2) , it is unstressed (*unstressed* : inaccentué) and the vowel (*vowel* : voyelle) is reduced.

c) Does Sophie use (1)----- and (2)----- in exactly the same meaning (*meaning* : sens)? NO

With (1)-----, Sophie (ii) mainly characterizes her parents' reading habits

With (2)-----, Sophie (iii) both refers to the future and characterizes her own reading habits.

Will is a modal which has two main values :

- the expression of what is aimed at, or commonly called the future ;

- the expression of a characteristic / will (*will* : volonté) of the subject in the sentence.
Sometimes, one value is predominant, as in (1) ; sometimes both values are present, as in (2).

Exercise 6 – Inferring

a) With *which*, Sophie starts a comment but changes her theme from her parents to her father.

The connector *which* both resumes and announces something new.

b) Sophie speaks much faster after '*which...*' because what she says next is a sort of parenthesis : '*considering my father has a very heavy work schedule*'.

c) NO

d) Sophie hesitates '*is- is*' and rephrases her point '*I don't know how he does it*' because she is stuck in her syntactic construction to express what she wants to say.

The whole transcription is :

'my parents will both read about four or five books a week which considering my father has a very heavy work schedule is- is I don't know how he does it except that they're both insomniacs so I suppose that helps'

Exercise 7 – Inferring

a) '*another of my favourite books (1) they're all very English actually (2) which is a bit silly I suppose (3) another of my favourite books is the Pursuit of Love which (4) the hero in fact is a Frenchman...*'

b) With '(1) they're all very English actually', Sophie ✓ makes a comment.

With '(2) which is a bit silly I suppose', Sophie ✓ makes a comment.

With '(3) another of my favourite books is the ', Sophie ✓ resumes her listing of books.

With '(4) the hero in fact is a Frenchman...', Sophie ✓ makes a comment,
✓ rephrases what she wants to say.

Exercise 8 – Discriminating

a) Sophie opposes now to the past (disconnection from the present).

b) (2) : lunchtime

(4) : lunchtime

(5) : thought

(6) : was

c) Is Sophie's mother's reading connected to the present ? NO

Is her mother's action a unique event (something happening just once) ? (*once* → one time) NO

d) (1) : used (2) : would

Exercise 9 – Expanding

- | | | | | |
|----|------------|-----|-------------|-------|
| a) | parents | 1 X | insomniacs | 1 € |
| | suppose | X 1 | relaxation | 2 1 X |
| | music | 1 | hero | 1 |
| | couple | 1 X | sonnet | 1 X |
| b) | subject | 1 | fanatical | X 1 X |
| | influences | 1 X | considering | X 1 X |
| | schedule | 1 | except | 1 |
| | holiday | 1 X | probably | 1 X |
| | poetry | 1 X | remember | 1 X |
| | anything | 1 | English | 1 |
| | Frenchman | 1 X | seriously | 1 |
| | lovely | 1 | | |

(In American English, *schedule* may have a reduced vowel : schedule 1 X)

SOPHIE – Track 13

Getting at them

1/ Starting

To improve your ability to understand oral documents, you should develop your comprehension strategies and capacities. Here are the capacities and strategies which are aimed at in this unit : anticipating, recalling, discriminating, inferring.

2/ Recalling (before listening)

a) Antonyms

Match the following words or expressions in column A with their opposites in column B. Use arrows (→).

Column A			Column B
sober	•	•	smart, sophisticated
uptight	•	•	weak, insignificant
rude	•	•	modest
tacky	•	•	polite
smug	•	•	cool, relaxed
impressive	•	•	drunk

b) Synonyms and definitions

Match the following words or expressions in column A with their synonyms or definitions in column B. Use arrows (→).

Column A			Column B
get at someone	•	•	imposing, powerful
swan	•	•	coarse, unsubtle
a guy	•	•	say unkind things to someone
tacky	•	•	a chap
impressive	•	•	go, move without a purpose, like a swan
rude	•	•	of bad taste

3/ Anticipating (before listening)

This unit, called '*Getting at them*', is part of a chapter entitled Sophie and men. According to you, who does *them* refer to in '*Getting at them*'? Tick (✓) the appropriate answer.

- them* refers to : people
some people in particular
men and women
men
some men in particular

4/ Listening and checking

Listen to the whole track and answer the following questions. Tick (✓) the right answers.

- a. How many people were there at the dinner party ?
3 4 7 10
- b. How many men were there at the dinner party ?
3 4 7 10
- c. How many girls were there at the dinner party ?
3 4 7 10
- d. Who did Sophie get at ?
people
young people
the young men she had dinner with
young men in general

Now check your answers (exercises 2 and 4) with the answer key (at the end of the unit).

5/ Discriminating - The starting point : Sophie's emotional state when she came to dinner

Listen carefully to the beginning of the track, from index 13 00 07 to index 13 00 24, then select the appropriate form of BE or HAVE in the list below to fill in Sophie's speech : *had, had been, had had, was*

I (1)..... at a dinner party the other night and em I (2).....- I- I (3)..... a little bit to drink I (4)..... uptight because I (5)..... just in fact a bad conversation with- with the guy that I (6)..... engaged to and I (7)..... on the phone to him so I came away a bit uptight so I (8)..... a few glasses of wine which helped me relax'

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

Now check your answers (exercise 5) with the answer key (at the end of the unit).

6/ Inferring - The incident

a) Remember Sophie's studies and job (she worked in restaurants). Listen to the track from index 13 00 36 to index 13 00 43 and try to fill in blank (1).

*'and I know that when the conversation got going I tend to slip into
(1)----- which can be'*

b) Looking for clues : what Sophie means by (1)--- ---

Listen to the track from index 13 00 36 to index 13 00 43 and answer the following question. Circle the right answer.

Did Sophie speak in a polite way ? YES NO

Listen to the track from index 13 00 43 to 13 00 57 and answer the following questions. Circle the right answers.

Does Sophie finish her utterance (*utterance* : énoncé) ? YES NO

Does she clearly say she referred to sex ? YES NO

However, do you think she referred to sex ? YES NO

Listen to the track from index 13 00 57 to index 13 01 01 and answer the following question. Tick (✓) the right answer.

How did the young men react to what she said ?

They had no reaction.

They were surprised in an unpleasant way.

They laughed.

c) Concluding

Tick the right answer.

What does Sophie mean by (1)--- --- ?

(1)--- is language associated with coarse words and sex.

(1)--- is language dedicated to cooking.

(1)--- is language used to speak about food.

7/ Inferring - The dénouement : Sophie's reaction

a) Listen to the track from index 13 01 16 to index 13 01 23 and try to fill in the blanks (1) to (4).

'and I just (1)..... (2)..... (3)..... (4)..... and I must admit '

b) Looking for clues : what Sophie means by the expression (1)(2)(3)(4)

Listen to the track from index 13 00 57 to the end and use the context and your previous knowledge.

Tick (✓) the right choices.

- | | |
|--|---|
| - The image Sophie has got of the young men is | positive.
negative.
in-between. |
| - The image Sophie has got of the young women is | positive.
negative.
in-between. |
| -Sophie mainly reproaches the young men with | being young.
being shocked at
her talk.
being successful.
being self-satisfied. |

Circle the right answers (remember the title of the track to imagine what Sophie did).

- Did Sophie use her fists ? YES NO
- Did Sophie attack the young men with words ? YES NO
- Did Sophie attack and question their self-image ? YES NO
- Did the young men enjoy Sophie's attack ? YES NO
- Did Sophie enjoy attacking them ? YES NO
- Does Sophie regret it ? YES NO

c) Concluding

Tick (✓) the appropriate statement(s).

When Sophie says '*and I just (1) (2) (3) (4)*', she means that :

- she teased them. (*tease* : taquiner)
- she destroyed their image.
- she disagreed with them.
- she was really rude and aggressive.

Now check your answers (exercises 6 and 7) with the answer key (at the end of the unit).

8/ Discriminating - The reduced form of the vowel in auxiliaries

Listen to the track from index 13 01 23 to index 13 01 38 and fill in the blanks with the appropriate verb forms.

'and to be perfectly honest I (1)..... - I (1)..... got at those men if I (2)..... been sober perhaps not so quickly and I (3)..... been quite so rude but I (4)..... got at them because they- they- they (5)..... so smug some of them that I just (6)..... resist it'

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

Now check your answers (exercice 8) with the answer key (at the end of the unit).

9/ Expanding linguistic knowledge

a) Say for each verb form below if it is the past or the 'simple' present form that is used. Circle PAST or PRESENT.

13 00 24	and there were	PAST	PRESENT
	everybody (...) was	PAST	PRESENT
	the guys did not know	PAST	PRESENT
	the men thought	PAST	PRESENT
	than I am	PAST	PRESENT
13 00 36	and I know	PAST	PRESENT
	the conversation got going	PAST	PRESENT
	I tend to	PAST	PRESENT
13 00 43	when you work	PAST	PRESENT
	you get	PAST	PRESENT
	if it is	PAST	PRESENT
	it can get	PAST	PRESENT
	it is not	PAST	PRESENT
	men talk	PAST	PRESENT

	women laugh	PAST	PRESENT
13 00 57	and these men were	PAST	PRESENT
	their eyebrows went up	PAST	PRESENT
13 01 01	they swan in	PAST	PRESENT
	they look	PAST	PRESENT
	they have got	PAST	PRESENT
	they are out	PAST	PRESENT
13 01 16	I just made	PAST	PRESENT
	I did have- I got	PAST	PRESENT
	they hate it	PAST	PRESENT

b) Listen carefully to the track from index 13 00 24 to index 13 01 23 and match the following descriptions with the use of the past or the use of the 'simple' present here (you may also use the script).

Tick (✓) the appropriate choice .

Use of : the past the 'simple' present	for a general property that is not connected to or rooted in a specific situation, or for simple information without comments on the way things occur (<i>occur</i> → take place)
Use of : the past the 'simple' present	for a narrative referring to specific events

c) Concluding

What can you say about Sophie's speech organisation in this unit ? Tick (✓) the right answer.

Sophie starts by telling an anecdote then draws general conclusions as to her relationship with men.

Sophie starts with an anecdote (her narrative, in the past) then speaks about habits (general properties), then goes back to her anecdote ('and these men') and so on.

Sophie speaks about her habits and her relationship with men then illustrates her point with an anecdote that happened to her.

Now check your answers (exercise 9) with the answer key (at the end of the unit).

10/ Practising

If you want to know more about Sophie and men, listen to track 16 and try to put into practice some of the listening capacities you have trained so far (anticipating, recalling, inferring, discriminating).

If you wish to test your comprehension, listen to track 18 and answer the questions in SOPHIE – Track 18 – Test.

ANSWER KEY (track 13)

Exercice 2 – Recalling

a) Antonyms

Column A		Column B
sober	●-----●	drunk
uptight	●-----●	cool, relaxed
rude	●-----●	polite
tacky	●-----●	smart, sophisticated
smug	●-----●	modest
impressive	●-----●	weak, insignificant

b) Synonyms and definitions

Column A		Column B
get at someone	●-----●	say unkind things to someone
swan	●-----●	go, move without a purpose, like a swan
a guy	●-----●	a chap
tacky	●-----●	of bad taste
impressive	●-----●	imposing, powerful
rude	●-----●	coarse, unsubtle

swan is a verb which comes from *a swan* (→ a large white bird, similar to a duck but bigger and with a long neck)

a guy and *a chap* are familiar expressions for *a man*

Exercice 4 – Listening and checking

- a. 7 b. 3 c. 4 d. the young men she had dinner with

Exercise 5 – Discriminating

- (1) was (2) was (3) had had (4)was (5) had (...) had
(6) was (7) had been (8) had

Sophie uses typical features of oral speech which can be difficult to identify for a learner of English, here the reduced form of the vowel in auxiliaries in affirmative utterances (*utterance* : énoncé).

To narrate the anecdote of the dinner party she went to, she first mentions the starting point : at a dinner party, a little bit too much to drink. Then she explains why she had a little bit to drink : she felt uptight because of a bad conversation with her fiancé just before. She uses the pluperfect forms (*had had, had been*) to assess something that happened before, in the past, and which partly explains her attitude at the dinner party (*assessment value in the past* : bilan retrospectif dans le passé).

Exercise 6 – Inferring

a) (1) : kitchen speak

b) Did Sophie speak in a polite way ? NO

Does Sophie finish her utterance (*utterance* : énoncé) ? NO

Does she clearly say she referred to sex ? NO

However, do you think she referred to sex ? YES, probably

How did the young men react to what she said ? They were surprised in an unpleasant way.

c) Concluding

(1) Kitchen speak is language associated with coarse words and sex.

Exercise 7 – Inferring

a) (1)... (2)... (3)... (4)... : made mincemeat of them

:b) what does Sophie mean by the expression (1)...(2)...(3)...(4)... ?

- The image Sophie has got of the young men is negative.
- The image Sophie has got of the young women is in-between.
- Sophie mainly reproaches the young men with being self-satisfied.
- Did Sophie use her fists ? NO
- Did Sophie attack the young men with words ? YES
- Did Sophie attack and question their self-image ? YES
- Did the young men enjoy Sophie's attack ? NO
- Did Sophie enjoy attacking them ? YES

- Does Sophie regret it ? NO

c) Concluding

When Sophie says '*and I just made mincemeat of them*', she means that :

she destroyed their image.

she was really rude and aggressive.

Exercise 8 – Discriminating

(1) would have (reduced form of vowels in auxiliaries in affirmative utterances)
(*utterance* : énoncé)

(2) had ; only /d/ can be heard but the clause (*clause* : proposition) starts with *if* and *had* is the only possible choice here.

(3) might not have (reduction of the vowel in *not* and in *have*). *Have* can also be rebuilt : *might* is a modal and must be followed by the base form of a verb , *been* is the past participle form of *be* , not a base form, so the structure must be : *modal + have + past participle of a verb*.

(4) would have (reduced form of the vowels)

(5) are (reduced form of the vowel)

(6) can't (reduced form of the vowel in *not*)

Exercise 9 – Expanding

a) 13 00 24	and there were	PAST
	everybody (...) was	PAST
	the guys did not know	PAST
	the men thought	PAST
	than I am	PRESENT
13 00 36	and I know	PRESENT
	the conversation got going	PAST
	I tend to	PRESENT
13 00 43	when you work	PRESENT
	you get	PRESENT
	if it is	PRESENT
	it can get	PRESENT

	it is not	PRESENT
	men talk	PRESENT
	women laugh	PRESENT
13 00 57	and these men were	PAST
	their eyebrows went up	PAST
13 01 01	they swan in	PRESENT
	they look	PRESENT
	they have got	PRESENT
	they are out	PRESENT
13 01 16	I just made	PAST
	I did have- I got	PAST
	they hate it	PRESENT

b)

Use of : the 'simple' present	for a general property that is not connected to or rooted in a specific situation, or for simple information without comments on the way things occur (occur or take place)
Use of : the past	for a narrative referring to specific events

c) What can you say about Sophie's speech organisation in this unit ?

Sophie starts with an anecdote (her narrative, in the past) then speaks about habits (general properties), then goes back to her anecdote ('*and these men*') and so on.

This type of organization is to be connected with the fact that Sophie's speech is spontaneous and can be quite loose (*loose* : relâché) in its structure. It also accounts for the lack of transition in utterances (*utterance* : énoncé) such as :

'I know that when the conversation got going I tend to', where '*got going*' refers to a specific situation in the past and '*I know*' and '*I tend to*' refer to general properties (we would expect '*when the conversation gets going*')

'I did have- I got a great deal of pleasure from it they hate it though', where '*I did have*' and '*I got*' refer to a specific situation in the past and '*they hate it*' to a general property (we would expect '*they hated it though*').

Annexe 3 : questionnaires A, B, C 1998/99 et 1999/00

QUESTIONNAIRE A 1998/99

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document oral chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » comportements mais des styles d'apprentissage différents. Aussi toutes vos réponses seront-elles très utiles. Merci d'avance.

Cochez toutes les actions que vous menez en général pour travailler un document oral. Attention, plusieurs actions peuvent être cochées pour un même point.

AVANT D'ECOUTER/ REGARDER LE DOCUMENT

- * Je ne fais rien de particulier, j'écoute/regarde directement.
- * Je lis le titre du document et je formule une hypothèse de départ quant à son contenu. Puis j'écoute/regarde le document entier et je vérifie mon hypothèse de départ.
- * Je fais un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document, à partir du titre.
- * Je consulte l'aide de vocabulaire s'il y en a une.
- * Je lis le script, s'il est donné.
- * Je me prépare à une première écoute/un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible.
- * Autre :

LES PREMIERES ECOUTES/ LES PREMIERS VISIONNEMENTS

- * J'écoute/regarde le document entier une ou deux fois pour en comprendre les idées principales :
 - sans arrêter le son ou la bande ;
 - en m'arrêtant et en revenant en arrière dès que je ne comprends pas ;
 - en m'arrêtant pour prendre des notes.
- * J'écoute/regarde attentivement en essayant de comprendre mot à mot.
- * J'écoute/regarde et je traduis en même temps mentalement.
- * J'écoute/regarde en écrivant mentalement ce que j'entends.
- * Autre :

LES ECOUTES/VISIONNEMENTS PLUS DETAILLES

- * Je ne fais pas d'écoute/visionnement plus détaillé, ce que j'ai compris me suffit.
- * Dans un second temps, je fais des écoutes/visionnements plus détaillés.
- * J'écoute/regarde par parties en m'arrêtant sur ce qui me pose des difficultés.
- * S'il y a un passage difficile :
 - je passe à la suite, sans y revenir
 - je l'écoute/regarde plusieurs fois
 - je mets tout ce que je comprends par écrit
 - je l'écris mentalement
 - j'essaie de le traduire
 - j'utilise le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprends pas
 - je consulte l'aide de vocabulaire si elle est disponible
 - je consulte le script s'il est disponible et je passe à la suite
 - je consulte le script, s'il est disponible, et je réécoute/re-regarde le passage en question
 - autre :

BILAN

*Ce questionnaire vous a-t-il fait découvrir des actions auxquelles vous n'aviez pas pensé ?

*Si oui, citez-les et dites ce que vous en pensez :

* Avez-vous des remarques à formuler quant à ce questionnaire ?

QUESTIONNAIRE B 1998/99

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document oral chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » comportements mais des styles d'apprentissage différents. Aussi toutes vos réponses seront-elles très utiles. Merci d'avance. Vous pouvez, bien sûr, prendre connaissance de ce questionnaire avant votre séance de travail. Après avoir travaillé un document oral, cochez les actions que vous avez menées. Attention, plusieurs actions peuvent être cochées pour un même point.

AVANT D'ECOUTER/REGARDER

- * Je n'ai rien fait en particulier, j'ai écouté/regardé le document directement.
- * J'ai lu le titre du document et j'ai formulé une hypothèse de départ quant à son contenu. Puis j'ai écouté/regardé le document entier et j'ai vérifié mon hypothèse de départ.
- * J'ai fait un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document d'après le titre.
- * J'ai consulté l'aide de vocabulaire, si elle existait.
- * J'ai lu le script, s'il était donné.
- * Je me suis préparé(e) à une première écoute/un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible.
- * Autre :

LES PREMIERES ECOUTES/LES PREMIERS VISIONNEMENTS

- * J'ai écouté/regardé le document entier une ou deux fois pour en comprendre les idées principales :
 - sans arrêter le son ou la bande
 - en m'arrêtant et en revenant en arrière dès que je ne comprenais pas
 - en m'arrêtant pour prendre des notes.
- * J'ai écouté/regardé attentivement en essayant de comprendre mot à mot.
- * J'ai écouté/regardé et j'ai traduit en même temps mentalement.
- * J'ai écouté/regardé en écrivant mentalement ce que j'entendais.
- * Autre :

LES ECOUTES/VISIONNEMENTS PLUS DETAILLES

- * Je n'ai pas fait d'écoute plus détaillée, ce que j'ai compris m'a suffit.
- * Dans un second temps, j'ai fait des écoutes/visionnements plus détaillés.
- * J'ai écouté/regardé par parties en m'arrêtant sur ce qui me posait des difficultés.
- * S'il y avait un passage difficile :
 - je suis passé à la suite, sans y revenir
 - je l'ai écouté/regardé plusieurs fois
 - j'ai mis tout ce que je comprenais par écrit
 - je me le suis écrit mentalement
 - j'ai essayé de le traduire
 - j'ai utilisé le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprenais pas
 - j'ai consulté l'aide de vocabulaire (si elle existait)
 - j'ai consulté le script (s'il existait) et je suis passé(e) à la suite
 - j'ai consulté le script (s'il existait) et j'ai réécouté/re-regardé le passage en question
 - autre :

BILAN

- * Quel pourcentage du document estimez-vous avoir compris : n'être pas sûr(e) d'avoir compris : n'avoir pas compris : ?
- * Pensez-vous qu'en changeant certaines actions que vous avez menées, votre bilan serait meilleur ?
- * Ce questionnaire vous a-t-il fait découvrir des actions auxquelles vous n'aviez pas pensé ?
- * Si oui, citez-les et dites ce que vous en pensez :

*Avez-vous des remarques à formuler quant à ce questionnaire ?

QUESTIONNAIRE C 1998/99

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document oral chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Toutes vos réponses seront très utiles. Merci d'avance.

Parmi les activités ou actions proposées, quelles sont celles qui vous paraissent utiles, inutiles, nuisibles pour améliorer votre compréhension de l'oral ? Cochez la case correspondant à ce que vous pensez.

AVANT D'ECOUTER

	utile	inutile	nuisible	autre opinion (précisez laquelle)
Formuler une hypothèse de départ et la vérifier à l'écoute				
Faire un bilan de ses connaissances ou de ses opinions sur le thème du document				
Consulter l'aide de vocabulaire				
Consulter le script				
Consulter l'introduction au document, si elle existe				
Se détendre au maximum				

LES PREMIERES ECOUTES

	utile	inutile	nuisible	autre opinion (précisez laquelle)
Ecouter plusieurs fois le document entier pour en comprendre les idées principales sans faire d'arrêt				
Ecouter plusieurs fois le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant et en revenant en arrière quand on ne comprend pas				
Ecouter plusieurs fois le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant pour prendre des notes				
Ecouter attentivement en essayant de comprendre mot à mot				
Ecouter et s'écrire mentalement ce qu'on entend en même temps				
Ecouter et traduire mentalement en même temps				

LES ECOUTES PLUS DETAILLEES

	utile	inutile	nuisible	autre opinion (précisez laquelle)
Ne pas faire d'écoute plus détaillée et s'arrêter là				
Ecouter par parties en s'arrêtant sur ce qui pose problème				
S'il y a un passage difficile, passer à la suite				
S'il y a un passage difficile, l'écouter plusieurs fois				
S'il y a un passage difficile, écrire tout ce qu'on comprend				
S'il y a un passage difficile, se l'écrire mentalement				
S'il y a un passage difficile, essayer de le traduire				
S'il y a un passage difficile, utiliser le contexte pour deviner ou compenser ce qu'on ne comprend pas				
S'il y a un passage difficile, consulter l'aide de vocabulaire				
S'il y a un passage difficile, consulter le script puis passer à la suite				
S'il y a un passage difficile, consulter le script puis réécouter le passage				

QUESTIONNAIRE A 1999/2000

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » comportements mais des styles d'apprentissage différents. Aussi toutes vos réponses seront-elles très utiles. Merci d'avance.

Cochez toutes les actions que vous menez en général pour travailler un document audio ou audiovisuel, dans un contexte d'apprentissage. Attention, plusieurs actions peuvent être cochées pour un même point.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

- * Je ne fais rien de particulier, j'écoute ou je regarde directement.
- * Je lis le titre et je me fais une idée du document. Puis j'écoute ou je regarde le document entier et je vérifie mon idée de départ.
- * Je fais un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document, à partir du titre.
- * Je consulte l'aide de vocabulaire s'il y en a une.
- * Je lis le script, s'il est donné.
- * Je me prépare à une première écoute/un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible.
- * Autre :

LA PREMIERE ECOUTE OU LE PREMIER VISIONNEMENT

- * J'écoute ou je regarde le document entier pour en comprendre les idées principales :
 - sans arrêter le son ou la bande
 - en m'arrêtant et en revenant en arrière dès que je ne comprends pas
 - en m'arrêtant pour prendre des notes.
- * J'écoute ou je regarde attentivement en essayant de comprendre mot à mot.
- * J'écoute ou je regarde et, en même temps, je traduis mentalement tout ce que j'entends.
- * J'écoute ou je regarde en écrivant mentalement ce que j'entends.
- * Autre :

LES ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS

- * Je n'écoute pas ou je ne regarde pas plus en détail, ce que j'ai compris me suffit.
- * J'écoute ou je regarde par parties, en m'arrêtant éventuellement sur ce qui me pose des difficultés.
- * S'il y a un passage difficile,
 - je passe à la suite, sans y revenir
 - je l'écoute ou je regarde plusieurs fois
 - je mets tout ce que je comprends par écrit
 - je l'écris mentalement
 - j'essaie de le traduire
 - j'utilise le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprends pas
 - je consulte l'aide de vocabulaire si elle est disponible
 - je consulte le script s'il est disponible et je passe à la suite
 - je consulte le script, s'il est disponible, et j'écoute ou je regarde le passage en question à nouveau
 - autre :

BILAN

- * Ce questionnaire vous a-t-il fait découvrir des actions auxquelles vous n'aviez pas pensé ? OUI - NON
- * Si oui, citez-les et dites si elles vous semblent utiles, inutiles ou à éviter :
- * Quelles actions vous semblent importantes qui n'ont pas été mentionnées ?
- * Avez-vous des remarques à formuler quant à ce questionnaire ?

QUESTIONNAIRE B 1999/2000

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document dans un contexte d'apprentissage chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » comportements mais des styles d'apprentissage différents. Aussi toutes vos réponses seront-elles très utiles. Merci d'avance.

Vous pouvez, bien sûr, prendre connaissance de ce questionnaire avant votre séance de travail. Après avoir travaillé un document audio ou audiovisuel, cochez les actions que vous avez menées. Attention, plusieurs actions peuvent être cochées pour un même point.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

- * Je n'ai rien fait en particulier, j'ai écouté ou regardé le document directement.
- * J'ai lu le titre et je me suis fait une idée du document. Puis j'ai écouté ou regardé le document entier et j'ai vérifié mon idée de départ.
- * J'ai fait un bilan de mes connaissances ou de mes opinions sur le thème du document, à partir du titre.
- * J'ai consulté l'aide de vocabulaire, si elle existait.
- * J'ai lu le script, s'il était donné.
- * Je me suis préparé(e) à une première écoute ou à un premier visionnement en essayant d'être aussi détendu(e) que possible.
- * Autre :

LA PREMIERE ECOUTE OU LE PREMIER VISIONNEMENT

- * J'ai écouté ou regardé le document entier pour en comprendre les idées principales :
 - sans arrêter le son ou la bande
 - en m'arrêtant et en revenant en arrière dès que je ne comprenais pas
 - en m'arrêtant pour prendre des notes.
- * J'ai écouté ou regardé attentivement en essayant de comprendre mot à mot.
- * J'ai écouté ou regardé et, en même temps, j'ai traduit mentalement tout ce que j'entendais.
- * J'ai écouté ou regardé en écrivant mentalement ce que j'entendais.
- * Autre :

LES ECOUTES OU VISIONNEMENTS SUIVANTS

- * Je n'ai pas écouté ou regardé plus en détail, ce que j'ai compris m'a suffit.
- * J'ai écouté ou regardé par parties, en m'arrêtant éventuellement sur ce qui me posait des difficultés.
- * S'il y avait un passage difficile :
 - je suis passé à la suite, sans y revenir
 - je l'ai écouté ou regardé plusieurs fois
 - j'ai mis tout ce que je comprenais par écrit
 - je me le suis écrit mentalement
 - j'ai essayé de le traduire
 - j'ai utilisé le contexte pour deviner ou compenser ce que je ne comprenais pas
 - j'ai consulté l'aide de vocabulaire (si elle existait)
 - j'ai consulté le script (s'il existait) et je suis passé(e) à la suite
 - j'ai consulté le script (s'il existait) et j'ai écouté ou regardé le passage en question à nouveau
 - autre :

BILAN

- * Quel pourcentage du document estimez-vous avoir compris : % • n'être pas sûr(e) d'avoir compris : % • n'avoir pas compris : % ?
- * Pensez-vous qu'en changeant certaines actions que vous avez menées, votre bilan serait meilleur ? OUI - NON
- * Si oui, lesquelles ?
- * Ce questionnaire vous a-t-il fait découvrir des actions auxquelles vous n'aviez pas pensé ? OUI - NON
- * Si oui, citez-les et dites si elles vous semblent utiles, inutiles ou à éviter :
- * Avez-vous des remarques à formuler quant à ce questionnaire ?

QUESTIONNAIRE C 1999/2000

Ce questionnaire a pour but de dégager les comportements d'écoute ou de visionnement d'un document chez les apprenants de langue étrangère. Essayez d'y répondre le plus sincèrement possible. Toutes vos réponses seront très utiles. Merci d'avance.

Parmi les activités ou actions proposées, quelles sont celles qui vous paraissent utiles, inutiles, néfastes pour améliorer votre compréhension de l'oral dans un contexte d'apprentissage ? Cochez la case correspondant à ce que vous pensez.

AVANT D'ECOUTER OU DE REGARDER

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
Se faire une idée du document et la vérifier à l'écoute ou au visionnement				
Faire un bilan de ses connaissances ou de ses opinions sur le thème du document				
Consulter l'aide de vocabulaire				
Consulter le script				
Consulter l'introduction au document, si elle existe				
Se détendre au maximum				

LA PREMIERE ECOUTE OU LE PREMIER VISIONNEMENT

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales sans faire d'arrêt				
Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant et en revenant en arrière quand on ne comprend pas				
Ecouter ou regarder le document entier pour en comprendre les idées principales, en s'arrêtant pour prendre des notes				
Ecouter ou regarder le document attentivement en essayant de comprendre mot à mot				
Ecouter ou regarder et s'écrire mentalement ce qu'on entend en même temps				
Ecouter ou regarder et, en même temps, traduire mentalement tout ce qu'on entend				

LES ECOUTES OU LES VISIONNEMENTS SUIVANTS

	utile	inutile	néfaste	autre opinion
Ne pas écouter ou regarder plus en détail et s'arrêter là				
Ecouter ou regarder par parties, en s'arrêtant éventuellement sur ce qui pose problème				
S'il y a un passage difficile, passer à la suite				
S'il y a un passage difficile, l'écouter ou le regarder plusieurs fois				
S'il y a un passage difficile, écrire tout ce qu'on comprend				
S'il y a un passage difficile, se l'écrire mentalement				
S'il y a un passage difficile, essayer de le traduire				
S'il y a un passage difficile, utiliser le contexte pour deviner ou compenser ce qu'on ne comprend pas				
S'il y a un passage difficile, consulter l'aide de vocabulaire				
S'il y a un passage difficile, consulter le script puis passer à la suite				
S'il y a un passage difficile, consulter le script puis écouter ou regarder le passage à nouveau				

Annexe 4 : test unité 20 de *Listening to Sophie*

SOPHIE – Track 20 – TEST

I. General comprehension (12 points)

Read the following questions then listen to the interview and give your answers.

1/ Tick (✓) the right answer. (2 points)

In this interview, the young woman expresses her likes and dislikes :

in general.

about England.

2/ Tick the appropriate expressions. (1 point)

She likes a good winter's day in town.

bad summer's in the country.

3/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

She is very proud of English landscapes.

Summer makes her body swell because the country is so green.

4/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

Dorset, Devon and Dartmouth are English counties.

Dorset and Devon are English counties and Dartmouth is an English town.

Dorset is an English county and Devon and Dartmouth are English towns.

5/ Tick the right answer(s). (1 point)

She thinks that :

a summer day in England is more beautiful than anywhere else.

a good English summer day is typical and can't been seen anywhere else.

other places can't compare, there's no question about that.

6/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

She likes to see the sun rise in Dartmouth.

She likes to see the sun set in Dartmouth.

7/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

€ She likes the English : € as a nation.

€ as human beings.

8/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

€ She likes to use English in an appropriate way.

€ She likes to write English poetry.

9/ Tick (✓) the right answer. (1 point)

€ She loves the English humour.

€ She has no sense of humour.

10/ Does she find it easy to express her dislikes ? Circle the right answer. (2 points)

YES - NO

II. Detailed comprehension (8 points)

Read the following extract, then listen to the interview again and fill in the blanks (marked (1), (2), etc.) with the missing words or groups of words. (+ is used to mark a pause in the interview)

*'I don't know + (1) ----- I don't like about it + I don't like the
(2)----- we (3)----- . (4)-----
(5)----- that makes me very (6)-----
I don't like the (7)----- (8)-----
em I- I- I don't know (9)----- isn't (10)-----
(11)----- (12)----- that I- I get
(13)----- (14)----- I'm too
(15)----- probably to get very up- (16)-----
about anything'*

(transcription code : + for a pause

- for self-interruption)

ANSWER KEY – Unit 20 - Test

I. General comprehension (12 points)

1/ (2 points) In this interview, the young woman expresses her likes and dislikes :

√ - about England.

2/ (1 point)

She likes a good summer's day in the country.

3/ (1 point)

√ She is very proud of English landscapes.

4/ (1 point)

√ Dorset and Devon are English counties and Dartmouth is an English town.

5/ (1 point) She thinks that :

√ - a good English summer day is typical and can't been seen anywhere else.

6/ (1 point)

She likes to see the sun rise in Dartmouth.

7/ (1 point)

She likes the English as human beings.

8/ (1 point)

She likes to use English in an appropriate way.

9/ (1 point)

She loves the English humour.

10/ (2 points) Does she find it easy to express her dislikes ? NO

II. Detailed comprehension (8 points : 0.5 point per blank)

'I don't know + (1) WHAT I don't like about it + I don't like the (2) WAY we (3) EXPORT (4) FOOTBALL (5) HOOLIGANS that makes me very (6) CROSS I don't like the (7) LITTER (8) DRIVES ME NUTS em I- I- I don't know (9) THERE isn't (10) AN (11) AWFUL (12) LOT that I- I get (13) CROSS (14) ABOUT I'm too (15) EASY-GOING probably to get very up- (16) UPTIGHT about anything'

Annexe 5 : script de *Listening to Sophie*

2 - FAMILY BACKGROUND

02 00 26 *I started by asking Sophie about her family*

02 00 29 well the most important thing has- has always been the fact that my father is in the Navy so that's- + my whole life has been directed by the fact that he's in the navy and we've had to move every two years and we've lived all over the world and I spent em- seven- seven years at boarding school which I loathed I absolutely hated

02 00 49 *I wondered where her boarding school was*

02 00 52 in Dorset on the coast very- well a naval town em + rather an ugly naval town actually but Dorset is lovely

02 01 00 em my mother doesn't work she has done on and off but she hasn't got a career because she's been following my father round the world and we've never had the time for her to settle down and do anything really constructive

02 01 13 she's very talented as an artist but she never got to grips with it really

02 01 17 *I wanted to get more details about this*

02 01 20 well she's just very good at drawing I mean nothing very exciting she's very good at it and it was rather wasted because she got married when she was nineteen and gave it up which is a pity

02 01 30 and I think she sort of regrets it but not enough to do anything about it

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

3 - SYDNEY, HONG-KONG, KUWAIT...

03 00 07 *next Sophie told me about the different places she had lived in*

03 00 13 well in the Navy you move every two and a half years on to a new job but the foreign postings my father's had since I've been around were initially Australia that was the first place we went to and my sister was born there

03 00 24 we lived in Sydney then after that we went to- about seven years later we went to Hong Kong for two and a half years which was fascinating I enjoyed it but my parents didn't

03 00 34 and then when I was fifteen we went to em Kuwait for two and a half years

03 00 40 that was fabulous and my- my parents had an absolute ball I was at boarding school which as I say I hated

03 00 47 I only went home every three months three or four months and em I was very homesick the whole time and I lo- mostly because I loathed the school food so much and my mother's a good cook so I- I wanted to be at home really but Kuwait was fascinating and it was fabulous we really really enjoyed our time out there

03 01 05 *I asked her if she had any brothers*

03 01 10 no one sister she's younger em born in Sydney Australia twenty five years ago and she is a nurse in Oxford now

03 01 20 and she's going back to Australia soon she's getting married too unfortunately

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

4 - BOARDING SCHOOL ... AU PAIR

04 00 08 *from the beginning I had noticed Sophie's glass of white wine on the table but I thought we could talk about it later on I asked how old she was*

04 00 20 twenty seven I'm twenty seven + just

04 00 25 before I went to boarding school I went to I think it was something like eleven schools up till the time I went to boarding school because we kept moving

04 00 32 I was at an English- a convent 'cos I'm a catholic I was at a Roman catholic girls' boarding school for seven years and I took seven O'levels no eight O'levels and I passed seven of them except French which I failed

04 00 46 and then I went on to another- another convent school in Plymouth near my parents where I was a day girl

04 00 52 didn't board which was brilliant fun and it was such fun that I only just got my exams I got three of them and em then I- I left and I was an au pair in France on and off for two years

04 01 04 I did em six months in Nantes and then I came back and irritated my parents for a couple of months and then I went back

04 01 13 I was au pair- an au pair in London and they took me to the south of France. I was in St Jean Cap Ferrat for a while and em then I came back and I went to catering college and did management

04 01 23 *I wanted to know why her parents were irritated*

04 01 27 because I was at home and I wasn't working and I think they thought I should be and every time anybody said what's Sophie doing now they sort of said well emmm and were a bit + quiet about it that- if I could start again if I could go back I'd retake my French and I'd do History of Art at university

04 01 44 if I could, if I could find the way and the means maybe when I'm thirty I might do a degree

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

5 - MY FUTURE IS A BIT WISHY- WASHY

05 00 18 I don't- I don't think I'll get married and I don't- and I know I won't have children 'cos I don't want any

05 00 24 em so I wouldn't marry somebody who did I suppose there's a chance I might get married but I doubt I'd get married much before I was maybe forty forty five that's assuming there's¹ any men left

05 00 34 em and my future is a bit wishy-washy really I don't have a- I don't have an ambition

05 00 40 I would like to go and live in France maybe in two or three years' time perhaps set up a business with my parents 'cos my father's fluent in French and loves France

05 00 48 and maybe I- you know may- if all things go right, then in two or three years' time I'd like to be living somewhere in France doing something or other I haven't quite made up my mind yet

05 00 59 but em other than that I don't really have a plan

05 01 02 I've been engaged and em that didn't really come to very much so I'm not engaged any more and I- I don't want to be married and I don't particularly want children I'm a godmother which is brilliant

05 01 16 because you get all the pleasure and you see her at her absolute sweetest but the moment she starts screaming you can hand her back to somebody else

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

¹ In formal English, you should say '*there are any men left*'

6 - OF MEN AND BABIES

06 00 12 I don't feel that I relate very well to children I find them frustrating

06 00 16 and I think the main reason what it boils down to is that I'm + to- I'm too selfish

06 00 21 I mean watching the friends of mine that have had babies em I would always find a man in my life more important than- than a- than a child and to have to sort of get up early or in the middle of the night 'cos it's crying or being sick or whatever

06 00 36 if I could have a child that was seventeen and just about to go out into the world and get the pleasure of + of the company and the- having somebody who's close to you then yes but the sort of the formative years would drive me nuts

06 00 49 I find the whole business about actually having babies and the fact that you look disgusting for three or four months and and then and then you- your body is a complete mess and then your husband goes off with somebody who's ten years younger than you anyway oh I can't be doing with all that no

06 01 05 I bet you you come back here in ten years' time and I'll be married with six children

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

7 - INDEPENDENCE

07 00 15 *I suggested that Sophie seemed to enjoy her freedom*

07 00 20 my father being away a lot of the time certainly made me very independent

07 00 23 if something needed to be doing¹ there was never a man to do it there was² three women in the house and one of us did it usually me because my sister is tiny and was always treated as a bit sort of feeble

07 00 32 *I asked if her father's absence had affected her ideas on marriage*

07 00 38 em yes I suppose it has but also my- my mother is a bit- has always been very anti the marriage babies routine becau- I think because she missed out on her career because she got married it was her choice so I'm not-

07 00 54 so my mother's never been one of these women who's sort of tried to push the daughter + in that sort of way of things

07 01 01 but it- it's also + being an au pair killed some of my enthusiasm for it certainly killed the enthusiasm for children

07 01 09 I think all girls should be an au pair and look after children for a while before they rush in and have them

07 01 15 the mother of the- my goddaughter has four children which astounds me every time I go and stay I mean breakfast is just bedlam em and she loves it

07 01 27 people just choose what- what they want and it's- it's not particularly what I want

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

¹ In formal English, you should say 'if something needed doing'

² In formal English, you should say 'there were three women'

9 - READING

09 00 19 *we got on to the subject of books*

09 00 22 I love reading I read- my parents are fanatical readers which of course is something that influences children heavily my parents will both read about four or five books a week which considering my father has a very heavy work schedule is- is I don't know how he does it except that they're both insomniacs so I suppose that helps

09 00 40 em + I'm going on holiday soon and I know I will read in that two weeks I'm away probably about ten books

09 00 49 relaxation for me is be- lying in the sun reading

09 00 52 I love poetry and I learn a lot of it off by heart so that even when I don't have a book with me I can remember it and I find poetry moves me and and really good prose moves me more than anything music or art or anything

09 01 11 I love Jane Austen I find her in fact terribly funny *Pride and Prejudice* is one of my favourite books

09 01 19 another of my favourite books they're all very English actually which is a bit silly I suppose another of my favourite books is *The Pursuit of Love* which- the hero in fact is a Frenchman called Fabrice and he's seriously a bit of alright and he dies in the end and it's very sad but it's- it's- it's a very English book

09 01 37 I love *Wind in the Willows* which is a children's book

09 01 41 *I wanted to know more about Sophie's love of poetry*

09 01 41 well there's a couple of sonnets there's the Milton sonnet + the Milton sonnet about his eyes the fact that he's blind there's the em Shakespeare one *Shall I compare thee to a summer's day*

09 02 00 *the Shakespeare's sonnet is one of my favourites too I wondered if Sophie loved Keats as much as I do*

09 02 09 *Ode to Autumn* I think is lovely I just- my mother used to read it to us at lunch time + she'd read it to us at lunch time which we thought was terribly silly but now I'm so grateful

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

10 - SPORT

10 00 11 I'm not very sporty about the only sport I do enjoy is swimming em
which I-

10 00 17 partly because we've lived abroad it's something you know that- it's
always there it's ready it's easy to do

10 00 23 and- and curiously enough which is going to sound really strange I
like swimming 'cos it's the only sport you can do where you don't sweat and I hate
sweating

10 00 30 I've worked in a kitchen for so much of my life and you get so hot and
so sticky and you get so sick of constantly being- wanting to be in a shower instead of
in a kitchen that in- you know I just- it's just not my idea of a good time

10 00 44 I've just signed up with a dance studio down the road I've only been
once + because I felt such a fool there were all these girls sort of so slim no brains but
very slim and very beautiful so I've only been once

10 00 57 I'm just trying to pluck up the nerve to go again

10 01 00 *I wondered what was the matter¹ with Sophie's figure*

10 01 03 I'm five foot eight which is quite- seems to be quite big for a girl em
not that that bothers me and I'm just over nine stone I fluctuate about nine- nine-
between nine well between eight and a half and nine and a half stone depending on
what I'm doing and what's happening

10 01 21 em + what what I look like long dark hair I'm told that I look more
French than English which is- doesn't bother me at all I used to get teased at school
which used to irritate me but now you know I don't mind at all

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

¹ In formal English, you should say '*I wondered what the matter was*'

11 - MANAGEMENT COURSE AND COOKING

11 00 11 I did the- catering management at college because I was over-qualified to do the chef's course and I was too old too which seems incredible

11 00 18 they didn't let me do the chef's course so I did the management course but when I'd finished I wanted to spend some time cooking

11 00 24 and my grandmother lives in a small town in Devon called Dartmouth which is where the Naval College is and where in fact my parents first met which is all very romantic they met on the dodgems at a fair em

11 00 36 and my grandmother still lives there having moved away she's back there now and there's a restaurant there called *The Carved Angel* which is one of the few restaurants in Britain to have a Michelin star

11 00 45 the- the chef is a woman she's brilliant she's so sympathetic and so kind and good she never shouts which is incredible and the restaurant and kitchen are open plan so th- in the restaurant you can see what is being cooked

11 00 58 and not to scream in a kitchen you know in the heat on a Saturday night when you're busy is quite something

11 01 04 em it overlooks the river Dart it's probably my favourite town in Britain I love it it's absolutely beautiful they can't spoil it because there's no beach

11 01 13 and it's the one town having moved about a great deal it's the one town where I feel comfortable and I know very well and I could- I used to walk home after work at midnight and feel quite safe

11 01 24 and the job was absolutely fascinating we were all very interested in food it mean- you wouldn't have got- taken a job there if you weren't

11 00 30 it was very hard work em but we talked food and wine and travel and it was just fascinating it was four very very good months and I enjoyed it enormously

11 01 43 *was it so unusual to find an understanding chef*

11 01 47 having worked in- in some kitchens for instance in big hotels em the moment things get difficult chefs will start being abusive especially to young women especially when I've been waitressing as part of my training whatever I've been to a couple of very big hotels

11 02 01 and male chefs can actually be quite vile I mean horrid em obscene and- and just unkind and she was she was a good- a brilliant teacher

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

12 - ON FEMINISM

12 00 17 I'm considered a bit of a feminist

12 00 20 em I- I do feel that- the- the- frankly em the cards are slightly stacked against us physically I do feel that women get the rough end of the stick

12 00 30 I think women er- quite often mentally and emotionally are stronger than men so it's you know you- you've got to take the rough with the smooth

12 00 39 I- I think I trust women more but- but like- but find men more stimulating naturally

12 00 45 em but I've- I've- I- I was brought up in a very female household I went to an all girls' school

12 00 52 and I- I + I now know that I can do practically everything I mean if things needed to be done there was never a man to do it so you did it

12 01 00 and I used to- when I went out to college and started to find men helping me with suitcases I found it more irritating than anything else because they- they tend to offer you help when they think they're going to get something out of it

12 01 12 *I asked what else irritated her about men*

12 01 17 I find their attitude condescending if- if you've done well you know they- they can't- they rather smile at you as if it's a fluke rather than any- than + by em sheer brain power or working at something

12 01 32 and er- they- if- if you do do something unusual or you argue about something or you- you don't agree with their plans they tend to put it down to your physical they think that you know it's something you know hormonally you're upset or-

12 01 47 and that drives me mad and I- I don't know I- I- perhaps because I have- my boyfriends have always been younger than me they've just been a little bit sort of + very wrapped up in themselves

12 01 58 they- they think they know they think they know everything about what's outside them but they don't have any knowledge of themselves whereas I- I know I know exactly what's happening in me it's other people that I can't-

12 02 14 and I think assuming- assuming things about other people is a very dangerous thing to do

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

13 - GETTING AT THEM

13 00 07 I was at a dinner party the other night and em I was- I- I'd had a little bit to drink I was uptight because I'd just in fact had a bad conversation with- with the guy that I was engaged to and I'd been on the phone to him so I came away a bit uptight so I had a few glasses of wine which helped me relax

13 00 24 and there were three guys there and four girls and everybody except one chap was younger than me but the guys didn't know this the men thought I was twenty sort of seven years younger than I am

13 00 36 and I know that when the conversation got going I tend to slip into kitchen speak which can be a little bit rude if I'm honest

13 00 43 when you work in a kitchen you get very hot and if it's all girls together it can get- but it's not like men men + men talk about sex in a rather tacky butch macho way and women laugh about it the whole time

13 00 57 and these men were so shocked and their eyebrows went up-

13 01 01 at that sort of situation em young men in London fairly successful they swan in they look terribly pleased with themselves and they- they've got four moderately attractive girls and they're out to be a bit cool and impressive

13 01 16 and I just made mincemeat of them and I must admit I did have- I got a great deal of pleasure from it they hate it though

13 01 23 and to be perfectly honest I would have- I would have got at those men if I'd been sober

13 01 29 perhaps not so quickly and I might not have been quite so rude but I would have got at them because they- they- they're so smug some of them that I just can't resist it

13 01 38 and + they + they don't think that you've got the brain power to do it. And the- the temptation is there to prove that you have and I succumb to the temptation every time

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

14 - ON DRINKING

14 00 12 I didn't start drinking until I was twenty two I did- I just didn't drink at all my parents both do but I didn't I never drank any alcohol at all

14 00 22 I still don't like spirits now em but em I started drinking wine when I was at college and I used to get very drunk on about half a glass of wine which everybody found very entertaining

14 00 36 em and now em I never- I very rarely drink on my own except perhaps one glass before I go to bed if I'm not sleepy

14 00 43 but I do drink when I'm out with friends on certain occasions sometimes I'll go for weeks and weeks without having a drop and it doesn't bother me I don't smoke and I'm not addicted to alcohol I'm addicted to tea but I'm not addicted to alcohol

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

15 - CONVERSATION IN A STRAWBERRY FIELD

15 00 18 I think being at a catholic girls' boarding school em it does- it gives you a very strange and a- a strained outlook on things

15 00 28 I mean we were taught really that the opposite sex were just to be avoided at all costs

15 00 34 I mean we realized that this was a bit daft but em I must admit I wasn't interested in the opposite sex till- till in fact I was twenty twenty one which is quite late

15 00 44 em and then they were something of a revelation I must admit

15 00 48 but em I don't know it- it- it depends very much on your background on the way your parents have taught you on your school

15 00 56 I remember my father once saying to me we were out picking strawberries in a field and we were + he said to me he said I suppose you know about sex Sophie I was thirteen and I was so embarrassed

15 01 08 so I moved- I moved down the row from where we were picking these strawberries in this field and then I realized that two old ladies were approaching my father from the other side and he didn't realize that I'd moved off

15 01 20 and I thought they're going to come up close and they're going to hear him saying well look it's like this

15 01 24 so I moved back to him I said look I know how babies are born I know how babies are born it's alright you don't have to talk

15 01 29 so he said to me and it was- in fact it was- it was in advance of my years really the sort of- the guidance he was giving me he said

15 01 37 he said love and sex they're wonderful things he said I- I'm not going to give you any strict guidelines he said because we all make mistakes and I don't know the right answer he said but the- the best piece of advice I can give you he said

is- is- is as far as you are possib- are able don't sleep with somebody you love- you don't love

15 01 55 he said you know try and make sure that you love the people you have sex with and he gave me that advice and I was terribly embarrassed and it was awful at the time but I mean it was just you know there was nothing practical about it just he felt that that was right and he said it and it was good advice I think

15 02 13 *Sophie's slip of the tongue surprised me*

15 02 16 you love yeah I know you don't love don't sleep with somebody you love would be- I think would be seriously wrong

(*transcription code* : + for a pause - for self-interruption)

16 – I'M JUST TOO ROMANTIC AND SILLY ABOUT IT ALL

16 00 13 I suspect that in fact sleeping with people you love is a lot more of an emotional drain than sleeping with people you don't I mean I haven't done it so I- I just don't think I'd enjoy it so I wouldn't do it

16 00 23 but em certainly the boys I know + more than the girls because most of the girls I know- of my group the people that I have been close enough to talk about to talk about this with em + wouldn't do that they're more like me and aren't you know too romantic I'm just too romantic and silly about it all I think women are more romantic than men

16 00 47 men can separate em their- they can separate their- the way they feel emotionally from- they've got sort of like boxes that they can put- if they go to work in the morning and they've had a row with their girlfriend they think I'm not going to think about this for the day and they don't

16 01 02 if I've had a row I think about it all the time and I- and I know that despite the fact that I don't particularly want to get married or have babies and that's not my ambition it's not my aim and it's not what I want particularly

16 01 14 my emotional well-being a man I'm in love with or my family or my closefriends are more important than anything I'm ever going to do at work and that's not the same for men

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

22 - HOLIDAYS

22 00 16 bliss absolute bliss I haven't been on holiday properly-

22 00 19 oh actually no I- I went to Naples for a month two years ago but because my parents were there it kind of- it's not the same

22 00 26 I went out several times while they were in Naples and I did spend a month and I went to Sicily with my fiancé and + but- I don't know it wasn't quite the same but three years ago I went to Cyprus with an old boyfriend and that was- and two friends of mine who are now married but they rowed the whole time which made the holiday a bit difficult

22 00 43 but they're married now so you know they've made their bed they're going to have to lie on it

22 00 48 em but I'm- in fact I'm going to Cyprus in ten days' time with the guy that I went with three years ago 'cos he was just- he just split up from an engagement

22 00 55 so we're both very sympathetic to each other's needs at the moment and prepared to listen well he talks about his girlfriend I talk about my boyfriend and we don't hear anything

22 01 04 *I asked Sophie if the best holidays were spent with friends*

22 00 09 yes friends with a certain physical attraction

(transcription code : + for a pause - for self-interruption)

Index thématique

Accentuation, 47, 78, 131, 157, 225, 226, 236, 237, 243, 249.

Activité cognitive, 22, 30, 80, 100, 106, 145, 149, 160, 253, 254, 258.

Activité métacognitive, 16, 104, 165, 167, 170, 172, 178, 181, 182, 250, 251, 256,257, 258, 283, 286, 297, 299.

Activité métalinguistique, 29, 33, 37, 149, 151, 168.

Affectivité, 10, 18, 23, 24, 29, 170, 172, 253, 270.

Aide, 4, 6, 63, 66, 74, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 106, 107, 112, 120, 122, 127, 139, 143,144, 151, 152, 153, 162, 163, 164, 169, 172, 183, 186, 189, 260, 266, 269, 270,271, 272, 282, 286, 287, 291, 293, 296, 299.

AL & SIC (ou ALAO), 8, 25, 39, 58, 61, 63, 67, 75, 82, 98, 100, 104, 106, 109, 113,114, 117, 120, 122, 127, 128, 140, 142, 143, 148, 152, 161, 166, 167, 168, 169,173, 178, 181, 182, 186, 193, 195, 223, 237, 251, 256, 258, 259, 269, 271, 272,283, 284, 294, 299, 300, 301.

Anticipation, 20, 46, 57, 67, 79, 80, 81, 82, 147, 154, 159, 171, 175, 181, 192, 193,195, 196, 197, 199, 200, 201, 217, 244, 245, 249, 250, 254, 260, 262, 263, 267,269, 272, 278, 282, 287, 288, 300.

Apprentissage d'une langue étrangère, 5, 8, 27, 28, 30, 34, 38, 39, 51, 88, 163, 171,182, 270, 300.

Apprentissage, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28,29, 31, 32, 33, 38, 39, 42, 46, 62, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 86, 87,88, 89, 94, 98, 104, 113, 115, 116, 122, 138, 143, 149, 157, 161, 162, 163, 169,170, 172, 175, 179, 182, 191, 231, 251, 252, 254, 263, 270, 273, 275, 285, 291,296, 297, 299, 300, 301.

Approche communicative, 10, 28, 30, 32, 82, 83, 112, 113, 114.

Assimilation, 13, 29, 41, 79, 89, 104, 171, 182, 300.

Authenticité, 78, 81, 82, 83, 84, 92, 104, 123, 124, 163, 233, 284.

Auto-évaluation, 18, 63, 74, 143, 164, 165, 253, 256, 258, 283, 285.

Autoformation, 4, 40, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 96, 98, 101, 103, 109, 114, 121, 122,143, 158, 169, 172, 256, 284.

Automatisation, 15, 34, 43, 44, 86, 88, 89, 94, 144, 147, 170, 171, 179, 249, 300.

Autonomie, 68, 69, 70, 72, 96, 101, 163, 169, 250, 251, 256, 284, 297.

Auto-observation, 258, 259, 272, 283.

Capacité, 14, 16, 20, 21, 30, 32, 34, 37, 41, 77, 78, 89, 90, 94, 110, 150, 151, 168, 170,171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 201, 202, 232, 244, 245, 248, 249,250, 251, 272, 278, 280, 282, 285, 295, 297, 300, 301.

Cognitivisme, 10, 11, 12, 13, 19, 28, 30, 31, 38, 42, 98.

Commentaire, 4, 5, 36, 58, 63, 66, 106, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 131, 139, 142,143, 146, 148, 150, 151, 154, 162, 177, 178, 196, 223, 227, 231, 235, 246, 247,271, 273, 275, 277, 278, 279, 282, 287, 288, 289, 290, 295.

Compensation, 96, 171, 202, 211, 214.

Compétence, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 30, 31, 32, 33, 37, 42, 43, 44, 72, 73, 82, 91,95, 103, 110, 136, 150, 151, 167, 168, 172, 173, 209, 232, 244, 255.

Compréhension de l'écrit, 39, 43, 44, 77, 97, 202, 269.

Compréhension détaillée, 81, 82, 149, 280, 281, 282.

Compréhension globale, 81, 82, 115, 139, 148, 149, 189, 201, 247, 280, 282.

Connaissances (ou schémas) de contenu, 44, 191, 193, 197, 199, 202, 233.

Connaissances (ou schémas) linguistiques, 41, 44, 147, 149, 152, 154, 156, 183, 186,189, 191, 202, 224, 249, 281.

Connaissances préalables (ou antérieures), 24, 29, 42, 43, 51, 78, 79, 87, 94, 104, 115,147, 157, 159, 165, 170, 171, 181, 182, 192, 201, 244, 245, 260, 269, 272, 278, 300.

Connaissances textuelles (ou schémas formels), 44, 132, 135, 191.

Connexionnisme, 10, 11, 12, 13, 31.

Consigne, 16, 17, 35, 36, 42, 58, 66, 67, 78, 79, 89, 106, 117, 118, 128, 139, 140, 144,145, 146, 147, 149, 152, 154, 155, 158, 159, 160, 162, 164, 177, 178, 182, 195,218, 227, 228, 231, 244, 245, 264.

Constructivisme, 10, 11, 12, 26, 28, 29, 30, 31, 38, 79, 98, 182.

Correction (ou corrigé), 22, 36, 66, 67, 74, 75, 106, 120, 121, 128, 142, 143, 155, 158,159, 162, 184, 185, 186, 193, 196, 198, 199, 200, 211, 212, 215, 223, 227, 228,229, 231, 240, 282, 288.

Coût cognitif, 43, 44, 146, 152, 155, 164.

Développement (cognitif), 8, 9, 11, 12, 15, 30, 31, 32, 43, 52, 79, 252.

Discours oral, 5, 8, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 85, 91, 105, 115, 215, 300.

Discrimination, 17, 47, 48, 171, 175, 177, 181, 191, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230,236, 244, 245, 247, 249, 281, 282, 300.

Dispositif de formation, 4, 38, 70, 71, 101, 164, 167, 169.

Dispositif énonciatif, 116, 161, 169, 173, 177, 195, 196, 243, 288.

Entraînement, 63, 77, 82, 117, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 156, 164, 175, 183, 202,244, 245, 250, 251, 297, 301.

Environnement de travail, 122, 168, 176, 178, 250, 260, 269, 284.

Ergonomie, 5, 67, 102, 103, 106, 161, 162, 167.

Evaluation, 4, 14, 21, 67, 72, 74, 90, 101, 102, 106, 139, 143, 167, 168, 253, 254, 261,286.

Exercice, 5, 26, 35, 63, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 102, 106,115, 117, 121, 128, 141, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160,164, 182, 193, 206, 207, 222, 223, 224, 225, 231, 232, 233, 237, 243, 244, 245,246, 247, 248, 249, 250, 282, 284, 301.

Fonctionnalités, 85, 94, 107, 120, 121, 122, 216, 223, 243, 244, 284, 285.

Glossaire (ou vocabulaire), 94, 95, 96, 120, 127, 143, 146, 162, 172, 260, 265, 266,267, 268, 269, 272, 274, 276, 277, 278, 280, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296,300.

Guidage, 29, 58, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 89, 97, 104, 112, 114, 115, 122, 133, 135, 140,142, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 163, 164, 167, 169, 172,230, 250, 254, 271, 297, 301.

Hypermédia, 65, 67, 173.

Hypertexte, 65, 67, 121, 177, 293, 300.

Image, 16, 18, 22, 39, 41, 53, 84, 85, 93, 105, 128, 129, 130, 137, 138, 141, 146, 153,154, 162, 163, 198, 205, 259, 261.

Inconscient cognitif, 170, 171, 253.

Individualisation, 5, 24, 66, 68, 69, 70, 78.

Inférence, 10, 37, 41, 42, 49, 50, 51, 78, 90, 97, 106, 141, 145, 146, 150, 152, 156,165, 171, 175, 177, 181, 191, 201, 202, 203, 214, 218, 221, 224, 227, 228, 229,230, 233, 244, 247, 248, 249, 260, 266, 267, 268, 271, 272, 278, 280, 281, 288,292, 300.

Interaction pédagogique, 25, 74, 92, 100, 108, 113, 118, 120, 125, 161, 163, 164, 178,181, 182, 184, 195, 196, 223, 250, 272, 273, 280, 282, 284, 287, 294, 295.

interaction verbale, 33, 35, 37, 40, 52, 55, 56, 59, 84, 117, 136, 148, 154, 161.

Interactionnisme, 12, 28, 30, 31, 57.

Interactivité (fonctionnelle ou machinique/ intentionnelle ou intellectuelle), 5, 66, 67.

Interprétation, 16, 17, 22, 41, 46, 49, 55, 63, 82, 91, 92, 93, 95, 96, 106, 117, 142, 146,147, 149, 150, 156, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 192, 193, 197, 200, 201,203, 206, 209, 214, 215, 216, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 249, 278,279, 280, 282, 299.

Mémoire, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 27, 39, 41, 43, 47, 48, 50, 80, 94, 106, 149, 151, 152,153, 154, 158, 160, 165, 169, 170, 171, 182, 189, 192, 251, 253.

Mémorisation, 9, 18, 31, 41, 88, 91, 94, 106, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 156,160, 170, 195, 252, 280.

Métacognition, 14, 37, 76, 203, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 280, 283.

Méthode pédagogique, 4, 23, 24, 25, 72, 84, 103, 107, 110, 112, 115, 136, 137, 139,143, 153, 155, 158.

Mobilisation des connaissances (préalables), 20, 79, 115, 147, 149, 151, 156, 157,159, 162, 165, 171, 175, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 191, 192, 197, 199,200, 233, 235, 244, 245, 247, 249, 260, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 278, 281,287, 290, 300.

Mode guidé/ non guidé, 176, 243, 244, 280, 281, 283, 285.

Motivation, 8, 11, 15, 17, 18, 19, 67, 71, 79, 81, 83, 98, 104, 113, 115, 117, 141, 148,183, 251, 272.

Multimédia, 4, 5, 17, 39, 62, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 81, 85, 108, 161, 163, 167, 173,300.

Navigation, 4, 38, 64, 65, 66, 73, 76, 93, 96, 104, 114, 121, 162.

Opérations, 13, 14, 15, 20, 26, 31, 34, 40, 42, 43, 44, 52, 57, 88, 89, 96, 106, 114, 145,147, 148, 150, 164, 169, 170, 192, 251, 253, 259, 260, 269, 270, 279, 296.

Orientation de l'écoute, 79, 94, 145, 147, 152, 160, 164, 183, 250.

Perception, 16, 17, 18, 29, 33, 41, 42, 46, 47, 48, 145, 149, 150, 167, 169, 170, 171,202, 212, 223, 224, 254.

Procédures, 9, 14, 15, 20, 24, 32, 33, 35, 38, 40, 48, 51, 57, 70, 76, 170, 179, 201, 251,254, 255, 259, 278, 279, 291.

Processus, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45,51, 53, 54, 55, 57, 65, 69, 70, 78, 80, 89, 92, 93, 94, 96, 98, 106, 145, 146, 157,159, 170, 171, 177, 182, 192, 201, 202, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261,268, 300, 301.

Questionnement, 63, 88, 91, 94, 104, 106, 119, 126, 128, 133, 138, 139, 140, 141,142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162,164, 177, 181, 184, 186, 189, 193, 196, 197, 199, 203, 211, 212, 221, 222, 223,225, 226, 227, 231, 232, 233, 243, 281, 301.

Recherche d'indices, 78, 86, 202, 212, 214, 218, 221, 225, 230.

Reconstruction, 150, 171, 202, 214, 216, 220, 228, 258, 259.

Réduction vocalique, 157, 225, 226, 227, 230, 236, 249.

Repérage, 35, 47, 48, 50, 53, 54, 83, 90, 106, 123, 133, 154, 158, 159, 160, 170, 218.

Représentations, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34,37, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 72, 76, 80, 88, 89, 98, 103, 122, 135, 174, 182,199, 224, 253, 256, 259, 265, 284.

Ressource (de contenu ou méthodologique), 175, 177, 257, 284, 285, 287, 294.

Savoir-faire, 6, 14, 16, 19, 20, 21, 27, 31, 32, 39, 40, 45, 77, 78, 98, 150, 169, 256,297, 301.

Savoirs, 9, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 33, 37, 251, 297.

Scénario pédagogique, 124, 125, 127, 140, 154, 162.

Script (ou transcription), 75, 93, 94, 95, 96, 120, 121, 126, 127, 130, 134, 143, 144,148, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 162, 172, 177, 211, 215, 260, 265, 266,267, 269, 271, 274, 276, 277, 278, 280, 282, 287, 293, 294, 295, 296.

Segmentation, 59, 91, 95, 96, 144, 146, 147, 148, 160, 162, 164, 165, 170, 171, 186,225, 260, 299, 300.

Simulation, 35, 55, 63, 64, 93, 117, 122, 127, 150.

Situation d'énonciation, 33, 35, 42, 49, 55, 56, 87, 90, 129, 194, 300.

Situation de communication, 35, 40, 83, 87, 94, 110, 284, 285.

Situation pédagogique, 28, 63, 87, 92.

Situation d'apprentissage, 8, 14, 23, 39, 62, 67, 74, 79, 87, 96, 98, 101, 103, 110, 253.

Socio-constructivisme, 11, 12, 300.

Stratégies, 8, 10, 14, 15, 16, 18, 20, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 42, 43, 45, 52, 72, 76, 82,83, 88, 91, 95, 97, 98, 104, 106, 128, 135, 136, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149,150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 164, 165, 170, 173, 179, 181, 202, 250,251, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 268, 270, 272, 275, 278, 288, 296,297, 300.

Support ou document support, 100, 104, 105, 107, 109, 115, 116, 117, 123, 124, 125,126, 127, 138, 163.

Surcharge cognitive, 65, 83, 89, 93, 170, 269, 296.

Tâches de compréhension, 4, 16, 45, 60, 80, 85, 91, 96, 100, 103, 105, 114, 115, 120,138, 139, 144, 146, 149, 154, 164, 192, 257, 259, 267.

Test, 63, 67, 74, 121, 140, 143, 149, 175, 177, 178, 180, 202, 233, 244, 257, 258, 262,280, 281, 282, 283.

Traitement (ou processus) bottom-up (ou bas-haut), 42, 43, 46, 78, 79, 97, 106, 146,150, 157, 170, 171, 201, 203, 222, 223, 300.

Traitement (ou processus) top-down (ou haut-bas), 42, 43, 45, 46, 50, 78, 79, 82, 97,106, 146, 157, 171, 192, 300.

Traitement didactique, 5, 6, 161, 163, 299.

Trame pédagogique, 167, 168, 181, 223, 232.

Index des acronymes utilisés

AAO : apprentissage assisté par ordinateur

AL & SIC : apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication

ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur

CAL : computer assisted learning

CALI / CALL : computer assisted language instruction / learning

DCL : diplôme de compétence en langues

EAD / FAD : enseignement / formation à distance

EAO : enseignement assisté par ordinateur

EFL : English as a foreign language

EIAH : environnement informatisé d'apprentissage humain

EIAO : environnements interactifs d'apprentissage avec l'ordinateur

FLE : français langue étrangère

IUP : institut universitaire professionnalisé

LE / L2 : langue étrangère / langue seconde

LM / L1 : langue maternelle / langue un

NTE / NTF : nouvelles technologies d'enseignement / de formation

ORDI : ordinateur - didactique

SIC : systèmes d'information et de communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Bibliographie

Ouvrages cités

- ADAMS, M.-J. et COLLINS, A. (1979). « A schema-theoretic view of reading ». Dans *New Directions in Discourse Processing*. FREEDLE, R. O. (ed.). Norwood (NJ) : Ablex. pp. 1-22.
- ALBERO, B. et GLIKMAN, V. (1996). « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation, l'exemple des 'espaces-langues' ». *Etudes de Communication. Bulletin du Certeic*, 2. Université de Lille 3. pp. 16- 32.
- ALTET, M. (1996). « Les styles pédagogiques ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 78-80.
- ANDERSON, R. C. (1977). « The notion of schemata and the educational enterprise : general discussion of the conference ». Dans *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. ANDERSON, R. C., SPIRO, R. J. et MONTAGUE, W. E. (eds.). Hillsdale (NJ) : Erlbaum. pp. 415-431.
- ANNOOT, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Collection AEM, 9. Paris-Gap : Ophrys.
- ARDITTY, J (1987). « Reprises (répétitions et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions ». *Encrages*, 18/19. Université Paris 8. pp. 45-68.
- ARNAUD, P. (1989). « L'évaluation communicative : principes et problèmes ». *L'approche communicative. Les langues modernes*, 5. pp. 51-63.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). « Comment les élèves apprennent-ils ? ». *Sciences Humaines*, 32. pp. 26-29.
- ASTOLFI, J.-P. (1996). « Le paradoxe pédagogique ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 8-12.
- AVANZINI, G. (1996). « Savoirs et médiation, entretien ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. p. 43.
- BAILLY, D. (1984). *Eléments de didactique des langues, l'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Paris : Les langues modernes.
- BAILLY, D. (1995) « Les apports de Wendy Halfp à la didactique de l'oral ». *Cahiers Charles V*, 19. Université Paris 7. pp. 179-197.

- BAILLY, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*. Paris-Gap : Ophrys.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BALPE, J.-P. (1990). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.
- BARCHECHATH, E. et POUTS-LAJUS, S. (1990). « Sur l'interactivité - Post-face ». Dans *Le design des didacticiels*. CROSSLEY, K. et GREEN, L. Paris : ACL-Editions.
- BARROUX, R. (2000). « Oral, ô désespoir ». *Le Monde de l'éducation*, janvier. pp. 50-51.
- BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge (GB) : Cambridge University Press.
- BATESON, G., BIRDWHISTELL, R., GOFFMAN, E., HALL, E. T., JACKSON, D., SCHEFLEN, A., SIGMAN, S. et WATZLAWICK, P. (1981). Dans *La nouvelle communication*. WINKIN, Y. (ed.). Collection Essais Points. Paris : Seuil.
- BAZIN, A. et GIRERD, R. (1997). « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire ». Dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*. GRANGEAT, M. (coord.). Paris : ESF. pp. 63-92.
- BERBAUM, J. (1994). « Apprentissage ». Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. CHAMPY, P. et ESTEVE, C. (dirs.). Paris : Nathan. pp. 70-73.
- BERTHOUD, A.-C. (1982). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands*. Publications Universitaires Européennes, série XXI, vol. 18. Berne : Peter Lang.
- BERTHOUD, A.-C. (1994) « A la recherche du sujet-apprenant ». *Babylonia*, 3. Comano : Fondazione Lingue e Culture. pp. 7-13.
- BERTHOUD, A.-C. et PY, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation. Berne : Peter Lang.
- BIBER, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge (GB) : Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Collection L'essentiel Français. Paris-Gap : Ophrys.
- BLIN, F. (1998). « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 215-226.

- BONNAFOUS, S. et CHARAUDEAU, P. (1996). « Les discours des médias ». Dans *Le discours : enjeux et perspectives*. MOIRAND, S. (éd.). Collection Le français dans le monde, numéro spécial, juillet. Paris : Hachette EDICEF. pp. 39-45.
- BONVALOT, G. (1995) « Pour une autoformation permanente des adultes ». *L'autoformation en chantiers. Education Permanente*, 122. pp. 139-146.
- BOURDIEU, P. (1984). « Ce que parler veut dire ». *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit. pp. 95-112.
- BOUSCAREN, J. et CHUQUET, J. (1987). *Grammaire et textes anglais*. Paris-Gap : Ophrys.
- BOUSCAREN, J., MOULIN, M. et ODIN, H. (1996). *Pratique raisonnée de la langue*. Paris-Gap : Ophrys.
- BRONCKART, J.-P. (1996). « L'acquisition des discours ». Dans *Le discours : enjeux et perspectives*. MOIRAND, S. (éd.). Collection Le français dans le monde, numéro spécial, juillet. Paris : Hachette EDICEF. pp. 55-64.
- BROWN, A. (1987). « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms ». Dans *Metacognition, Motivation and Understanding*. WEINERT, E. et KLUWE, R. H. (eds.). Hillsdale (NJ) : Erlbaum. pp. 65-116.
- BRUNER, J. S. (1996). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUSER, P. (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- BUSER, P. (1999). « A la recherche de l'inconscient cognitif ». *Sciences Humaines*, 95. pp. 20-23.
- CALLAMAND, M. (1987). « Les marques prosodiques du discours : premier inventaire ». *Etudes de linguistique appliquée*, 66. pp. 49-70.
- CARON, J. (1995). *Précis de psycholinguistique*. 3^e édition. Paris : PUF.
- CARRE, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- CARRE, P. (1995) « L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation ». *L'autoformation en chantiers, Education Permanente*, 122. pp. 139-146.
- CARRE, P., MOISAN, A. et POISSON, D. (1997). *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- CARRELL, P. (1987). « Content and formal schemata in ESL reading ». *Tesol Quarterly*, 21. pp. 461-481.

CARRELL, P.(1990). « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. GAONAC'H, D. (coord.). Collection Le français dans le monde. Paris : Hachette. pp. 16-29.

CAZADE, A. (1999). « De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues ». *ALSIC*, vol. 2, 2. pp. 3-32. <http://alsic.univ-fcomte.fr>

CHANIER, T. (1998). « Hypertexte, Hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 137-146.

CHANIER, T. et SELVA, T. (1998). « The ALEXIA System : The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 11, 5. pp. 489-521.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

CHINI, D. (1997). « Application, transposition... ? Quels rôles pour la linguistique dans l'enseignement de l'anglais ? Les choix officiels et les choix de la recherche ». *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage. Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée COFDELA*. Université Strasbourg 2. pp. 193-201.

COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.

Collins Cobuild English Dictionary (1998). University of Birmingham (GB) : Harper Collins Publishers.

COMPTE, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Collection autoformation. Paris : Hachette.

CORDER, S. P. (1980). « Post-scriptum ». *Langages*, 57. pp. 39-41.

CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

CULIOLI, A. (1967) « La communication verbale ». *L'homme et les autres*, tome 1. *Encyclopédie des sciences de l'homme*. Paris : Grange-Batelière. pp. 65-68.

CULIOLI, A. (1970). « Communication (Linguistique) ». *Encyclopédie Alpha*. Paris : Grange-Batelière.

CULIOLI, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 1. Paris-Gap : Ophrys.

CULIOLI, A. et DESCLES, J.-P. (1979). « Considérations sur un programme de traitement automatique des langues et du langage ». Dans *Contributions à une théorie*

des opérations énonciatives et prédicatives. Document 2. Département de recherches linguistiques. Université Paris 7. pp. 1-28.

D'HALLUIN, C. (1995). « La présence à distance, c'est possible ou du bon usage des médias ». *Un accès au savoir dans la société de l'information. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. CNED – Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. pp. 107-115.

DAROT, M. et LEBRE-PEYTARD, M. (1983). « Oral : les hésitations ». *Le français dans le monde*, 180. pp. 102-104.

DCL (1996). *Méthodologie de création de scénario*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

DEMAIZIERE, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Collection AEM, 1. Paris-Gap : Ophrys.

DEMAIZIERE, F. (1995). *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*. Direction des Enseignements Supérieurs. Etudes et actions expérimentales.

DEMAIZIERE, F. (1996) « Autoformation, nouvelles technologies et didactique, Réflexions et propositions méthodologiques ». Dans *Médiations éducatives et aides à l'autoformation : numéro thématique. Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. PORTELLI, P. (coord.). CERSE, université de Caen. pp. 63-94.

DEMAIZIERE, F. et BERTHOUD, A.-C. (1997). « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique ». *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage. Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée COFDELA*. Université Strasbourg 2. pp. 164-178.

DEMAIZIERE, F. et DUBUISSON, C. (1992). *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Collection AEM, 8. Paris-Gap : Ophrys.

DEMAIZIERE, F. et FOUCHER, A.-L. (1998) « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 227-236.

DESCHAMPS, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Paris-Gap : Ophrys.

DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

DI CHRISTO, A. (1998). « Intonation in French ». Dans *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. HIRST, D. et DI CHRISTO, A. (eds.). Cambridge (GB) : Cambridge University Press. pp. 195-218.

DOLTO, F. (1990). *La difficulté de vivre*. Paris : Le livre de poche.

- DOLY, A.-M. (1997). « Métacognition et médiation à l'école ». Dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*. GRANGEAT, M. (coord.). Paris : ESF. pp. 17-61.
- DORTIER, J.-F. (1999). « La conscience. Le retour de l'oubliée ». *Sciences Humaines*, 95. pp. 18-19.
- DUQUETTE, L. et RENIE, D. (1998). « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 237-246.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford (GB) : Oxford University Press.
- FAVIER, A. (1997). « Cédéroms de langue : la prudence est de mise ». *Livres Hebdo*. pp. 232-234.
- FAYOL, M. et MONTEIL, J.-M. (1994). « Stratégies d'apprentissage et apprentissage de stratégies ». *Revue française de pédagogie*, 106. pp. 91-110.
- FLAVELL, J. H. (1976). « Metacognitive Aspects of Problem Solving ». Dans *The Nature of Intelligence*. RESNICK, L. (ed.). Hillsdale (NJ) : Erlbaum. pp. 231-235.
- FLAVELL, J. H. et WELLMAN, H. M. (1977). « Metamemory ». Dans *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. KAIL, R. V. et HAGEN, J. V. (eds.). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- FLECHON, J.-M. (1994). « L'activité de compréhension écrite ». Supports, pratique contextualisée de la langue et conceptualisation : l'apprentissage des savoir-faire. Actes de la journée d'étude du GEPED. UFR d'Etudes Anglophones, université Paris 7. pp. 11-17.
- FORESTAL, C. (1998). « L'éthique au cœur de la didactique des langues, une indépendance nécessaire ». *Etudes de linguistique appliquée*, 109. pp. 49-61.
- FOUCHER, A.-L. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues ». *ALSIC*, vol. 1, 1. pp. 3-25.
<http://alsic.univ-fcomte.fr>
- FRAUENFELDER, U. et PORQUIER, R. (1980) « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant ». *Langages*, 57. pp. 43-59.
- GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection LAL. Paris : Crédif-Hatier.
- GAONAC'H, D. (1990a). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. GAONAC'H, D. (coord.). Collection Le français dans le monde. Paris : Hachette. pp. 41-49.

GAONAC'H, D. (1990b) « Psychologie cognitive et didactique des langues ». *Actes du colloque Psychologie et sciences cognitives*. Paris. pp. 86-95.

GAONAC'H, D. et PORQUIER, R. (1990). « Table ronde Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices ». Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. GAONAC'H, D. (coord.). Collection Le français dans le monde. Paris : Hachette. pp. 182-191.

GEPED (1994). *Supports, pratique contextualisée de la langue et conceptualisation-l'apprentissage des savoir-faire. Actes de la journée d'étude GEPED du 28 mai 1994*. UFR d'Etudes Anglophones, université Paris 7.

GIORDAN, A. (1993). « Des représentations à transformer ». *Sciences Humaines*, 32. pp. 23-26.

GIORDAN, A. (1996). « Les conceptions de l'apprenant. Un tremplin pour l'apprentissage ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 48-50.

GIRARD, D. (1989). « Communication et culture : faut-il choisir ? ». *L'approche communicative. Les langues Modernes*, 5. pp. 25-33.

GRAHAM, L. (1995). « Towards a typology of video exercises ». *ASP*, 7/10. La Revue du GERAS, université Bordeaux 2. pp. 241-251.

GRAHAM, L. (1997). « Le poids des images ». *The Journal of TESOL France*, vol. 4. pp. 14-29.

Grand dictionnaire de la psychologie (1991). Larousse.

GRANGEAT, M. (1997). *Métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge(GB) : Cambridge University Press.

HALFF, W. (1987) « L'oral et l'erreur grammaticale ». *Les langues modernes*, 5. pp. 31-37.

HALFF, W. (1995) « Approches du système oral de l'anglais ». *Cahiers Charles V*, 19. Université Paris 7. pp. 167-177.

HALLIDAY, M. A. K., (1985). *Spoken and written language*. Oxford (GB) : Oxford University Press.

HARDIN, G. (1989). « Histoire d'un malentendu ». *L'approche communicative. Les langues modernes*, 5. pp. 77-82.

HIRST, D. (1998). « Intonation in British English ». Dans *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. HIRST, D. et DI CHRISTO, A. (eds.). Cambridge (GB) : Cambridge University Press. pp. 56-77.

HIRST, D. et DI CHRISTO, A. (1998). « A survey of intonation systems ». *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. Cambridge (GB) : Cambridge University Press. pp. 1-44.

HOLLAND, M. (1994) « Intelligent Tutors for Foreign Language : How Parsers and Lexical Semantics Can Help Learners and Assess Learning ». Dans *Educational Testing Service Conference on Natural Language Processing Techniques and Technology in Assessment and Education*. KAPLAN, R .M. et BURSTEIN, J. C. (eds). Princeton (NJ) : Educational Testing Service. pp. 94-107.

HOUSSAYE, J. (1996) « Les trois facettes de la motivation, Entretien ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. p. 47.

HUTEAU, M. (1994). « Style cognitif ». Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. CHAMPY, P. et ESTEVE, C. (dirs.). Paris : Nathan. p. 944.

HUTEAU, M., LAUTREY, J., CHARTIER, D. et LOARER, E. (1994). « Le parallèle avec les recherches sur l'apprentissage de stratégies exécutives ». Dans *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*. VERGNAUD, G. (coord.). Paris : Hachette éducation. pp. 169-176.

JACQUINOT, G. (1997). « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? ». Dans *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. CRINON, J. et GAUTELLIER, C. (dirs.). Paris : CEMEA-Retz Pédagogie. pp. 157-164.

JACQUINOT, G. et LEBLANC, G. (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris : CNDP - Hachette Education.

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. 1- Les fondations du langage. Paris : Editions de Minuit.

KINTSCH, W. et VAN DIJK, T. A. (1978). « Toward a model of text comprehension and production ». *Psychology Review*, 85. pp. 363-394.

KOHONEN, V. (1990). « Towards experiential learning in elementary foreign language education ». Dans *Learning Styles*. DUDA, R. et RILEY, P. (éds.). Presses universitaires de Nancy. pp. 26-42.

LA GARANDERIE, A. de (1982). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. 4^e édition. Paris : Le Centurion.

LACOSTE, G. (1987). « Le dit de l'intonation ». *Etudes de linguistique appliquée*, 66. pp. 8-19.

LAMY, M.-N. et GOODFELLOW, R. (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone ». *ALSIC*, vol. 1, 2. pp. 81-99.
<http://alsic.univ-fcomte.fr>

LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.

LE GALL, M. (1994). *Inférer pour comprendre*. Mémoire de DEA Sciences de l'homme et technologie. Directeur de recherche J.-P. NARCY. Université technologique de Compiègne.

LEBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral*. Paris : CLE International.

LHOTE, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Collection autoformation. Paris : Hachette.

LHOTE, E., ABECASSIS, L. et AMRANI, A. (1998). « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 183-192.

LIEURY, A. (1996). « Les portes de la mémoire ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 52-54.

LINARD, M. (1996). « Nouvelles technologies et formation ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 70-73.

Longman Dictionary of English Language and Culture (1998). Second edition. Harlow (GB) : Addison Wesley Longman.

LUND, R. L. (1991). « A comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension ». *The Modern Language Journal*, 75. pp. 196-204.

LYMAN-HAGER, M.-A. et BURNETT, J. (1999). « Meeting the Needs of All Learners : Case Studies in Computer-Based Foreign Language Reading ». Dans *Foreign Language Standards : Linking Research, Theories and Practices*. PHILLIPS, J. K. (ed.). Lincolnwood (IL) : National Textbook Company. pp. 218-252.

MARSLEN-WILSON, W. (1984) « Function and process in spoken word recognition : a tutorial review ». Dans *Attention and Performance X : Control of Language Processes*. BOUMA, H. et BOUWHUIS, D. G. (eds.). Hillsdale (NJ) : Erlbaum. pp. 125-150.

MARSLEN-WILSON, W. et TYLER, L. K. (1980). « The temporal structure of spoken language understanding, ». *Cognition*, 8. pp. 1-71.

MARSLEN-WILSON, W. et TYLER, L. K. (1987). « Against modularity ». Dans *Modularity in Knowledge Representation and Natural Language Understanding*. GARFIELD, J. L. (ed.). Cambridge (Ma) : MIT Press. pp. 37-62.

MEIRIEU P. et DEVELAY, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF.

- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1996a). « Eps interroge Philippe Meirieu ». EPS, 258. pp. 9-15.
- MEIRIEU, P. (1996b). « Les méthodes en pédagogie, entretien ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 22-24.
- MINSKY, M. (1975). « A framework for representing knowledge ». Dans *The Psychology of computer vision*. WINSTON, P. (ed). New York : McGraw Hill.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international.
- MONDADA, L. (1995). « Introduction : Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles ». Dans *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. Cahiers de l'ILSL*, 7. MONDADA, L. (ed.). Université de Lausanne. pp. 1-18.
- MORANDI, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan Université.
- NARCY, J.-P. (1980). « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? ». Dans *Learning Styles*. DUDA, R. et RILEY, P. (éds.). Presses universitaires de Nancy. pp. 89-106.
- NARCY, J.-P. (1991) *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Editions d'organisation.
- NARCY, J.-P. (1996). « Réflexion sur les points dont l'apprenant ne saurait être conscient lors de l'apprentissage d'une L2 ». Communication au *Congrès UPLEGESS*. Compiègne.
- NOEL, B. (1997). *La métacognition*. 2^o édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- O'MALLEY, J. M. et CHAMOT, A. U. (1993). « Learner Characteristics in Second-Language Acquisition ». Dans *Research in Language Learning. Principles Processes and Prospects*. HARDLEY, A. O. (ed). Lincolnwood (Il) : National Textbook Company. pp. 96-123.
- ORAVEP (1995). *Grille d'évaluation*. <http://www.oravep.asso.fr>
- OTT J. (1993). « L'entraînement progressif à la compréhension de l'écrit ». *Les pratiques de classe en langue étrangère. Troisième colloque international ACEDLE*. pp. 67-83.
- OXFORD, R. (1993). « Research Update on Teaching L2 Listening ». *System*, vol. 21, 2. pp. 205-211.

- PASQUIER, F. (1997). *La vidéo interactive pour la formation. Création et usages d'un dispositif multicanal de diffusion de vidéo numérique. Le cas de la compréhension de l'anglais oral*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- PELLETIER, G. (1996). « Une spécificité pour la formation continue ? ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 82-83.
- PERDUE, C. (1982). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A field manual*. Strasbourg : European Science Foundation.
- PERRENOUD, P. (1994). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes ». Dans *Savoir et savoir-faire. Actes des Entretiens de la Sorbonne*. BENTOLILA, A. (dir.). Paris : Nathan. pp. 46-59.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PETITGIRARD, J.-Y. (1999). « Enseigner/ apprendre à comprendre à l'aide de l'Informatique Interactive Multimédia ». *Les langues modernes*, 2. pp. 36-40.
- PETITJEAN, A. (1995). « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle ». *Langages*, 117. pp. 73-89.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Collection Références. Paris : Hachette.
- PIAGET, J. (1979). « La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique ». Dans *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. PIATTELLI-PALMARINI, M. (éd.). Collection Points. Paris : Editions du Seuil. pp. 53-64.
- PLAZAOLA-GIGER, I. (1996). « A propos des méthodes communicatives : la transposition didactique en FLS ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64. pp. 26-31.
- PORTELLI, P. (1996). *Médiations éducatives et aides à l'autoformation : numéro thématique. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. CERSE, université de Caen.
- PORTINE, H. (1998). « L'autonomie de l'apprenant en questions ». *ALSIC*, vol. 1, 1. pp. 73-77. <http://alsic.univ-fcomte.fr>
- POTHIER, M. (1998). « Didactique des langues et environnement hypermédiés : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, 110. pp. 147-158.
- POUSSARD, C. (1995a). « Expertise de didacticiels d'anglais ». Dans *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*. DEMAIZIERE, F. (dir.). Direction des Enseignements Supérieurs. Etudes et actions expérimentales. pp. 78-94.

POUSSARD, C. (1995b). « D'un dispositif classique à un dispositif d'autoformation guidée en anglais, dans une formation d'ingénieurs à Paris 6 ». Dans *Proceedings Eurocall 95. Technology Enhanced Language Learning : Focus on Integration*. GIMENO, A. (dir). Valencia. pp. 351-366.

POUSSARD, C. (1997). *Compréhension de l'anglais oral et Nouvelles Technologies de Formation. Etude de quelques matériaux pédagogiques*. Les Cahiers du CNEAO. Universités Paris 6 et Paris 7.

POUSSARD, C. (1998). « Analyse de *Pleased To Meet You* ». *ALSIC*, vol. 1, 1. pp. 69-72. <http://alsic.univ-fcomte.fr>

POUSSARD, C. (1999). « Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral ». *Les langues modernes*, 2. pp. 42-47.

POUSSARD, C. et VINCENT-DURROUX, L. (1998). « Exercices de traduction de texte 'au fil' en ALAO, guidage explicite et correction d'erreurs : l'activité métalinguistique et la maîtrise de la langue ». *Construction cognitive et interactionnelle de la langue étrangère en classe : traitement de la référence et de la forme. Actes des journées d'études du GEPED*. UFR d'Etudes Anglophones, université Paris 7. pp. 123-131.

PUREN C. (1989). « Méthode interrogative et commentaire de texte : de la perspective historique à la prospective ». *Les langues modernes*, 2. pp. 76-91.

QUERE, M. (1994). *Vers un enseignement supérieur sur mesure*. Direction Générale des Enseignements Supérieurs. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

REDON, M. (1995). « Expertise de didacticiens de FLE ». Dans *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*. DEMAIZIERE, F. (dir.). Direction des Enseignements Supérieurs. Etudes et actions expérimentales. pp. 144-325.

RICHARD, J.-F. (1990) *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.

ROCHEX, J.-Y (1996). « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui ». *Revue EPS*, 262. pp. 9-12 ; 96-98.

ROCHEX, J.-Y. (1989). « Des rythmes au contrat ou la mystification du sujet ». *L'école et la nation*. 2. pp. 3-8.

ROUET, J.-F. et TRICOT, A. (1995). « Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive ». *Sciences et techniques éducatives*, vol. 2, 3. pp. 307-331.

RUSCHOFF, B. (1999). « Knowledge Construction, New Technologies and Language Learning : theoretical considerations and practical solutions ». Communication au *Colloque Eurocall '99*. Université Franche-Comté.

SABIRON, J. (1996). *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux II.

SAINT-PIERRE, M. (1998). « Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne/ système informatisé ». *ALSIC*, vol. 1, 1. pp. 27-36. <http://alsic.univ-fcomte.fr>

SCHANK, R. C. et ABELSON, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (NJ) : L. Erlbaum.

SCHWARTZ, B. (1970). *L'éducation demain*. Paris : Aubier – Montaigne.

SCOFFONI, A. , PLAYS MARTIN-COCHER, O., SERPOLLET, D. et ROUX, P. (1998). *English Live, Anglais 5°*. Paris : Didier.

SERRES, M. (2000). « Conférence ». Communication au *Colloque SNEP : Enseigner l'EPS, le métier en question*. Université Paris XI – Orsay.

SPERBER, D. et WILSON, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition*. 2° édition, Oxford (GB) : Blackwell.

SPRINGER, C. (1996). *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*. Thèse de doctorat. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

SYLVESTRE, P. (1996). « L'apprenant, le savoir et le formateur ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 4-6.

TREWISE, A. (1979) « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones ». *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée. PERDUE, C. et PORQUIER, R. (éds.). Université Paris 8 – Vincennes. pp. 44-52.

TREWISE, A. (1980). *Éléments d'analyse de l'activité langagière des étudiants francophones apprenant l'anglais en milieu institutionnel*. Thèse de troisième cycle. Université Paris 7.

VALDES, D. (1995). « Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai de définition ». *Un accès au savoir dans la société de l'information. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. CNED – Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. pp. 18-24.

VARELA, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.

- VERONIQUE, D. (1996). « L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère ». Dans *Le discours : enjeux et perspectives*. MOIRAND, S. (éd.). Collection Le français dans le monde, numéro spécial, juillet. Paris : Hachette EDICEF. pp. 101-109.
- VIAU, R. (1996) « La motivation, condition essentielle de la réussite ». *Sciences Humaines*, hors série, 12. pp. 44-46.
- VIDALENC, J.-L. (1988) « Didactique de la compréhension de l'anglais et grammaire de l'oral ». *4^o colloque d'avril sur l'anglais parlé*. Paris : Les langues modernes. pp. 185-194.
- VIGNER, G (1990). « Activités d'exercices et acquisitions langagières ». Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. GAONAC'H, D. (coord.). Collection Le français dans le monde. Paris : Hachette. pp. 134-147.
- VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- VIGNER, G. (1989). « Les techniques de guidage dans les tâches complexes ». *Les Langues Modernes*, 2. pp. 18-36.
- VINCENT-DURROUX, L. et POUSSARD, C. (1998). « Dispositifs de formation en anglais à l'Espace Multimédia (Montpellier-III). Description et approche critique ». *ALSIC*, vol. 1, 1. pp. 37-49. <http://alsic.univ-fcomte.fr>
- VION, R. (1992). *La Communication Verbale*. Collection Hachette université communication. Paris : Hachette.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. 14th edition. Cambridge (Ma) : The MIT Press.
- WALSKI, J. (1992). *Apprentissage et perfectionnement d'une langue étrangère par les adultes en autonomie guidée*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 3.
- WALSKI, J. (1993). « Du guidage en autonomie guidée ». *Les langues modernes*, 1. pp. 57-66.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall International.
- WENDEN, R. et RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International Ltd.
- WIDDOWSON, H. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Collection LAL. Paris : Crédif – Hatier.

Produits cités

ABBS, B. et FREEBAIRN, I. (1985). *Family Affair*. Longman ELT Video.

ARDEMI (1996). *Pleased To Meet You*. Version 2. Médiaconcept.

BILLANT, J., BOULANGER, C., DUDA, R. et PIERREL, M.-P. (1996). *News Busters*. Pôle Universitaire Européen Nancy-Metz : Vidéoscop Université Nancy 2.

Break the Ice (1992). Confluence Multimedia Publishing.

CHANIER, T., POTHIER, M. et LOTIN, P. (1996). *L'Acte de Vente*. Deuxième cédérom de « CAMILLE Travailler en France ». CLE International/ Nathan.

DRISCOLL, J. et HUBBARD, P. (1995). *Accelerated English* vol. 4. Ca (USA) : Courseware Publishing International.

Echolanguages Labo (1994). Jériko.

English+ (1999). Version 2. Emme interactive.

FITZPATRICK, A., YATES, C. St-J. et MASON, P. (1991). *Bid for Power*. BBC English – Ascola.

HENRY, C. (1991). *Sophie, self-portrait over a glass of Vouvray*. Presses universitaires de Rennes.

HUBBARD, P. (1993). *Active English* vol. 3. Version 1.0. Ca (USA) : Courseware Publishing International.

Mc IVER, N. et MARSDEN, B. (1990). *People and Places*. BBC English.

Vifax (abonnement annuel). Equipe du DPLV. Université Bordeaux 2.

VINEY, P. et K. (1988). *Mystery Tour*. Oxford University Press.

VOICEbook (1998). Paris : Englishear System.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction générale	3
Première partie : le cadre théorique	7
Introduction	8
Qu'est-ce qu'apprendre ?	9
1.1. Emprunts aux psychologies	11
1.1.1. Apports la psychologie génétique	11
1.1.2. Apports du courant socio-constructiviste	12
1.1.3. Apports de la psychologie cognitive : cognitivisme et connexionnisme	12
1.1.4. Quelques définitions	13
1.1.5. Apports de la psychologie différentielle	17
1.1.6. Apports de la psychologie relationnelle	18
1.2. Emprunts à l'épistémologie	19
1.3. Emprunts à la didactique générale	22
1.3.1. Les représentations	22
1.3.2. La situation-problème	23
1.4. Emprunts à la pédagogie	23
1.4.1. La démarche pédagogique	24
1.4.2. La résistance	24
1.4.3. Les méthodes pédagogiques	24
1.4.4. Les styles pédagogiques	25
1.4.5. Quelques termes pédagogiques actuels	25
Apprendre une langue étrangère	28
2.1. Présentation de différents courants	28
2.2. Cueillette didactique	34
Comprendre l'anglais oral	39
3.1. Qu'est-ce que comprendre, comprendre une langue et comprendre une langue étrangère ?	41
3.1.1. Niveaux de traitement	42
3.1.2. Coût cognitif et automatisation	43
3.1.3. Recherche en langue maternelle, recherche en langue étrangère : des différences	43
3.1.4. Ecoute et lecture : des différences	44
3.2. Spécificité de la compréhension d'un point de vue psycholinguistique	46
3.2.1. Du point de vue de la perception	46
3.2.2. Du point de vue de la sémantique lexicale	48
3.2.3. Du point de vue de l'énoncé	49
3.2.4. Du point de vue du discours	50
3.3. Communication, énonciation, discours, d'un point de vue linguistique	52

3.3.1.	Communication	52
3.3.2.	Enonciation	54
3.3.3.	Discours	55
Les technologies éducatives		62
4.1.	Les produits	62
4.1.1.	Exerciseurs, tutoriels, tests	63
4.1.2.	Produits de simulation	63
4.1.3.	Utilisation pédagogique de l'informatique	64
4.1.4.	Logiciels ludiques et ludo-éducatifs	64
4.1.5.	Navigation, hypernavigation et système d'EIAO : les nouveaux produits	65
4.1.6.	Remarques	66
4.2.	Les situations d'apprentissage et les TICE	67
4.2.1.	Quelques tentatives de définition	68
4.2.2.	Trois exemples d'autoformation en langues à l'université	70
Les implications didactiques et pédagogiques		76
5.1.	Les choix méthodologiques	76
5.1.1.	Une approche intégrée?	77
5.1.2.	La nécessité du guidage	77
5.1.3.	Le rôle de la sensibilisation	79
5.1.4.	La compréhension globale et la compréhension détaillée	81
5.2.	Le choix des supports ou documents	82
5.2.1.	Document authentique	82
5.2.2.	Rôle de l'image et utilisation	84
5.2.3.	Les niveaux des échanges	86
5.3.	Les tâches	88
5.3.1.	Exercices et activités	88
5.3.2.	Types de tâches	89
5.3.3.	Types de questionnement	91
5.3.4.	Ecoute entière et écoute fractionnée	93
5.3.5.	Place de la mémorisation	94
5.4.	Les aides	94
5.4.1.	Le texte écrit et le son	95
5.4.2.	Le lexique	96
Conclusion		99

Deuxième partie : étude de matériaux pédagogiques 100

Introduction		101
Présentation de l'étude		101
6.1.	Elaboration de la grille d'observation	101
6.1.1.	Les caractéristiques générales	103
6.1.2.	Les choix théoriques, didactiques et pédagogiques	104
6.1.3.	L'étude d'une tâche de compréhension	105
6.1.4.	L'ergonomie	106
6.1.5.	Les points à retenir	107
6.2.	Le corpus : délimitation et caractéristiques générales	107
Les choix didactiques et pédagogiques généraux		112
7.1.	Méthodologie	112
7.1.1.	Le type d'approche	112
7.1.2.	Le guidage : conseils, contraintes, progression	114
7.1.3.	L'introduction	115
7.2.	Caractéristiques des échanges	116
7.2.1.	Rapport de l'apprenant au document support	116
7.2.2.	Les échanges dans le dispositif pédagogique	117
7.3.	Les aides disponibles	120

Les documents supports	123
8.1. Nature et intégration	123
8.2. Degré de pédagogisation	123
8.2.1. Les documents pédagogiques	124
8.2.2. Les documents pédagogisés	126
8.2.3. Les documents pédagogiques/isés	126
8.3. Aspects matériels	127
8.4. L'apport spécifique de l'image visuelle	128
8.5. Etude du discours	130
8.5.1. Genres et sous genres	130
8.5.2. Traits distinctifs	131
8.6. Contenus socio-culturels	135
Les tâches de compréhension	139
9.1. Les objectifs de compréhension	139
9.2. Les consignes	140
9.2.1. Les consignes d'écoute ou de visionnement	140
9.2.2. Le moment d'apparition des consignes	140
9.3. Le questionnement	140
9.4. Les commentaires et le traitement des réponses	142
9.5. Les possibilités d'évaluation	143
9.6. Les aides disponibles	143
Les activités de l'apprenant	145
10.1. Accelerated English	145
10.1.1. Scenes	145
10.1.2. Supplement	146
10.2. Active English	147
10.3. Bid For Power	148
10.4. Break The Ice	148
10.5. Echolangues	149
10.5.1. Questionnaire	149
10.5.2. Test de perception	150
10.6. Pleased To Meet You	150
10.6.1. Scenarios	150
10.6.2. Resources	151
10.7. VOICEbook	152
10.8. Premier bilan	152
10.9. Family Affair	153
10.9.1. Viewing task	153
10.9.2. Check	153
10.9.3. Focus	154
10.10. Mystery Tour	154
10.10.1. How much can you remember?	154
10.10.2. Tâches par section	155
10.11. News Busters	156
10.12. People and Places	158
10.13. Vifax	159
10.13.1. Première tâche	159
10.13.2. Deuxième tâche	159
10.13.3. Troisième tâche	159
Conclusion	161
Troisième partie : conception et analyse d'un produit ALAO	166
Introduction	167
Présentation générale de <i>Listening to Sophie</i>	169
11.1. Les objectifs	169

11.2.	Le public et les dispositifs de formation _____	169
11.3.	Les principes didactiques _____	169
11.4.	Le choix d'un support oral _____	172
11.5.	La structure du produit _____	173
11.5.1.	Architecture générale _____	174
11.5.2.	Circulation _____	175
11.5.3.	Dispositif énonciatif _____	177
Les tâches proposées et les capacités entraînées _____		179
12.1.	La mobilisation _____	182
12.1.1.	Définitions _____	182
12.1.2.	Mise en œuvre _____	183
12.2.	L'anticipation _____	192
12.2.1.	Définitions _____	192
12.2.2.	Mise en œuvre _____	193
12.3.	L'inférence _____	201
12.3.1.	Définitions _____	201
12.3.2.	Mise en œuvre _____	203
12.4.	Discriminating _____	223
12.4.1.	Définition _____	223
12.4.2.	Mise en œuvre _____	224
12.5.	Expanding _____	232
12.6.	Practising _____	243
12.7.	Capacities _____	244
12.7.1.	Recalling et Anticipating _____	245
12.7.2.	Inferring et Discriminating _____	247
L'activité métacognitive _____		251
13.1.	La métacognition _____	251
13.1.1.	Définitions _____	251
13.1.2.	Méthodologie _____	254
13.1.3.	Questions et hypothèses _____	255
13.2.	Architecture générale du produit et métacognition _____	256
13.3.	La tâche d'auto-observation et la tâche d'aide à la réflexion _____	258
13.3. 1.	Elaboration des questionnaires A et B 1998-99 _____	259
13.3. 2.	Elaboration du questionnaire C 1998-99 _____	261
13.3. 3.	Expérimentation 1998-99 _____	261
13.3. 4.	Elaboration des questionnaires A, B et C 1999/2000 _____	263
13.3. 5.	Expérimentation 1999/2000 _____	264
13.3. 6.	Analyse des résultats _____	264
13.3.7.	Identifying et Analysing _____	272
13.4.	Les tests _____	280
13.4.1.	Le contenu _____	280
13.4.2.	Les capacités suscitées _____	281
13.4.3.	Les types de questionnement _____	282
13.4.4.	L'interaction pédagogique _____	282
13.5.	Les points de sensibilisation _____	282
L'environnement de travail _____		284
14.1.	Les fonctionnalités _____	285
14.2.	Les ressources méthodologiques _____	285
14.3.	Les ressources de contenu _____	287
Conclusion _____		297
Conclusion générale _____		298
Annexes _____		302
Annexe 1 : Grille d'observation de tâches de compréhension orale _____		303

Annexe 2 : unités 3, 9 et 13 de <i>Listening to Sophie</i>	306
Annexe 3 : questionnaires A, B, C 1998/99 et 1999/00	331
Annexe 4 : test unité 20 de <i>Listening to Sophie</i>	338
Annexe 5 : script de <i>Listening to Sophie</i>	342
Index thématique	363
Index des acronymes utilisés	369
<i>Bibliographie</i>	370
<i>Table des matières</i>	386