



HAL
open science

Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?

Jing Guo

► To cite this version:

Jing Guo. Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2012. Français. NNT: . tel-00788294

HAL Id: tel-00788294

<https://theses.hal.science/tel-00788294v1>

Submitted on 14 Feb 2013

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique des langues, recherches en ingénierie éducative**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Jing GUO

Thèse dirigée par **Christian DEGACHE** et **Elke NISSEN**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM** de l'École Doctorale **Langues Littératures et Sciences Humaines**

Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?

Thèse soutenue publiquement le **30 novembre 2012**,
devant le jury composé de :

Monsieur Joël BELLASSEN

Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Professeur, INALCO, Rapporteur

Monsieur Christian DEGACHE

Professeur, Université Stendhal Grenoble 3, Directeur de thèse

Madame Zhitang DROCOURT-YANG

Maître de conférences HDR, INALCO, Examineur

Monsieur Daniel GAONAC'H

Professeur, Université Poitiers, Rapporteur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Stendhal Grenoble 3, Examineur

Madame Elke NISSEN

Maître de conférences, Université Stendhal Grenoble 3, Directrice de thèse



Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Joël Bellassen, Zhitang Drocourt-Yang, François Mangenot, Daniel Gaonac'h, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Ma plus vive gratitude va à mes directeurs de recherche, Elke Nissen et Christian Degache, pour la confiance, la patience, les corrections méticuleuses, la grande qualité d'encadrement et surtout pour le temps considérable qu'ils m'ont accordés durant ces cinq années. Merci à tous les deux pour m'avoir tant apporté et de m'avoir amenée là où je suis maintenant.

Un grand merci à Monsieur Joël Bellassen pour m'avoir stimulée et encouragée dans ma recherche, pour ses conseils et ses remarques à mes recherches lors des colloques en didactique du chinois.

Je remercie avec beaucoup de respect mes relecteurs (ceux que je connais et ceux que je n'ai jamais vus), pour leur gentillesse et leur générosité.

Merci à ma grande famille très solidaire, mes amis, mes collègues et à toutes les personnes qui, directement ou indirectement, ont permis que cette recherche se fasse, par leurs écoutes, aides et sympathie.

Je ne remercierai jamais assez mes enfants, Lina et Tao, pour avoir accepté de partager en permanence leur maman avec l'ordinateur et les livres durant les premières années de leurs vies.

Merci également à mon laboratoire Lidilem, au département LANSAD et à la France, pour m'avoir intégrée, formée, soutenue, et permis de découvrir un domaine de recherche si fascinant.

Enfin, une pensée nostalgique à tous mes chers étudiants - les ressources de toute mon inspiration, merci pour votre coopération et votre enthousiasme. Vous m'avez fait aimer le métier d'enseignant/chercheur, un métier si émouvant auquel je vais désormais consacrer toute mon énergie !

Sommaire du premier volume

Remerciements.....	1
Sommaire du premier volume.....	3
Introduction.....	5
Partie 1	
Pour une meilleure connaissance de la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère pour les apprenants francophones.....	11
Chapitre 1. Situer la compréhension de l'oral dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.....	13
1.1. Les différentes théories d'apprentissage des langues étrangères.....	13
1.2. La compréhension de l'oral dans différentes méthodologies d'enseignement.....	24
1.3. De l'input à l'output et l'acquisition d'une langue étrangère.....	32
1.4. Conclusion du chapitre : notre point de vue sur la place de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage et ses conséquences sur notre conception de l'enseignant.....	40
Chapitre 2. Appréhender le processus de compréhension de l'oral et les spécificités de la langue chinoise.....	42
2.1. Les théories de la compréhension de l'oral.....	42
2.2. Les facteurs influents dans la compréhension de l'oral	57
2.3. Les spécificités du chinois dans la compréhension de l'oral.....	75
2.4. Hypothèse concernant les facteurs influant sur la compréhension de l'oral en chinois.	107
Chapitre 3. Expérimentation 1 - vérifier notre hypothèse sur certains facteurs influents pour la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : le protocole de recherche	136
3.1. Le test de compréhension de l'oral.....	136
3.2. Les critères appliqués à la conception de l'ensemble des trois tests.....	139
3.3. Présentation du test 1 sur la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.....	142
3.4. Présentation du test 2 sur l'activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension de l'oral en chinois.....	145
3.5. Présentation du test 3 sur l'écoute interactive étayée individuelle et en petits groupes.	154
Chapitre 4. Résultats et discussion	160
4.1. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.....	162
4.2. Autres éléments influents observés	180
4.3. L'activation de la représentation écrite des énoncés dans la compréhension de l'oral... ..	188
4.4. La situation d'écoute interactive étayée et la compréhension de l'oral.....	203
4.5. Conclusion du chapitre et perspectives pédagogiques.....	212

Partie 2

Distinguer les modalités qui favorisent l'apprentissage de la compréhension de l'oral en chinois en situation d'écoute interactive étayée dans une formation hybride.....223

Chapitre 5. Expérimentation 2 - observer la nouvelle situation pédagogique, l'« écoute interactive étayée », dans la formation hybride Chinois A2.2.....224

5.1. Présentation de la formation hybride Chinois A2.2225

5.2. L'expérimentation pour observer l'écoute interactive étayée dans la formation Chinois A2.2.....237

Chapitre 6. Résultats et discussion.....254

6.1. Comment et quand l'apprenant sollicite-t-il de l'aide et quelles sont les caractéristiques de ces sollicitations ?.....254

6.2. Comment et quand les interlocuteurs répondent aux sollicitations et quelles sont les caractéristiques de leurs interventions ?.....307

6.3. Comment l'apprenant traite-t-il les réponses aux sollicitations et quelle est l'évolution des comportements d'écoute ?.....326

6.4. L'écoute interactive étayée dans deux modalités de travail : à distance et en présentiel340

6.5. Que peut apporter l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral ?.....360

6.6. Synthèse des résultats des parties 6.1-6.5.....366

6.7. La formation hybride Chinois A2.2 et la compréhension de l'oral : les appréciations des apprenants du groupe 2009-2010 et du groupe 2011-2012.....371

Chapitre 7. Conclusion générale.....384

7.1. Synthèse.....384

7.2. Limites de cette recherche.....388

7.3. Perspectives.....390

Bibliographie.....393

Liste des tableaux.....417

Liste des figures.....419

Liste de définitions.....420

Index lexical.....423

Liste des extraits424

Table des matières.....427

Annexes.....

Introduction

L'évolution de la Chine, de sa position dans le monde, la diffusion de sa culture et de sa civilisation millénaire ont fait que le chinois¹ entre désormais dans la compétition des langues les plus demandées. Il est aujourd'hui possible d'apprendre le chinois dans 30 écoles primaires et 535 collèges et lycées français. À la rentrée 2011, 29505 élèves apprenaient le chinois dans le secondaire, contre 9328 en 2004. Le chinois occupe aujourd'hui la cinquième place parmi les langues enseignées dans le second degré (Quentin, 2012). Depuis le lancement des cours de chinois en LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à Grenoble en 1989, de plus en plus d'étudiants s'inscrivent pour découvrir ou approfondir cette langue. Au regard de la difficulté d'apprentissage du système d'écriture et du système de tons de la langue chinoise, les modes classiques d'enseignement en présentiel, par stages ou cours du soir, se sont révélés insuffisants pour satisfaire la demande et assurer la qualité des cours. À l'aide de questionnaires, nous avons constaté que la difficulté majeure pour nos apprenants est la compréhension de l'oral. Autrement dit, les apprenants ont du mal à mettre en œuvre des connaissances linguistiques permettant de décoder le système de signifiants et des connaissances référentielles permettant de comprendre et d'interpréter ce qui est entendu, d'en construire une signification (Merlet et Gaonac'h, 1995). Afin d'interpréter le sens de l'input², l'auditeur applique ses différentes connaissances en alternant deux processus³ du bas vers le haut et du haut vers le bas en permanence. L'automatisation est une des conditions nécessaires pour comprendre d'une manière aisée.

Pour un apprenant en langue étrangère, la compréhension de l'oral est primordiale car c'est pour lui le principal moyen d'acquérir de nouvelles connaissances et d'améliorer son niveau (Rost, 2002 ; Nunan, 1997, 2003 ; Richards, 2003). Dans les instituts de langues, en Chine continentale, la compréhension de l'oral est un cours spécifique et indépendant (吕必松 Lü Bisong, 2007 ; 胡波 Hu Bo, 2007), ce qui facilite l'application des méthodes d'enseignement plus ciblées (吕必松 Lü Bisong, 1990 ; 杨惠元 Yang Huiyuan, 1997, 2009). Cependant, avec des contraintes de temps limité en présentiel au service LANSAD, nous ne pouvons pas établir un cours uniquement pour la compréhension de l'oral et nous ne pouvons pas non plus mener en cours présentiel autant d'activités de compréhension que nous le souhaiterions. De

¹ Le terme « chinois » désigne dans notre thèse le chinois standard contemporain.

² L'input dans cette étude désigne le matériau langagier.

³ Le processus langagier « renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral » (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

plus, contrairement aux apprenants qui résident en Chine qui ont des opportunités de pratiquer cette activité presque tout le temps et dans tous les contextes, la plupart des apprenants en France ne la pratiquent que pendant les cours avec l'enseignant. Cette situation est loin d'être satisfaisante pour permettre d'améliorer cette compétence⁴. Un entraînement supplémentaire est donc indispensable pour maintenir la qualité de la formation proposée.

Pendant l'année universitaire 2006-2007, nous avons eu la possibilité de concevoir et expérimenter une formation pour le niveau A2 s'inscrivant dans le projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Inter-universitaire) porté par l'Université Stendhal et soutenu par la région Rhône-Alpes ainsi que la conférence académique des présidents d'université (CAPU) (Nissen, 2006). Dans le but d'alléger les contraintes du cours en présentiel, FLODI a pour mission de développer et d'améliorer l'offre, de proposer des formations hybrides combinant des séances en présentiel et des séances en autoformation. Les formations proposées s'alignent sur les niveaux de compétences du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001).

En tant qu'enseignante de chinois à LANSAD, ce projet nous a intéressée tout particulièrement. En associant les avantages des deux modalités d'apprentissage, il permettait d'alléger les contenus en présentiel et de créer un environnement d'apprentissage à distance afin de favoriser l'entraînement de l'apprenant à la compréhension de l'oral. Par ailleurs, les formations hybrides ont de nombreux avantages pour l'enseignement/apprentissage (Mangenot, 2008). Étant considérées comme des formules innovantes, elles permettent à l'utilisateur de se former à son rythme, en fonction de ses besoins et de ses disponibilités. Elles offrent de nouvelles opportunités d'accroître la qualité de l'apprentissage.

La problématique de départ de notre étude a pour origine les questions suivantes : comment mettre en place une telle formation pour qu'elle soit efficace ? Quelles sont les compétences à développer en priorité et avec quel scénario⁵ ? Pour y répondre, nous nous sommes appuyée

⁴ Le terme « compétence » désigne ici, conformément au CECRL, les savoirs, savoir-faire et attitudes, relevant aussi bien des compétences générales que de la compétence à communiquer langagièrement. L'usager de la langue forge ces compétences au fil de son expérience et elles lui permettent de faire face aux exigences des activités de compréhension de l'oral dans les divers contextes (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001).

⁵ Ici le terme « scénario » désigne le scénario pédagogique. C'est la « planification d'une séquence ou d'une séance pédagogique par l'enseignant – ou encore par les concepteurs d'un manuel scolaire. Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique. Il décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les pré-requis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement » (Nissen, 2004, p. 14).

sur les études effectuées dans les domaines de la compréhension de l'oral et des formations hybrides. À notre connaissance, si le thème de la compréhension de l'oral est déjà très étudié par de nombreux chercheurs (par exemple : Gremmo et Holec, 1990 ; Cornaire, 1998 ; Guimbretière, 1994), les recherches spécifiques sur la compréhension du chinois par des apprenants francophones, quant à elles, restent encore très rares, surtout dans un contexte de formation hybride. En fait, la didactique du CLE (Chinois Langue Étrangère) en tant que spécialité n'existe que depuis les années 1980 et l'exploitation des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) dans l'enseignement du CLE ne s'est développée que depuis les années quatre-vingt-dix (郑艳群 Zheng Yanqun, 2008 ; 谢天蔚 Xie Tianwei, 2004, p. 13). La connaissance du processus de compréhension de l'oral en chinois dans ce domaine a besoin d'être mise à jour. Vu le nombre croissant d'apprenants du CLE, il est nécessaire, et urgent, de faire progresser la réflexion scientifique sur le sujet afin de garantir la qualité de l'enseignement et de satisfaire aux besoins et exigences attendus (Joël Bellassen 白乐桑 Bai Lesang, 1993). Dans ce contexte, l'équipe du secteur de l'enseignement du chinois LANSAD à l'Université Stendhal Grenoble 3 désire ainsi initier une nouvelle thématique de recherche portant sur le sujet du renforcement des compétences de la compréhension de l'oral à l'aide des formations hybrides alternant deux situations d'apprentissage : en présentiel et à distance. Ceci justifie notre projet de recherche.

La finalité de notre recherche est d'améliorer la formation hybride *Chinois A2.2* que nous avons créée en 2006 pour renforcer la compréhension de l'oral des apprenants de niveau A2.⁶ du public de LANSAD. Afin d'atteindre cet objectif, tout d'abord, il semble primordial pour les concepteurs et les enseignants de connaître les besoins des apprenants par rapport à leurs difficultés et leurs points faibles dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère. Dès le départ, nous nous sommes interrogée sur les compétences les plus nécessaires aux apprenants.

⁶ Le niveau A2 est considéré dans le CECRL comme « niveau intermédiaire ou de survie ». Les apprenants de ce niveau sont considérés comme « utilisateurs élémentaires ». Le descripteur du CECRL qui définit les compétences à atteindre pour le niveau A2, concernant la compréhension de l'oral est le suivant : « je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs » (A2 ; Conseil de l'Europe, 2001, p. 26). En raison de la difficulté d'apprentissage du sinogramme (écriture chinoise, cf. 2.3.8, p. 93), les niveaux CECRL au LANSAD sont subdivisés en deux. Le niveau A2 par exemple est réparti en A2.1 et A2.2.

À l'aide d'études sur la compréhension de l'oral en langue étrangère en générale, nous avons tout d'abord répertorié des spécificités de la langue chinoise liées à la compréhension. Nous avons émis une hypothèse sur les compétences clés. Nous supposons que, en chinois, la reconnaissance du vocabulaire déjà connu de l'apprenant est un facteur prépondérant dans le processus de compréhension de l'oral et que l'activation de la représentation écrite des énoncés (sous forme de sinogrammes ou de pinyin⁷) pour surmonter les difficultés sémantiques joue un rôle fondamental.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons créé un protocole de recherche nous permettant d'observer le processus de compréhension dans des situations diverses : par exemple, l'écoute en mode individuel ou en petits groupes⁸, l'écoute des documents vidéo et audio et l'écoute des présentations d'un locuteur natif en temps réel. En vérifiant notre hypothèse, une de ces situations d'écoute s'est montrée très bénéfique pour l'entraînement à la compréhension. Il s'agit d'une situation pédagogique où, lorsque l'apprenant rencontre une difficulté, il a la possibilité de solliciter l'aide d'un locuteur natif. Nous nommons cette situation « écoute interactive étayée ». Les résultats des tests semblent pouvoir confirmer ceux de nombreuses études qui suggèrent que la négociation du sens pendant l'interaction facilite la compréhension (Ellis, 1999 ; Cabrera et Martinez, 2001; Pica *et al.*, 1986 ; Pica *et al.*, 1987), et dans certains cas, elle favorise l'acquisition du vocabulaire.

Cette découverte a suscité notre curiosité. Nous avons eu envie de connaître davantage les caractéristiques et les effets de cette situation pédagogique sur la compréhension de l'oral. Nous avons cherché à comprendre comment les différents partenaires se comportent dans une situation d'écoute interactive étayée et en quoi celle-ci peut aider à améliorer la compréhension de l'oral. En même temps, nous avons cherché à tester les possibilités d'intégrer l'écoute interactive étayée dans notre formation hybride. Pour cela, nous avons étudié comment elle se déroule dans deux modalités d'apprentissage différentes, à distance et en présentiel. L'ensemble des résultats nous a permis de modifier notre formation hybride *Chinois A2.2* à trois reprises. Les points de vue des apprenants nous ont fourni un aperçu de l'efficacité de notre formation.

⁷ Système de transcription phonétique de la langue chinoise en alphabet romain (cf. 2.3.8, p. 95).

⁸ Le terme « petit groupe » dans notre étude désigne un groupe de deux à cinq apprenants. Nous employons également le terme « dyade » pour désigner deux apprenants.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement dans la didactique du chinois. Cette étude se situe dans la continuité d'autres recherches qui ont souligné la pertinence et l'intérêt de prendre en compte les micro-compétences langagières (Tsui et Fullilove, 1998 ; Bonk, 2000 ; Cauldwell, 1998 ; Field, 2003 ; Wilson, 2003 ; Hulstijn, 2003) et la stratégie d'inférence dans le processus de compréhension de l'oral (Poussard, 2003 ; Field, 2000). Elle s'intéresse aux spécificités du chinois, et surtout au rôle de l'écrit lors de l'écoute (马燕华 Ma Yanhua, 1999). En même temps, inspirée de différents travaux de recherche sur les théories interactionniste, socio-constructiviste et de l'acquisition (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983), sur l'interaction des apprenants en dyades ou en petits groupes (Dejean, 2004 ; Nissen, 2003), sur les formations hybrides (Charlier *et al.* 2004 ; Charlier *et al.*, 2006 ; Nissen, 2006 ; Degache et Nissen, 2008) et sur la sollicitation d'aide (Vasseur, 1991 ; Araújo e Sá, 1993 ; Bozier, 2003, 2005 ; Araújo e Sá et Melo, 2007), notre étude se focalise sur les caractéristiques et les effets des interactions sur le développement de la compréhension de l'oral.

Notre étude est résolument empirique et son principal objectif est d'ordre descriptif. Il s'agit de contribuer à une meilleure compréhension du rôle de certaines opérations (reconnaissance du vocabulaire, représentations écrites du chinois et stratégie d'inférence) lors du processus de compréhension de l'oral en chinois. Aussi, grâce à une approche qualitative et inductive, notre étude tente de présenter les caractéristiques de la nouvelle situation pédagogique : l'écoute interactive étayée. À cette fin, nous nous attachons à l'observation des réactions, des stratégies, de l'organisation et de la gestion du travail, ainsi qu'à l'évolution des comportements lors de l'interaction. Nous soulignons également que notre travail a adopté une méthode essentiellement qualitative. Bien qu'elle soit censée permettre d'observer la réalité des faits, elle ne peut la révéler que partiellement.

En ce qui concerne l'organisation, cette étude comporte deux grandes parties. Dans la première, composée de quatre chapitres (1, 2, 3 et 4), nous étudions le processus de compréhension de l'oral en chinois et nous procédons à une première expérimentation⁹ pour identifier les facteurs influant dans ce processus. Dans la deuxième partie, constituée de trois

⁹ Dans notre étude, le terme « expérimentation » désigne, au sens général, une « expérience provoquée en vue d'observer le ou les résultats » (Dictionnaire en ligne « Trésor de la langue française » <http://atilf.atilf.fr>), et ne prend pas le sens spécifique qu'il peut avoir dans le cadre de la méthodologie de recherche de type expérimental.

chapitres (5, 6 et 7), à l'aide d'une deuxième expérimentation, nous analysons l'écoute interactive étayée dans notre formation hybride pour favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Voici le détail des chapitres : dans le **chapitre 1**, nous présenterons l'ancrage théorique de cette recherche. C'est un croisement de plusieurs théories, surtout situé au carrefour du socio-constructivisme et de l'interactionnisme pour l'acquisition des langues. Dans le **chapitre 2**, nous nous intéresserons aux activités de compréhension de l'oral. Après avoir étudié en détail quelques recherches sur ce sujet en langue étrangère en générale, nous répertorierons les spécificités de la langue chinoise en lien avec la compréhension. Nous chercherons à comprendre les facteurs les plus influents dans le processus de compréhension de l'oral en chinois. Par la suite, dans le **chapitre 3**, nous formulerons notre hypothèse à ce propos et nous expliquerons le détail de la méthode choisie pour la vérifier. Dans le **chapitre 4**, nous présenterons les résultats suivis d'une conclusion sur la première partie de la thèse.

À partir du **chapitre 5**, nous rendrons compte de notre expérimentation de la nouvelle situation pédagogique dans le cadre de notre formation hybride *Chinois A2.2* : l'écoute interactive étayée. Nous définirons les aspects d'observation ainsi que les étapes à mettre en place dans la nouvelle expérimentation. Dans le **chapitre 6**, nous décrirons de la manière la plus précise possible, les caractéristiques et les effets de l'écoute interactive étayée sur la compréhension de l'oral. L'observation des quatre dyades ayant participé à trois séances d'observation à distance et en présentiel nous permettra d'établir quelques comparaisons entre ces deux modalités de travail. À la fin de ce chapitre, nous présenterons les ajustements apportés à notre formation hybride *Chinois A2.2* ainsi que les appréciations des apprenants sur la formation proposée.

Pour finir, dans le **chapitre 7**, nous faisons confluer nos résultats sur, d'une part, les compétences identifiées comme éléments clés à développer et, d'autre part, les caractéristiques de l'écoute interactive étayée et de ses effets sur la compréhension de l'oral. À la fin de ce chapitre, nous présenterons les limites de notre thèse ainsi que des perspectives pour de futures recherches.

Partie 1
Pour une meilleure connaissance de la compréhension de
l'oral en chinois langue étrangère pour les apprenants
francophones

Chapitre 1. Situer la compréhension de l'oral dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère

1.1. Les différentes théories d'apprentissage des langues étrangères

Les théories d'apprentissage des langues étrangères se sont développées et ont été influencées par l'observation des comportements effectuée dans les salles de cours. Ces théories sont souvent liées à d'autres disciplines telles que la philosophie, la psychologie, la sociologie. Ces différentes théories ont été conçues pour expliquer comment une langue étrangère est apprise. Elles reflètent souvent les philosophies dominantes de l'époque. Avec le temps, une théorie peut être remplacée par une autre plus à la mode. Ces théories d'apprentissage jouent un rôle majeur dans la pratique des enseignants. Elles influencent grandement les méthodes d'enseignement. Comment les enseignants se comportent-ils en cours ? Quelle est la place de l'apprenant ? De quelle manière les matériaux d'apprentissage sont-ils employés ? Les réponses à ces questions diffèrent largement selon les théories adoptées. Les différentes méthodes d'enseignement de la compréhension de l'oral que nous allons présenter ici ont été directement influencées par ces théories. Il est nécessaire de bien comprendre les concepts fondamentaux de l'apprentissage des langues en relation avec ces grands courants. Ce sont eux qui ont orienté notre recherche. Pour ce faire, nous avons sélectionné trois théories qui ont beaucoup influencé le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce sont le béhaviorisme, le nativisme et le constructivisme.

1.1.1. Le béhaviorisme

Le béhaviorisme est apparu dans les années trente. Il a une influence importante dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pendant les années cinquante et soixante. Ce concept est dérivé des expérimentations sur des animaux. Des chercheurs ont révélé que les animaux peuvent développer une certaine habitude après avoir été conditionnés pendant une certaine période. Une habitude est une connexion de stimulus et de réponses (*stimulus-response connection*, Ellis, 1997, p. 31). Il s'agit d'un changement des comportements sous l'influence de l'environnement et de forces externes. Tous les comportements, y compris les comportements complexes qui se manifestent dans l'acquisition des langues, peuvent être expliqués en termes d'habitudes. Selon cette théorie, il n'y a pas de

différence fondamentale entre un rat qui apprend à appuyer sur un bouton pour recevoir la nourriture et un être humain qui apprend à utiliser des signaux vocaux pour satisfaire ses besoins nécessaires. L'individu apprend lorsqu'il donne une réponse correcte à un stimulus issu de l'environnement.

En ce qui concerne les langues étrangères, les behavioristes considèrent que l'apprentissage d'une langue est comme un processus de remplacement d'anciennes habitudes par de nouvelles. Mitchell et Myles (1998) ont signalé que les anciennes habitudes ont tendance à influencer la formation de nouvelles habitudes, soit en y contribuant, soit en les empêchant. Il semble que si la structure grammaticale de la langue étrangère est similaire à celle de la langue maternelle, l'apprentissage se fait plus facilement. Au contraire, si les structures des deux langues sont très différentes, l'apprentissage semble plus difficile.

Les behavioristes suggèrent que l'apprenant est capable d'apprendre les langues par la formation des habitudes par la pratique. L'apprenant reçoit des modèles, les imite et les pratique au moyen d'exercices répétitifs.

« De fait, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes » (Cornaire, 1998, p. 16).

La pratique est accompagnée par des essais. En réponse, l'apprenant reçoit des renforcements ou des récompenses lorsqu'il pratique correctement un modèle, de sorte que le comportement désiré est ainsi maintenu et renforcé. Il y a deux sortes de renforcement : les renforcements positifs et les renforcements négatifs (*positive and negative reinforcements*, Demirezen, 1988). Les renforcements positifs sont des moyens qui augmentent la probabilité de récurrence des comportements, par exemple, un sourire de la part de l'enseignant pour signaler à l'apprenant qu'il a donné une réponse correcte. Les renforcements négatifs sont des moyens qui diminuent la probabilité des récurrences des comportements, par exemple, l'enseignant fronce les sourcils pour signaler à l'apprenant qu'il y a un problème. Tous les deux peuvent augmenter la probabilité d'utilisation des comportements désirés. D'un autre côté, l'apprenant reçoit une punition ou une correction lorsqu'il commet une erreur. Le comportement non désiré est ainsi affaibli ou supprimé. De cette manière, l'apprenant peut apprendre une langue et les professeurs ont la responsabilité de lui fournir un feedback afin de

l'aider à réussir son apprentissage.

La prévention des erreurs joue un rôle très important pour les behavioristes. Les erreurs sont considérées comme les échecs de l'apprentissage et elles ne sont tolérées en aucune circonstance. Pour eux, les erreurs indiquent que les apprenants n'apprennent ou ne progressent pas dans la direction appropriée. Par conséquent, de nombreuses tentatives d'application pédagogique sont réalisées afin d'éviter les erreurs.

Dans la théorie behavioriste, l'apprenant est considéré comme très passif et très dépendant de l'enseignant. Il est contrôlé et dirigé par l'enseignant. Dans cette approche, les connaissances sont conçues comme étant transférées de l'enseignant à l'apprenant. L'enseignant est ainsi le transmetteur des connaissances. Il est un expert des sources d'apprentissage que l'apprenant doit suivre strictement sans poser la moindre question. L'enseignant doit être actif et maintenir l'attention des apprenants constamment par des exercices et de la pratique. Il est également un architecte dont le rôle est de former les comportements de l'apprenant dans une bonne direction.

Les propos behavioristes sur l'acquisition et l'apprentissage des langues soulignent ce qui peut être observé directement mais négligent ce qui se passe réellement dans la boîte noire des apprenants (Jones et Brader-Araje, 2002 ; Gaonac'h, 1987). La théorie behavioriste ne peut pas expliquer, si l'apprentissage des langues résulte de l'imitation et de la pratique, alors que l'apprenant produit souvent des outputs¹⁰ qui sont très différents de l'input reçu. Même dans l'acquisition de la langue maternelle, pourquoi les enfants peuvent produire des phrases qu'ils n'ont jamais entendues avant ? En ce qui concerne les erreurs, en fait, les chercheurs ont révélé que les erreurs des apprenants sont systématiques, et elles reflètent plutôt l'état du développement langagier des apprenants. Il semble que l'apprenant puisse dépasser l'input qu'il a reçu et produire des erreurs. Ceci implique que l'apprenant construit activement des règles - ses propres règles - qui parfois ne ressemblent pas du tout aux modèles de l'input reçu mais qui l'orientent vers l'acquisition de la langue cible :

« [...] learners seem to go beyond the available input, producing errors that show they actively construct rules, which although non-target-like, guide their performance in the L2 » (Ellis, 1997, p. 30).

En bref, l'apprentissage n'est pas seulement une réaction à un stimulus externe. La théorie

¹⁰ Productions.

béhavioriste souligne seulement le rôle de l'enseignant et néglige la participation active de l'apprenant. Cette pratique peut engendrer le comportement passif de l'apprenant. Pour les béhavioristes, l'apprentissage, de nature socialement conditionnée, peut être le même pour chaque individu. C'est-à-dire que chaque apprenant peut apprendre pareillement si les conditions d'apprentissage sont les mêmes. Mais en réalité, tout individu a ses propres connaissances antérieures différentes des autres, ce qui conduit au fait que l'apprentissage est unique pour chacun, même si, à un moment donné, les conditions extérieures sont identiques pour tous :

« It is highly unlikely for learning to be the same for each individual ; that is, each person cannot learn equally well in the same conditions in which learning takes place, for the background and the experience of the learners make everybody learn differently » (Demirezen, 1988, p. 139).

Bien que le béhaviorisme présente de nombreux défauts, nous ne pouvons pas dire que l'apprentissage d'une langue étrangère n'a rien à voir avec la répétition et l'acquisition d'automatismes. Le béhaviorisme a établi le cadre fondamental des exercices oraux et écrits, en considérant l'apprentissage de langue comme un processus de stimulus et réponse. Il a profondément influencé de nombreuses méthodes d'enseignement en langue étrangère, telles que la méthode audio-orale, que nous allons examiner dans la partie 1.2.1.

1.1.2. Le nativisme

Le nativisme émerge des critiques formulées à l'encontre du béhaviorisme. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les béhavioristes ne peuvent pas expliquer pourquoi les enfants peuvent produire des phrases qu'ils n'ont jamais entendues auparavant. En fait, le nombre total des phrases qu'on peut produire est tellement grand qu'il est impossible de les apprendre toutes avec le stimulus correspondant dans un environnement contextualisé. Chomsky (1971) s'oppose fortement aux propos du béhaviorisme et suggère que l'apprentissage des langues n'est pas comme le dressage des animaux décrit par les béhavioristes. Pour lui, l'apprentissage des langues est très spécial et différent d'autres sortes d'apprentissage humain. Les nativistes partent du fait que les langues sont très abstraites et comprennent des règles variées et compliquées et, cependant, les enfants apprennent une langue de façon efficace et très rapide. Ainsi, Chomsky suggère que chaque enfant possède un système langagier inné qui est

responsable de l'apprentissage des langues. Ce système est nommé « *Language Acquisition Device* » (*LAD*).

Un autre nativiste qui a beaucoup influencé la recherche sur l'acquisition des langues est S. Krashen. En 1982, il a proposé cinq hypothèses intitulées « *Krashen's Monitor model* » (Krashen, 1982) pour expliquer l'acquisition et l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, dans son hypothèse d'acquisition-apprentissage (*Acquisition-learning hypothesis*), il distingue l'acquisition de l'apprentissage des langues. Il explique que l'être humain acquiert une langue - maternelle ou non - d'une manière inconsciente, tandis qu'il apprend une langue d'une manière consciente. Pour Krashen, l'acquisition est un processus inconscient qui conduit à une compétence inconsciente. Elle est synonyme d'apprentissage implicite, informel ou naturel et met l'accent sur le sens du message. L'apprentissage, d'un autre côté, est un processus conscient qui est explicite, formel et met l'accent sur les formes et les règles linguistiques des langues cibles. L'apprentissage ne devient jamais l'acquisition.

Avec l'hypothèse de l'ordre naturel (*Natural order hypothesis*), Krashen postule que, s'il existe un ordre naturel dans l'acquisition des structures grammaticales de la langue maternelle, cet ordre d'acquisition serait similaire pour les langues étrangères. Toujours d'après lui, si la correction des erreurs dans la langue maternelle n'influence pas l'acquisition, il en ira de même pour les langues étrangères. Les mêmes types d'erreurs seraient commis par tous les apprenants.

Dans la troisième hypothèse du moniteur (*Monitor hypothesis*), Krashen postule que tous les apprenants disposent d'un moniteur qui les aide à corriger, à modifier et à former des énoncés. Ce moniteur est composé de l'ensemble des connaissances explicites et des règles grammaticales de l'apprenant. Il peut intervenir avant et après l'émission de l'énoncé. Krashen suggère que les processus d'acquisition et d'apprentissage interviennent chacun de manière très différente dans la production langagière. C'est la compétence déjà acquise qui est responsable de l'aisance (*fluency*) de la production de l'apprenant. Le processus d'apprentissage, quant à lui, est donc considéré comme un moniteur et a pour fonction de contrôler la précision (*accuracy*) de la production. Il ajoute également que trois conditions sont nécessaires afin d'accéder à ce moniteur : l'apprenant doit avoir suffisamment de temps, ce qui explique que le moniteur soit plus fréquemment mis à contribution lors d'une production écrite que lors d'une production orale : il doit se concentrer davantage sur la forme de ce qu'il dit que sur le contenu et, enfin, l'apprenant doit connaître les règles de grammaire.

La quatrième hypothèse intitulée « *Input hypothesis* » est le centre des cinq hypothèses. Elle suggère que l'apprenant peut acquérir une langue lorsqu'il est exposé à l'input qui est juste un peu au-dessus de son niveau actuel de compétence (ce que Krashen appelle « $i+1$ »). Ce genre de matériau est nommé « input compréhensible » (*comprehensible input*). Cette hypothèse implique que l'acquisition pourrait se produire seulement si l'apprenant comprend les messages qui lui sont transmis. Plusieurs méthodes, telles que l'utilisation des structures grammaticales simples, peuvent être utilisées pour ajuster le niveau de l'input afin qu'il soit compréhensible pour l'apprenant. Afin de créer un environnement optimal pour faire apparaître l'acquisition, il faut fournir à l'apprenant une quantité d'input suffisante.

Dans la cinquième hypothèse du filtre affectif (*Affective filter hypothesis*), Krashen postule qu'il existe une sorte de filtre affectif, composé de trois éléments : la motivation et l'attitude, la confiance en soi et l'absence d'anxiété. Ce filtre affectif s'interpose entre le mécanisme d'acquisition et les données sémantiques exposées à l'apprenant. Il établit une barrière imaginaire qui empêcherait, allant même jusqu'à bloquer, l'acquisition lorsque l'apprenant est stressé ou non motivé. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition.

Le concept fondamental de cette théorie est que l'acquisition des langues est une sorte d'apprentissage spécial, qui peut se produire grâce à un système biologique préprogrammé. Pour que l'acquisition ait lieu, l'apprenant doit être motivé. Dans cette théorie, l'apprenant est considéré comme un être humain actif qui interagit avec l'input et forme des règles internalisées. Le système langagier inné dans sa tête est responsable pour réussir l'apprentissage des langues, mais il faut le déclencher à un moment correct.

L'objectif de l'enseignement de cette théorie est de promouvoir l'acquisition au lieu de l'apprentissage, car l'acquisition peut engendrer l'utilisation des langues d'une manière automatique. Par conséquent, l'enseignant prend une grande responsabilité pour fournir à l'apprenant de grandes quantités d'input compréhensible afin de promouvoir les conditions d'acquisition. L'enseignant peut ajuster l'input de plusieurs façons, par exemple, il peut modifier le vocabulaire et les structures grammaticales afin de rendre l'input plus compréhensible à l'apprenant.

Influencée par cette théorie, la pratique dans la salle de cours devrait éviter de mettre trop de pression aux apprenants. L'enseignant a le souci de créer un environnement d'apprentissage agréable pour les apprenants, ces derniers devraient être relaxés et motivés.

Au contraire des behavioristes, les nativistes recommandent que la correction des erreurs soit

minimisée car elle pourrait nuire à l'« *affective filter* » de l'apprenant, ce qui pourrait ensuite endommager son acquisition.

Les nativistes ont été critiqués pour les raisons suivantes :

Dans un premier temps, l'existence de la faculté langagière interne (LAD) qui est supposée responsable pour l'acquisition et l'apprentissage des langues n'a pas été empiriquement prouvée. Les enfants exposés simplement devant la télévision pour recevoir suffisamment d'input ne semblent pas pouvoir acquérir les langues en question. De plus, la distinction entre « l'acquisition » et « l'apprentissage » de Krashen n'est pas très claire. Les conditions conscientes et inconscientes lors de l'apprentissage sont difficiles à distinguer (Germain, 1993). Troisièmement, dans l'hypothèse de l'input compréhensible, il n'y a pas une description claire pour définir le niveau actuel de l'apprenant « i » et le niveau un peu au-dessus « +1 », ce qui pour l'enseignant est très difficile à réaliser. Enfin, cette hypothèse encourage l'enseignant à utiliser davantage l'input modifié que l'apprenant peut comprendre facilement. Par conséquent, l'apprenant ne sera pas capable de s'adapter à un environnement de communication réelle, où il se trouve entouré de l'input non modifié.

Cependant, les hypothèses de Krashen mettent en évidence le rôle de l'input dans l'acquisition et l'apprentissage des langues. Grâce à son hypothèse de « *comprehensible input* », une grande discussion au sein des interactionnistes a été suscitée que nous allons argumenter dans la partie 1.3. De plus, de nombreux chercheurs (Nunan, 1997 ; Richards, 2003) ont mentionné que depuis l'hypothèse de « *comprehensible input* », la compréhension de l'oral a de nouveau attiré notre attention :

« In the 1960s, the emphasis on oral language skills gave it a boost. It became fashionable again in the 1980s, when Krashen's (1982) ideas about comprehensible input gained prominence » (Nunan, 1997).

1.1.3. Le constructivisme

Il existe des théories constructivistes très variées selon les perspectives et positions différentes, mais en règle générale, les constructivistes tentent d'expliquer comment l'apprenant apprend par la construction des connaissances. Deux variantes de constructivistes existent, les constructivistes individualistes et les socio-constructivistes. Les constructivistes

individualistes considèrent l'apprentissage comme un processus personnel interne qui résulte des activités cognitives internes. Les socio-constructivistes soulignent également le rôle cognitif interne de l'être humain, mais considèrent que l'apprentissage est construit par l'interaction sociale et les discours, le sens est construit par le dialogue.

D'après Vygotsky (1978), l'apprentissage est un développement mental qui est le résultat de l'interaction de deux processus distincts : le processus d'origine biologique et celui d'origine socioculturelle. Cette transformation concerne une remarque consciente de ses capacités cognitives et l'emploi du mécanisme de l'auto-régulation dans la résolution des problèmes. Vygotsky mentionne que les enfants utilisent une sorte de « discours privé » (*private speech*) (paroles qui s'adressent à soi-même) qui peut être considéré comme proche du « discours social » (*social speech*) pour réguler leur comportement lors de la résolution des problèmes. Plus tard, ce genre de discours privé va devenir « discours intérieur » (*inner speech*), qui est le langage ou les gestes que nous utilisons pour parler silencieusement avec nous-mêmes. Le discours intérieur reflète l'achèvement de l'auto-régulation.

La création des outils, sous différentes formes mécaniques ou techniques, sert comme moyen d'atteindre des objectifs. C'est à travers la médiation et l'utilisation d'outils que les êtres humains exercent leur interaction avec le monde. Le développement de l'apprenant concerne donc également l'apprentissage de l'utilisation de ces outils afin d'achever les fonctions d'ordre plus élevé.

L'apprentissage est pour Vygotsky un processus de nature essentiellement sociale et l'interaction y joue un rôle central. Il considère que l'apprentissage est co-construit entre le novice et l'expert, et évoque la fameuse métaphore de la « zone de développement proximal » (*zone of proximal development*, 1978). Il distingue trois sortes d'objectifs à atteindre pour l'apprenant : (1) les objectifs que l'apprenant peut atteindre sans assistance ; (2) les objectifs qui dépassent complètement la capacité de l'apprenant et que, même avec de l'aide, il ne peut pas atteindre ; (3) les objectifs que l'apprenant peut atteindre s'il a accès à l'aide. La ZPD concerne la troisième situation. Il constitue une zone potentielle de développement située entre l'état de développement actuel et une zone non développée de l'apprenant. La médiation, sous la forme de l'interaction sociale, peut aider l'apprenant à développer les compétences situées dans la ZPD. Il y a une différence essentielle entre la notion de ZPD et la notion de « 1+i » de Krashen. Krashen considère l'acquisition comme un mouvement d'une période à

une autre qui suit un ordre prévu (*predictable*) ; Vygotsky, quant à lui, considère le développement comme un processus séquentiel (*ripening process*) dont une partie n'est pas certaine et dépend de l'expérience individuelle de chacun (Ellis, 1999).

L'interaction interpersonnelle est considérée comme une sorte de médiation importante pour l'apprentissage. Elle n'est pas seulement un moteur qui facilite le développement de l'interlangue¹¹, mais également un événement social qui aide l'apprenant à participer et s'engager activement dans son propre apprentissage. L'interaction peut fournir de l'étaillage (*scaffolding*) (Bruner, 1983). Souvent étudié dans des situations de communication exolingue¹² (Porquier, 1984), l'étaillage est une démarche de soutien par laquelle un expert aide un novice à surmonter des difficultés dans la réalisation des activités. S'appuyant sur les conduites et les discours de l'autre, « l'étaillage offert par l'adulte, l'expert ou simplement le partenaire, peut ainsi prendre la forme d'une reprise, d'un commentaire, d'une reformulation, d'une traduction du discours de l'autre... Il fournit des conditions de signification nouvelle et de progrès tout en s'appuyant sur la redondance et les routines » (Arditty et Vasseur, 1999, p. 10). Dans un sens, l'étaillage peut signifier un processus de co-construction des connaissances dans lequel l'apprenant peut produire des formes linguistiques situées en dehors de ses compétences actuelles. Dans un autre sens, l'étaillage peut fournir des supports sociaux, cognitifs et affectifs que les interactants apportent l'un à l'autre. L'étude de l'étaillage permettrait ainsi d'examiner comment un expert assiste un novice dans la réalisation d'une tâche¹³ difficile, comme, par exemple, une tâche d'écoute difficile.

La théorie constructiviste appliquée à l'enseignement est centrée sur l'apprenant. Les constructivistes suggèrent que l'apprenant apprend mieux lorsqu'il s'engage dans le processus d'apprentissage, et construit activement ses propres connaissances par la collaboration, la réflexion et le questionnement. L'objectif de l'enseignement est d'aider l'apprenant à devenir un penseur actif. Dans le processus de construction, les connaissances antérieures, les

¹¹ Le terme d'interlangue a été forgé par le linguiste américain Selinker (1972, p. 214) et correspond à un système transitoire reflétant l'état actuel des connaissances d'un apprenant sur la langue seconde. Ce système est constitué d'une grammaire provisoire que l'apprenant construit au fur et à mesure de son apprentissage.

¹² La notion d'interaction exolingue, au sens large, désigne toute interaction verbale faisant état d'une asymétrie particulièrement significative des répertoires linguistiques respectifs des participants (Degache et Mangenot, 2007, p. 13).

¹³ Le terme de « tâche » est définie par le CECRL comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Cette définition est globale et peut s'appliquer tant à ce que fait l'apprenant en classe pour son apprentissage, que l'acteur social en société. Dans notre étude, le terme de « tâche » est utilisé dans le sens de « tâche pédagogique ».

attitudes et la croyance de l'apprenant sont toutes prises en compte. La motivation est considérée comme un facteur très important. La construction active des connaissances, mais non la reproduction, est soulignée. Cette construction se produit dans des contextes individuels, par la négociation sociale, par la collaboration et les expériences. Il y a une interaction dynamique entre les tâches, l'enseignant et l'apprenant. L'apprentissage collaboratif et coopératif est favorisé afin d'exposer l'apprenant aux opinions différentes. La résolution des problèmes et la compréhension en profondeur sont mises en évidence. Les situations, les environnements, les techniques, les contenus et les tâches sont réalistes et représentent la complexité naturelle du monde réel.

« L'objectif fondamental est la réalisation de la tâche globale dans toute sa complexité et non la réalisation décontextualisée de petites étapes visant qu'à la fin, la tâche complète soit réalisée puis reprise dans un contexte concret ou réel » (Deschênes et al., 1996, p. 16).

L'exploration est une méthode favorable afin d'encourager l'apprenant à chercher les connaissances seul et à gérer son propre parcours d'apprentissage. Des activités, des opportunités, des outils et des environnements sont fournis afin d'encourager la métacognition, l'auto-régulation, la réflexion et la conscience. Les erreurs sont considérées comme éléments qui fournissent des opportunités pour observer la construction des connaissances antérieures et le niveau d'apprentissage de l'apprenant.

« The teacher should perceive errors as the results of the learners' conceptions for the moment, because at that moment that is what makes sense to the student » (Chen C., 2003, p. 21).

L'enseignant dans cette approche n'est plus considéré comme transmetteur des connaissances. Il n'est plus le centre de la classe qui est responsable de tout ce qui se passe en cours et contrôle tout. Il est le guide qui fournit les directions à l'apprenant, surtout à ceux qui ont le plus de difficultés. Il est le facilitateur ou le médiateur qui doit encourager l'apprenant à observer et à activer ses connaissances antérieures, à analyser et à interpréter les nouvelles informations. Il crée des environnements ou des situations pour préparer l'apprenant à se confronter à des situations réelles en dehors de la salle de cours. L'enseignant devrait également encourager l'apprenant à développer les techniques et les compétences nécessaires qui lui permettent de découvrir par lui-même les connaissances.

Le constructivisme a profondément influencé le monde de l'éducation. Sa plus grande contribution est le déplacement de l'apprenant au cœur de l'enseignement/apprentissage. Il continue à dominer le domaine de l'éducation en théorie. Cependant, comme l'ont mentionné Paavola et Lakkala (2004), le contenu du constructivisme n'est pas très clair à cause de ses versions différentes, qui parfois s'opposent l'une à l'autre. Il y a, par exemple, des versions qui soulignent fortement la construction des connaissances à l'intérieur de l'esprit (*the mind*) humain et la relation avec les expériences personnelles ; d'autres versions suggèrent que l'esprit humain n'est pas un bon point de départ pour comprendre l'apprentissage. C'est la pratique qui est essentielle (Paavola et Lakkala, 2004). De plus, les constructivistes tendent à se différencier complètement d'autres approches précédentes, ce qui les conduit à négliger les avantages des autres.

« It has also been maintained that constructivists attempt, in too drastic and ideological a way, to distinguish their approach from that of all previous learning research » (Paavola et Lakkala, 2004).

Conclusion

Nous avons présenté trois théories d'apprentissage et nous avons vu que chaque théorie explique le processus d'apprentissage des langues d'une manière différente. Pour nous, comme l'ont expliqué les constructivistes, l'apprenant n'est pas passif mais au contraire il participe très activement à son apprentissage. Chaque apprenant vient d'un milieu social différent et possède des connaissances antérieures très différentes. Chacun interagit ainsi avec l'environnement d'apprentissage d'une manière qui lui est spécifique. Les connaissances sont construites et reconstruites lors de cette interaction entre l'apprenant et son environnement. L'enseignant devrait fournir un environnement représentant le monde réel et complexe qui permet à l'apprenant de percevoir, de réfléchir, de critiquer, de choisir et d'apprendre via l'interaction. En même temps, nous considérons également que certains éléments du béhaviorisme et du nativisme sont importants. Le réemploi et la pratique répétitifs sont indispensables pour renforcer la mémorisation. Les facteurs cognitifs internes de l'apprenant méritent également d'être soulignés. Mais avant d'indiquer plus en détail notre définition de l'apprentissage, nous allons maintenant décrire certaines méthodologies d'enseignement influencées par les trois théories présentées. Nous étudierons surtout comment la compréhension de l'oral est traitée dans ces méthodologies.

1.2. La compréhension de l'oral dans différentes méthodologies d'enseignement

Les théories que nous avons abordées dans la partie précédente nous ont fourni une bonne base pour comprendre les comportements différents des enseignants et des apprenants dans des environnements d'apprentissage variés. Ces théories influencent la perception des enseignants sur ce qu'est une langue et comment les apprenants apprennent une langue. Par conséquent, elles influencent profondément la manière selon laquelle les différents moyens sont introduits et employés, comment les cours sont conduits, et le plus important, comment les apprenants sont traités. Sous l'influence de ces théories, les différentes méthodologies, méthodes ou approches d'enseignement se sont développées. Une méthodologie est un « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieures et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites » (Puren, 1988, p. 17). Une méthode d'enseignement est un « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988, p. 16). Une approche est un regroupement de méthodes dont les hypothèses, techniques, objectifs et finalités sont voisins dans un même courant didactique (Besse, 1995, p. 101). Parfois, ces termes ne sont pas tout à fait conformes à l'usage que certains didacticiens font d'eux (approche naturelle, méthode naturelle...), mais ils sont conformes « à l'usage d'autres, en particulier les historiens de l'enseignement/apprentissage des L2 » (Besse, 1995, p. 101). Une méthodologie ou une approche repose essentiellement sur les objectifs fixés. Dans une méthodologie où l'importance est accordée au développement des compétences de l'oral, les moyens d'enseignement choisis soulignent plutôt le rôle central de la compréhension de l'oral. Nous allons maintenant présenter quatre méthodologies ou approches qui soulignent toutes l'importance de la compréhension de l'oral. Nous étudierons les grandes lignes de ces méthodologies et approches et verrons comment la compréhension de l'oral y est abordée.

1.2.1. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a connu un grand rayonnement aux États-Unis pendant les années 1950 et 1960. Elle était très demandée pendant la guerre pour former rapidement des praticiens de langues. Elle est également nommée « la méthode de l'armée » (*the army*

method). Dans le contexte institutionnel, son objectif principal est de former l'apprenant à communiquer en langue étrangère dans des situations courantes, par exemple dans un supermarché ou dans une station de métro. Dans un sens, cette méthodologie est orientée vers la pratique et la communication. Le langage est enseigné en quatre parties : la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite, et ces quatre parties peuvent être enseignées dans cet ordre (Cook, 1991). Comme on le voit, cette méthodologie fait apparaître le rôle essentiel de l'oral dans l'apprentissage.

La pratique de cette méthodologie correspond au courant behavioriste. Dans la salle de cours, en se référant aux ouvrages de grammaire portant sur la langue et aux explications magistrales, l'apprenant doit réciter parfaitement chaque phrase et connaître le dialogue par cœur, sans forcément comprendre le fonctionnement grammatical de ces phrases. La matière à enseigner est présentée en unités minimales, pas à pas, de façon aussi programmée que possible. L'enseignant dirige les activités et demande à l'apprenant d'utiliser le vocabulaire et les points structuraux vus en cours jusqu'au moment où il peut les reproduire sans hésitation et sans erreur. Dans les cas extrêmes, les cours audio-oraux se présentent comme un enchaînement d'exercices travaillant la mécanique du fonctionnement de langue et sont uniquement destinés à exercer des réflexes verbaux. Ce qui compte le plus, c'est donc de rendre l'apprenant capable de réagir d'une manière automatique dans une situation donnée par la répétition et la pratique. Très peu d'attention est donnée à l'apprentissage des langues, ou à la transposition des connaissances linguistiques :

« Most importance is attached to building up the strength of the student's response through practice. Little weight is given to the understanding of linguistic structure or to the creation of knowledge. It is not a conversion model in which knowledge of one type is turned into another » (Cook, 1991, p. 136).

Cette méthodologie demande un environnement d'apprentissage où l'enseignant est dominant. Il est comme un chef d'orchestre qui dirige, guide et contrôle tout (Germain, 1993). Bien que les compétences d'écoute soient soulignées, l'apprenant dans cette méthodologie est traité comme une machine qui doit mémoriser mécaniquement et reproduire ce qu'il entend. Comme le langage dans le dialogue est strictement contrôlé, les phrases utilisées sont souvent courtes et dans un format complet. L'apprenant peut créer des phrases mais la production est très mécanique. Les situations de communication sont simplifiées, ce qui est loin de la vie

réelle.

Krashen (1982, p. 131) souligne le défaut de la méthodologie audio-orale, surtout en ce qui concerne sa pratique en compréhension de l'oral :

« Lorsque un dialogue est présenté aux apprenants, ces derniers se concentrent peu sur le sens du message. Ce qui est important est de mémoriser le dialogue et non la compréhension du message [...]. L'utilisation des conversations libres est limitée [...], la plupart des dialogues adoptés sont des textes écrits qui ne sont pas créés pour la négociation du sens »¹⁴.

En effet, les dialogues fournis à l'apprenant devraient aussi comprendre des éléments de caractéristiques naturelles afin de le préparer à confronter les situations de la vie quotidienne. De plus, la méthodologie audio-orale n'aide pas vraiment à bien apprendre à utiliser les structures grammaticales et pour certains chercheurs comme Cook, cette méthodologie a peu de valeur :

« La méthode audio-orale n'a pas d'alternative. Si, avec cette méthode, l'apprenant n'arrive pas à maîtriser la langue cible, il n'apprendra rien autre dans le domaine académique et ne fera pas non plus de progrès dans sa capacité de résolution des problèmes »¹⁵ (Cook, 1991, p. 137).

Bien qu'aujourd'hui, peu d'enseignants emploient une méthodologie pure dite audio-orale, beaucoup d'éléments de cette méthodologie sont pratiqués dans les salles de cours. Beaucoup d'enseignants utilisent cette méthodologie à un moment ou à un autre car elle fournit un cadre d'enseignement très clair. De plus, il semble que l'apprentissage de certains aspects de la langue convienne mieux à la méthodologie audio-orale, comme l'apprentissage de la prononciation (Cook, 1991).

¹⁴ « While the presentation of a dialogue, for example, may take up a full period, students spend very little of this time focusing on the message, which is presented over and over. The goal is the memorization of the dialogue, not the comprehension of a message. [...] The applicability of dialogues to free conversation and to genuine conversational management may be limited [...]. Most dialogues are actually scripts, and are not designed to be used to negotiate meaning » (Krashen, 1982, p. 131).

¹⁵ « The audiolingual style has no fall-back position. If it doesn't succeed in getting the student to function in the L2, there is nothing else to be gained from it- no academic knowledge or problem solving ability » (Cook, 1991, p. 137).

1.2.2. La méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle)

C'est en 1953 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle). Guberina (1965), en s'appuyant sur la théorie de la Gestalt, présente la langue comme un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure.

L'objectif général visé est l'apprentissage de la communication, surtout verbale, dans la langue parlée familière. L'accent est mis sur la compréhension et les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur (Germain, 1993, p. 153-154). Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés sont visées, bien qu'on accorde la priorité à l'oral sur l'écrit. L'essentiel d'une langue, selon les tenants de cette méthodologie, est la perception globale du sens. Comme les praticiens de la méthodologie audio-orale, les tenants de la méthodologie SGAV s'appuient également sur la théorie béhavioriste, mais ils préconisent un versant opératoire des structures en intégrant les éléments paralinguistiques, comme les gestes ainsi que les multiples aspects caractérisant la situation de communication : l'état affectif des locuteurs, le contexte spatiotemporel.

L'apprenant, soumis aux directives de l'enseignant, n'a aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Pendant le cours, il doit « continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement » (Germain, 1993, p. 156). L'enseignant est le modèle linguistique. Il veille à une bonne prononciation et à un bon emploi de la grammaire. À l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris, il est censé composer de nouvelles situations. Il est aussi un animateur dont le rôle est de favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité.

Chacune des leçons comprend quatre grandes parties : présentation/explication ; répétition/mémorisation ; exploitation/fixation ; transposition/appropriation (Puren, 1988, p. 356). Les livres utilisés ne comportent que les images des dialogues sans aucune référence à l'écrit et sans aucun recours à la traduction. Avec cette méthodologie, l'image est utilisée comme point de départ possible de la compréhension et l'utilisation conjointe de l'image et du son est vue comme l'instrument d'une représentation audio-visuelle qui simule un acte de communication et permet d'en provoquer de nouveaux (Galisson et Coste, 1976).

Pour les méthodologues SGAV, la compréhension de l'oral est indispensable, mais elle reste subordonnée à l'audition. Même si les exercices de compréhension sont nombreux, « la

reproduction du modèle, l'imitation juste de l'intonation et du rythme priment sur la compréhension du message » (Cornaire, 1998, p. 19). Dans la méthodologie SGAV, le fait que la perception correcte des unités sonores commande la compréhension à laquelle sont liés les progrès en expression des apprenants pousse à une répétition constante des énoncés. Celle-ci est nécessaire pour une perception correcte. Car pour les tenants de cette méthodologie, un apprenant n'aura pas réellement perçu un segment sonore de parole tant qu'il ne l'aura pas produit lui-même. Par ailleurs, comme le souligne Germain, les dialogues utilisés dans les leçons, souvent de départ « épurés », ne permettent pas aux apprenants de comprendre facilement les locuteurs natifs parlant entre eux ni les médias (Germain, 1993, p. 161).

1.2.3. L'approche naturelle (Krashen-Terrell)

En 1983, T. Terrell en s'appuyant sur les cinq hypothèses de Krashen, a développé l'approche naturelle (*the natural approach*, Krashen et Terrel, 1983). Cette approche suggère que l'apprenant acquiert une langue étrangère de la même façon que sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il acquiert d'abord une langue par l'écoute en étant exposé aux données sémantiques compréhensibles (*comprehensible input*). Il peut parler plus tard lorsqu'il se sent prêt. L'enseignement d'une langue étrangère dans un milieu scolaire doit se reproduire également de cette façon.

Le but fondamental de l'approche naturelle est de promouvoir la compréhension et la communication. Les activités favorables à la compréhension de l'oral et la compréhension écrite sont privilégiées. Pour les tenants de cette approche, l'input est souvent trop complexe pour des débutants en milieu naturel, mais dans la salle de classe, il est plus facile de fournir des matériaux du niveau adéquat, c'est-à-dire légèrement au-dessus du niveau actuel de l'apprenant.

L'apprenant doit être motivé et immergé dans des activités de compréhension. Il a la responsabilité d'informer l'enseignant de ses besoins et intérêts. C'est à l'apprenant lui-même de décider le moment où il se sent prêt à parler. L'enseignant avec cette approche est la principale source de compréhension. Il doit exposer massivement l'apprenant à la langue cible visant à favoriser l'acquisition. De plus, afin de diminuer l'effet de filtre affectif, il doit créer une atmosphère dans la salle de cours la plus relaxante possible. Il ne doit jamais forcer l'apprenant à parler avant qu'il ne se sente prêt. L'accent doit être mis sur le contenu et non pas sur les structures grammaticales. Le sens des messages transmis plutôt que la forme

linguistique doit être privilégié. En même temps, il faut fournir à l'apprenant suffisamment d'activités de compréhension afin que toutes les structures utiles soient présentées. Le contenu se doit de répondre aux besoins de l'apprenant et les erreurs ne sont jamais corrigées puisque cette approche considère les erreurs comme processus inévitable dans le développement naturel d'une langue.

Avec cette approche, beaucoup d'attention a été accordée à la compréhension de l'oral, mais les documents de compréhension utilisés sont souvent modifiés afin de les rendre compréhensibles aux apprenants. En fait, pour les tenants de l'approche naturelle, les données modifiées, de mêmes caractéristiques que les « *caretaker speech* »¹⁶, sont susceptibles d'être très utiles pour l'acquisition d'une langue étrangère par les apprenants. Cependant, les apprenants avec cette approche sont souvent handicapés en dehors de la classe, car justement, ils sont trop exposés aux données modifiées et sont habitués à l'input simplifié, qui ne correspondent pas vraiment à la situation réelle de la vie courante.

1.2.4. L'approche communicative

L'approche communicative est née vers la fin des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle part du principe que la langue est avant tout un outil de communication. Son objectif fondamental est de développer la compétence communicative. L'apprenant est censé pouvoir maîtriser la connaissance pratique des règles culturelles, sociales et pragmatiques qui gouvernent l'utilisation de la parole et qui régissent les échanges langagiers dans une communauté donnée. Les documents de travail introduits dans la classe sont proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante et le type d'activités proposées aux apprenants se rapproche des types d'échanges qui existent dans la réalité (Bérard, 1991). La fluidité est davantage mise en évidence que la justesse (Richards et Rodgers, 2001). Les erreurs sont tolérées et ne sont pas considérées comme de mauvaises habitudes qui pourraient rester en permanence dans le système d'apprentissage de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est profondément modifié. Il n'est plus le professeur dans la salle de cours qui contrôle et guide constamment tout. Il reste la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances. D'après Martinez (1996), il est surtout conscient de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la

¹⁶ Le langage simplifié que les parents utilisent pour parler avec leurs bébés.

___ Chapitre 1. Compréhension de l'oral dans le processus d'apprentissage ___

communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il laisse l'apprenant prendre l'initiative d'organiser des activités, faire des conversations en petits groupes et apprendre la langue par l'action de faire (*learning language by doing*). Il reste à l'écoute du groupe-classe lors des activités autonomes, et de l'apprenant qui a son propre style et parcours d'apprentissage (Martinez, 1996).

Avec cette approche, les compétences de la compréhension de l'oral et de l'expression orale, en tant que composantes de la communication orale, sont mises en avant. Pour la compréhension de l'oral, l'apprenant est exposé aux dialogues ou documents qui représentent des situations de communication inspirées par celles du quotidien d'un touriste dans le pays cible, par exemple, faire des achats dans un supermarché ou demander son chemin. Pendant l'activité de compréhension, il s'agit avant tout pour l'apprenant de repérer le sens du dialogue. L'apprenant auditeur dans cette approche devient « un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué » (Cornaire, 1998, p. 21).

Un des reproches qui ont été faits à l'approche communicative est d'avoir délaissé quelque peu la grammaire. En effet, « à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle » (Bailly et Cohen, non daté). Lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient un minimum de bagage théorique, ils revenaient toujours aux descriptions grammaticales traditionnelles hors contexte (Bailly et Cohen, non daté). Dans l'application, les apprenants de cette approche sont encore souvent exposés aux ressources spécialement conçues pour les objectifs pédagogiques. Des modifications dans les documents utilisés sont très courantes afin de diminuer la difficulté d'écoute, comme l'insertion de longues pauses. Ainsi, très souvent, l'apprenant n'est pas capable de réagir dans des situations de communication en dehors du cours. De plus, la question du niveau des apprenants se pose toujours avec une certaine acuité : avec des vrais débutants, peut-on prétendre recourir à une approche communicative tout de suite ?

Conclusion

Nous pouvons voir qu'un degré d'attention importante a été accordé à la compréhension de l'oral dans ces quatre méthodologies ou approches. Chaque méthodologie possède ses

avantages et ses défauts. La méthodologie audio-orale souligne l'importance du rôle des exercices structuraux et de la pratique pour renforcer la compréhension. Cependant, une mémorisation mécanique décontextualisée conduit à une défaillance de la compréhension dans une vraie situation de communication quotidienne. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a intégré les éléments paralinguistiques dans l'enseignement. D'après Seara (2002), elle permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des locuteurs natifs parlant entre eux ni les médias. L'approche naturelle met l'accent sur le rôle de l'input ainsi que sur l'aspect affectif, mais elle considère l'apprentissage d'une langue étrangère de la même manière que l'acquisition de la langue maternelle, et néglige les riches connaissances du monde des apprenants adultes. Avec l'approche communicative, la compréhension de l'oral en tant qu'aspect de la compétence communicative est développée en travaillant sur des documents authentiques¹⁷. Le rôle actif et autonome de l'apprenant est mis en évidence. Cependant, l'approche communicative délaisse quelque peu la grammaire dans la pratique de l'enseignement/apprentissage. La fluidité¹⁸ de la communication est délimitée par la performance des deux autres aspects de la langue : la justesse¹⁹ et la complexité²⁰. L'utilisation des documents non initialement conçus pour un public d'apprenants pose également de grands problèmes de droit, et appliqués aux apprenants débutants, il n'est pas toujours évident d'organiser le cours (Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel n°6 du 25 août, 2005, p. 47).

Afin de nous positionner, il nous semble très utile de revoir quelques notions importantes dans le processus du traitement langagier. Les ouvrages de référence s'inscrivent pour la plupart dans l'approche appelée « interactionniste » dans le monde anglophone. Comme le mentionne Nancy-Combes (2005), la référence à Ellis (1997, 1999, 2003) nous donne une vision claire de la situation en ce qui concerne les avancées dans le domaine.

¹⁷ Les documents authentiques sont des supports à l'origine non conçus pour l'apprentissage de langues. Ce terme « renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Cuq (dir.), 2003, p. 29).

¹⁸ La capacité de l'apprenant à mobiliser ses ressources pour comprendre et exprimer le sens pendant la communication (« *the capacity of the learner to mobilize his/her system to communicate meaning in real time* » Ellis, 2003, p. 113)

¹⁹ La capacité de l'apprenant à respecter les règles grammaticales dans la réalisation d'une tâche (« *the ability of the learner to handle whatever level of interlanguage complexity he/she has currently achieved* » Ellis, 2003, p. 113)

²⁰ Le degré de la variation dans l'utilisation de son interlangue pour réaliser une tâche (« *The extent to which the language produced in performing a task is elaborated and varied* » Ellis, 2003, p. 340).

1.3. De l'input à l'output et l'acquisition d'une langue étrangère

1.3.1. L'input

Nous avons vu dans la partie précédente que les tenants de l'approche naturelle tels que Krashen soulignent l'importance de l'input dans l'acquisition. Sa notion de « i+1 » suggère que l'input compréhensible est nécessaire et suffisant pour que l'acquisition se produise. Long (1996) a également adopté la notion de l'input compréhensible, mais il tente de révéler comment l'input peut devenir compréhensible pour l'apprenant. Il indique que l'apprenant n'a pas forcément besoin de la simplification de l'input (comme le suggère Krashen), mais plutôt d'une méthode d'interaction modifiée. En étudiant les conversations entre les locuteurs natifs (*native speaker* ou *NS*) et les locuteurs non natifs (*non-native speaker* ou *NNS*), Long a proposé l'hypothèse suivante de l'acquisition à travers l'interaction :

« La négociation du sens, et surtout la négociation qui engendre des ajustements interactionnels initiés par les locuteurs natifs ou par les experts de la langue cible, peut faciliter l'acquisition car ce processus de négociation associe l'input, la capacité interne de l'apprenant, l'attention et l'output d'une manière très productive »²¹ (Long, 1996, p.451-452).

Cette hypothèse concerne surtout l'interaction exolingue. Elle est connue sous le nom de « négociation du sens » (*negotiation of meaning*) (Ellis, 1999). Il s'agit des échanges conversationnels lorsque les interlocuteurs cherchent à éviter l'incompréhension de communication ou à réparer un problème dans la communication. Pendant les échanges, des modifications structurelles des énoncés pourraient se produire, et ces modifications sont nommées par Long « les modifications produites pendant l'interaction » (*interactional modification*).

Long postule que l'input modifié via l'interaction est beaucoup plus important pour l'acquisition des langues (Lightbown et Spada, 1993) et ce qui rend l'input compréhensible, ce sont les modifications produites pendant l'interaction, autrement dit, la négociation du sens.

La négociation du sens provoque souvent des modifications variées pour rendre le message plus clair. Par exemple, dans une conversation entre un locuteur natif et un locuteur non natif,

²¹ « *Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways* » (Long, 1996, p. 451-452).

ce premier ralentit souvent le débit et utilise les phrases courtes et moins complexes, avec des mots fréquents et concrets. Ce genre de modification langagière est parfois désigné comme discours d'un étranger (*foreigner discourse* ou *FD*). Les modifications identifiées dans FD varient significativement en fonction des facteurs individuels et du contexte social et culturel. Au niveau du discours, les modifications consistent en des feedbacks comme la reformulation (*recases*), la vérification de compréhension (*comprehension checks*), la demande de clarification (*clarification requests*) et la demande de confirmation (*confirmation checks*).

1.3.2. L'output

Krashen et Long, comme de nombreux autres chercheurs, considèrent l'input compréhensible comme la source de l'acquisition et avancent l'idée que l'input compréhensible est nécessaire pour l'apparition de l'acquisition. Cependant, certains chercheurs argumentent que l'input compréhensible seul n'est pas suffisant pour promouvoir l'acquisition. Swain et Lapkin (1995) mentionnent que ce n'est pas l'utilisation simple de la langue cible, mais plutôt la production de l'output compréhensible qui est essentielle au processus de l'acquisition. L'apprenant pourrait bien comprendre le sens du message sans porter trop d'attention à la forme linguistique. Cependant, lorsqu'il souhaite faire passer un message, il est obligé de focaliser son attention sur la structure de sa production, et c'est de cette façon qu'il progresse plus rapidement vers l'acquisition. Swain pense que ceci pourrait expliquer pourquoi après de longues années d'études, les apprenants canadiens en programme d'immersion avec une grande quantité d'input compréhensible, ne progressent que très lentement en production orale par rapport à leur niveau de compréhension.

Pour Pica (1991), la négociation du sens fournit à l'apprenant des occasions de s'exprimer en langue cible et de prêter une attention particulière à leur production (Pica, 1991), et permet ainsi à l'interlangue d'évoluer et de s'approcher de la langue cible (« *more target-like use* »). Le renforcement de l'interlangue est achevé lorsque l'apprenant teste les hypothèses sur l'utilisation de la langue cible par le biais de la production et tente, par le biais d'ajustements, de rendre l'output plus compréhensible.

Swain va dans le même sens que Pica et avance que l'output compréhensible aide l'apprenant à remarquer ou à se rendre compte d'un décalage entre ce qu'il veut dire et ce qu'il peut dire (*language knowledge gaps*). Ceci le sensibilise à voir ce qu'il ne maîtrise pas encore dans la langue cible. Cette sensibilisation le pousse à modifier son output et à faire un effort de

produire des énoncés plus clairs et plus explicites. En même temps, l'output peut également permettre à l'apprenant d'expérimenter l'utilisation de la forme et la structure de la langue, et d'obtenir des feedbacks des autres personnes qui l'entourent.

Ainsi, non seulement l'input compréhensible obtenu dans l'interaction est crucial mais l'output compréhensible joue également un rôle très important dans l'acquisition.

1.3.3. La négociation du sens, la compréhension et l'acquisition

Suite à la recherche de Long et de Swain, de nombreuses études ont été conduites pour examiner l'effet de la modification des énoncés sur la compréhension. Les recherches interrogeant le lien entre la négociation, la compréhension et l'acquisition ont été conduites massivement par l'interrogation du rôle respectif de l'input non modifié, prémodifié (avec la quantité de l'input diminuée ainsi que des redondances) et interactionnellement modifié (avec l'occasion de négocier le sens) ainsi que l'output modifié ou forcé (avec l'occasion de produire ou de modifier la production) sur la compréhension et l'acquisition des langues étrangères. Dans l'ensemble, il y a un solide témoignage qui prouve que la négociation du sens assiste la compréhension (Ellis, 1999 ; Loschky, 1994 ; De la Fuente, 2002 ; Cabrera et Martinez, 2001 ; Pica *et al.*, 1986 ; Pica *et al.*, 1987).

Certaines de ces études suggèrent que l'input modifié pendant l'interaction conduit à une meilleure compréhension que l'input non modifié et prémodifié (Loschky, 1994 ; De la Fuente, 2002 ; Pica *et al.*, 1986). De la Fuente (2002) dans son étude a découvert que les deux groupes pouvant négocier le sens avec le locuteur natif pendant l'interaction ont atteint un niveau plus élevé en compréhension des éléments lexicaux de la langue cible, au contraire du groupe qui dispose seulement de l'input prémodifié. Cabrera et Martinez (2001) ont également confirmé l'importance de différents types de modifications produites dans l'interaction (répétition, vérification de compréhension et gestes) pour la compréhension de l'oral. Par rapport aux enfants qui écoutent uniquement les histoires avec des ajustements linguistiques, les enfants exposés aux ajustements linguistiques plus les ajustements produits via l'interaction comprennent significativement mieux. Il semble que la négociation du sens fournisse à l'apprenant des opportunités de recevoir de l'input compréhensible seulement modifié pour son propre besoin, et c'est pourquoi le processus de la négociation en lui-même est plus utile que l'input prémodifié pour la compréhension.

Cependant, dans une étude de comparaison entre l'input prémodifié, l'input modifié via l'interaction et l'output modifié, Ellis et He (1999) n'ont pas trouvé une différence significative dans le score de la compréhension entre les deux premiers groupes, mais les apprenants qui ont des opportunités pour produire et modifier leur propre output sont plus performants en compréhension et en acquisition.

En ce qui concerne le rôle de la participation dans la négociation et la compréhension, des résultats contradictoires ont été obtenus (Ellis *et al.*, 1999 ; Mackey, 1999 ; Pica, 1991). Ellis *et al.* (1999) ont remarqué que les apprenants qui participent activement dans la négociation du sens n'ont pas obtenu un meilleur score en compréhension et en acquisition du vocabulaire que ceux qui sont exposés simplement à l'interaction modifiée. En fait, comme Pica (1991) l'a expliqué, les participants qui écoutent simplement leurs camarades négocier avec les autres sont capables de comprendre aussi bien que les participants dans la négociation.

Si les recherches citées plus haut semblent pouvoir valider la première partie de l'hypothèse de Long, c'est-à-dire que la négociation du sens favorise la compréhension (Smith, 2004), il est beaucoup moins évident de voir son effet sur l'acquisition. Des résultats contradictoires ont été obtenus en ce qui concerne le lien entre la négociation, le développement grammatical (Loschky, 1994 ; Mackey, 1999) et l'acquisition lexicale (Ellis *et al.*, 1999 ; Ellis et He, 1999 ; Gass et Varonis, 1994 ; de la Fuente, 2002). Par exemple, Ellis *et al.* (1994) ont étudié les effets des modifications produites pendant l'interaction sur l'acquisition du vocabulaire et sur la compréhension de l'oral à court terme. Ils ont trouvé que dans les deux cas, l'input modifié via l'interaction a un effet plus grand que l'input prémodifié. Cependant, Ellis (1999) a réanalysé les données recueillies dans son étude de 1994 et révélé que lorsqu'on tient compte de l'influence du temps mis pour réaliser une tâche, l'input prémodifié semble plus efficace que l'input modifié pendant l'interaction. Mackey (1999), d'un autre côté, a fourni un témoignage solide pour lier l'interaction conversationnelle et le développement grammatical. Dans une étude qui explore le lien entre interaction conversationnelle, progression des apprenants par étape en formation des questions en anglais et production des questions avec des structures complexes, Mackey remarque que seul le groupe qui participe activement à l'interaction est significativement plus performant dans la progression de leur apprentissage à la formation des questions.

Il faut être très prudent pour tirer des conclusions sur les effets entre l'interaction, la compréhension et l'acquisition. Ellis (1999) mentionne qu'en effet, il y a peu d'études examinant d'une manière directe si la pratique de la compréhension conduit à l'acquisition, ou si vraiment l'input modifié produit dans l'interaction favorise l'acquisition. Il semble que le développement des effets d'interaction ne puisse pas apparaître immédiatement.

Ellis (1999, p. 6) signale qu'il n'est pas possible de trouver un lien direct entre la compréhension de l'input et l'internalisation de la forme de la langue à acquérir car le processus de la compréhension et de l'acquisition sont différents. L'apprenant peut comprendre ou inférer le sens de l'input par le biais du contexte et de ses connaissances antérieures, même sans faire attention aux formes linguistiques de l'input. Ceci peut conduire à une compréhension réussie sans qu'il y ait acquisition. Ellis (1999) a résumé l'hypothèse de l'interaction de Long (1996) et précise que l'input modifié via l'interaction aide à l'acquisition seulement lorsque :

- il assiste l'apprenant à repérer (*noticing*) les formes linguistiques ;
- les formes repérées sont situées au sein de la capacité du traitement de l'apprenant (*processing capacity*).

1.3.4. L'attention, la mémoire et le traitement en profondeur

Ellis souligne que l'utilisation de la langue ne conduit pas nécessairement au développement d'un système de connaissance analytique (connaissance déclarative), puisque l'attention se porte principalement sur le sens et non sur la forme (Ellis, 1994). C'est l'action explicite de repérer (*noticing*) et celle de traiter les données en profondeur (*deep processing*) qui favorisent ce développement (Narcy-Combes, 2005, p. 54). Nous allons maintenant brièvement voir trois notions pertinentes pour l'acquisition des langues : l'attention, la mémoire et le traitement en profondeur.

L'attention

Le rôle de l'attention est crucial et explique qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (*noticing*). (Narcy-Combes, 2005, p. 47-48). Pour que l'acquisition se produise, l'apprenant devrait faire attention à la forme de l'input et au sens qu'il désigne. Néanmoins, avec une capacité du traitement des informations limitée, l'apprenant

éprouve de grandes difficultés à se concentrer sur les deux aspects simultanément. L'opportunité de négocier le sens peut permettre à l'apprenant de gagner plus de temps pour observer comment les formes linguistiques sont construites et comment elles sont associées avec le sens grâce aux feedbacks reçus. Mais des problèmes existent : si l'acquisition ne peut se produire que si l'apprenant fait attention aux formes de l'input, cependant, il n'est pas clair qu'il le fasse systématiquement pendant la négociation.

En fait, l'attention est limitée et sélective, car l'analyse du rapport entre le coût et le bénéfice varie selon les individus, et ceci détermine la focalisation de l'attention. Par exemple, le phénomène de suppression (l'apprenant ne perçoit pas certaines données) est une conséquence de la sélection que l'apprenant opère. Il élimine ce qui ne lui paraît pas pertinent.

La mémoire

Pendant la communication orale, l'apprenant reçoit d'abord de l'input sonore ou/et visuel, qui sera traité dans sa mémoire et par la suite il réagit. Mais comment les informations sont-elles traitées dans notre mémoire ? Dans le processus du traitement des informations, plusieurs sortes de mémoires sont indispensables : la mémoire sensorielle (ou la réserve sensorielle), la mémoire à court terme, la mémoire à long terme et la mémoire de travail.

La mémoire sensorielle signifie une rétention des informations sensorielles visuelles, auditives ou autres sous une forme non analysée et qui est juste assez longue pour le décodage potentiel. Dans la compréhension de l'oral, après l'étape de la mémorisation sensorielle, on passe à l'étape de la perception. D'après Lhote (1995), « percevoir, c'est établir un pont entre une représentation sensorielle d'un ensemble acoustique et une représentation abstraite [...], c'est dégager des principes d'organisation dans des séquences sonores » (Lhote, 1995, p. 89).

La mémoire à court terme est considérée comme le niveau de conscience qui reçoit essentiellement deux types d'informations : celles provenant de l'environnement filtrées par les récepteurs sensoriels, et celles provenant de la mémoire à long terme qui sont requises par la pratique (Tardif, 1992). Il s'agit d'« une forme de mémoire qui porte sur un petit nombre d'informations, qui peuvent être retenues après une seule présentation, mais sous une forme qui n'en permet pas facilement le rappel différé » (Cordier et Gaonac'h, 2010, p. 60). Elle possède une capacité limitée d'environ 20 à 60 secondes et peut traiter environ sept unités d'informations à la fois. Afin qu'elle retienne le plus d'informations possibles, les signaux peuvent être mémorisés plus facilement sous forme de blocs lexicalisés ayant un sens (*chunks*). La mémoire à court terme peut traiter seulement quatre blocs lexicalisés qui

possèdent chacun un sens indépendant, quelle que soit la taille de chaque unité.

La mémoire à long terme désigne le réservoir définitif des connaissances dans le cerveau de l'être humain. Deux sortes de connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme : les connaissances procédurales (savoir-faire) et les connaissances déclaratives (savoirs). Les savoirs ou connaissances déclaratives sont propres aux faits et à la connaissance théorique. Les savoir-faire ou connaissances procédurales sont relatives aux procédures et désignent l'ensemble des règles et des opérations permettant de résoudre le problème et d'atteindre le but, c'est-à-dire d'actualiser les connaissances de type déclaratif. Les connaissances déclaratives comportent les connaissances linguistiques, qui sont liées à la langue en question, et les connaissances sur le monde, qui sont liées aux faits, choses et expériences. La psychologie cognitive considère que la mémoire à long terme contient deux grandes sortes de contenu : d'une part une mémoire « épisodique » (ou « autobiographique »), composée de souvenirs particuliers et, d'autre part une mémoire « sémantique », composée de contenus généraux liés au langage. Ce sont ces contenus de mémoire qui constituent le « lexique mental ». Ce dernier est constitué par un ensemble d'unités lexicales composées de deux sortes de représentations étroitement liées : les « représentations des formes perceptives des mots » et les « significations de mots » (ou « représentations sémantiques ») (Gineste et Le Ny, 2002, p. 106-107). Ces contenus de la mémoire, donc, ces connaissances, sont liées entre elles en réseau. L'utilisation alternative de ces connaissances permet à l'auditeur d'identifier le sens des énoncés. À chaque instant de l'activité de compréhension, lorsqu'un mot est entendu, non seulement la forme phonologique est activée, mais également l'ensemble des significations qui lui sont associées sont activées (Coirier *et al.*, 1986).

La mémoire de travail se rapproche de la mémoire à court terme, elle est transitoire et ne porte que sur un petit nombre d'informations. Cependant, elle remplit une autre fonction : « elle doit assurer également le traitement des informations qui est impliqué par les objectifs de l'activité mentale en cours » (Cordier et Gaonac'h, 2010, p. 111). En effet, la compréhension est une activité mentale qui nécessite de faire appel à une mémoire transitoire, du fait qu'elle se déroule dans le temps et qu'elle nécessite de coordonner des éléments qui peuvent être dissociés. La mémoire de travail est considérée comme une fonction active par elle-même dans laquelle se trouveraient des contenus et se dérouleraient des opérations. C'est entre mémoire à long terme et mémoire de travail que des échanges sont mis en œuvre de façon continue par l'activité de compréhension.

Schmitt (2000) souligne l'importance des blocs lexicalisés dans la mémoire. Il suggère que

l'être humain traite les blocs lexicalisés comme des éléments d'ensemble. L'esprit (*mind*) peut stocker une grande quantité de connaissances dans la mémoire à long terme, mais il est capable de traiter seulement une petite partie d'informations lors de la vraie conversation. En fait, l'esprit humain utilise des ressources relativement abondantes stockées dans la mémoire à long terme pour compenser la lacune de la capacité du traitement. Il stocke des blocs lexicalisés fréquemment utilisés et les emploie comme éléments individuels distincts. Ces unités lexicalisées peuvent être restituées facilement et utilisées avec peu d'effort cognitif :

« These can be easily retrieved and used without the need to compose them on-line through word selection and grammatical sequencing » (Schmitt, 2000, p. 400).

Schmitt et Carter (2000) mentionnent que la capacité d'employer les blocs lexicalisés préformés permet d'améliorer la fluidité dans la production orale, et peut également aider la compréhension. Comme les blocs lexicalisés peuvent être reconnus comme des éléments d'ensemble distincts, ceci peut nous permettre d'économiser l'effort exigé dans l'interprétation des énoncés mot par mot. Au fur et à mesure qu'il se repère dans la langue cible (phonologiquement et/ou par écrit), l'apprenant remarquera de plus en plus consciemment les blocs réguliers et non pas leurs composants distincts (Narcy-Combes, 2005, p. 46).

Le traitement en profondeur

Kekenbosch (1994) suggère que la mémoire est plus une fonction du traitement dans laquelle les stimulus peuvent être traités à différents niveaux. Les étapes primaires concernent l'analyse des caractéristiques des formes de surface. Les étapes ultérieures (*deeper stages*), concernent l'association de l'input reçu avec le schéma existant pour analyser des traits sémantiques.

Craik et Lockhart (1972) distinguent deux sortes de traitement. Le premier concerne la répétition des analyses qui ont déjà été réalisées (*« repetition of analysis that have already been carried out »*), et le deuxième demande alors des analyses des stimuli plus en profondeur (*« deeper analysis of the stimulus »*) (Ellis, 1999, p. 26). C'est le traitement en profondeur qui est très important pour la rétention. Le degré de la rétention dépend de la quantité d'attention attribuée au stimulus, de la qualité de l'association du stimulus au schéma et du temps disponible pour le traitement. Il semble, d'après Kekenbosch (1994), que la rétention s'améliore lorsque l'apprenant s'engage dans un traitement en profondeur.

1.4. Conclusion du chapitre : notre point de vue sur la place de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage et ses conséquences sur notre conception de l'enseignant

Notre positionnement par rapport à l'apprentissage est à la convergence du constructivisme et de l'interactionnisme. Nous considérons l'apprentissage comme un acte complexe qui se situe dans un contexte culturel et historique. Les connaissances sont construites chez un individu grâce à l'interaction sociale effectuée entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage. Pour l'enseignement scolaire, l'apprentissage de compréhension a pour objectif d'aider l'apprenant à développer les compétences de compréhension de l'oral, de l'aider à se préparer dans la réalisation de diverses activités liées à l'écoute en respectant les normes sociales et culturelles de la communauté dont la langue est concernée. Pour comprendre, l'apprenant focalise davantage son attention sur le sens et il peut également profiter des stratégies d'écoute, telles que l'inférence. Mais comprendre le sens du message ne suffit pas pour apprendre. Pour que l'acquisition se produise, il faut que l'apprenant focalise son attention sur la forme de la langue. Un autre objectif de l'apprentissage de la compréhension est ainsi de sensibiliser l'apprenant au respect de la forme de la langue de manière à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (胡波 Hu Bo 2007 ; 吕必松 Lü Bisong, 1996 ; 徐子亮 Xu Ziliang et 吴仁甫 Wu Renfu, 2005).

L'apprenant joue un rôle central et il est responsable de son propre apprentissage. Il est en contact avec son environnement à partir duquel et dans lequel il construit ses connaissances qui sont dès lors contextualisées. Il se construit et se réalise grâce aux interactions effectuées entre lui et son entourage. Cette construction de connaissances, basée sur l'expérience qu'il a vécue, est ainsi en relation étroite avec le contexte social et émotionnel dans lequel se déroule l'apprentissage. En même temps, son apprentissage est fortement conditionné par son passé, il n'entendra que de la façon dont il est conditionné à entendre. Narcy-Combes souligne l'effet de la nativisation, un « phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage) » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005). D'après Narcy-Combes (2005), la nativisation, tant culturelle que langagière, conduit l'apprenant à procéder et à analyser l'input par référence à des critères intériorisés, et ceci pourrait provoquer des difficultés pour son apprentissage en langue étrangère.

Afin d'aider l'apprentissage, la mise en place d'un système métacognitif d'auto-contrôle est d'une grande utilité. Un recul conscient favoriserait la mesure plus ou moins juste de « l'écart qui existe entre ce que le conditionnement fait vivre et ce qui s'est passé pour d'autres » (Narcy-Combes, 2005, p. 16). Mais pour stabiliser le nouvel apprentissage, le recul à lui seul ne suffit pas, une médiation est nécessaire (Demaizière et Narcy-Combes, 2005) car il est difficile pour l'apprenant d'être toujours en position de repérer et de saisir par lui-même « le décalage entre sa compréhension de données nouvelles, son discours ou ses actes, et le sens, l'objectif, voire l'effet de ces données » (Narcy-Combes, 2005, p. 17).

D'ailleurs, Ellis (2003) part du principe que le travail sur la langue permet à l'apprenant de participer à un échange langagier plus efficacement en s'appuyant, en parallèle, sur sa connaissance implicite et sa connaissance explicite. La communication dans la vie réelle exige que le savoir explicite intégré devienne implicite. Un entraînement est nécessaire, en plus de la mise en place d'un dispositif avec une forme de médiation qui devrait être permanente. Les effets de cet entraînement, et donc l'acquisition, sont cependant influencés encore par d'autres facteurs tels que la motivation et l'aptitude. La médiation peut conduire à mettre en place des activités destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage.

L'apprentissage relève de l'explicite. Son rôle est tel qu'il doit permettre des opérations très rapides quand le système mémoriel est défaillant. L'enseignant est facilitateur, il guide et soutient l'apprenant. Il demeure préoccupé par les stratégies qui devront être déployées pour l'exécution d'une activité et il rend explicite auprès de l'apprenant leur efficacité (Tardif, 1992 ; Cyr, 1996, p. 119).

L'interaction sociale fournit des données et négociations riches et nécessaires à l'internalisation. L'input joue un rôle crucial. L'input modifié via l'interaction, ou plus précisément par la négociation du sens aide l'apprenant à porter son attention sur la forme linguistique, c'est une des conditions indispensables pour que l'acquisition se produise. En même temps, l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas de traitement en profondeur (*deep processing*). L'interaction peut fonctionner comme un stimulus qui favorise le traitement en profondeur. La négociation du sens, par exemple, peut fournir plus de temps pour traiter les informations et peut créer des conditions par lesquelles l'apprenant peut établir le lien entre les connaissances non acquises et celles déjà maîtrisées. L'output, d'un autre côté, permet également à l'apprenant de traiter l'information en profondeur et aide à l'assimilation des connaissances.

Chapitre 2. Appréhender le processus de compréhension de l'oral et les spécificités de la langue chinoise

Dans ce chapitre, nous allons étudier en profondeur le phénomène de la compréhension de l'oral. Après avoir présenté sa définition, son processus et les facteurs influents, nous tenterons de répertorier une liste des spécificités de la langue chinoise qui sont liées à la compréhension. L'objectif de cette partie sera de comprendre comment les apprenants se comportent lors de l'écoute, quelles sont leurs grandes difficultés ainsi que les causes de ces dernières. Cette partie nous permettra de mieux cerner les aspects pertinents de la compréhension de l'oral en chinois. À la fin de ce chapitre, nous formulerons une hypothèse concernant les facteurs les plus influents pour l'écoute du chinois, dont la vérification servira de base pour la suite de notre travail.

2.1. Les théories de la compréhension de l'oral

2.1.1. La définition de la compréhension de l'oral en langue étrangère

Tout d'abord, qu'est-ce que la compréhension de l'oral ? En poursuivant des perspectives différentes, les chercheurs la décrivent différemment. Les cognitivistes considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'acquisition d'une compétence cognitive complexe. L'apprenant est un opérateur qui utilise des informations variées pour représenter, organiser, transformer et intégrer les informations dans la limite de ses capacités. Dans cette perspective, la définition d'O'Malley et Chamot (1990) indique d'une manière très claire les caractéristiques de la compréhension d'une langue étrangère : la compréhension est un processus actif et complexe dans lequel les individus construisent le sens à partir des informations orales ou écrites (p. 33).

Certains éléments dans cette définition, tels que, « processus de construction de sens » et « processus actif et complexe », sont très utilisés par de nombreux chercheurs. Pour Hasan (2000), la compréhension de l'oral désigne la manière dont l'auditeur sélectionne et interprète les informations venant des indices auditifs et/ou visuels afin d'obtenir une meilleure compréhension. Hasan (2000) considère qu'écouter et comprendre sont deux processus différents. Écouter, c'est un processus qui ne demande que la réception des messages mais non une interprétation ou réaction sur le message. La compréhension de l'oral, quant à elle, est un processus qui concerne une activité pour la compréhension générale du document sonore²².

²² Dans cette étude, le terme « document sonore » désigne les documents enregistrés sous forme de vidéo ou

Mais, cette distinction ne fait pas l'unanimité. Pour Guimbretière (1994, p. 54), l'écoute ou la réception sont des termes proches du sens de la compréhension, car d'après elle, « l'écoute ou la réception de la parole sollicite les mécanismes cognitifs et linguistiques à travers le phénomène de la perception » et la perception « engendre un processus mental relativement complexe [...] (et) sert à la fois à reconnaître et à interpréter la réalité acoustique ». Le CECRL, quant à lui, considère que l'écoute et la compréhension de l'oral sont deux termes identiques, qui désignent les activités de réception orale dans lesquelles « l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteurs(s) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 54).

En fait, la plupart des chercheurs soulignent que toute définition de compréhension de l'oral devrait tenir compte de l'interaction entre beaucoup de processus de compréhension qui sont mis à contribution. L'auditeur doit discriminer les sons, comprendre le vocabulaire et les structures grammaticales, interpréter l'intention, retenir et interpréter les informations dans un temps immédiat et dans un contexte socio-culturel donné. Un auditeur compétent est capable de faire ces choses simultanément. Afin de comprendre les messages auditifs, l'auditeur aurait besoin d'intégrer l'information dans une grande série de ressources disponibles : ces ressources seraient d'ordre phonétique, phonologique, prosodique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Pour Galisson et Coste (1976), la compréhension de l'oral est une « opération mentale résultant du décodage d'un message qui permet à [...] un auditeur de saisir la signification que recouvrent les signifiants sonores ». Elle implique la connaissance du « système phonologique de la langue considérée, ainsi que la valeur fonctionnelle et sémantique des structures morphosyntaxiques et des unités lexicales de cette langue » (Galisson et Coste, 1976, p. 110-111). Le fait que l'auditeur réalise toutes ces tâches en même temps que le message rend l'écoute « complexe, dynamique et fragile » (Celce-Murcia, 1995, p. 366). Osada (2004), en citant Byrnes (1984), mentionne que la compréhension de l'oral est une activité extrêmement complexe et que la recherche dans ce domaine s'associe avec les recherches dans le domaine psycholinguistique, sémantique, pragmatique, analyse des discours et la science cognitive (p. 55).

Dans la définition de Merlet et Gaonac'h (1995, p. 273), les auteurs ont pris en compte des facteurs non linguistiques qui influenceraient la qualité de la compréhension. Nous avons adopté cette définition et l'avons ajustée pour notre étude. Nous considérons que la compréhension de l'oral ou l'écoute implique la mise en œuvre des connaissances

audio par des locuteurs.

linguistiques permettant de décoder le système de signifiants, véhiculés par un document sonore ou par un locuteur en situation d'interaction, et de connaissances référentielles permettant de comprendre et d'interpréter ce qui est entendu, d'en construire une signification.

2.1.2. L'écoute interactive étayée dans la compréhension de l'oral

Contrairement aux béhavioristes et aux nativistes, les interactionnistes en acquisition des langues étrangères dépassent la dimension individuelle et considèrent l'acquisition d'une langue étrangère comme le résultat des discours collaboratifs construits conjointement par l'apprenant et les locuteurs avancés. Dans la partie ci-dessous nous dirons comment un interlocuteur et un auditeur contribuent respectivement à la compréhension de l'oral dans un contexte interactif.

Tout d'abord, il y a plusieurs sortes d'écoutes qui peuvent être classées d'après des variables différentes. Ces variables peuvent être : l'objectif de l'écoute, le rôle de l'auditeur dans l'écoute et le type du document utilisé dans l'écoute (Nunan, 1997). En fonction de l'absence ou la présence d'une intervention de l'auditeur dans la communication, Nunan (1997) distingue deux sortes d'écoute : « *non-reciprocal listening* » et « *reciprocal listening* ». Dans la première, les auditeurs tentent de comprendre une information fournie par un document sonore, sans intervenir et sans pouvoir demander la clarification des énoncés. Dans la deuxième, les auditeurs tentent de clarifier les problèmes de communication verbale ou non verbale, ils montrent leur compréhension ou incompréhension, et peuvent initier un échange verbal/prendre la parole. Ainsi, les auditeurs, selon leurs rôles lors des différentes sortes d'écoute, peuvent être divisés en trois catégories (Ellis, 2003, p. 39) : (1) les « *overhearers* », qui écoutent mais ne participent pas à l'activité ; (2) les « *hearers* », qui écoutent et participent à l'activité, mais à qui l'énonciateur ne s'adresse pas directement ; (3) les « *addressees* », à qui l'interlocuteur s'adresse directement. Dans la vie courante, nous pouvons trouver de nombreux exemples d'« *overhearers* ». Par exemple, lorsqu'un auditeur écoute la radio ou regarde la télévision où se déroule une interview. Il ne participe pas directement à l'interview car il n'est pas sur place. Il est donc un « *overhearer* ». Cependant, en contexte formel d'apprentissage, il y a très peu d'occasions où les auditeurs seraient « *overhearers* ». Par exemple, dans une salle de cours, l'enseignant pose une question à un étudiant, à qui il s'adresse donc directement, ce qui lui donne le rôle d'« *addressee* ». Les autres étudiants écoutent également l'enseignant

mais il ne s'adresse pas directement à eux, ils sont donc les « *hearers* ».

Schober et Clark (1989) dans une étude sur les auditeurs natifs ont trouvé que les « *addressees* », par rapport aux « *hearers* », sont beaucoup plus performants dans les activités de compréhension en identification des objets. Parce que ces premiers ont plus d'occasions d'interagir avec leur interlocuteur pour négocier le sens. Les « *hearers* », de leur côté, sont entièrement dépendants de la performance de leur interlocuteur pour interpréter le message. Buck (2001) considère que les « *overhearers* » et les « *hearers* » sont des auditeurs qui ne collaborent pas directement avec l'interlocuteur pour aboutir au sens, ce qui est différent des « *addressees* ». Il distingue ainsi deux sortes d'auditeurs : les auditeurs non collaboratifs et les auditeurs collaboratifs.

Pour interpréter le terme « *reciprocal listening* », Ellis (2003) a employé le terme « *interactive listening* » auquel il donne deux sens. Premièrement, « *interactive listening* » signifie une interactivité entre la démarche allant du bas vers le haut, où les auditeurs se concentrent sur les informations acoustiques-phonologiques en décodant les mots et les autres constituants linguistiques ; et la démarche allant du haut vers le bas, où les auditeurs traitent les informations en blocs significatifs à l'aide des schémas et des informations contextuelles. Dans ce sens, la compréhension de l'oral est considérée comme une série d'actions mentales complexes qui fonctionnent simultanément et séquentiellement. Les auditeurs ont besoin d'accéder aux habiletés automatiques en décodage ainsi que des stratégies pour le traitement de l'input. Deuxièmement, « *interactive listening* » implique également une collaboration entre l'auditeur et le locuteur, ce qui correspond au schéma de l'auditeur et celui de son locuteur.

Mendelsohn (1998) mentionne que beaucoup de cours centrés sur la compréhension négligent l'aspect interactif de l'écoute et soulignent trop la « *non-reciprocal listening* ». En fait cette dernière n'occupe qu'un petit pourcentage de la vie courante. Mendelsohn signale que, par rapport à la « *non-reciprocal listening* », il y a plus de défis dans « *interactive listening* ». Trois sortes de compétences communicatives sont mises en évidence :

1. Compétence discursive (*discourse competence*), une compréhension du fonctionnement de la langue, située à un plus haut niveau que les phrases, où le sens existe souvent entre des énoncés mais est caché ;
2. Compétence sociolinguistique (*sociolinguistic competence*), une compréhension des

règles sociales de la langue qui permet à l'auditeur de comprendre non seulement ce qu'on a dit, mais aussi ce que ça signifie ;

3. Compétence stratégique (*strategic competence*), une compétence pour utiliser les stratégies communicatives appropriées.

En plus de ces trois compétences importantes, d'autres éléments sont également nécessaires dans « *interactive listening* », l'auditeur dans cette situation est obligé de maîtriser simultanément les compétences de décodage, de compréhension, de réflexion et d'expression (Morley, 1995).

Bien sûr, dans « *interactif listening* », l'auditeur et l'interlocuteur peuvent collaborer et négocier pour construire ensemble le sens afin d'assurer que le message a été bien compris, ce qui, par rapport à « *non-reciprocal listening* », représente un grand avantage.

Dans notre étude, nous nous sommes intéressée à cette situation interactive d'écoute en tant que modalité d'apprentissage dans laquelle le développement de la compréhension de l'oral est visé et non l'interaction. Nous utilisons le terme « *écoute interactive étayée* » pour désigner une situation pédagogique où les apprenants réalisent des activités de compréhension avec l'aide des locuteurs natifs et, en cas de difficulté, peuvent solliciter de l'aide de ces derniers. Dans « *interactive listening* », l'auditeur traite en général l'input de l'interlocuteur pendant l'interaction, alors que dans une situation d'« *écoute interactive étayée* », il se concentre plutôt sur un document présenté dans l'activité de compréhension, et ceci, avec l'aide d'un locuteur natif. En dehors de la classe, l'écoute interactive étayée est très fréquente dans la vie courante. Par exemple, lorsqu'un étranger qui ne comprend pas les consignes prononcées dans le haut-parleur à la gare demande de l'aide auprès d'un locuteur natif, ou bien devant un film anglais, un mari français demande de l'aide à sa femme anglaise sur certains passages, nous pouvons dire que ces situations sont une écoute interactive étayée.

Ce principe d'aide langagière, donc une forme de médiation, est également soulignée par le CECRL :

« [...] les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés »

(Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Bien sûr, dans le CECRL, c'est l'apprenant qui joue « le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 71). Alors que dans l'écoute interactive étayée, c'est le locuteur natif qui joue ce rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le document sonore.

Après avoir défini la compréhension de l'oral, et surtout une sorte d'écoute très courante dans la vie réelle : l'« *interactif listening* », ou plus précisément « *écoute interactive étayée* », nous allons nous intéresser de plus près au processus de compréhension. Nous étudierons deux modèles proposés par deux groupes de chercheurs, Nagle et Sanders (1986) et Gremmo et Holec (1990).

2.1.3. Les modèles de la compréhension de l'oral

Concrètement, comment l'auditeur d'un discours opère-t-il pour construire le sens d'un message ?

Le modèle de Nagle et Sanders (1986)

Le modèle de compréhension de l'oral de Nagle et Sanders (1986) était considéré jusqu'en 1998 comme étant le plus complet pour la langue étrangère (Cornaire, 1998). Il s'agit d'un modèle séquentiel, non linéaire, avec des retours en arrière effectués au cours des diverses activités cognitives d'une situation d'écoute.

Dans ce modèle, le registre sensoriel, appelé aussi la réserve sensorielle, capte d'abord les informations sous forme d'images sonores. Ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme. En fonction des données et des connaissances dont dispose l'auditeur dans la mémoire à long terme, le signal est organisé en unités significatives (mots, groupe de mots). Certaines images captées par la réserve sensorielle peuvent s'effacer trop rapidement, par exemple, si le domaine du message est peu familier à l'auditeur, la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des liens entre elles. D'autres images constituent une synthèse qui est ensuite dirigée vers le centre de commande.

Le centre de commande, intégré à la mémoire à court terme, est responsable de la mise en œuvre de processus automatisés qui permettent un traitement rapide et efficace de l'information en s'appuyant sur les structures de connaissances contenues dans la mémoire à

long terme. Il procède à une ultime vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme. Ainsi certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, devront subir un second traitement (besoin d'une nouvelle écoute du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits).

La compréhension est donc composée d'un ensemble de synthèses réussies, lesquelles sont acceptées par le centre de commande (cf. figure 1 ci-dessous). Pendant ce processus, l'apprenant fait appel à ses différentes connaissances, explicites, implicites et autres. Les facteurs affectifs, la difficulté de l'activité, le contexte sont autant d'éléments qui peuvent, à un moment donné, inciter l'apprenant à faire un effort supplémentaire d'attention.

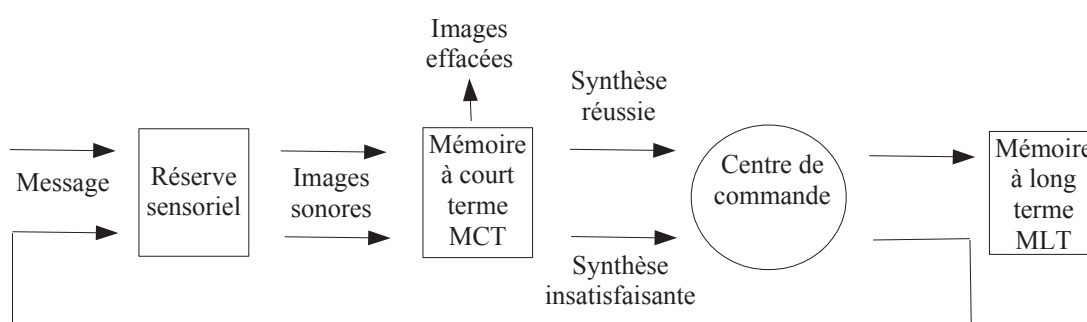


Figure 1- Processus de compréhension de l'oral d'après le modèle de Nagle et Sanders (1986)

Deux démarches dans la compréhension de l'oral - le modèle de Gremmo et Holec (1990)

Aujourd'hui dans la littérature, de nombreux chercheurs sont d'accord qu'il existe deux démarches dans le processus de compréhension : « *bottom-up* » et « *top-down* » (Nunan, 1997 ; Cornaire, 1998 ; Richards, 2003; Buck, 2001). Dans la partie suivante, nous présenterons l'interprétation de Gremmo et Holec (1990). Ils ont décrit le processus de compréhension de l'oral en illustrant les deux démarches ascendante et descendante qu'ils nomment la démarche sémasiologique et la démarche onomasiologique. La première consiste à partir du signe pour aller au sens (la démarche ascendante, *bottom-up*), la seconde va du sens vers la reconnaissance du signe (la démarche descendante, *top-down*).

Le processus sémasiologique

Ce processus opère donc une construction du sens à partir des signes phonétiques perçus.

L'élaboration du sens se fait en plusieurs étapes successives :

- la phase de discrimination : l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les sons qui constituent cette chaîne.
- la phase de segmentation : l'auditeur découpe la chaîne en segments formels successifs correspondant aux unités significatives (les mots, les groupes de mots, les phrases).
- la phase d'interprétation : l'auditeur associe un sens à ces mots et groupes de mots.
- la phase de synthèse : il construit le sens global en additionnant et en comparant les sens des ensembles obtenus dans la phase d'interprétation.

Chacune de ces quatre étapes exerce une influence rétroactive sur la précédente et « va en s'accroissant au fur et à mesure que la longueur du message perçu, segmenté, interprété et relativisé grandit » (Holec, 1970, p. 2). Ce qui s'explique par l'augmentation de la prévisibilité de la suite du message et crée une attente chez l'auditeur.

Les trois premières étapes « reposent essentiellement sur une activité mentale de comparaison (comparaison connu/perçu) » (Holec, 1970, p. 5) et la quatrième « met en jeu des aptitudes intellectuelles et psychologiques diverses, et notamment l'attention, la mémoire (toutes deux liées à l'intérêt), les capacités de déduction, d'induction, de classification, etc. » (Holec, 1970, p. 5).

Cette démarche a deux inconvénients : d'une part, elle « accorde la priorité à la perception des formes (signifiants) du message : tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un 'vide' de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens » (Gremmo et Holec, 1990, p. 31). D'autre part, le rôle de l'auditeur est oublié puisqu'il est conduit à comprendre chaque signifiant prononcé, alors que pour saisir le sens d'un message, un auditeur n'a normalement pas besoin de comprendre chaque mot.

La démarche sémasiologique est la plus coûteuse cognitivement, car elle exige l'examen de chacun des phonèmes²³ de la chaîne parlée. Cependant, cette démarche joue un rôle dans la

²³ Les morphèmes sont les plus petites unités de parole dont la moindre modification entraîne un changement de sens du mot. « C'est un ensemble de sons fonctionnellement équivalents. C'est la plus petite unité de son d'une langue discernable par un locuteur de cette langue » (Gineste et Le Ny, 2002, p. 153).

constitution du processus onomasiologique. Plus l'apprenant avance dans la maîtrise de la langue cible, moins il aura recours à la démarche sémasiologique. Cela explique la relative difficulté des débuts de l'apprentissage en compréhension de l'oral.

Le processus onomasiologique

Les vérifications expérimentales et le grand nombre d'observations empiriques ont conduit à élaborer ce deuxième modèle capable de rendre compte de manière plus satisfaisante de certains phénomènes que le premier modèle n'explique pas (Gremmo et Holec, 1990, p. 32-33).

Ce modèle comprend trois étapes : lorsqu'un auditeur entend une chaîne parlée, il se sert de ses connaissances générales et de celles qu'il a de la situation d'énonciation pour émettre des hypothèses sur le sens du message énoncé. Il anticipe sur le sens global et sur les unités de sens qui le constituent, mais aussi sur les formes linguistiques possibles que prendront ces unités.

Une fois les hypothèses établies, elles sont vérifiées par une prise d'indices, prélevés dans la chaîne parlée aux endroits clés de celle-ci, ou du moins, aux endroits que l'apprenant pense être stratégiques dans l'énoncé d'après ce qu'il sait de l'organisation de la phrase en langue étrangère. Tous les éléments constitutifs de la parole sont susceptibles d'être pris comme indices : un phonème, une série de phonèmes, l'intonation, la prosodie, la morpho-syntaxe.

La vérification peut, quant aux hypothèses, aboutir à trois conclusions.

1. Lorsqu'elles sont confirmées, le sens élaboré est adopté et l'auditeur continue la construction du sens global du message.
2. S'il n'y a ni confirmation ni infirmation, il stocke les informations recueillies et diffère la construction de signification dans l'attente de nouveaux indices qui lui permettront de continuer le processus.
3. En cas d'infirmation des hypothèses, l'auditeur peut adopter différentes attitudes : soit il entame une approche sémasiologique de l'énoncé à partir de ce qu'il en a gardé en mémoire, soit il abandonne purement et simplement la construction de signification, soit il réécoute l'énoncé s'il en a la possibilité.

Les auteurs soulignent deux avantages dans cette démarche : d'une part, la priorité est « donnée à l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur » (Gremmo et Holec, 1990, p. 33), d'autre part, la signification du message « se

construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte » (p. 33). Ainsi, le rôle des connaissances sociolinguistiques, socio-psychologiques, discursives, linguistiques, référentielles et culturelles de l'auditeur est très important.

2.1.4. Le schéma et la compréhension de l'oral

Le schéma est une autre notion qui reflète également les deux démarches, descendante et ascendante, dans le processus de compréhension. La théorie du schéma est une théorie sur les connaissances du monde (Rumelhart, 1980). Elle a pour objectif d'expliquer comment les connaissances sont présentées et comment ces présentations facilitent l'utilisation des connaissances d'une façon particulière. D'après la théorie du schéma, toutes les connaissances sont réparties en unités. Ces unités sont donc les schémas. Les connaissances et l'intégration des unités de ces connaissances forment les informations qui expliquent comment les connaissances peuvent être utilisées. Un schéma est ainsi une structure de données présentant les concepts stockés dans notre mémoire.

Les schémas sont très actifs. Parce qu'un schéma doit être considéré comme une procédure dont la fonction est de déterminer si, et à quel degré il convient à la situation en question. D'un autre côté, le schéma est une structure complexe bien constituée. Il possède des variables qui se trouvent dans tous les niveaux de l'abstraction. Un même schéma peut être interprété pour un même phénomène dans plusieurs situations. Un schéma est composé d'un réseau de « subschéma », qui sera mobilisé tout ensemble pour constituer le concept de la situation en question.

La fonction centrale des schémas pour certains chercheurs (Rumelhart, 1980, p. 37 ; Paulukonis, 2000) se trouve dans sa participation à la construction d'une interprétation d'un événement, d'un objet ou d'une situation. C'est-à-dire, dans le processus de compréhension. Selon la théorie du schéma, le processus de compréhension concerne la sélection des meilleurs schémas qui conviennent le mieux à l'input. En étudiant les effets du schéma sur la compréhension écrite, les chercheurs ont conclu qu'il y a deux manières pour activer les schémas : « *top-down activation* » et « *down-top activation* » (Rumelhart, 1980). Quand un schéma est activé, il va activer ses subschémas, on dit qu'il s'agit d'une « *top-down*

activation ». Lorsqu'un subschéma est activé, il provoque une activation d'autres schémas dont il fait partie, on dit qu'il s'agit d'une « *down-top activation* ». En d'autre terme « *top-down activation* » fonctionne de l'intégralité vers les parties et « *down-top activation* » fonctionne des parties vers l'intégralité.

En fait, la compréhension de l'oral est considérée comme le résultat des schémas que l'auditeur apportent pour son interprétation. L'apprenant utilise ses schémas pour comprendre les documents de trois façons : l'interprétation, l'anticipation et la vérification des hypothèses (Ellis, 2003, p. 41). L'interprétation concerne la reconnaissance du lexique clé qui active un schéma approprié. L'anticipation aura lieu sur la base de cette interprétation initiale. Par exemple les auditeurs qui activent un schéma pour les informations de la météo seront capables d'anticiper comment les informations seront structurées, la météo du jour sera présentée avant les informations pour les jours futurs. La vérification des hypothèses concerne le traitement du langage du document sonore afin de confirmer ou infirmer les anticipations. En cas d'infirmer, de nouveaux schémas seront établis, ainsi que de nouvelles anticipations et vérifications des hypothèses.

Les processus d'interprétation, d'anticipation et de vérification des hypothèses ne fonctionnent pas forcément l'un après l'autre en séquentiel. Ils sont dynamiques et peuvent fonctionner en parallèle.

Nous pouvons voir que le processus de compréhension cité ci-dessus par Ellis reflète plutôt la démarche descendante que nous avons présentée dans la partie 2.1.3. Il est contrasté avec la démarche du bas en haut, qui met en évidence l'importance des habiletés de l'auditeur pour identifier des constituants linguistiques (sons, éléments lexicaux, structure des phrases...). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la démarche descendante est davantage préconisée dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension car elle est plus économique cognitivement et elle permet à l'apprenant de jouer pleinement son rôle d'auditeur actif. Les auditeurs emploient la démarche descendante pour faire des conclusions des hypothèses d'écoute, souvent basées sur les indices contextuels. Ces indices permettent de contextualiser et de mettre en situation d'écoute plus facilement et ceci aide à saisir le sens. Le rôle du contexte est très pertinent pour la compréhension.

La compréhension ne peut avoir lieu que lorsque l'auditeur peut placer ce qu'il entend dans un

contexte afin de déchiffrer les vraies intentions de son interlocuteur. Les auditeurs natifs, à partir de leurs expériences vécues et accumulées dans le contexte, peuvent savoir plus ou moins ce dont leur interlocuteur va parler. Ceci est en fonction de différents types de locuteur (jeune/âgé, homme/femme...), de différentes situations où se déroule la conversation (dans une salle de cours, dans un aéroport...), de différents sujets en question (sport, voyage...), de la relation entre l'auditeur et l'interlocuteur (enfant et parents, directeur et employée...) (Underwood, 1989).

Souvent cette habileté permet à l'auditeur d'anticiper la suite des énoncés de son interlocuteur seulement après l'avoir écouté partiellement.

Les auditeurs avec des connaissances linguistiques limitées semblent avoir besoin davantage d'indices contextuels (Underwood, 1989 ; Field, 2000). Les auditeurs utilisent des indices contextuels en conjonction avec leur schéma. Les informations contextuelles les aident à activer un schéma correspondant. Ceci a encore une fois justifié la démarche du haut en bas dans la compréhension (Nunan, 1997). Lorsque l'auditeur est capable d'inférer le sens en concentrant son attention sur le contexte et peut activer un schéma approprié, il est néanmoins obligé de se concentrer attentivement sur les énoncés prononcés (Ellis, 2003, p. 43).

L'activité de compréhension de l'oral exige que les auditeurs placent les énoncés dans leur contexte en même temps qu'ils traitent les signaux sonores. Si l'auditeur connaît déjà le contexte où se déroule la conversation, le thème du sujet et éventuellement les caractéristiques de son interlocuteur, la compréhension semble plus facile.

2.1.5. L'alternance des deux démarches, ascendante et descendante, dans la compréhension de l'oral

L'écoute comprend le traitement d'informations à tout niveau, y compris l'activation des schémas et l'identification des constituants linguistiques. Pour les auditeurs, le degré d'utilisation de la démarche ascendante et descendante dans le processus de compréhension dépend de leurs performances en langue cible. Les auditeurs avancés semblent se concentrer plus sur les macro composantes des énoncés et concentrent leur attention sur des mots ou groupes de mots isolés seulement lorsqu'il y a un problème de compréhension ; alors que les auditeurs débutants semblent se concentrer plus sur les mots isolés pour construire le sens (O'Malley et Chamot, 1990). Ceci montre que les auditeurs avancés utilisent les deux démarches lors de l'écoute alors que les auditeurs débutants utilisent davantage la démarche

ascendante. Les apprenants, surtout les auditeurs débutants qui ont des difficultés en langue dans le traitement du document sonore ne sont pas capables de s'engager efficacement dans la démarche du haut en bas. Ils ne peuvent pas se concentrer sur le sens et sur la forme de la langue en même temps, car pour eux, très peu d'informations entendues peuvent être traitées d'une manière automatisée (Vandergrift, 2004). Les apprenants débutants se concentrent trop sur la traduction ou l'interprétation du vocabulaire non connu, et ils n'ont plus de temps ou d'espace pour traiter les nouvelles informations après avoir entendu l'énoncé oral. Souvent, les auditeurs débutants ont du mal lorsqu'ils doivent traiter les informations sur la forme linguistique et sur le sens, beaucoup d'entre eux ne peuvent pas accomplir ces deux tâches en même temps. Mais plus l'apprenant avance dans la maîtrise de la langue cible, moins il aura recours à la démarche sémasiologique.

Tsui et Fullilove (1998) ont conduit une étude sur l'utilisation de la démarche descendante dans l'écoute. Ils observent les types de démarches utilisés par des apprenants avancés et débutants. Ils ont trouvé que lorsque les apprenants possèdent initialement des avantages en connaissances contextuelles, c'est-à-dire qu'ils sont familiers avec le contexte du contenu de l'écoute, ils ont employé la démarche descendante pour l'interprétation de l'information.

Une autre étude suggère que les auditeurs devraient d'abord se concentrer sur le sens lorsqu'ils rencontrent des problèmes (Wolff, 1987). Wolff a testé les apprenants allemands âgés de 12 à 18 ans en anglais langue étrangère. Ces apprenants écoutent individuellement un document sonore spécifique. Les documents sont divisés en plusieurs niveaux de difficulté. Les apprenants récitent les documents en langue maternelle. Cette étude signale qu'il y a une corrélation entre le degré de difficulté du document et l'utilisation des deux démarches par les apprenants. Le résultat montre que les apprenants ont tendance à employer la démarche ascendante pour le traitement des tâches plus difficiles car la démarche ascendante est restreinte par la défaillance langagière, par exemple le vocabulaire.

Plusieurs études ont prouvé la nécessité de la démarche ascendante dans le processus de compréhension (Tsui et Fullilove, 1998 ; Bonk, 2000 ; Cauldwell, 1998 ; Field, 2003 ; Wilson, 2003). De nombreux chercheurs ont signalé que la valeur de la démarche ascendante est sous estimée dans la pratique pédagogique (Hulstijn, 2003 ; Field, 2003 ; Wilson, 2003). Wilson mentionne que des activités de la démarche descendante, telles que l'activité d'inférence contextuelle, peuvent compenser des défaillances de la démarche ascendante pour la

compréhension, cependant, il ne faut pas oublier que l'objectif ultime des apprenants est de dépendre moins des indices contextuels, et d'entendre plus ce qui est dit réellement :

« [...]we should keep in mind that the learners' ultimate aim is to rely less on contextual guesswork, and more on hearing what was actually said » (Wilson, 2003, p. 336).

Sous un certain seuil de compétences langagières, les auditeurs sont incapables d'activer la démarche descendante d'une manière efficace. Souvent, des erreurs provenant de la démarche ascendante peuvent engendrer directement une inefficacité de l'activation de la démarche descendante. Field (2003, p. 325) mentionne que l'identification d'un minimum d'informations, même si elle porte seulement sur quelques mots, est absolument nécessaire pour que les indices contextuels puissent être mis à profit dans la construction du sens :

« Some modicum of perceptual information, even if only a few words, is clearly needed before contextual knowledge can be brought to bear ».

Il indique un exemple pour illustrer le problème : Un auditeur apprenant qui entend « *I won't go to London* » comme « *I want to go to London* » a commis une petite erreur basée sur la discrimination phonémique. Cependant, cette erreur peut impacter sur l'interprétation de ce qui suit, et pourrait même influencer la compréhension globale du document sonore.

L'étude de Tusi et Fullilove (1998) a montré que la démarche ascendante est plus importante que la démarche descendante pour les apprenants débutants. Ceci ne signifie pas qu'ils n'emploient pas la démarche descendante. Les apprenants débutants ne peuvent pas utiliser les connaissances du contexte d'une manière efficace à cause de la défaillance langagière et donc leur interprétation de ce qu'ils entendent semble moins réussie. En fait, selon Gaonac'h (1990, p. 44), les insuffisances linguistiques ont pour effet de court-circuiter la mise en place de processus de haut niveau. Ainsi, il est très important que tous les apprenants maîtrisent les deux démarches efficacement pour mieux réussir leur compréhension.

Cauldwell (1998) signale qu'aujourd'hui, la pratique de la compréhension de l'oral en langue étrangère est basée sur ce que nous savons de l'acquisition des langues maternelles. Elle est ainsi basée sur le fait qu'un auditeur natif n'écoute pas chaque mot pour comprendre le sens général du message. À cause de cela, la démarche descendante est privilégiée dans

l'enseignement/apprentissage. En effet, d'après Cauldwell, nous demandons aux apprenants de se comporter comme des auditeurs natifs, mais nous ne les aidons pas à préparer les compétences préacquisées nécessaires pour atteindre l'objectif.

« Commençons par deux faits incontestables : d'abord, les auditeurs natifs ne sont pas attentifs à chaque mot ; deuxièmement, les auditeurs apprenants ne comprennent pas chaque mot. Nous faisons l'erreur de proposer le premier fait (les auditeurs natifs ne le font pas) comme une solution aux problèmes posés par le second fait (les apprenants ne comprennent pas). Nous négligeons le fait que les auditeurs natifs ont de grands avantages par rapport aux apprenants à la fois en termes de capacité perceptive et en termes de capacité à deviner et d'anticiper sur la base de connaissances contextuelles. Nous attendons des apprenants qu'ils imitent le comportement des auditeurs natifs sans les aider à acquérir l'une des principales conditions préalables pour un tel comportement : capacités perceptives »²⁴.

« [...] nous avons des exercices de compréhension qui demandent aux apprenants d'imiter le comportement des auditeurs natifs (dans des activités descendantes), mais qui ne les aident pas à acquérir progressivement les capacités perceptives des auditeurs natifs : il n'y pas d'activités ascendantes »²⁵ (Cauldwell, 1998).

Ainsi, dans l'enseignement de la compréhension, il faut tenir compte d'une interactivité des deux démarches afin de mieux aider les apprenants (Vandergrift, 2004). Il n'est pas approprié de privilégier une seule démarche car comme nous l'avons déjà vu, les démarches ascendante et descendante existent simultanément tout au long de l'écoute et chez les auditeurs de tous les niveaux. Une seule démarche ne peut pas aider les apprenants à améliorer l'ensemble de leur compréhension. La démarche ascendante rend les auditeurs plus sensibles à de nouvelles informations au niveau du contenu et des structures alors que la démarche descendante leur permet d'éviter les ambiguïtés et de pouvoir sélectionner les interprétations les plus fiables

²⁴ *« Let us start with two indisputable facts : first, native listeners don't attend to every word ; and second, learners don't understand every word. We make the mistake of proposing the first fact (native listeners don't do it) as a solution to the problems posed by the second fact (learners don't understand). We are ignoring the fact that native listeners have great advantages over non-natives both in terms of perceptual ability (in particular) and in terms of the abilities to guess, and predict on the basis of contextual knowledge. We expect learners to simulate native listener behaviour without helping them acquire one of the major prerequisites for such behaviour--adequate perceptual abilities » (Cauldwell, 1998).*

²⁵ *« [...] we have listening comprehension exercises which require learners to simulate native listener behaviour (in top-down activities) but which do not teach learners how to acquire progressively native-like abilities in perception : there are no bottom-up activities » (Cauldwell, 1998).*

(Wolff, 1987).

Cependant, l'alternance des deux démarches est influencée par de nombreux facteurs de tout ordre. Une analyse générale de ces facteurs aidera les enseignants à mieux comprendre et identifier les problèmes d'écoute des apprenants. Dans la partie suivante, nous présenterons plusieurs études sur les facteurs qui influencent la compréhension de l'oral.

2.2. Les facteurs influents dans la compréhension de l'oral

Jusqu'ici, nous avons cherché à donner un aperçu de ce qui se passe cognitivement lors d'une activité de compréhension. Nous avons indiqué que deux démarches (la démarche descendante et la démarche ascendante) fonctionnent alternativement pendant l'écoute où les schémas de l'auditeur de différents ordres seront activés afin d'interpréter le sens. Nous avons surtout souligné l'importance du contexte dans le processus de compréhension. La compréhension ne peut se réaliser que dans un contexte donné. Les informations fournies par le contexte aident à activer le schéma.

Dans cette partie, nous étudierons les facteurs influents dans la compréhension de l'oral. Nous allons voir quels sont les facteurs les plus cités dans la littérature et allons en sélectionner quelques-uns qui paraissent pour beaucoup de chercheurs, ou pour les apprenants, comme les facteurs les plus importants pour la compréhension.

Plusieurs facteurs peuvent affecter la compréhension de l'oral. Dans le cas de la compréhension de l'oral d'une langue étrangère, certains chercheurs distinguent deux sortes de facteurs (Cornaire, 1998, p. 73) : les caractéristiques des interlocuteurs et les caractéristiques textuelles. Les caractéristiques des interlocuteurs (la ou les personnes qui parlent et la ou les personnes qui écoutent) influencent profondément la façon dont le document sonore ou l'échange langagier se déroulera ou sera compris (Cornaire, 1998). De nombreuses particularités des interlocuteurs ont été mentionnées comme des éléments non négligeables dans le processus de compréhension. D'après Cornaire, ces éléments sont « de tous ordres, comme l'habileté langagière, le prestige, la personnalité, les styles, l'âge, le sexe, les connaissances antérieures, la dimension socioculturelle, etc. » (Cornaire, 1998, p. 73). Aux facteurs internes linguistiques et non-linguistiques liés au sujet d'apprentissage, s'ajoutent les facteurs qui influencent la compréhension de l'oral en classe de langue et qui sont liés aux

caractéristiques textuelles telles que le débit²⁶, les pauses, les hésitations, le décodage auditif, les modifications morphologiques et syntaxiques, les types de documents ainsi que les types et le degré de difficulté des activités à réaliser.

Certains autres catégorisent ces facteurs en fonction de leur caractère interne ou externe (Chen Y., 2003). Les facteurs internes concernent l'aspect de la langue (automaticité, vocabulaire, syntaxe...), les schémas, la motivation, la capacité de traitement de l'information et les habitudes d'écoute. Les facteurs externes concernent l'utilisation des stratégies et des matériaux.

Osada (2004) a fait une synthèse des recherches sur la compréhension de l'oral datant des 30 dernières années et a conclu que sept facteurs entravent la compréhension de l'apprenant :

1. le non-contrôle de la vitesse des énoncés auditifs (Underwood, 1989) ;
2. la non-répétition des énoncés auditifs (Underwood, 1989) ;
3. un vocabulaire très limité ;
4. la non-connaissance de marqueurs signaux indiquant la structure des énoncés ;
5. le manque de connaissances contextuelles comme les connaissances culturelles ;
6. une concentration difficile sur l'écoute en langue étrangère ;
7. de mauvaises habitudes d'écoute telle qu'une attention excessive accordée à chaque mot entendu.

Hasan (2000) a étudié la perception des apprenants de leurs problèmes en compréhension de l'oral en anglais langue étrangère. Elle a identifié les stratégies d'écoute, les attitudes, les caractéristiques des documents sonores, les types de l'activité et l'émetteur (interlocuteur, speaker) comme étant les facteurs influents pour les apprenants.

À travers les résultats recueillis, certains chercheurs ont pu identifier quelques facteurs susceptibles d'être les plus pertinents pour la compréhension de l'oral. Une étude a été conduite sur les facteurs influents dans la compréhension de l'oral en anglais langue étrangère chez les apprenants chinois (Goh, 1999). Dans cette étude, Goh a identifié vingt facteurs signalés par les apprenants qui affectent leur compréhension. Ces facteurs sont organisés en cinq catégories en fonction de leurs caractéristiques communes. Ces catégories sont : le

²⁶ La vitesse d'articulation, « le nombre de phonèmes ou de syllabes articulés dans une seconde » (Guimbretière, 1994, p. 39).

document sonore, l'émetteur, l'auditeur, la tâche et l'environnement. Goh a également souligné les cinq facteurs les plus cités par les deux tiers des quarante apprenants étudiés. Ces cinq facteurs sont : le vocabulaire, les connaissances antérieures, le débit des énoncés, le type de l'input et l'accent de l'émetteur. Les résultats montrent que le vocabulaire et les connaissances antérieures sont les facteurs les plus influents pour les apprenants. Dans cette étude, le vocabulaire désigne une présence des mots familiers et non familiers, y compris des mots académiques ainsi que des jargons et des expressions ; les connaissances antérieures comprennent les connaissances spécifiques sur le thème en question et elles sont, dans son test, des connaissances socioculturelles ou des connaissances sur le monde.

Ces résultats sont également validés par une autre étude menée par Li Ying et Yang Hongxin (2006) sur les apprenants chinois en anglais langue étrangère. Les cinq facteurs identifiés par Goh ont également été cités par les apprenants dans l'étude de Li et Yang comme les facteurs les plus importants. Le vocabulaire a encore une fois été le facteur le plus influent.

Il est très intéressant de voir de plus près pourquoi et surtout comment certains facteurs cités plus haut influencent la compréhension. Dans la partie suivante, nous aborderons des études portées spécifiquement sur le rôle du vocabulaire, du décodage auditif et des stratégies d'écoute dans la compréhension. Ces trois facteurs sont les plus discutés dans la littérature et ont initié beaucoup de débats. Il semble important d'avoir une compréhension claire sur leur fonctionnement.

2.2.1. Le vocabulaire

Dans le processus de compréhension de l'écrit, le rôle du vocabulaire semble bien clair. Pour de nombreux chercheurs, la compréhension d'un lecteur en langue étrangère s'appuie, avant tout, sur sa compétence lexicale, un apprenant « porte son attention d'abord sur le sens des mots pour interpréter le sens du document et, seulement après, fait appel à la connaissance qu'il a du sujet, puis à la syntaxe » (Tréville ainsi que les chercheurs cités dans Tréville, 2000, p. 69). En ce qui concerne la compréhension de l'oral, nous avons mentionné que les tests de Goh (1999) et de Li et Yang (2006) montrent que les problèmes liés au vocabulaire semblent être le facteur le plus influent pour les apprenants. 80% des apprenants étudiés dans le test de Goh ont mentionné l'importance du vocabulaire dans les interviews. Pour beaucoup d'entre eux, il semble que la perception de sa propre compétence en compréhension soit souvent

directement affectée par le degré avec lequel un apprenant pense pouvoir comprendre le sens des mots d'un document.

En étudiant la perception des apprenants sur leurs problèmes en compréhension de l'oral, Hasan (2000) a également trouvé que les apprenants insistent sur l'influence négative des mots non familiers dans leur compréhension (87,7%). D'après Hasan, ceci est peut être dû à une méthode inefficace des enseignants dans laquelle ils demandent aux apprenants de souligner l'importance du vocabulaire avant l'écoute des supports sonores et les découragent à inférer le sens des mots via le contexte (p. 149).

De nombreux autres chercheurs (Osada, 2004 ; 刘颂浩 Liu Songhao, 2008 ; 胡波 Hu Bo, 2007) ont également identifié les problèmes liés au vocabulaire comme facteurs contribuant aux difficultés de l'écoute. Cependant, très peu de ces études ont expliqué d'une manière claire comment ces problèmes liés au vocabulaire affectent la compréhension de l'oral (Staehr, 2009).

D'un côté, il semble que **le manque de vocabulaire** ou un vocabulaire limité affecte la compréhension (Goh, 1999 ; Osada, 2004 ; Underwood, 1989). Kelly (1991) signale que la non-connaissance de vocabulaire est l'obstacle majeur dans la compréhension de l'oral chez les apprenants avancés. En fait nous avons tous remarqué que même chez les apprenants avancés, lorsqu'ils sont dans le pays où la langue cible est utilisée, ils rencontrent toujours beaucoup de mots nouveaux, surtout en ce qui concerne les mots familiers, la collocation et les expressions.

D'un autre côté, certains chercheurs soulèvent le problème de **la reconnaissance du vocabulaire** dans la compréhension. Dans une étude, Bonk (2000) observe le lien entre la capacité de reconnaître des mots en anglais figurant dans un document sonore et la compréhension de ce document. Les 59 apprenants japonais étudiés sont divisés en trois groupes selon leur niveaux d'étude. Les quatre documents ont tous été écrits et enregistrés pour les besoins de l'étude. Ce sont des textes lus et qui racontent des histoires sur des tribus en Afrique. Pendant le test, les apprenants écoutent trois fois un document. Après la première écoute, ils doivent faire un rappel à l'écrit en langue maternelle. Ils doivent écrire tout ce dont ils se souviennent du document. Pendant la deuxième écoute, chaque document est découpé en groupe de mots et il y a une pause entre les deux groupes de mots afin que les apprenants puissent écrire les mots entendus. Pendant la troisième écoute les apprenants vérifient leurs écrits sans pouvoir modifier leur rappel à l'écrit (« *without altering their L1 recall text* »). Le

résultat montre que la quantité de mots reconnus dans un document sonore et la compréhension de l'oral sont directement liés. Mais des exceptions existent : certains apprenants sont capables d'obtenir une bonne compréhension avec une reconnaissance lexicale inférieure à 75%, alors que les autres, même avec 100% de reconnaissance, ne comprennent pas mieux. Cependant, les apprenants obtenant un bon score en compréhension ne semblent pas être ceux avec un score bas en reconnaissance lexicale (inférieur à 80%). Ceci montre qu'avoir un vocabulaire limité affecte la compréhension de l'oral, mais posséder un vocabulaire riche ne garantit pas non plus une bonne compréhension (Bonk, 2000).

Field (2000) cite son étude de doctorat et mentionne qu'un grand pourcentage des apprenants en anglais langue étrangère de niveau intermédiaire n'arrivent pas à reconnaître des mots déjà appris ou des mots fréquents lorsque ces mots apparaissent dans des énoncés qui se suivent. En fait, Wilson (2003) a trouvé que les apprenants ont beaucoup de difficultés pour détecter des combinaisons de mots courantes. Dans son test, il y a des apprenants qui ont compris « *I heard* » pour « *I've heard* » ; « *some employment* » pour « *unemployment* » ; « *works were* » pour « *workers wear* » (Wilson, 2003, p. 340). Ces exemples montrent tous qu'il ne suffit pas de connaître le sens des mots, en effet, la compréhension de l'oral est influencée par une pluralité de facteurs, comme par exemple les habiletés en discrimination, en segmentation et en utilisation de vocabulaire en contexte.

Imaginons avec Field (2003, p. 327) qu'en raison de la non-compréhension d'un mot articulé, une erreur se produit pendant l'écoute, souvent nous concluons que le mot n'est pas connu par l'apprenant. L'enseignant explique le sens du mot, et croit que le problème est résolu. Ceci est peut-être vrai, mais la non-compréhension du mot peut également provenir d'autres facteurs perceptuels ou sémantiques. Field mentionne ainsi plusieurs sortes de défaillances en vocabulaire qui influencent la compréhension des apprenants. D'après lui, il y a des apprenants qui :

- connaissent le mot mais lui ont attribué un sens erroné ;
- n'ont pas pu reconnaître une variation phonétique d'un mot déjà connu ;
- reconnaissent un mot à l'écrit mais non à l'oral ;
- ne peuvent pas segmenter des mots dans une suite d'énoncés.

Cette distinction est très intéressante, car elle nous montre que le terme « vocabulaire non suffisant » n'est pas tout à fait approprié pour expliquer la défaillance de compréhension provenant des mots non compris. Il y a certainement un lien direct entre la maîtrise du

vocabulaire et la compréhension, mais la maîtrise du vocabulaire englobe plusieurs aspects tels que ce l'a montré Field, le volume du vocabulaire en n'est qu'une composante. Les propos de Field méritent des analyses plus approfondies. Si la maîtrise du vocabulaire est considérée comme un des plus grands facteurs influents pour la compréhension, quels aspects du vocabulaire sont les plus importants pour la compréhension, comment et pourquoi ? Quelles sont les solutions pour surmonter les difficultés liées ? Nous reviendrons sur ce point dans la partie 2.4, et nous proposerons une hypothèse concernant ce point.

2.2.2. Le décodage auditif

Le décodage auditif est une activité de segmentation et de discrimination d'unités, comme les mots, les syllabes, les phonèmes, provenant du flux acoustique. Le décodage auditif se fait de façon naturelle dans l'acquisition de la langue maternelle ou de la langue étrangère lorsque les apprenants sont de jeunes enfants. Cependant lorsqu'on a atteint un âge où des habitudes perceptives dans la langue maternelle sont déjà acquises, cette segmentation ne peut se réaliser que grâce à un exercice régulier et conscient (Cornaire, 1998).

Comme nous l'avons indiqué dans les parties précédentes concernant les modèles de compréhension, presque tous les chercheurs mettent en avant l'importance de la segmentation. Lhote (1995) considère l'activité de découpage comme première activité cruciale pour la compréhension :

« Quand on 'comprend' un énoncé, cela signifie que l'on est capable d'extraire, d'isoler et de combiner des unités (mots, syllabes, phonèmes) » (Lhote, 1995, p. 25).

Sur ce point, l'auteur distingue la situation en langue maternelle et en langue étrangère. D'après Lhote, en langue maternelle, le découpage d'un énoncé se fait d'une manière naturelle et sans douleur. Car depuis l'enfance, l'auditeur natif apprend à entendre sans y prêter attention. Il développe des stratégies d'orientation et des mécanismes de repérage qui lui permettent de devenir un acteur à l'aise dans sa langue. Mais ce n'est pas le cas quand il s'agit d'une autre langue et que l'on a atteint un âge où l'explication est indispensable dans l'apprentissage :

« Écouter dans une langue développe donc des habitudes perceptives dont on ne découvre la prégnance que lorsqu'on change de langue » (Lhote, 1995, p. 25).

Certains auteurs soulignent l'importance d'autres facteurs liés à la segmentation, comme celle de la discrimination. À titre d'exemple, les sons qui entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne sonore rendent plus difficile la délimitation des frontières entre les mots, et par conséquent, le décodage auditif (Cornaire, 1998). Field (2003) signale qu'en anglais oral naturel, les pauses se produisent seulement toutes les douze syllabes environ. Ceci signifie qu'à la différence des lecteurs, les auditeurs ne disposent pas d'indications régulières qui aident à distinguer où les mots commencent et où ils se terminent. Identifier les frontières des mots est un grand problème pour les auditeurs débutants. Un apprenant avec une compétence de compréhension limitée associe souvent des séquences de sons entendues avec des éléments des mots connus. Ce genre d'association peut conduire à une fausse délimitation de frontières de mots. Field a donné deux exemples pour illustrer ce phénomène (2003, p. 328) :

Example 1 :

Speaker : went to assist a passenger

Student 1 extracts : sister

Example 2 :

Speaker : the standard the hotel achieves

Student 2 extracts : stand at the hotel

Une autre difficulté dans le décodage auditif provient de la modification de la forme (principalement la forme sonore) des mots à l'oral (Buck, 2001). Certaines combinaisons des mots à l'oral provoquent souvent une modification de forme, telles que « *reduction, assimilation, elision, resyllabification, and cliticization* » (Field, 2003, p. 329, pour l'anglais).

À part la segmentation et la discrimination, d'autres auteurs (Ridgway, 2000 ; Cornaire, 1998) soulignent l'importance de la prosodie²⁷ :

« Les faits segmentaux (les voyelles et les consonnes) et suprasegmentaux (l'intonation, l'accent et le rythme) jouent un rôle important dans le décodage auditif en signalant, entre autres, les frontières entre les mots, les syntagmes, ou en mettant en relief un élément dans un énoncé, etc. » (Cornaire, 1998, p. 109).

Guimbretière considère que la prosodie est une composante indispensable pour l'apprentissage

²⁷ La prosodie est définie par Guimbretière comme ceci : « parallèlement aux phonèmes elle organise la substance sonore en lui ajoutant différents éléments qui vont affecter les phonèmes et leur donner vie, en quelque sorte, ou plutôt épaisseur : ce sont la durée, l'intensité et la hauteur [...]. La prosodie peut en quelque sorte être considérée comme la ponctuation du code oral, c'est ce qui permettra aux locuteurs et aux auditeurs d'une langue d'organiser, de structurer cette chaîne sonore en unités de sens » (1994, p. 12).

de l'oral :

« Comment envisager d'étudier l'oral, ou si l'on préfère la parole, sans le support de la composante prosodique ? L'existence et l'agencement des mots, des éléments grammaticaux de la langue ne peuvent en aucun cas exister sans l'organisation segmentale et supra-segmentale de la substance sonore [...] » (Guimbretière, 1994, p. 5).

Ces difficultés existent également dans la compréhension du chinois (nous les verrons plus tard dans la partie 2.3). Un grand nombre de chercheurs considèrent que les apprenants avec un très bon niveau de compétence en langue étrangère savent surmonter ces difficultés particulières, mais les apprenants novices sont pris au dépourvu devant ces modifications phonologiques (Cornaire, 1998). Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la pratique d'exercices phonologiques et phonétiques est également considérée comme un facteur très important pour améliorer la compréhension de l'oral. L'étude de Champagne-Muzar et Bourdages (1993) a montré le lien étroit entre l'introduction d'une pratique phonétique et le développement de la compréhension de l'oral. Cette première améliore la compréhension de l'oral en favorisant le développement de l'habileté à segmenter.

Le décodage auditif joue un rôle très important pour la compréhension de l'oral en chinois. Dans la partie 2.3, nous étudierons les spécificités linguistiques du chinois et nous comprendrons mieux pourquoi, à cause du système monosyllabique, du système de tons et de la particularité de la prosodie en chinois, il est indispensable d'aider les apprenants à maîtriser cette compétence de décodage auditif afin d'améliorer la compréhension.

2.2.3. Les stratégies de compréhension de l'oral

Nous avons étudié deux facteurs influents pour la compréhension : le vocabulaire et le décodage auditif. Le décodage auditif peut être considéré comme l'élément influent du bas niveau²⁸ de la compréhension. En ce qui concerne les facteurs influents du haut niveau²⁹, nous

²⁸ Le bas niveau dans le processus de compréhension de l'oral désigne « l'opération qui fait passer de la réception sensorielle de l'onde acoustique à l'élaboration d'une représentation abstraite. On l'appelle le plus souvent "niveau phonétique", et il consiste à mettre en relation des propriétés et des indices acoustiques avec des représentations phonétiques mémorisées et stockées » (Lhote, 1995, p. 87).

²⁹ Le haut niveau dans le processus de compréhension de l'oral est « l'étape finale d'une succession d'opérations de traitement », « le haut niveau est atteint lorsque l'auditeur est capable d'identifier des mots,

soulignons le rôle des stratégies d'écoute.

Les stratégies de compréhension de l'oral sont des techniques spécifiques ou méthodes qui contribuent d'une manière directe ou indirecte à la compréhension de l'input oral. O'Malley et Chamot (1990) ont validé un corpus de stratégies pour l'apprentissage des langues et ont développé un schéma pour classer ces stratégies en trois grandes catégories selon leur nature cognitive, métacognitive ou socio-affective. Les **stratégies cognitives** désignent les stratégies utilisées pour manipuler l'input de l'écoute ou pour appliquer une compétence ou une stratégie spécifique dans une tâche particulière, comme par exemple la répétition, utilisation des ressources disponibles, traduction, groupement des informations, prise des notes, déduction, transfert des connaissances, inférence, élaboration, représentation mentale auditive (O'Malley *et al.*, 1985). Les **stratégies métacognitives** désignent ce que font les apprenants pour réguler ou diriger leur activité de compréhension, y compris la planification, l'attention, le contrôle et l'auto-évaluation. Les **stratégies socio-affectives**, quant à elles, désignent les techniques utilisées par les apprenants auditeurs pour interagir et collaborer avec les autres et pour réduire l'inquiétude ou le stress, comme demande de clarifications (Vandergrift, 2008).

Par rapport à la compréhension écrite, il y a moins d'études sur les stratégies de compréhension de l'oral (Oxford, 2011, p. 251). Les thèmes traités dans ce domaine concernent l'application des stratégies de compréhension des apprenants de différents niveaux (O'Malley *et al.*, 1989 ; Young M.Y.C., 1997), les influences des facteurs individuels sur l'emploi des stratégies (Bacon, 1992 ; Macaro *et al.*, 2005), le développement de la conscience d'application des stratégies et l'apprentissage des stratégies (Poussard, 2003).

Il semble que l'application des stratégies augmente la qualité de la compréhension (蒋祖康 Jiang Zukang, 1994 ; Thompson et Rubin, 1996 ; 刘燕妮 Liu Yanni, 2004). Bacon (1992) mentionne que les recherches sur les stratégies des apprenants ont été reconnues comme un domaine important. Des différences sont apparues entre homme et femme et entre apprenants compétents et moins compétents. La plupart des études sur la compréhension de l'oral traitent de cas dans un contexte académique et non de la compréhension dans un contexte authentique.

Wang C. (2002) a étudié 301 apprenants taiwanais en anglais langue étrangère et l'auteur a identifié un lien significatif entre l'utilisation des stratégies et la qualité de la compréhension

lorsqu'il peut les retrouver par le contexte et lorsqu'il comprend des énoncés » (Lhote, 1995, p. 88).

de l'oral. D'après cette étude, les auditeurs plus performants appliquent davantage de stratégies, telles que la planification, l'auto-évaluation, la prise de notes, le groupement des informations, le résumé ainsi que l'interaction sociale. En comparaison, les auditeurs moins performants ont tendance à s'appuyer davantage sur la traduction.

Dans un projet qui analyse des études sur la compréhension et les connaissances antérieures, Macaro *et al.* (2005) ont trouvé que les meilleurs auditeurs sont ceux qui comprennent, même lorsque les énoncés ne sont pas cohérents avec leurs schémas existants ou en voie de développement. Ceci révèle que chez ces apprenants, il y a une grande flexibilité en utilisation des stratégies. Ils arrivent à alterner au bon moment la démarche ascendante et descendante pendant l'écoute. Dans les résultats obtenus, il est également évident qu'il y a des apprenants qui emploient des stratégies (y compris les connaissances antérieures) d'une manière plus efficace que d'autres. Mais leurs études n'ont pas pu montrer ni expliquer pourquoi. Ces chercheurs supposent qu'il est très possible qu'il y ait un lien entre l'utilisation des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives. Il est possible, d'après Macaro *et al.* (2005), que la capacité de leur mémoire de travail ne leur permet pas de gérer efficacement le processus interactif de l'écoute, de se concentrer sur leur connaissance antérieure en même temps que sur l'aspect de la démarche ascendante. Autrement dit, il est possible que, lorsque les apprenants n'arrivent pas à appliquer leurs stratégies cognitives efficacement, l'utilisation des stratégies métacognitives serait aussi très restreinte.

Certains chercheurs soulignent davantage l'importance des stratégies métacognitives (Holden, 2004 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997, 2004, 2008 ; Mendelsohn, 1998). Tout d'abord, Vandergrift mentionne que les stratégies métacognitives, telles que l'anticipation et l'évaluation permettent aux apprenants d'anticiper, de faire attention à leurs erreurs, de réfléchir aux actions précédentes et d'évaluer leur processus de compréhension (« *to predict, to monitor for errors or breakdowns, and to look back, evaluating the process* » (Vandergrift, 1997, p. 25). Par conséquent, elles permettent de mieux réussir les activités de compréhension. Dans une autre étude, Vandergrift (2004) suggère que même si les auditeurs avancés et les auditeurs débutants ont tendance à utiliser les mêmes stratégies, les premiers utilisent plus de stratégies métacognitives que ces derniers, surtout en ce qui concerne l'identification des problèmes et l'attention sélective. Il semble que les auditeurs débutants possèdent moins de capacité à employer les stratégies métacognitives, car avec un répertoire

lexical très limité, ils se concentrent plus sur des mots non reconnus ou inconnus.

Young M.Y.C. (1997) a mené une étude qui examine d'une manière très détaillée les stratégies employées par les apprenants débutants et les apprenants avancés pendant l'écoute. Les participants sont 18 Chinois apprenant l'anglais comme langue étrangère à Hong Kong. Young M.Y.C. utilise trois enregistrements et chaque enregistrement de moins de cinq minutes convient au niveau avancé en anglais langue étrangère. Le sujet de ces enregistrements est, d'après Young M.Y.C., susceptible de susciter l'intérêt des apprenants.

Afin de recueillir les données, elle emploie une méthode intitulée « raisonnement à voix haute » (*think-aloud*). Les apprenants écoutent individuellement les enregistrements. Ils sont libres de dire tout ce qui leur vient en tête lorsqu'ils effectuent les activités.

En terme de résultats, tout d'abord, Young M.Y.C. a trouvé que les auditeurs moins performants utilisent moins de stratégies d'écoute. C'est un résultat qui est conforme à celui d'O'Malley *et al.* (1989). Ensuite, Young M.Y.C. a répertorié 20 stratégies (cf. tableau 1) dont six sont identifiées comme les stratégies constamment utilisées. Ce sont les suivantes : l'auto-évaluation (*self-evaluation*), le résumé (*summarization*), l'élaboration (*elaboration*), l'inférence (*inferencing*), le commentaire (*feedback*) et le signal d'incompréhension (*reprise*).

Stratégies	Description	Exemples tirés du corpus de Young M.Y.C. (traduits de l'anglais)
Inférence (<i>inferencing</i>)	Utiliser les informations acoustiques, vocales ou lexicales à l'intérieur du document pour deviner le sens des termes non familiers, ou pour compenser des informations manquantes	Il semble qu'il y ait trois personnes qui parlent {PF2C11} J'entends la voix d'une femme vers la fin {S3A6}
Elaboration (<i>elaboration</i>)	Activer les connaissances antérieures en dehors du document pour construire le sens afin de compenser des informations manquantes.	Je pense au "cours" que j'ai suivi au début de ce semestre. Il traitait de la "recherche sur l'environnement" {S8A5} Je pense à un film qui parle de ces sujets {S3A3}
Image (<i>imagery</i>)	Utiliser les images mentales ou visuelles pour représenter les informations	Je suis en train de penser à quoi ressemble la forêt de la pluie (« <i>rain forest</i> »)
Résumé (<i>summarization</i>)	Faire un résumé de ce qui est présenté dans le document sonore	Il est en train d'expliquer les buts des Amis et de la Terre {S10A16} Il est triste, quelqu'un est mort et puis, justement, il arrive devant la tombe {S5B17}
Prise de notes (<i>note taking</i>)	Noter les mots et les concepts clés pendant l'écoute	(L'auditeur entend) : « C'est une histoire plus ancienne que la plupart des autres. Elle remonte à 1864 ». (L'auditeur écrit) : « vieille histoire 1874 » {S6B1}
Déduction (<i>deduction</i>)	Obtenir une conclusion en croyant que les informations identifiées dans le document sonore sont vraies	À cause des termes utilisés et choses comme ça, il semble qu'elle y ait réfléchi avant de parler ou de lire un texte {S11B6}
Traduction (<i>translation</i>)	Dire les mots de la langue cible en sa langue maternelle	"Amusement" signifie loisir, c'est ça {PM2B14} (J)'essaie juste d'identifier chaque mot et de faire la traduction, pour voir ce qu'il veut dire {S1A4}
Transfert (<i>transfer</i>)	Utiliser les connaissances d'une langue pour faciliter l'activité de compréhension de l'oral d'une autre langue	"Mould", je pense qu'il s'agit de porter un bracelet {PM2C9}
Répétition (<i>repetition</i>)	Répéter un mot de la langue cible dans la tête ou à l'oral	(L'auditeur entend) « <i>Because in Scotland we tend to eat a great deal of sugar</i> », (l'auditeur dit) « <i>sugar</i> » {S9C3}
Utilisation des ressources disponibles obtenues avant (<i>resourcing</i>)	Se référer aux expériences vécues de son apprentissage, par exemple, les manuels étudiés ou les activités réalisées.	(L'auditeur entend la voix d'une femme dans une activité précédente) Mais je me souviens que c'était aussi une femme qui parle {S3C1}
Groupement des informations (<i>grouping</i>)	Classer des informations telles que mots, concepts selon leur sens ou selon l'organisation de l'auditeur	Peut-être qu'il y a une montagne appelée <i>Rocky</i> , sur « environnement » et le <i>planning</i> , peut-être le <i>planning</i> a pour objectif de déplacer le <i>Rocky</i> ou des choses comme ça {S4A8}
Planification (<i>planning</i>)	Développer une certaine conscience ou un plan d'action pour clarifier ce qu'il faut faire pour accomplir une activité de compréhension de l'oral, ou faire des anticipations pendant l'écoute	Puis, il l'interroge à ce sujet, et ce gars-là, il va être obligé d'expliquer je crois {PM2A16}
Auto-évaluation sur son état de compréhension (<i>self-monitoring</i>)	Examiner, vérifier ou corriger sa compréhension pendant la réalisation de l'activité	Je n'arrive pas à « saisir » le sens du document... euh : maintenant je suis « sûr » qu'elle parle de porter un bracelet {S1C3}
Auto-évaluation sur	Examiner sa concentration ou évaluer	À ce moment-là, je n'étais pas en train de me

Stratégies	Description	Exemples tirés du corpus de Young M.Y.C. (traduits de l'anglais)
sa concentration (<i>self-evaluation</i>)	l'application des stratégies	concentrer {PM2C15}
Identification des problèmes (<i>problem identification</i>)	Identifier le point clé à clarifier dans l'activité, ou un aspect qui conduit à la réussite	Je me demande ce que veut dire <i>hierarchy</i> , je ne suis pas sûr de connaître son sens {PM1A6} Je suis en train de réfléchir sur l'histoire, et je ne suis pas sûr de connaître le sens de <i>boom boom</i> {S1B1}
Signal d'incompréhension (<i>reprise</i>)	Montrer au « locuteur » qu'il ne comprend pas son message	Qu'est-ce qu'elle est en train de raconter ? Je ne sais pas de quoi qu'il s'agit {S13B4}
Commentaires (<i>feedback</i>)	Donner des commentaires sur un document oral ³⁰ (aural text)	Elle exagère... {S19C1} Cette histoire n'a pas l'air très intéressante {S11B8}
Vérification des hypothèses (<i>hypothesis testing</i>)	Poser des questions spécifiques sur les faits dans le document pour vérifier sa compréhension	Est-ce que c'est une expérimentation {S18B10} Est-ce que c'est parce qu'il a utilisé une méthode inappropriée {S18B12}
Signalisation de compréhension (<i>uptaking</i>)	Signaler à son interlocuteur de continuer	Oui, oui {S10A10}
Demande de clarification (<i>clarifying</i>)	Demander des explications, vérification, ou des exemples sur la langue et/ou sur l'activité, ou se poser des questions	Qu'est-ce qui est si important {S10A7}

Tableau 1- Stratégies de compréhension de l'oral observées dans l'étude de Young M.Y.C. (1997)

Young M.Y.C. a noté que les auditeurs qui utilisent un nombre élevé de stratégies emploient souvent la stratégie d'inférence pour deviner le thème du document en captant des indices contextuels ou acoustiques. Ils emploient également la stratégie d'élaboration pour activer leur connaissance antérieure concernant le sujet d'écoute. Une fois celle-ci activée, ils utilisent la stratégie de résumer pour renforcer leur interprétation du document. Les stratégies métacognitives telles que l'auto-évaluation sur son état de compréhension (*self-monitoring*) et l'auto-évaluation sur sa concentration (*self-evaluation*) sont employées par ces auditeurs pour contrôler la compréhension et pour évaluer l'utilisation des stratégies.

Dans la partie suivante, nous aborderons spécifiquement la stratégie d'inférence et son lien avec la compréhension de l'oral.

³⁰ Dans la langue anglaise, le mot « aural » est employé pour désigner les activités liées à la compréhension de l'oral, et le mot « oral » est utilisé pour désigner celles liées à la production orale. Dans cette étude, nous ne faisons pas cette différence et nous utilisons le mot « oral » pour désigner les deux sortes d'activités.

2.2.4. La stratégie de l'inférence

Qu'est-ce qu'une inférence ? L'inférence est une des stratégies à l'œuvre dans le processus de compréhension. C'est « une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition..., on tire une conséquence » (Bailly, 1998, p. 132). Dans le cadre de cette étude, nous définissons l'inférence comme une stratégie d'utilisation des informations acoustiques, vocales ou lexicales à l'intérieur du document, et également les connaissances antérieures en dehors du document et/ou du contexte de la conversation pour deviner le sens des éléments langagiers non familiers, ou pour compenser les informations manquantes.

Dans le domaine de la compréhension écrite, Giasson (1990, p. 64) résume l'échelle des inférences de Cunningham (1987) et distingue trois sortes d'inférence : l'inférence logique, l'inférence pragmatique et l'inférence créative.

Les inférences logiques découlent du texte et sont nécessairement vraies. Par exemple :

Exemple 1 :

Texte : Il a reçu un cadeau le 25 décembre.

Réponse inférentielle : Il a reçu un cadeau le jour de Noël

Type d'inférence : Inférence logique

Les inférences pragmatiques, communes à l'ensemble des lecteurs, sont fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur et sont possiblement vraies. Par exemple :

Exemple 2 :

Texte : Il a reçu un cadeau le 25 décembre

Réponse inférentielle : Il est très content le 25 décembre

Type d'inférence : Inférence pragmatiques

Les inférences créatives, comme les inférences pragmatiques, sont des réponses inférentielles composées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances ou schémas du lecteur. Mais à la différence des inférences pragmatiques, elles ne sont communes qu'à quelques lecteurs.

Exemple 3 :

Texte : Il a reçu un cadeau le 25 décembre

Réponse inférentielle : Il est très déçu car le cadeau ne lui plaît pas

Type d'inférence : Inférence créative

Beaucoup de recherches portent sur le lien entre l'inférence, l'acquisition du vocabulaire et la compréhension écrite (Laufer, 2003 ; Cain *et al.*, 2004 ; Bengelil et Paribakht, 2004). En revanche, peu de recherches abordent le lien entre l'utilisation de la stratégie d'inférence et la

compréhension de l'oral.

Lorsqu'un auditeur rencontre une difficulté de compréhension, souvent grammaticale et lexicale, il peut s'appuyer sur les indices textuels ou contextuels pour obtenir le sens des éléments non compris. Il peut mettre en relation les éléments qu'il a reconnus et prendre conscience de ce qu'il a compris et de ce qui lui reste à comprendre. Cependant, très souvent, inférer pendant l'écoute est très difficile et problématique (Wilson, 2003), car à la différence d'un lecteur qui a la possibilité de revenir sur le message non compris et de prendre du temps pour inférer le sens, les auditeurs doivent suivre le flux des messages, essayer de retenir le maximum d'informations dans la mémoire à court terme et inférer le sens seulement en fonction de ce qui est stocké dans sa mémoire. Comme souligne Lebre-Peytard :

« [...] l'oral suppose l'utilisation conjointe d'unités segmentales et de traits prosodiques ; sa linéarité empêche, sauf dans les cas où la parole est enregistrée, tout effacement de ce qui a été dit et tout retour en arrière » (Lebre-Peytard, 1990, p. 34).

Certains chercheurs soulignent le rôle de la pédagogie en vue de favoriser le développement de cette compétence des apprenants. En proposant un travail conscient et systématique de l'inférence, Poussard tente d'aider les apprenants à automatiser la capacité d'inférence pour la compréhension de l'oral (Poussard, 2003). Nous reviendrons sur son expérience plus tard.

Ridgway (2000), d'autre part, n'est pas du tout optimiste pour l'emploi de la stratégie d'inférence pendant l'écoute. Pour lui, la compréhension de l'oral et l'inférence sont deux opérations cognitives conscientes et ne peuvent pas se produire en même temps à cause du manque de temps ou d'une capacité cognitive limitée :

« In listening we do not have the option of focusing our attention on something aside from the main argument of the text, and then returning to the spoken text, there is no time or mental capacity for other conscious operations » (Ridgway, 2000, p. 181).

C'est pourquoi, pour Ridgway, aider les apprenants à apprendre les stratégies d'écoute telles que l'inférence est une perte de temps :

« Teaching listening strategies such as making inferences is a waste of time » (Ridgway, 2000, p. 184).

Field (2000) n'est pas d'accord avec Ridgway, et signale que les propos de Ridgway ne sont pas cohérents avec la théorie de « *interactive - compensatory* ». Cette théorie est initialement destinée à la compréhension écrite. Selon elle, il y a un lien réel et fort entre la quantité d'informations obtenues à travers des mots compris d'un document et ce qui doit être saisi via les indices contextuels. Lorsque le décodage est difficile, le lecteur s'appuie sur le contexte pour obtenir le sens. D'après Field, cette hypothèse est la plus pertinente pour la compréhension de l'oral à cause de la grande probabilité de lacunes dans ce qui est compris « *the greater likelihood of gaps in what is understood* ». Il signale que les auditeurs dépendent lourdement des techniques stratégiques pour fournir les éléments manquants du document sonore :

« [...] *the listener relies heavily upon strategic techniques to supply missing pieces of text* » (Field, 2000, p. 190).

Conformément à l'avis de Field, nous considérons l'inférence comme une stratégie importante pour pallier la défaillance de compréhension. Il est certainement très difficile d'inférer et d'écouter en même temps comme le souligne Ridgway (2000). Mais, appliquer la stratégie d'inférence pendant l'écoute ne pose pas les mêmes problèmes pour tout le monde. Certains auditeurs semblent utiliser plus facilement cette stratégie que d'autres. En fait, Field (2000) distingue deux types d'auditeurs selon deux styles d'apprentissage : le premier groupe comporte des « aventuriers » (*risk-takers*) qui sont prêts à formuler des hypothèses pour déduire le sens, même lorsqu'ils ont reconnu très peu de signaux dans l'input. Le deuxième groupe comprend des « réticents au risque » (*risk-avoiders*) qui demandent une grande quantité d'informations de bas niveau avant de pouvoir déduire le sens, ils ne sont pas volontaires pour utiliser la stratégie d'inférence.

D'ailleurs, la capacité à inférer le sens des éléments non reconnus n'est pas la même chez tous les apprenants. Ceci est largement justifié dans le domaine de la compréhension écrite. Selon Hulstijn *et al.* (1996), les réponses inférentielles sont influencées par au moins deux facteurs : l'accès aux indices contextuels et la performance verbale et non verbale des apprenants. De plus, les expériences antérieures des apprenants influencent particulièrement leur capacité d'inférence en compréhension. Il semble que seuls les apprenants ayant une aptitude à la résolution de problèmes soient capables d'intégrer l'information fournie par les différentes

sources disponibles, et les plus faibles éprouvent beaucoup plus de difficultés à le faire (Tréville, 2000). De plus, il semble que les apprenants très compétents en langue cible montrent une meilleure flexibilité lors de divers processus d'inférence. Ils peuvent « simultanément mettre en œuvre des connaissances contextuelles, et utiliser de manière suffisamment efficace [leurs] compétences linguistiques » (Coirier et al., 1996, p. 217). Il apparaît que si les apprenants n'ont pas atteint un certain niveau et possèdent des connaissances limitées en vocabulaire de la langue cible, ils ne seraient pas en mesure d'utiliser les indices contextuels disponibles pour inférer. Le rôle du vocabulaire est ainsi encore une fois mis en évidence (Ellis, 1999).

En étudiant l'inférence des mots inconnus pendant la lecture, Laufer mentionne que la capacité à inférer le sens des mots inconnus dans un contexte donné n'est pas la même entre les lecteurs de la langue maternelle et ceux de la langue cible. Les lecteurs en langue maternelle qui ne comprennent pas une petite quantité de mots dans un contexte globalement compréhensible peuvent bien profiter des indices pour inférer le sens. En revanche, les lecteurs en langue étrangère dont le répertoire lexical couvre moins de 98% des mots présentés dans le texte auront une grande difficulté pour inférer le sens d'un mot inconnu (Laufer, 2003) :

« The ability to infer unfamiliar words from context is not the same for L1 and L2 readers. L1 readers, who do not understand a small number of words in an otherwise comprehensible context, can make a good use of available clues. On the other hand, L2 learners, whose lexical coverage, i.e., the number of known words in the text, is below 98%, will have a considerable difficulty if they try to infer the meaning of an unknown word from context » (Laufer, 2003, p. 571).

En s'appuyant sur les résultats de nombreuses recherches, Pulido (2007) indique que les apprenants de tous les niveaux dépendent tous de leurs connaissances antérieures pour inférer le sens du mot dans les phrases lors de la lecture, mais les apprenants avancés ont tendance à inférer davantage que les autres types d'apprenants. Il souligne également l'importance de la connaissance du vocabulaire et la familiarité du sujet pour l'emploi de la stratégie d'inférence. En ce qui concerne le vocabulaire, il explique que lorsque les apprenants connaissent davantage de vocabulaire dans un passage, ils disposent également davantage d'indices contextuels à partir desquels ils peuvent interpréter les relations spécifiques entre les

différents éléments :

« When lexical access is laborious and/or inaccurate this strains the processing resources also needed for syntactic parsing, propositional generation, retention of information in working memory, and access to information in long-term memory. When learners know more vocabulary in a passage they also have more available context and clues from which to interpret specific relationships among ideas, and any new vocabulary contained therein » (Pulido, 2007, p. 81).

En plus des facteurs personnels venant de l'apprenant, le document sonore, les caractéristiques des mots et la nature de l'activité peuvent aussi déterminer l'efficacité d'utilisation de la stratégie d'inférence. Par exemple, la morphologie d'un mot peut présenter une transparence trompeuse et induire le sujet en erreur (Laufer, 2003), comme dans le cas de faux-amis. Il y a un risque de faire de fausses inférences quand le mot semble, à tort, décomposable en unités sublexicales porteuses de sens (Tréville, 2000, p. 70-72). C'est pourquoi, par cette stratégie d'inférence (ce qu'on appelle aussi « inférence naturelle » qui désigne les inférences qui ont lieu au cours de la compréhension, Gineste et Le Ny, 2002, p. 134), l'apprenant pourrait obtenir un sens correct mais également un sens erroné du mot.

Dans cette partie, nous avons étudié le processus de compréhension de l'oral et les facteurs influents. Si la plupart des recherches citées concernent les langues étrangères en général, il nous semble indispensable de situer plus spécifiquement la compréhension de l'oral en chinois. Chaque langue possède ses spécificités qui la différencient des autres. Souvent des difficultés d'écoute sont originaires de ces particularités, dont les causes ne peuvent pas être expliquées d'une manière satisfaisante par une théorie générale. C'est pourquoi, il convient de présenter ici les spécificités du chinois en situation de compréhension de l'oral. L'association des théories générales et de la particularité du chinois nous permettra de mieux identifier et comprendre les difficultés des apprenants. Cependant, à notre connaissance, à l'heure actuelle il existe très peu de recherches qui expliquent d'une façon claire les spécificités du chinois en situation de compréhension, et pourquoi et comment ces spécificités influencent l'écoute, surtout pour les apprenants francophones. Dans la partie suivante, nous tentons de répertorier les particularités du chinois pour la compréhension de l'oral.

2.3. Les spécificités du chinois dans la compréhension de l'oral

Les didacticiens du chinois ont débuté les recherches dans le domaine de la compréhension de l'oral en chinois en 1977 (杨惠元 Yang Huiyuan, 1997 ; 刘颂浩 Liu Songhao, 2001). Ces études ont été menées pour la plupart par des chercheurs chinois en Chine continentale. Elles portent en général sur l'identification des difficultés en compréhension de l'oral en chinois des apprenants étrangers et les nouveaux moyens d'enseignement de la compréhension. Ce sont des résultats très dispersés dont beaucoup ne sont pas généralisables, voire seraient à vérifier (李晓琪 Li Xiaoqi, 2006), car les conditions des tests ne sont pas toujours bien contrôlées, et les résultats prennent la forme d'un résumé d'expérience de l'enseignement de l'enseignant. Par ailleurs, les textes ne contiennent que très peu de propositions de nouveaux modèles ou théories (刘颂浩 Liu Songhao, 2001, p. 76). Les études sont dépourvues de statistiques expérimentales (李晓琪 Li Xiaoqi, 2006, p. 12 ; 刘珣 Liu Xun, 1995 préface dans 杨惠元 Yang Huiyuan, 1996), qui sont à notre sens indispensables pour donner une portée plus large aux résultats sur les difficultés et l'apprentissage de la compréhension de l'oral. De plus, la plupart des travaux manquent de références bibliographiques (刘颂浩 Liu Songhao, 2001, p. 76). Les recherches dans le domaine de la compréhension de l'oral en chinois sont « très élémentaires »³¹ et « elles manquent d'approfondissement »³² (刘颂浩 Liu Songhao, 2001, p. 76, 2008 ; 张本楠 Zhang Bennan, 2008).

Jusqu'en février 2012, à notre connaissance, aucun travail ne révèle ni regroupe clairement les spécificités de la langue chinoise pour la compréhension de l'oral pour les apprenants francophones. C'est pourquoi dans cette partie, nous tentons de faire un inventaire des résultats obtenus à ce jour dans ce domaine. Nous proposerons une liste de spécificités du chinois, qu'il est, de notre point de vue, indispensable de connaître pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral. Ces spécificités, qui concernent la phonologie, l'écriture, la grammaire et l'aspect socioculturel, représentent également une grande partie des difficultés rencontrées par les apprenants.

³¹ « 非常初步的 ».

³² « 有待于进一步深化 ».

2.3.1. Une langue à tons

« Si difficultés il y a dans l'apprentissage du chinois, celle des tons est sans nul doute la plus grande » (Bellassen, 1989, p. 14). La langue chinoise est une langue à tons. Ce sont des changements de hauteur de la voix qui font partie des syllabes, au même titre que les voyelles et les consonnes, et qui différencient le sens des mots.

En chinois, il y a quatre tons différents, présentés par un symbole sur les voyelles. Par exemple, « *mā* »³³, « *má* »³⁴, « *mǎ* »³⁵ et « *mà* »³⁶ désignent la syllabe « *ma* » prononcée avec les quatre tons différents. Toute syllabe constituée par une initiale et une finale³⁷ se prononce sur un des quatre tons ou au son léger sur lequel on ne met pas de symbole. Une syllabe combinée à un ton est également appelée syllon (Sln) (Lyssenko, 2003, p. 4). Une même syllabe prononcée avec différents tons aura des sens différents. Pour les sinophones³⁸, le ton aide à la précision à l'oral de différences sémantiques, puisque leur langue est sans flexion. Nous présenterons ce point dans la partie 2.3.5 (p. 87).

Il existe un total d'environ 404 syllabes et 1265 syllons (卢嵬 Lu Wo, 2001), qui sont employées pour des dizaines de milliers de sinogrammes (caractères chinois) différents. Ceci provoque une multiplication des signes homophones. Comme nous venons de le présenter, les tons peuvent avoir une valeur discriminante au plan sémantique. Par exemple, dans le « Xinhua Zidian »³⁹ (1998) sous la prononciation de la syllabe « *xi* », on trouve 103 sinogrammes différents. Grâce au système des tons, la répétition se réduit à 67 « *xi* » du 1er ton (*xī*), 9 du 2e ton (*xí*), 12 du 3e ton (*xǐ*) et 15 du 4e ton (*xì*). La plupart de ces sinogrammes ne sont employés qu'en association avec d'autres sinogrammes pour former des mots de plus de deux syllabes. Ceci permet de préciser le sens et d'éviter les confusions. Dans le cas où l'homophonie persiste, seul le contexte permet de saisir le sens.

Il existe également un phénomène de changement de tons (赵元任 Zhao Yuanren, 1980), c'est-à-dire lorsque certains tons sont suivis par d'autres, ces premiers changent la hauteur de

³³ En chinois les tons aident à distinguer le sens. « *mā* » signifie « maman ».

³⁴ « *má* » signifie « chanvre ».

³⁵ « *mǎ* » signifie « cheval ».

³⁶ « *mà* » signifie « insulter ». Mais un même syllon peut posséder aussi plusieurs sens différents, car un syllon peut correspondre à plusieurs sinogrammes. Ici nous en avons montré seulement un exemple.

³⁷ Il existe au total 22 initiales et 37 finales (林焘、王理嘉 Lin Tao et Wang Lijia, 1992).

³⁸ Le terme « sinophone » désigne tous ceux qui parlent chinois comme langue première.

³⁹ « 新华字典 » (Dictionnaire des sinogrammes Xinhua).

la prononciation, surtout pour le troisième et le quatrième ton, ainsi que pour les mots « 一 », « 七 », « 八 », « 不 », « 啊 » (胡裕树 Hu Yushu, 1995, p. 96-99 ; 赵元任 Zhao Yuanren, 1979). Ce phénomène est très fréquent dans la langue courante. Par exemple, si deux syllabes au troisième ton se succèdent, la première se prononcera en deuxième ton, comme « *nǐ hǎo* » (你好 ; bonjour) qui sera prononcé « *ní hǎo* ». Ce phénomène peut apparaître également au sein de mots différents qui se suivent. Par exemple, « *zhǎnlǎn* » (展览 ; exposer) est prononcé dans la réalité comme « *zhánlǎn* » s'il ne rencontre pas un autre mot après lui et qui débute avec le 3e ton. Sinon, il faut encore changer le ton de « *lǎn* ». Comme dans « *zhánlǎnguǎn* » (展览馆 ; salon d'exposition), « *zhánlǎn* » est suivi par le mot « *guǎn* », le ton de « *lǎn* » doit donc être changé et devient « *lán* » (林焘、王理嘉 Lin Tao et Wang Lijia, 1992, p. 163). Le phénomène de changement de tons est très complexe et provoque des difficultés de la compréhension (张本楠 Zhang Bennan, 2008). Par rapport à cet inconvénient, Larre déclare :

« L'oreille européenne la [diction] saisit mal, et l'obligation de reproduire dans une seule émission de voix des sons dont la tonalité varie indéfiniment équivaut à exiger de celui qui veut parler exactement les qualités demandées à un chanteur » (Larre, 1981, p. 131).

Évidemment, l'identification des tons est une tâche bien difficile. Pourtant, dans la compréhension de l'oral, cette démarche est très importante, car au fur et à mesure que les apprenants élargissent leur vocabulaire, ils peuvent faire d'énormes confusions. Une étude effectuée dans le cadre de notre mémoire de Master 2 (Guo Jing, 2007) a révélé qu'en situation de compréhension des mots isolés (comme dans la dictée des mots isolés), la maîtrise des tons joue un rôle important. 26% des erreurs sont liées aux tons. Voici quelques exemples d'erreurs :

« *yīyuàn* » (医院 ; hôpital) pour « *yì yuán* » (一元 ; un yuan) ; « *nǎlǐ* » (哪里 ; où) pour « *nàlǐ* » (那里 ; là-bas) (26,7%).

Pour les situations d'écoute où il n'y a pas beaucoup d'indices comme dans le cas des échanges non visuels, par exemple les conversations téléphoniques spontanées, la distinction des tons joue un rôle important. Les apprenants débutants qui se servent beaucoup de mots isolés ou de

groupes de mots pour s'exprimer ont également besoin de se perfectionner en tons, car sans une connaissance grammaticale satisfaisante, les mots sans tons ne suffisent pas pour se faire comprendre correctement.

2.3.2. La prosodie chinoise sous influence du système des tons

Les phénomènes prosodiques sont « des faits phonétiques qui se superposent à des suites de sons et représentent des propriétés inhérentes des segments phonétiques » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993). Dans ce domaine on étudie souvent les phénomènes concernant l'intonation, le rythme, l'accent et le ton. De nombreux chercheurs ont révélé qu'il existe dans toutes les langues un lien étroit entre la prosodie et la compréhension de l'oral et que les faits phonétiques contribuent à la compréhension de l'oral (Guimbretère, 1994 ; Lhote, 1995 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1993). Il semble que la courbe mélodique de phrase en chinois soit très particulière et qu'elle ait « des conséquences plus importantes [...] qu'en d'autres langues » (Alleton, 2002, p. 61).

Tout d'abord, en chinois, la place du segment le plus accentué est souvent une marque grammaticale ou pour souligner quelque chose. Par exemple : « 我吃鱼 » (*wǒ chī yú* ; je, manger, poisson) en français signifie « je mange du poisson » si on le dit sans accentuer spécialement aucun mot ; si « *wǒ* » est spécialement accentué, cette phrase signifie « c'est moi qui mange du poisson » ; si « *chī* » est spécialement accentué, cette phrase signifie « oui, oui, je veux manger du poisson » ; et enfin si « *yú* » est spécialement accentué, cette phrase signifie « c'est le poisson que je veux manger ».

« 我吃鱼 »
wǒ chī yú
(je manger poisson)

- a. *wǒ chī yú* (a. Je mange du poisson.)
- b. '*wǒ chī yú* (b. C'est moi qui mange du poisson.)
- c. *wǒ 'chī yú* (c. Oui, oui, je veux manger du poisson.)
- d. *wǒ chī 'yú* (d. C'est le poisson que je veux manger.)

Voici deux autres exemples de 胡波 Hu Bo (2007, p. 17) :

« 他买了几斤 »
tā mǎi le jǐ jīn
(il acheter suffixe combien de ou quelques livres)

- a. *tā mǎi le 'jǐ jīn* (a. Combien de livres a-t-il achetés ?)
b. *tā mǎi le jǐ jīn* (b. Il a acheté quelques livres)

En général, les syllons accentués sont prononcés plus longuement (赵元任 Zhao Yuanren, 1979), et elles peuvent provoquer aussi un changement de tons. Par exemple, pour le mot « 我 » (*wǒ* ; je, moi), lorsqu'il est accentué, comme par exemple pour répondre à la question « 是谁 ? » (*shì shéi* ; c'est qui ?), il est transformé en deuxième ton « *wó* » (张本楠 Zhang Bennan, 2008, p. 86).

Par ailleurs, la courbe mélodique du chinois va également influencer le système des tons (赵元任 Zhao Yuanren, 1980). Nous avons déjà indiqué ci-dessus que les tons chinois influencent la compréhension. Mais ce ne sont pas les tons seuls qui provoquent la difficulté de décodage. Les tons fonctionnent en même temps que la prosodie chinoise et cette combinaison peut engendrer un changement tonal des tons, ce qui rend le décodage encore plus complexe pour un apprenant novice.

Les apprenants trouvent plus facilement un ton quand il est prononcé isolément que lorsqu'il est prononcé dans une suite des sons. Ceci est dû en partie au fait que le ton d'un mot peut être modifié lorsqu'il est associé avec un autre ton, comme nous l'avons déjà mentionné (cf. 2.3.1, p. 76), mais aussi parce que dans une suite de sons, la prosodie du chinois et le ton s'influencent mutuellement (曹剑芬 Cao Jianfen, 2002 ; 张本楠 Zhang Bennan, 2008 ; 赵元任 Zhao Yuanren, 1979, 1980, pour sa théorie de « Grandes vagues et petites rides »).

Lors d'un test de répétition de phrase, Avan et Maillard (1992) ont identifié chez les sinophones l'existence d'une grande constance des graphes prosodiques chez un même sujet, même si celui-ci les prononce avec des intentions différentes. Les résultats sont également très peu dépendants du locuteur et de son sexe. D'après les deux auteurs, ceci est dû à la contrainte de tons, car le locuteur n'est pas libre de changer le ton de chacun des mots.

En fait, selon une étude de 曹剑芬 Cao Jianfen (2002), dans une phrase, le ton de chaque syllabe peut rester le même, mais sa gamme et son diapason sont justifiés par la contrainte de l'ensemble prosodique de la phrase. La place du syllon dans la phrase et des différentes intentions de communication du locuteur peut provoquer cette modification de la gamme et du diapason.

Prenons un exemple d'intention. Avan et Maillard (1992) dans leur étude ont trouvé que des

intentions différentes pour une même phrase en chinois peuvent se traduire de deux façons, dont l'une est la modification fine de la prosodie de la phrase :

« L'amplitude de modulation au niveau d'un phonème peut donner lieu à des changements en partie dépendants du rythme. Si le rythme est ralenti, la modulation associée à un ton donné (par exemple descendant) fait aboutir à une fréquence fondamentale finale beaucoup plus grave puisque la vitesse de modulation varie peu. On observe en effet une modulation à vitesse constante, effectuée sur une période plus longue » (p. 16).

Nous soulignons souvent l'importance des tons dans les activités de compréhension de l'oral en chinois, mais nous avons ignoré l'intervention de la prosodie qui modifie les tons des énoncés dans des situations différentes. Ces études ont démontré la complexité du système de tons chinois, mais les apprenants francophones ont déjà du mal à identifier les tons des mots isolés ; en situation de dialogue, ils sont encore plus perturbés. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi la plupart des apprenants trouvent que c'est l'apprentissage des tons (identification et prononciation) qui est le plus difficile en chinois.

2.3.3. Le son monosyllabique

D'après 陆剑明 Lu Jianming et 沈阳 Shen Yang (2004, p. 11), « la langue chinoise se distingue par son système de sons monosyllabiques⁴⁰ ». Mais avant d'aborder le son monosyllabique du chinois, nous présenterons d'abord deux notions : le morphème et le mot chinois.

Le **morphème** (语素, *yǔsù*) est « la plus petite unité significative que l'on ne peut décomposer en unités porteuses de sens plus petites » (Gineste et Le Ny, 2002, p. 153). À l'oral, il est présenté par la combinaison du syllon (ou des syllons) et un sens (cf. figure 2). À l'écrit, il peut être transcrit par un ou plusieurs graphèmes. Il y a en tout 10400 morphèmes en chinois et 93% d'entre eux sont monosyllabiques (Drocourt, 2007).

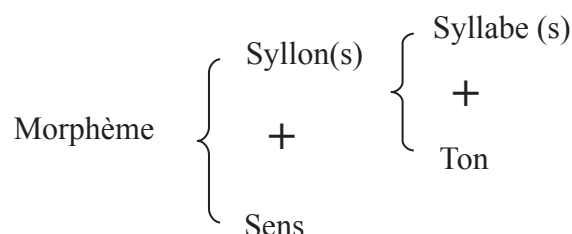
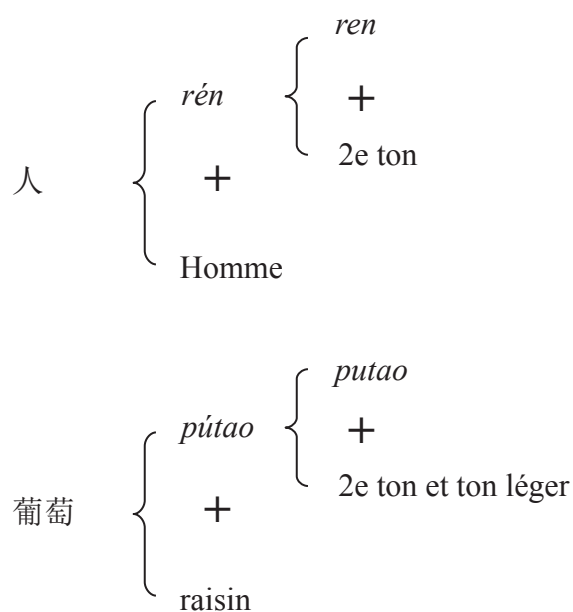


Figure 2- Composition du morphème chinois

Exemple :



⁴⁰ « 汉语是单音节性很强的语言，音节特别分明 ».

Cependant le mot⁴¹ (词, *cí*), constitué par un ou des morphèmes, est l'unité fondamentale grammaticale et peut être employé librement en tant qu'élément individuel en chinois.

Du point de vue de leur relation avec la formation du mot, on distingue deux sortes de morphèmes : les morphèmes libres et semi libres (自由语素, *zìyóu yǔsù* ; 半自由语素, *bàn zìyóu yǔsù*), qui sont employés également comme des mots ; et les morphèmes non libres (不自由语素, *bú zìyóu yǔsù*), qui doivent s'associer avec d'autres morphèmes pour constituer des mots (张斌 Zhang Bin, 2008, cf. figure 3).

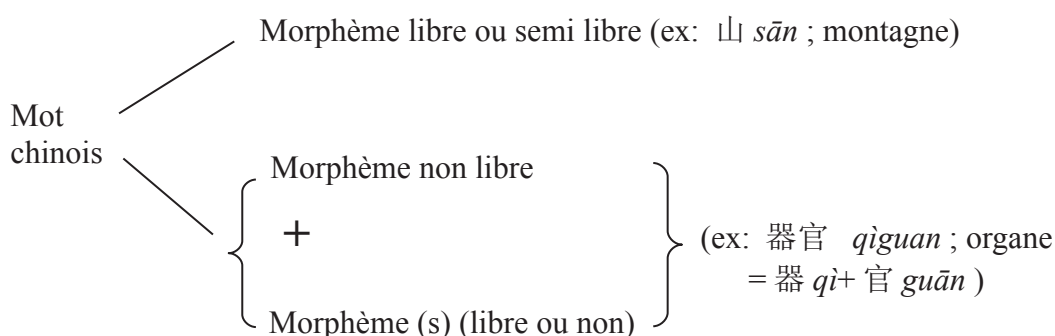


Figure 3- Composition du mot chinois

Ainsi, nous avons deux sortes de mots en chinois : les mots simples (单纯词, *dānchúncí*) et les mots combinés (合成词, *héchéngcí*). Les mots simples sont constitués d'un seul morphème, qui peut être monosyllabiques, dissyllabiques ou polysyllabiques. Les mots combinés sont composés de plusieurs morphèmes. Très souvent, les mots combinés prennent une partie ou la totalité du sens de ces morphèmes. Par exemple, le mot « 电脑 » (*diànnǎo* ;

⁴¹ Pour définir le terme « mot », nous adoptons dans cette étude la définition de Trévaille (2000) : « Beaucoup de définitions du mot ont été données. Les variations autour de ce concept dépendent, en grande partie, du point de vue et des objectifs de l'auteur de la définition. Unité graphique pour le statisticien, unité rythmique pour le phonéticien, unité de sens (lexème ou lexie) pour le sémanticien, unité minimale de discours (de sens et de fonction) pour le lexicographe et unité d'apprentissage pour le pédagogue qui envisage une approche lexicale. Sans qu'aucune de ces définitions ne soit exclue, on peut dire que le volume de mots dont dispose une langue (le lexique) se compose de catégories d'éléments discrets (mots isolés) et d'éléments complexes (groupes de mots sémantiquement solidaires) qui mènent à un concept élargi de l'unité lexicale. Les deux termes « lexique » et « vocabulaire », souvent employés l'un pour l'autre, se rapportent, en fait, à deux plans différents, respectivement celui de la langue (dans son système) et celui de l'usage de la langue (le discours) » (p. 27).

Mais dans l'application d'enseignement du chinois, la définition du mot chinois est problématique (Bellassen *et al.*, 1996 ; Norman 罗杰瑞, 2008). De nombreux sinologues jugent que l'équivalent de la notion du « mot » (ou « word » en anglais) n'existe pas dans le chinois (赵元任 Zhao Yuanren, 1975 ; Norman 罗杰瑞, 2008 ; 吕叔湘 Lü Shuxiang, 1980 ; 吕必松 Lü Bisong, 2007, p. 31). Si on a importé le terme « mot » (*cí* 词), c'est juste pour trouver un terme ressemblant qui facilite l'explication de la grammaire (张志公 Zhang Zhigong, 1996) (Pour savoir plus sur les débats sur ce sujet, voir 赵元任 Zhao Yuanren, 1975 ; 吕叔湘 Lü Shuxiang, 1979, 1980 ; 史有为 Shi Youwei, 1997).

ordinateur) est constitué de « 电 » (*diàn* ; électricité) et de « 脑 » (*nǎo* ; cerveau).

Chaque morphème représente un ou plusieurs syllons et chaque syllon correspond au moins à un graphème, donc un sinogramme. Afin de clarifier la relation entre le sinogramme, le morphème et le mot, 张宝林 Zhang Baolin (2006) propose :

« Chaque sinogramme possède une prononciation (ou plusieurs), si un sinogramme a un sens, comme pour la plupart des cas, il est donc également un morphème ;

*Si un sinogramme n'a pas de sens (c'est rare, mais ça existe), il n'est donc pas un morphème, par exemple, 志 *tǎn*, 忑 *tè*, 蹒 *pán*, 跚 *shān* ;*

Si un sinogramme a un sens, et peut être employé en tant qu'élément individuel distinct, il est donc à la fois un morphème, à la fois un mot » (张宝林 Zhang Baolin, 2006, p. 41).

Après avoir compris les concepts du morphème et du mot, nous étudions maintenant le monosyllabisme du chinois et son influence sur la compréhension de l'oral.

Pour expliquer le monosyllabisme du chinois, Drocourt mentionne que le système tonal du chinois fait que les syllabes se replient sur elles-mêmes en une unité distincte. Les frontières syllabiques sont fixes et clairement délimitées, ce qui ne donne pas de possibilité aux syllabes de se lier entre elles. C'est cette structure phonologique de base fondée sur la syllabe qui détermine le monosyllabisme du chinois :

« [...] à une unité phonique se superpose exactement une unité de sens qu'est le morphème qui, à son tour, coïncide souvent avec une unité lexicale, le mot » (Drocourt, 2007, p. 214).

Drocourt a illustré le phénomène à l'aide d'un exemple :

Syllabe	wó	men	ài	kàn	huà	bào
Sinogramme	我	们	爱	看	画	报
Morphème	1er singulier ; je, moi	suffixe pour former le pluriel	aimer	lire	image	journal
Mot	nous		aimer	lire	magazine	

Tableau 2- Liens entre syllabe, sinogramme, morphème et mot chinois, exemple de Drocourt (2007, p. 214)

Drocourt commente cet exemple en écrivant :

« [...] les morphèmes chinois ont tous la même longueur, celle, exactement, d'une syllabe. Le son et le sens sont si intimement liés au sein de cette structure syllabique qu'elle a pu être comparée à un « atome irréductible ». D'où l'idée répandue du monosyllabisme chinois » (Drocourt, 2007, p. 214).

Nous avons vu plus haut qu'en chinois il existe des mots monosyllabiques, des mots dissyllabiques et des mots polysyllabiques. Dans le chinois contemporain, les mots dissyllabiques sont dominants en quantité (environ 70% d'après 吴淮南 Wu Huainan, 2003), c'est pourquoi certains sinologues ne considèrent pas le chinois comme une langue monosyllabique (Li et Thompson, 1989), mais en fait les mots monosyllabiques sont davantage utilisés. Sur la liste des 9000 mots les plus utilisés dans le « Xiandai hanyu pinlü cidian » ⁴² (1986), on trouve 2400 mots monosyllabiques contre 6285 mots dissyllabiques au total, mais 350 contre 60 en termes de fréquence d'utilisation. 苏新春 Su Xinchun (2006) mentionne que les mots monosyllabiques constituent une faible part dans le vocabulaire chinois, mais ce sont des mots usuels. Plus les mots sont familiers, plus ils sont monosyllabiques.

Parmi les 9000 mots les plus fréquents dans « Xiandai hanyu pinlü cidian »	Mots monosyllabiques	Mots dissyllabiques
Total en quantité	2400	6285
Total en termes de fréquence d'utilisation	350	60
Parmi les premiers 2000	957	1020
Parmi les premiers 1000	565	431
Parmi les premiers 500	332	166

Tableau 3- Mots monosyllabiques et dissyllabiques dans la liste des 9000 mots les plus fréquents répertoriés par le « Xiandai hanyu pinlü cidian » (苏新春 Su Xinchun, 2006, p. 154)

Le nombre des mots différents utilisés dans un texte est nécessairement plus grand que le nombre des sinogrammes utilisés et, théoriquement plus on connaît de sinogrammes, plus facilement on apprend les mots. Mais même si un apprenant connaît tous les sinogrammes nécessaires pour écrire tous les mots de son vocabulaire, il n'y a pas de rapport déterminé

⁴² « 现代汉语频率词典 » (Dictionnaire de fréquence du chinois moderne).

entre le nombre de sinogrammes et le nombre de mots que possède un individu. Comme le constate Alleton, (2002, p. 48) :

« Avec trois mille caractères, on peut théoriquement former quatre millions et demi de groupes de deux caractères. Mais un groupe quelconque de deux caractères ne constitue pas nécessairement un mot. Abstraction faite des terminologies spécialisées, on peut estimer le vocabulaire usuel à environ cinquante mille mots ».

Le monosyllabisme du système d'expression en chinois est très efficace grâce au fait qu'une grande partie des morphèmes monosyllabiques peuvent être utilisés indépendamment, comme des mots dans des énoncés (Chen Y., 2003). Par exemple, pour dire « Je regarde la télévision », en français, il faut huit syllabes alors qu'en chinois quatre suffiront « *wǒ kàn diànshì* ». Par exemple dans Twitter, le chinois est la langue la plus efficace et économique. Pour traduire un message de 140 sinogrammes en chinois, il faut 578 mots en français⁴³ (Fleurot, 2011).

Ce système introduit des difficultés pour la compréhension de l'oral des apprenants. D'après Larre (1981) :

« Une rapide succession de sons est une rapide succession de sens. Cent ou deux cents sons à la minute, ce sont cent ou deux cents signifiants à comprendre. C'est trop pour un entendement moyen » (Larre, 1981, p. 130).

2.3.4. Les phonèmes spécifiques du chinois

En chinois, il y a 28 phonèmes dont treize non connus dans le système phonologique français (刘苏乔、齐冲 Liu Suqiao et Qi Chong, 2004). Mais nous pouvons trouver des phonèmes français qui ressemblent à certains de ces phonèmes chinois, ce qui engendre souvent des confusions chez les apprenants francophones. Par exemple le [tʃ], [ʃ], [ʒ] se confondent facilement avec le [tʂ'], [tʂ],[ʂ], [ʐ] en chinois. Trois phonèmes totalement absents en français, [tɕ], [tɕ'], [ɕ], posent également beaucoup de problèmes aux apprenants. Dans un test, 刘苏乔、齐冲 Liu Suqiao et Qi Chong (2004) ont trouvé que 38% des sujets n'arrivent

⁴³ Cf. l'article publié sur Internet le 10/02/2011 par Grégoire Fleurot, <http://www.slate.fr/story/33951/twitter-arabe>

pas à prononcer [tɕ], [tɕ'] correctement. De plus, ils ont relevé que les apprenants francophones commettent également beaucoup d'erreurs en prononçant les phonèmes aspirés et non aspirés chinois, par exemple : [t], [t'], [p], [p']. En effet, d'après les deux chercheurs, ceci est dû au fait que les phonèmes aspirés et non aspirés français et chinois ne se soumettent pas à la même rigueur. En chinois les phonèmes aspirés et non aspirés sont prononcés strictement dans toutes les situations, et le sens changera d'après les différentes façons d'aspiration. En français, lorsque les trois phonèmes non aspirés [p], [t], [k], précèdent des voyelles hautes, ils peuvent être prononcés en tant que phonèmes aspirés [p'], [t'], [k'], tout en gardant le même sens. Ces difficultés n'entravent pas seulement la prononciation, mais peuvent également poser problème pour la compréhension. En effet, « un comportement perceptuel acquis (dans la langue maternelle) peut figer des formes phonétiques au point de perturber la perception et la compréhension » (Lhote, 1995, p. 32).

Une autre découverte de 刘苏乔、齐冲 Liu Suqiao et Qi Chong (2004) concerne les syllabes combinées d'une consonne occlusive alvéolaire avec [i]. En français, lorsqu'il y a ce genre de combinaison, on parle d'un phénomène d'allophonie, et la consonne peut être palatalisée. Par exemple le mot « tiède » [tjɛd] est souvent prononcé comme [tʲɛd]. C'est pourquoi lorsque les apprenants francophones prononcent [t] et [t'], ils les prononcent en réalité [tɕ] et [tɕ']. Pour les Français, [t] et [tʲ] sont semblables et ne posent aucun problème pour la compréhension de l'oral. Dans ce cas-là, nous sommes face à un phénomène phonétique. En revanche, les sons [t] et [tʲ], pour un locuteur sinophone, sont deux phonèmes complètement distincts et correspondent à des mots avec des sens différents, ce qui nous confronte à un phénomène phonologique.

En plus de ces phonèmes spéciaux en chinois, un autre point mérite d'être souligné : le phénomène de rétroflexe. En chinois, « er » est parfois rattaché à une autre finale pour former une voyelle rétroflexe. À l'écrit, on représente ce phénomène en ajoutant un « r » à la fin de la syllabe d'origine. Ce phénomène de rétroflexe, fréquent en chinois du Nord, et particulièrement en parler pékinois, est généralement mal expliqué dans l'enseignement. Lyssenko (2003) signale que dans les dictionnaires contemporains, le sinogramme qui présente la terminaison rétroflexe est « 儿 », qui se traduit par « suffixe ». En fait, lorsqu'il

s'agit d'une terminaison rétroflexe, nous n'ajoutons pas au syllon qui précède « er » ([ɿ]), mais le syllon doit être prononcé avec rétroflexion. Donc il n'est pas convenable de traduire « 儿 » par « suffixe ».

« Il semble donc qu'il faille considérer -r comme une partie de syllabe plutôt que comme une syllabe indépendante » (Alleton, 2002, p. 60).

Pour la compréhension de l'oral, il pose également des problèmes, car les distinctions entre certains types de finales disparaissent dans la syllabe précédant « r ». 赵元任 Zhao Yuanren (1979, p. 36) donne un exemple : pour les syllabes « jie » et « ji », quand elles sont suivies de « r », elles ne se distinguent plus l'une de l'autre. On prononce identiquement ces deux cas comme « jier ». Ainsi, le mot « xiǎo jī » (poussin) et le mot « xiǎo jiē » (petite rue) se prononcent de la même façon lorsqu'ils sont rétroflexés. Cependant, comme le constate Lyssenko, l'explication de la rétroflexion est presque absente dans l'enseignement du chinois, et si elle est faite, c'est de façon erronée. La pratique de la rétroflexion en classe de langue est encore plus rare.

« Finalement, l'étudiant ne se rend pas compte de l'importance de ce phénomène dans la langue orale, et parmi les quelques 500 mots monosyllabiques rétroflexés, couramment utilisés, il n'en rencontre qu'à peine une trentaine ou une cinquantaine dans le cadre scolaire ou universitaire » (Lyssenko, 2003, p. 10).

2.3.5. Une langue non flexionnelle

Les mots chinois ne varient ni en genre, ni en nombre, ni en cas, ni en temps. De plus, cette langue ne comporte pas d'article. Dans une situation de compréhension de l'oral, un apprenant francophone a du mal à capter l'information en chinois car il n'y a pas de redondance (Lhote, 1995, p. 104). Les temps, les aspects et les modes sont présentés à l'aide des compléments circonstanciels, des adverbes de temps et des particules modales. Dans la plupart des cas, il faut entendre et comprendre presque tous les mots de la phrase afin d'attribuer un sens correct au message.

Voici deux exemples :

Exemple 1 :

« 我小的时候喜欢看球赛 »

(*wǒ xiǎo de shíhou xǐhuān kàn qiú sài*)
(je, jeune, particule, moment, aimer, voir, foot, match)
(J'aimais voir les matches de foot lorsque j'étais petit.)

Si un apprenant ne connaît pas le sens de « *xiǎo de shíhou* » (lorsque j'étais petit), il ne peut pas comprendre que cette phrase concerne un temps dans le passé, car il n'y a pas de changement verbal pour « *xǐhuān* » (aimer).

Exemple 2 :
« 我没去大学 »
(*wǒ méi qù dàxué*)
(je, adverbe de négation, aller, l'université)
(Je ne suis pas allée à la fac.)

En français, il y a trois indices désignant le passé et la négation dans cette phrase (« suis » combiné à « allée », font référence au passé ; « ne » et « pas » font référence à la négation), alors qu'en chinois, un seul mot suffira (« *méi* » ; adverbe de négation pour valeur d'accomplissement des actions). Si un apprenant n'entend pas le mot « *méi* », il se trompera totalement sur le sens et la phrase deviendra donc « *wǒ qù dàxué* » (Je vais à la fac). Et s'il n'a pas capté le mot « *méi* », c'est peut-être parce qu'il « s'attend inconsciemment à de la redondance, c'est-à-dire à ce que la même information soit exprimée en plusieurs endroits de la séquence » (Lhote, 1995, p. 44). Ainsi, pour saisir le sens précis d'un énoncé, il est indispensable de connaître ces aspects grammaticaux.

En chinois, le contenu sémantique résulte de la juxtaposition des segments. L'ordre des mots joue un rôle crucial (赵元任 Zhao Yuanren, 1980). Comme le chinois est une langue caractérisée par le son monosyllabique, chaque sinogramme représente un syllon et dans la plupart des cas, avec un ou des sens fixes dans un contexte donné. C'est pourquoi les différentes combinaisons des sinogrammes engendrent des mots et des groupes de mots différents, et le changement d'ordre des mots et des groupes de mots modifie le sens de la phrase. L'ordre des sinogrammes, des mots, et des groupes de mots est beaucoup plus flexible qu'en français. Ceci est l'une des plus grandes différences entre les deux langues (贾秀英 Jia Xiuying, 2003). Bellassen *et al.* (1996, p. 6) ont également souligné l'importance de l'ordre des mots du chinois et mentionnent que :

« L'affirmation selon laquelle l'ordre Sujet-Verbe-Objet est le schéma stable de la phrase chinoise est à nuancer ; la souplesse dans ce domaine précis est plus grande

qu'on ne le dit » (Bellassen et al., 1996, p. 6).

En fait, d'après Li et Thompson (1989), il est très difficile de classer le chinois dans des groupes des langues en termes d'ordre des mots telle que S-V-O et S-O-V. Tout d'abord, la notion du sujet n'est pas très bien définie dans la grammaire chinoise, car d'après ces auteurs, le chinois est plutôt une langue « thème dominant » (*topic-prominent*) mais non « sujet dominant » (*subject-prominent*) (Li et Thompson, 1989, p. 19). La dominance du thème (cf. 2.3.7, p. 91) fait que la structure basique des phrases en chinois peut être mieux décrite en termes de relation « thème-commentaire » au lieu de « sujet-prédicat » (pour plus de détails sur la comparaison du thème et du sujet, voir Li et Thompson, 1989, p. 85-102). De plus, ce qui détermine l'ordre des mots chinois sont plutôt des facteurs liés au sens (*semantic factors*), mais non les facteurs grammaticaux. La position des verbes varie en fonction du fait que le thème, le sujet et l'objet de la phrase soient déjà connus, ou non, par le locuteur et l'auditeur.

Bellassen *et al.* (1996) ont détaillé cinq cas de figure où l'ordre des mots influence la compréhension du chinois quotidien. Il faut selon les auteurs, faire attention :

- à la position finale du cœur d'un groupe nominal, de ce qui est qualifié par rapport à ce qui qualifie, par exemple, « 国王 » (*guówáng* ; roi du pays) et « 王国 » (*wángguó* ; royaume) ;
- à la position habituelle du verbe dans un composé Verbe-Objet, par exemple, « 上山 » (*shàng shān* ; monter dans la montagne) et « 山上 » (*shān shàng* ; dans la montagne) ;
- aux variations de fonction, et de prononciation, de certains mots, par exemple, « 数钱 » (*shǔ qián* ; compter de l'argent) et « 钱数 » (*qiánshù* ; la somme d'argent) ;
- à la focalisation sur la fin de la phrase, qui comporte l'information nouvelle, par exemple, « 来了客人 » (*lái le kèrén* ; des clients arrivent) et « 客人来了 » (*kèrén lái le* ; les clients arrivent) ;
- au passage du sens propre au sens figuré par simple inversion des sinogrammes d'un même composé, par exemple, « 到达 » (*dàodá* ; arriver) et « 达到 » (*dádào* ; atteindre) (Bellassen *et al.*, 1996, p. 6).

2.3.6. La structure reculante (*nìxíng jiégòu* 逆行结构)

Dans la plupart des langues, il existe des structures grammaticales spéciales et bien différentes des autres langues. La langue chinoise ne fait pas exception. Il y a des phénomènes qui affectent beaucoup la compréhension de l'oral des apprenants, comme la structure de « 把 » (*bǎ*), la structure de « 的 » (*de*)... Dans cette partie, nous en présenterons un qui perturbe souvent la compréhension des apprenants. Il s'agit de la structure reculante.

D'après 谭春健 Tan Chunjian (2004), lors de l'écoute, l'auditeur essaie de regrouper les éléments par grands blocs structuraux pour en saisir le sens. Les blocs sont organisés autour d'un seul élément noyau. Si cet élément noyau apparaît au début de l'énoncé, les éléments suivants servent à compléter le noyau. Si l'auditeur a déjà saisi le sens du noyau et n'a pas compris ces éléments complémentaires, cela ne nuit pas fondamentalement à sa compréhension globale. Cependant dans une structure reculante comme en chinois (金立鑫 Jin Lixin, 1999), l'élément noyau se trouvant vers la fin de l'énoncé, l'auditeur entend d'abord des éléments complémentaires, et doit patienter jusqu'à l'apparition de l'élément noyau pour grouper les blocs par sens.

Par exemple, pour « une dame blonde avec une chemise rouge » on dit en chinois « 一个穿着红色衬衫的金发女郎 » (*yī gè chuān zhe hóngsè chènshān de jīnfà nǚláng* ; une, porter, rouge, chemise, blonde, dame). Ou encore, pour dire « Je vais en Chine avec l'ami que j'ai rencontré lors de mon dernier voyage à Paris ». Il faut dire en chinois « 我要和我上次在巴黎旅游时认识的那个朋友去中国 » (*Wǒ yào hé wǒ shàngcì zài Bālí lǚyóu shí rènshi de nà ge péngyou qù Zhōngguó* ; je, verbe optatif qui marque le futur, avec, je, dernière fois, à Paris, voyager, moment, connaître, celui-là, ami, aller, Chine).

Pour les apprenants francophones, il est difficile de capter l'élément noyau dans la chaîne de l'oral. Non seulement parce qu'il n'est pas facile de segmenter les messages longs, mais également parce que le fait d'attendre l'apparition de l'élément noyau demande beaucoup de concentration, ce qui provoque facilement une surcharge de la mémoire à court terme, de la fatigue, de l'impatience, voire de l'inquiétude et l'abandon.

2.3.7. Une langue à thème dominant

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le chinois est une langue à thème dominant (Li et Thompson, 1989 ; Roche, 2007 ; Drocourt, 2007 ; 侯海燕 Hou Haiyan, 2002 ; Peyraube, 2004 ; Bellassen *et al.*, 1996 ; Chao Yuenren 赵元任, 1968). Non comme en français où on privilégie le sujet qui exécute une action, en chinois, il s'agit plutôt de mettre en avant un thème qui appelle un commentaire.

« Si stabilité de l'ordre des mots il y a dans la phrase chinoise, elle se manifeste moins en termes de sujet verbe objet qu'en termes de thèmes de phrase-commentaire, ou bien connu-inconnu, ou encore, en termes cinématographiques: titre (le thème de phrase)--décor (les données, le contexte, les circonstances)--action/dénouement (le prédicat, le complément), l'information essentielle étant donc délivrée à la fin » (Bellassen et al., 1996, p. 7).

侯海燕 Hou Haiyan (2002) souligne la dominance du thème dans le chinois en citant une recherche statistique sur les phrases présentées dans six articles connus en Chine⁴⁴. Le résultat de cette recherche montre que les phrases du type « sujet-prédicat » occupent seulement 25% de l'effectif, en fait la plupart des phrases relèvent du type « thème-commentaire » ou « thème-propos » (Roche, 2007).

Qu'est ce qu'un thème? Le thème est « sujet de conversation de la phrase et non sujet en prise directe avec l'action » (Bellassen *et al.*, 1996), c'est « *that about which something is said* » (Norman 罗杰瑞, 2008, p. 167). Le rôle du thème est de « jouer un effet d'annonce en délimitant ce dont il est question » (Roche, 2007, p. 138). Un thème en chinois peut être un mot, un groupe de mots, une phrase, et même une structure d'apposition ou de coordination. La description des caractéristiques du thème conduit à de nombreux débats chez les linguistes (voir Paris, 2003, p. 14-21). 曹逢甫 Tsao (2007) a résumé les caractéristiques du thème en chinois dont quatre bien reconnues par la plupart des chercheurs (les thèmes sont soulignés, les verbes cités plus bas sont mis en gras, CL signifie classificateur qui sert ici à relier un nombre ou un pronom démonstratif et un nom en chinois, PART signifie particule) :

1. Le thème occupe la position initiale de la proposition

Exemple 1 :

« 那棵树, 花小, 叶子大。 »

(nà kē shù, huā xiǎo, yèzi dà)

⁴⁴ 《百合花》, 《反对党八股》, 《挥手之间》, 《友邦惊诧论》, 《白杨礼赞》 et 《苏州园林》.

(ce CL arbre, fleur petite, feuille grande),
(Cet arbre-là a de petites fleurs mais de grosses feuilles.)

Exemple 2 :

« 这到数学题，我不会，拿去请教小刘，他也不会。 »

(*zhè dào shùxué tí, wǒ bú huì, náqù qǐngjiào Xiǎo Liú, tā yě bú huì*).

(ce CL mathématique question, je ne pas savoir, emporter demander Xiao Liu, il aussi ne pas savoir).

(Cette questions de mathématique, je n'en connais pas la réponse, on l'a montrée à XiaoLiu, il ne le sait pas non plus.)

2. Il peut être séparé du reste de la proposition par les particules telles que « 啊 » (a), « 呀 »(ya), « 呢 »(ne), « 么 » (me) et « 吧 » (ba) ; ou une pause (Li et Thompson, 1989).

Exemple 3 :

« 那些饺子呀，我早就吃完了！ »

(*nà xiē jiǎozi ya, wǒ zǎo jiù chīwán le*)

(ces raviolis PART, je tôt donc manger terminer PART)

(Les raviolis? Ça fait longtemps que je les ai terminés !)

3. Le thème est toujours défini ou générique.

Exemple 4 :

« 书买了吗？ »

(*shū mǎi le ma*)

(livre acheter PART PART)

(As-tu acheté le livre?)

« 没买，书店没有。 »

(*méi mǎi, shū diàn méi yǒu*)

(ne pas (avoir) acheter, librairie, ne pas avoir)

(Non, je ne l'ai pas acheté, il n'y en a pas à la librairie.)

4. Le thème est une notion du discours (*discourse notion*), il peut comprendre un morphème, un groupe de mots, une proposition, jusqu'à plusieurs propositions.

Exemple 5 :

« 他想找个漂亮的，有学历的，家里还得有钱——哪那么容易找呀！ »

(*tā xiǎng zhǎo ge piàoliang de, yǒu xuélì de, jiā lǐ hái děi yǒu qián--- nǎ nàme róngyì zhǎo ya*)

(il vouloir trouver CL belle PART, avoir diplôme PART, famille intérieur encore falloir avoir de l'argent---où si facilement trouver PART)

(Il veut trouver une femme belle, diplômée et dont les parents sont riches, cela n'est pas très facile (il rêve) !)

La dominance du thème dans le chinois est considérée comme une des plus grandes spécificités qui différencie le chinois de la plupart des langues du monde (Li et Thompson,

1989). L'importance du thème en chinois va donner une touche impersonnelle à la phrase chinoise, à laquelle va s'ajouter l'absence de voix active ou passive du verbe (comme dans les exemples 3 et 4), ce qui n'est pas du tout le cas en français.

De plus, en chinois, un verbe peut être utilisé facilement sans ses compléments, comme le verbe « *huì* » et « *qīngjiào* » dans l'exemple 2 ; le verbe « *chīwán* » dans l'exemple 3 et le verbe « *zhǎo* » dans l'exemple 5. C'est surtout le cas lorsque le verbe est repris dans un dialogue, comme c'est le cas du verbe « *mǎi* » dans l'exemple 4. Alors qu'en français, pour répondre à la question de l'exemple 4, l'interlocuteur doit nécessairement utiliser le pronom « en » ou redire le nom dans sa réponse, sinon la phrase est agrammaticale.

Par conséquent, pour comprendre les phrases du type « thème-commentaire », les apprenants doivent capter d'une manière précise le thème de la phrase, qui souvent se trouve au début de la proposition et n'est plus rappelé dans les informations qui suivent. De plus, comme l'information essentielle est souvent située vers la fin de la phrase, qui constitue le commentaire du thème, il est ainsi important pour les apprenants de se concentrer du début jusqu'à la fin. Par exemple pour le cas de l'exemple 5, le thème est constitué d'une proposition longue, mais si l'apprenant n'arrive plus à suivre l'information jusqu'au bout, il n'entendra pas le commentaire « cela n'est pas très facile (il rêve) », l'apprenant ne comprendra donc a priori pas bien ce que son interlocuteur a voulu dire.

2.3.8. Une écriture non alphabétique

Une des plus grandes particularités de la langue chinoise est la séparation entre le système d'écriture et la prononciation. C'est-à-dire que pour quelqu'un qui n'apprend pas cette langue, le chinois présenté sous forme écrite est très différent du chinois présenté sous forme phonétique.

Tout d'abord, l'écriture chinoise n'est pas une écriture alphabétique. Dans la plupart des langues alphabétiques nous pouvons voir une correspondance étroite entre phonèmes et graphèmes. Lorsque nous lisons l'écriture d'un mot alphabétique, nous pouvons supposer partiellement sa prononciation, même si on ne connaît pas la langue en question. Ceci n'est pas le cas pour le chinois. Comme le souligne Bellassen (1989, p. 8), « le sinogramme est une forme indépendante, invariable », il n'y a pas d'unité en écriture chinoise pour coder les phonèmes individuellement. Il est impossible d'obtenir une correspondance graphème-

phonème (Perfetti et Tan, 1998). Mais une fois appris, un sinogramme présente donc, pour un sinophone, à la fois le sens sémantique d'un morphème (cf. 2.3.3, p. 81), à la fois la forme graphique⁴⁵ et à la fois la prononciation syllabique. C'est pourquoi certains sinologues emploient le terme « morphosyllabique »⁴⁶ pour désigner l'écriture chinoise (De Francis, 1984 ; 吕叔湘 Lü Shuxiang, 1987 ; 苏培成 Shu Peicheng, 1994). Un dictionnaire usuel comporte de 3500 à 9000 sinogrammes, certains grands dictionnaires vont jusqu'à 56000 (« Hanyu da zidian »⁴⁷ (Grand dictionnaire des sinogrammes, 1986).

En 1986, Beijing Yuyan Xueyuan Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo⁴⁸ (Centre de recherche en didactique et linguistique de l'institut des langues de Pékin) a répertorié les sinogrammes par leur taux de fréquence parus dans des documents écrits constitués en 1, 800 000 sinogrammes. Selon un ordre décroissant en termes de fréquence d'utilisation, ils ont classé ces sinogrammes par groupe. Par exemple, les 100 les plus utilisés, puis les 1000, les 1500... Ensuite, pour chaque échelon, ils ont calculé le pourcentage qu'occupent ces sinogrammes sur la totalité des documents étudiés (cf. tableau 4). Le résultat montre que 2500 sinogrammes suffisent pour comprendre la plupart des ouvrages de vulgarisation et, avec environ 4000 sinogrammes, on peut lire tout ce qui paraît (吕必松 Lü Bisong, 2007, p. 165).

Le nombre des sinogrammes	Pourcentage occupé dans la langue écrite (%)
100	47.33584
1000	91.36559
1500	95.94920
2000	98.06666
2500	99.12771
3000	99.63918
3500	99.86826
4000	99.96001

Tableau 4- Le pourcentage des sinogrammes par fréquence

⁴⁵ Le CECRL considère que le terme « compétence orthographique » concerne aussi la langue chinoise. Il définit cette compétence comme « une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet bien que ceux d'autres langues puissent être idéographique (par exemple, le chinois) ou à base consonantique (par exemple, l'arabe) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 92).

⁴⁶ « 语素文字 » *yǔshù wénzì*.

⁴⁷ « 汉语大字典 ».

⁴⁸ 北京语言学院语言教学研究所.

Cependant, il faut préciser que les seuils de 2500 et 4000 correspondent aux nombres totaux de sinogrammes employés par les lecteurs concernés et non au nombre qu'il suffit de connaître. Le Ministère de l'Éducation nationale française a défini, dans le Bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008, le seuil de 1555 sinogrammes comme seuil sinographique minimal d'accès à la lecture du chinois courant.

Afin de faciliter l'apprentissage de cette langue, le gouvernement chinois a promulgué en 1958 un système phonétique présentant la prononciation du chinois en alphabet romain. Ce système, sous le nom de « hanyu pinyin » ou « pinyin »⁴⁹, est considéré comme une aide auxiliaire dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation, mais non un système d'écriture. Ainsi pour « 木 » (bois), l'écriture en sinogramme est « 木 », la prononciation sous forme de pinyin est « mù ».

La construction des sinogrammes est faite de traits. On dénombre 6 traits de base et 20 traits complexes. Ces 26 traits dont la fonction est équivalente à celle des lettres alphabétiques romaines, constituent l'ensemble de tous les sinogrammes (吕必松 Lü Bisong, 2007, p. 151). Un sinogramme est composé d'un nombre déterminé de traits (pouvant aller de un à plus de trente, la grande majorité en a moins de quinze) devant être tracés dans un ordre déterminé. Chaque sinogramme ne constitue pas en général une organisation de traits entièrement différente de toutes les autres, la plupart d'entre eux se décomposent en sous-ensembles qu'on nomme « éléments ». L'ensemble des sinogrammes se présente comme une combinaison des éléments composants qui suivent certaines règles. En comparaison avec les écritures utilisant les 26 lettres de l'alphabet latin, cette combinaison implique un nombre bien plus élevé d'éléments, environ 300 parmi lesquels une centaine sont très fréquents. Les composants ne sont pas agencés linéairement, mais dans l'espace d'un carré imaginaire selon les principes suivants : on va du haut vers le bas ; de gauche vers la droite ; on trace les traits horizontaux avant les traits verticaux ; quand l'extrémité d'un trait se termine sur un autre, on trace toujours le premier de ceux-ci avant le second ; lorsque l'ensemble ou une partie d'un caractère est compris dans un espace clos, celui-ci ne doit être fermé que lorsque tous les traits intérieurs ont été tracés. La combinaison des éléments reflète souvent une logique qui présente un certain lien de motivation entre le sinogramme et l'unité linguistique représentée (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 7). Nous distinguons deux grandes catégories de

⁴⁹ Le « pinyin » est aussi le plus répandu sur le plan international. L'International Organisation for Standardization a adopté le « pinyin » comme norme internationale de romanisation du chinois (ISO 7098).

sinogrammes : les sinogrammes simples et les sinogrammes composés. Les sinogrammes simples se subdivisent en pictogrammes et idéopictogrammes ; les sinogrammes composés en idéogrammes et idéophonogrammes⁵⁰.

Un pictogramme désigne un sinogramme « procédant historiquement d'une représentation schématique du référent extralinguistique d'un mot donné » (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 9). Par exemple, « 人 » (*rén* ; personne). La grande majorité des sinogrammes simples sont des pictogrammes.

Un idéopictogramme désigne « un sinogramme procédant historiquement d'une représentation symbolique d'un mot de la langue, comme 上 (*shàng* ; au-dessus), 下 (*xià* ; au-dessous), 中 (milieu), ou bien un pictogramme affublé d'un trait symbolique non autonome, comme 本 (*běn* ; racine), 刃 (*rèn* ; lame) » (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 9).

Le nombre des sinogrammes simples est limité à quelques centaines et l'on produit de nouveaux sinogrammes en composant des sinogrammes complexes à partir de ces mots simples.

Un idéogramme est « un sinogramme composé dans lequel les éléments composants sont associés, pour noter un nouveau sens, sur la base de leur valeur sémantique ou iconographique (et non phonétique), comme 明 (*míng* ; lumineux), 尘 (*chén* ; poussière) » (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 10). Dans « 明 » (*míng* ; lumineux), il y a deux pictogrammes « 日 » (*rì* ; le soleil) et « 月 » (*yuè* ; la lune). Une combinaison de ces deux éléments représente pour les Chinois un objet très lumineux. Mais le sens d'un idéogramme résulte de l'usage de la communauté linguistique, il évolue avec la langue, « sa composition, aussi motivée qu'elle paraisse, ne peut que suggérer une interprétation étymologique, elle ne donne pas un sens certain » (Alleton, 2002, p. 34). Alleton estime qu'il y a moins de 5% des sinogrammes en usage qui appartiennent à cette catégorie.

Un idéophonogramme quant à lui, désigne « un sinogramme composé historiquement d'un élément procédant d'une certaine analyse sémantique d'un mot, et d'un élément procédant d'une analyse phonétique d'un mot, comme 妈 » (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 11). « 妈 » (*mā* ; maman) est composé de la clé de la femme « 女 » (*nǚ* ; femme), et un autre élément « 马 » (*mǎ* ; cheval). Voyons d'abord la notion de clé⁵¹.

⁵⁰ Catégories basées sur les six familles (*liù shū*) dans « 说文解字 » (« *Shuō wén jiě zì* ») (许慎 Xu Shen, 1985).

⁵¹ En français on utilise généralement le même mot « clé » pour traduire les termes chinois « 部首 » (*bùshǒu* ; tête de rubrique) et « 偏旁 » (*piānpáng* ; caractère apposé dans un caractère composé) (Morel et Xu

« Dans les dictionnaires chinois, les sinogrammes sont indexés derrière un de leurs éléments composants. Les éléments composants utilisés pour l'indexation sont appelés radicaux ou clefs (部首) » (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 11).

Traditionnellement, nous distinguons 214 clés de base. Ces clés indiquent le champ sémantique du sinogramme. De nombreuses clés sont en elles-mêmes des sinogrammes ayant une indication sémantique, telles que « 女 ». Étudions notre exemple. Ce sinogramme « 妈 » (*mā* ; maman) est constitué de la clé de la femme « 女 » (*nǚ*) et de l'élément du cheval « 马 » (*mǎ*). La clé de la femme « 女 » (*nǚ*) représente le sens sémantique du sinogramme maman « 妈 » (*mā*). Quant à l'élément du cheval, celui-ci est en fait un élément phonétique, car il est prononcé « *ma* » avec un 3e ton (« *mǎ* »), et le sinogramme de maman est également prononcé « *ma* » mais avec le 1er ton (« *mā* »). Il existe des séries de sinogrammes comportant un même élément, cet élément en commun à l'intérieur des sinogrammes qui a une prononciation très proche ou identique est nommé « phonétique ». Ici, « 马 » (*mǎ*), en tant qu'élément phonétique, se trouve dans « 妈 » (*mā* ; maman) ; « 码 » (*mǎ* ; symbole des chiffres) et « 骂 » (*mà* ; insulter). Les lecteurs doivent connaître la prononciation de « 马 » (*mǎ*) pour au moins un de ces sinogrammes afin de pouvoir deviner la prononciation des autres. À cause de l'évolution de la langue chinoise, les « phonétiques » ne facilitent la lecture que dans une certaine mesure.

Guangcun, 1997). En fait les sinologues distinguent le sens de ces deux termes en chinois. *Piānpáng* est défini comme les éléments qui forment les sinogrammes composés, ces éléments comprennent ceux qui indiquent le sens et ceux qui indiquent la prononciation. En chinois contemporain, ils peuvent également être des symboles qui n'indiquent ni le sens ni la prononciation (« 构成合体字的直接组成单位, 一般包括意符和音符, 在现代汉字中也包括非表音表意的记号 », 沙宗元 Sha Zongyuan, 2006, p.61). *Bùshǒu* quant à lui, désigne les éléments référents qui classent les sinogrammes dans les dictionnaires, ce terme est créé pour analyser la structure de composition des sinogrammes (« 字典中为了给汉字分类而确定的字类标目, 是从分析字形结构而产生的 » (胡裕树 Hu Yushu, 1995, p. 162). 沙宗元 Sha Zongyuan. (2006, p.61) mentionne qu'en chinois contemporain il y a une évolution des concepts de ces deux termes. Selon les concepts traditionnels, il faut considérer que *bùshǒu* est une partie de *piānpáng*, la quantité de *piānpáng* est supérieure à *bùshǒu*, mais selon les concepts actuels des deux termes, une partie de *bùshǒu* et de *piānpáng* se croisent, c'est-à-dire que certains *bùshǒu* ne sont pas *piānpáng* et certains *piānpáng* ne sont pas *bùshǒu*. C'est pourquoi en français, nous trouvons parfois une confusion sur la terminologie lorsqu'on analyse des sinogrammes composés. Certains ouvrages utilisent « clé+clé » pour décrire un sinogramme composé, en fait en chinois la traduction sera « *piānpáng+piānpáng* », mais non « *bùshǒu+bùshǒu* ». Afin d'éviter ce genre de confusion, nous adoptons dans cette étude le terme de « clé » seulement pour désigner *bùshǒu* qui sert de classement des sinogrammes dans les dictionnaires. Nous adoptons le terme « composants » pour désigner *piānpáng*. Les composants ne se limitent pas aux clés. Les composants structurent les sinogrammes et leur acquisition permet d'« augmenter le nombre de caractères en production écrite active » (Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008, p. 3 ; voir également le site de l'AFPC (Association Française des Professeurs de Chinois) à ce propos : <http://afpc.asso.fr/>).

« On estime que la prononciation des caractères actuels est, pour 25% des caractères, identique à celle de leur phonétique, que 17% le sont au ton près et que 24% ne donnent que l'élément final de la syllabe, le reste n'étant pas en jeu » (De Francis, 1984, traduite par Alleton, 2002, p. 37).

Ainsi, par rapport aux systèmes d'écriture alphabétique, les sinogrammes ne représentent pas tous systématiquement la prononciation. Bien qu'il existe, comme nous venons de le mentionner, un nombre important d'idéophonogrammes dont les éléments sémantiques et les éléments phonétiques apportent quelques informations concernant le sens et la prononciation, ces informations sont en général très vagues et elles ne donnent pas nécessairement un indice clair sur la prononciation du sinogramme en question.

L'ensemble des mots chinois est le produit de la combinaison des sinogrammes. Si nous connaissons le sens de chaque sinogramme à l'intérieur d'un mot, cela pourra souvent nous aider à comprendre le sens général de ce mot.

« Plus on connaît les sinogrammes, plus on sait lire les mots, donc on apprendra plus facilement de nouveaux mots. C'est-à-dire, la quantité des sinogrammes délimite la quantité de vocabulaire que l'on apprend »⁵² (张朋朋 Zhang Pengpeng, 2002, p. 1).

En fait la mémorisation des sinogrammes ne se fait pas seulement unité par unité, il s'agit d'un système combinatoire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où l'apprenant connaît un certain nombre de sinogrammes, il rencontre souvent des mêmes éléments récurrents, comme le signale Alleton (2002, p. 9) :

« On négligeait surtout le fait que la connaissance des caractères est indissolublement liée à celle des mots qu'ils transcrivent : en chinois, apprentissage de l'écriture et enrichissement du vocabulaire vont de pair ».

Mais des sinogrammes inconnus existent toujours, même pour des Chinois natifs :

« On ne sait jamais "lire le chinois" : on connaît un certain nombre de sinogrammes [...] et il est préférable que ce nombre soit le plus élevé possible ! On reste toujours à la merci de "rencontrer un tigre sur son chemin", à savoir un sinogramme inconnu »

⁵² « “字” 学得越多，会念的“词”就越多，学习“词”就越容易。也就是说，“识字量”决定了“识词量” ».

(Bellassen, 1989, p. 7).

Le système d'écriture chinois apporte des difficultés dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Tout d'abord, comme il n'y a pas de cohérence évidente entre le système d'écriture et la prononciation, un apprenant doit les apprendre en même temps, ce qui est une tâche très lourde. De plus, le système d'écriture lui-même est très complexe et demande un apprentissage rigoureux et long, ce qui est un grand challenge pour un apprenant dont la langue maternelle est alphabétique comme le français. Peter Kupfer (Kupfer 柯彼德 Ke Bide, 1993, p. 104) estime que l'apprentissage des sinogrammes occupent 80-90% de temps pour un apprenant du chinois, et par rapport à l'oral, l'apprentissage des sinogrammes est beaucoup plus difficile⁵³. Il estime que pour pouvoir maîtriser les expressions courantes en chinois à l'oral, un apprentissage intense en quelques semaines ou quelques mois suffit, alors que pour assimiler les sinogrammes courants, il faut au moins un an ou deux ans d'entraînement stricte et rigoureux (Kupfer 柯彼德 Ke Bide, 1993, p. 104).

Pourtant ce n'est pas tout ! Dans le chinois écrit, il n'y a pas de marqueur de séparation entre les mots et ce que nous voyons c'est une suite de sinogrammes individuels qui se suivent. Sans connaissances grammaticales et lexicales, il n'est pas du tout aisé de comprendre les relations entre les groupes de mots au sein d'une phrase.

De plus, une même forme écrite peut parfois avoir différents sens, qui seront indiqués à l'oral par des pauses placées à certains endroits. Voici un exemple de Drocourt, 2007, p. 356-357) :

« 白/天鵝/很/多。 »
(*bái/ tiān'é/ hěn/duō*)
(Il y a beaucoup de cygnes blanc.)

« 白天/鵝/很/多。 »
(*báitiān / é/ hěn/ duō*)
(Pendant la journée, il y a beaucoup d'oies.)

Un autre exemple de 胡波 Hu Bo (2007, p. 17) :

« 我/想起来了 »
(*wǒ /xiǎng qǐlái le*)
(Ça y est, je me souviens maintenant.)

« 我想/起来了 »
(*wǒ xiǎng /qǐlái le*)
(J'ai envie de me lever (du lit).)

⁵³ « 汉语文字习得比口语习得的难度大几倍 ».

Ainsi, comme le souligne Drocourt (2007, p. 357) :

« [...] lire et comprendre un message écrit consiste avant tout à « découper » le continuum de la chaîne écrite en mots, compétence fondée non seulement sur la connaissance des caractères, mais aussi, sur celle du vocabulaire et de la syntaxe-- les caractères placés dans leur environnement syntaxique « sous forme de mots » » (Drocourt, 2007, p. 357).

Ceci rend difficile pour un apprenant de s'entraîner à la compréhension de l'oral seul avec des supports écrits. Sans guidage et soutien, l'apprenant mettra beaucoup plus de temps pour reconnaître le sens des sinogrammes. Il devra ensuite trouver où se segmentent les mots afin de comprendre pourquoi à tel endroit l'enregistrement d'un document sonore présente une pause. Bref, un apprenant met beaucoup plus de temps pour l'apprentissage du chinois que pour d'autres langues dont l'écriture est l'alphabet latin (Kupfer 柯彼德 Ke Bide, 2007, p. 741 ; Andreas Guder 顾安达 Gu Anda, 2007, p. 18). C'est souvent le système de l'écriture qui décourage le plus les apprenants et engendre des abandons.

Si l'apprentissage de l'écriture chinoise est très difficile, alors pourquoi ne pas le séparer de l'apprentissage de l'oral ? C'est une question qui suscite la curiosité de très grand nombre de chercheurs. En fait, dans l'enseignement du chinois langue étrangère, les sinogrammes sont les unités de base à l'écrit, et les mots sont les unités de base à l'oral (Joël Bellassen 白乐桑 Bai Lesang, 1997). Or, comme ce que nous avons cité plus haut, il n'y a pas de définition claire pour le terme « mot » en chinois, et le lien entre les sinogrammes et les mots en chinois n'est pas très évidente non plus (Kupfer 柯彼德 Ke Bide, 1993). C'est pourquoi, si on enseigne les sinogrammes en utilisant les supports destinés à l'apprentissage de l'oral ou à l'inverse, il y a certainement des conflits. Il faut par conséquent distinguer les différents aspects de l'écrit et de l'oral et les bien structurer dans l'enseignement du chinois (pour plus de détail, voir J. Bellassen 白乐桑 Bai Lesang, 1997).

Dans l'enseignement des sinogrammes, il existe trois grands courants (石定果 Shi Dingguo, 1997) :

(1).先语后文 (*xiān yǔ hòu wén* ; d'abord l'oral, ensuite l'écrit). Au début de l'apprentissage, on enseigne d'abord l'oral et, lorsque l'apprenant commence à fonder une base orale, on

introduit l'apprentissage des sinogrammes. Cette méthode a été appliquée dans les années 1950, les résultats montrent que, la difficulté de l'apprentissage des sinogrammes a été diminuée, ou plutôt été évitée dans un premier temps, mais, lorsque l'apprenant avance dans l'apprentissage du vocabulaire plus enrichi, il est obligé d'assimiler des sinogrammes complexes et des sinogrammes de bases en même temps. Alors que ces derniers auraient dû être appris au début de son apprentissage. Il a, de ce fait, augmenté la difficulté de son apprentissage.

(2). 语文并进 (yǔ wén bìngjìn) ou 随文识字 (*suí wén shí zì* ; l'oral accompagné par l'écrit). Avec cette méthode, les sinogrammes et l'oral en chinois sont enseignés en même temps, mais l'enseignement des sinogrammes n'est là que pour accompagner l'apprentissage oral. Lorsqu'on introduit une nouvelle leçon, on pratique la compréhension et l'expression orales et écrites en même temps que l'apprentissage des sinogrammes. L'avantage de cette méthode réside dans le fait qu'avec les mêmes sinogrammes, l'apprenant peut pratiquer les différentes compétences en même temps. Cependant, avec cette méthode, l'apprentissage des sinogrammes suit l'introduction des textes, dont la logique est organisée autour des mots. Elle ne respecte pas la spécificité du système de l'écriture chinois qui exige une introduction progressive et logique des sinogrammes.

(3) 文语双轨 (*yǔ wén shuāngguǐ* ; l'oral et l'écrit en parallèle et indépendamment l'un de l'autre). Les tenants de cette méthode préconisent une séparation de l'enseignement de l'écriture et de l'oral en deux voix parallèles. On peut, par exemple, séparer la compréhension de l'expression orale, ainsi que la lecture de l'écriture. Il y aura donc, un cours spécifique à l'apprentissage des sinogrammes, sans lien proche avec le contenu présenté dans le cours qui concerne l'oral. L'avantage de cette méthode est que l'apprentissage des sinogrammes suit les étapes plus logiques et plus cohérentes (Kupfer 柯彼德 Ke Bide, 1993 ; 胡文华 Hu Wenhua, 2007). Il faut aussi préciser que dans les années 1970 et 1980, la séparation de l'enseignement des compétences (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension écrite et production écrite) a été mise en expérimentation puis popularisée dans l'enseignement du chinois langue étrangère en Chine (杨惠元 Yang Huiyuan, 2009). Maintenant, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de la thèse, la plupart des établissements supérieurs proposent des cours de chinois spécialisés selon les différentes compétences visées. La compréhension de l'oral est un cours indépendant et à part entière. Cependant, dans l'enseignement du chinois dans les cours de LANSAD en France, la séparation de l'enseignement des sinogrammes et de l'oral en double voie parallèles n'est pas encore

largement adoptée. Comme l'a estimé (杨惠元 Yang Huiyuan, 2009, p. 7), nous pensons que c'est parce qu'avec 48 heures d'enseignement par an, il n'est pas facile d'organiser ni de séparer l'écrit et l'oral.

2.3.9. Un grand décalage entre la langue parlée (*kǒuyǔ* 口语) et la langue écrite⁵⁴ (*shūmiànyǔ* 书面语)

Dans la partie précédente, nous avons présenté le système de l'écriture chinoise ainsi que les difficultés qu'il apporte à l'apprentissage du chinois et, surtout, à la compréhension de l'oral. Dans cette partie, nous discuterons d'une autre spécificité de la langue chinoise qui influence la compréhension de l'oral des apprenants. Il s'agit d'un grand décalage entre la langue écrite et la langue orale en chinois.

D'après 吕必松 Lü Bisong (2007, p. 34), « par rapport à certaines autres langues, le décalage entre la langue parlée et la langue écrite en chinois serait plus important⁵⁵ ». C'est parce que le système des sinogrammes reste très stable pendant des milliers d'années, et ceci a favorisé la maintenance d'un lien fort entre l'écrit du chinois contemporain et celui de la langue classique⁵⁶. Avec le temps, le chinois parlé a évolué plus rapidement que le chinois écrit.

D'après Drocourt (2007, p. 360-361, 1997), le *shumianyu*, donc le chinois écrit, possède les caractéristiques suivantes :

1. « *Il a conservé un fonds important de monosyllabes du chinois classique [...]. Leur emploi exige souvent une syntaxe différente de celle du registre courant* » ;
2. « *Contrairement au registre courant où les mots les plus usuels sont monosyllabiques, la langue écrite privilégie le vocabulaire dissyllabique* » ;
3. « *[...] il accorde plus d'importance à la forme : le sujet grammatical y est systématiquement présent, le déterminant nominal est parfois très long et l'emploi des conjonctions y est plus répandu* » ;
4. « *N'ayant, a priori, pas de rapport avec la parole vive, il fait rarement usage des interjections[...] des particules modales [...] et le suffixe aspectuel* ».

En comparaison, le chinois oral est très flexible. Les termes utilisés sont familiers, les

⁵⁴ La langue écrite du chinois contemporain est traduite en chinois comme « *shumianyu* ». Il fait référence à un registre, caractérisé par son usage exclusivement écrit (Drocourt, 2007, p.359). « *shumianyu* » hérite du style d'écrit dans des romans des dynasties Ming (1368-1644) et Qing (1644-1911).

⁵⁵ « 跟某些其他语言相比, 汉语的书面语与口语的差别可能更大 ».

⁵⁶ 古代汉语.

structures de phrases sont courtes, des mots ou des groupes de mots sont souvent employés pour remplacer des phrases (齐燕荣 Qi Yanrong, 1996). Mais cela ne signifie pas que le chinois oral est plus facile à comprendre que le chinois écrit. Les deux systèmes sont très différents. À l'oral, il y a beaucoup d'ellipses, les structures grammaticales non complètes sont acceptées, les conjonctions sont rarement employées, à l'inverse du chinois écrit, où parfois les conjonctions sont redondantes pour exprimer un sens (贾秀英 Jia Xiuying, 2003).

Par ailleurs, il y a des mots utilisés couramment à l'oral qui ne trouvent pas de sinogrammes reconnus et populaires correspondants (par exemple, « 齁 » (*hōu* ; trop salé ou trop sucré) ; « 约 » (*yāo* ; peser avec une balance). Il y a des expressions ou utilisations fréquentes à l'oral qui ne sont pas expliquées dans des dictionnaires et elles n'apparaissent pas non plus dans des supports écrits (par exemple, « 哪儿的话 » (*nǎr de huà* ; ce n'est rien, je vous en prie) ; « 闹了半天…… » (*nào le bàntiān* ; enfin, après tout ça...) (张本楠 Zhang Bennan, 2008, p. 91-92).

En chinois parlé, les locuteurs utilisent souvent des « 短意元 » (*duǎnyìyuán* ; unités très courtes) qui sont organisées en fonction du sens à exprimer et des habitudes d'expressions (张本楠 Zhang Bennan, 2008, p. 93). Par exemple, pour répondre à la question « 这是谁干的 » (qui est-ce qui a fait ça ?), un locuteur chinois peut utiliser « 这是我干的 » (ceci, être, moi, faire, particule pour souligner un élément dans le passé ; c'est moi qui ai fait ça), mais aussi « 我干的 » (je, faire, particule), « 是我 » (être, moi), ou « 我 » (moi).

Aussi, le phénomène de renversement « 倒装句 » (*dào zhuāng jù*) entre le sujet et le prédicat est très fréquent dans le chinois parlé. Le prédicat est l'élément grammatical qui décrit l'action ou l'état du sujet (陈振尧 Chen Zhenyao, 1992). Parfois à l'oral, pour souligner l'importance de l'action ou l'état du sujet, un locuteur chinois inverse l'ordre du sujet et du prédicat, ce qui est rarement utilisé dans le chinois écrit. Par exemple pour dire « Il est déjà parti ». La traduction conformément à la grammaire en chinois est « 他已经走了 » (*tā yǐjīng zǒu le* ; il, déjà, partir, particule). Mais à l'oral, un locuteur peut utiliser plusieurs versions différentes qui ne respectent pas le même ordre que l'écrit. Ces versions peuvent être : « 他走了, 已经 » (il est parti, déjà), « 已经走了, 他 » (déjà parti, lui), ou encore « 走了已经, 他 » (parti déjà, lui) (张本楠 Zhang Bennan, 2008, p. 97). Ceci, d'après 张本楠 Zhang Bennan (2008, p. 97), est parce que le locuteur est pressé d'exprimer d'abord les informations les plus importantes, et il met les informations secondaires en fin de la phrase s'il a du temps suffisant. Ce phénomène

est nommé « 位移和补充 » (déplacement et complémentation) (pour plus de détails sur ce sujet, voir 陆剑明 Lu Jianming et 沈阳 Shen Yang, 2004, p. 162-207).

Dans la vie quotidienne, les « erreurs » grammaticales sont omniprésentes dans le chinois parlé. Par exemple, lors des conversations, on omet souvent des mots dont le sens est sous-entendu, à tel point que les phrases sont erronées si elles sont placées dans d'autres contextes. 赵元任 Zhao Yuanren (1979, p. 45) illustre le phénomène avec un exemple : « 他是个日本女人 » (*Tā shì gè Riběn nǚrén* ; Lui, est une femme japonaise). En fait, dans le contexte, les deux locuteurs parlent des servantes. Puisque le sujet de la conversation est sous-entendu, les mots « servante à (lui) » ont été omis par le locuteur. La phrase devient « (la servante à) lui est une Japonaise ». Elle est tout à fait compréhensible dans ce contexte mais complètement erronée dans un autre.

Ce phénomène est même très courant dans les interventions de bons conférenciers diffusés par les chaînes de télévisions officielles (Wang Jianqi, 2004). Comme ce genre d'« erreurs » ne posent aucun problème en compréhension, le sens étant très clair, les Chinois ne les considèrent donc pas comme des erreurs. En revanche, si un apprenant novice s'entraîne seul avec un document audio qui comporte ce genre de discours, ou en lit la transcription, il risque de ne pas le comprendre, parce qu'en général, l'enseignement du chinois est plutôt basé sur des supports dans un registre du style « discours conversationnel structuré »⁵⁷ (Drocourt Zhitang 杨志棠 Yang Zhitang, 1997, p. 54). Avec ce style, les conversations orales sont formulées avec des structures grammaticalement complètes et elles respectent bien les règles grammaticales. Les conversations de ce style se situent hors des contextes⁵⁸. Comme le souligne Drocourt (2007, p. 362), dans la pratique, on néglige très souvent la question des registres de langue écrite et orale, ce qui conduit à des confusions dans l'utilisation de la langue chez les apprenants.

⁵⁷ « 句型化的口语 ».

⁵⁸ « 结构完整、符合语法规范、完全可以脱离实际语境而独立存在的对话式语体称为“句型化的口语” » (Drocourt Zhitang 杨志棠 Yang Zhitang, 1997, p. 54).

2.3.10. La différence culturelle entre les Chinois et les Européens

La langue reflète la culture et le caractère d'un peuple. Elle reflète les attitudes, la mentalité, la façon de vivre et la modalité de penser de son peuple (沈家贤 Shen Jiaxian , 2003 ; 吕必松 Lü Bisong, 2007). D'après 沈家贤 Shen Jiaxian (2003), la différence culturelle entre les Chinois et les Européens se manifeste à travers deux aspects importants : la modalité de la pensée et l'orientation de la valeur.

Tout d'abord, la mentalité envers l'univers dans la tradition chinoise se manifeste par la croyance en l'harmonie entre l'homme et la nature (« 天人合一 », *tiān rén hé yī*). Pour les Chinois, l'être humain est une partie de la nature, exactement comme une unité de l'univers (苏新春 Su Xinchun, 2006). Ce mode de pensée influence également la langue chinoise qui souligne l'importance de la globalité. Par exemple pour dire en français « il y a quatre personnes dans ma famille », en chinois il faut dire « ma famille possède quatre personnes » (我家有四口人 ; *wǒ jiā yǒu sì kǒu rén*). Ceci montre bien qu'en chinois on met l'élément ayant le sens d'intégralité d'abord : « 我家 » (*wǒ jiā* ; ma famille) ; ensuite les éléments ayant le sens unitaire vers la fin : « 四口人 » (*sì kǒu rén* ; quatre personnes).

En raison de cette croyance d'union avec l'univers, la valeur chinoise met en avant la collectivité. Les chinois pensent qu'un individu est une petite unité presque négligeable dans la société. La valeur du collectivisme est supérieure à l'individualisme, ce qui est très différent chez les Occidentaux, qui soulignent la valeur personnelle. Par exemple pour répondre à un éloge, les Européens utilisent « merci », avec confiance et fierté, alors que les Chinois utilisent plutôt des termes qui expriment la modestie comme « 哪里哪里 » (*nǎlǐ, nǎlǐ* ; mais non, mais non) ou « 不敢当 » (*bù gǎn dāng* ; c'est trop d'honneur, je n'ose assumer). En Chine, aider les personnes âgées est une bonne action et est considéré comme signe de respect. Dans les pays européens, certaines personnes âgées vont refuser l'aide car elles pensent qu'elles sont encore très autonomes et que cette proposition d'aide n'est pas nécessaire.

De plus, les espaces privés sont bien protégés par les Européens, ce qui est pour les Chinois moins important. Dans les conversations en chinois, les sujets concernant l'âge, le salaire et le poids sont autorisés et même fréquents. En chinois, il y a des expressions sous forme de

question pour la salutation telles que « 吃了吗? » (*chī le ma* ; Avez-vous déjà mangé ?) et « 去哪儿呀 ? » (*qù nǎr ya* ; Où allez-vous ?). Les Chinois n'attendent pas forcément une réponse, ceci est juste une salutation. Pour un Européen, sans connaître les coutumes, ceci est difficile à comprendre.

La langue chinoise respecte davantage l'ordre du temps. Pour dire « je rentre à la maison après les cours », en français nous pouvons également dire « après les cours, je rentre à la maison ». Pour un Chinois, cette dernière phrase correspond mieux à la façon de penser, et en chinois, seule cette dernière façon d'organiser l'ordre des mots est acceptée : « 下课以后我回家 » (*xiàkè yǐhòu wǒ huíjiā* ; après les cours, je rentre chez moi).

À part les points ci-dessous, nous pouvons également trouver de nombreux autres exemples liés à la différence culturelle, comme les appellations, le sujet de l'invitation (pour en savoir plus, voir 吕必松 Lü Bisong, 2007, p. 50-54). Toutes ces différences culturelles ainsi que leurs manifestations dans la langue méritent d'être soulignées en lien avec la didactique de la compréhension de l'oral en chinois. Parfois, l'auditeur a compris tous les mots d'un message, mais n'en comprend pas le sens dans son ensemble ou son rôle dans un document. Cela peut être dû en partie à la méconnaissance de la différence culturelle manifestée dans différentes langues, comme les exemples que nous avons cités plus haut.

2.4. Hypothèse concernant les facteurs influant sur la compréhension de l'oral en chinois

2.4.1. Comment le vocabulaire affecte la compréhension de l'oral en chinois

Comme il a été souligné par de nombreux chercheurs (Bonk, 2000 ; Underwood, 1989) et comme nous l'avons expliqué dans 2.2.1, la maîtrise du vocabulaire est un facteur important pour la qualité de la compréhension. Ceci se vérifie surtout dans la compréhension de l'oral en chinois.

- Rappelons-en les raisons principales (cf. 2.3.5, p. 87) : en chinois, les temps, les aspects et les modes sont présentés à l'aide de compléments circonstanciels, adverbes de temps et particules modales. Le contenu sémantique résulte de la juxtaposition des segments. Les Chinois utilisent différents mots pour préciser les temps, les aspects et les modes verbaux. Le vocabulaire concernant le temps, les aspects et les modes est indispensable pour la clarté du sens.
- De plus, comme en chinois un morphème possède déjà un sens et peut constituer un mot monosyllabique qui est fréquemment utilisé (cf. 2.3.3, p. 81), cela signifie qu'en début d'apprentissage il y a de fortes chances qu'un apprenant entende un énoncé composé principalement de mots monosyllabiques. En effet, pendant cette période d'apprentissage, les mots les plus utilisés sont présentés en premier. Même si l'apprenant entend un message composé de mots dissyllabiques qui ont une occurrence élevée, sa connaissance des morphèmes monosyllabiques peut tout de même l'aider à activer sa compréhension de ces mots dissyllabiques car presque tous les mots combinés sont composés de morphèmes monosyllabiques ayant un sens et souvent, le sens général des mots combinés a un lien avec les morphèmes qui les constituent. Reprenons l'exemple cité plus haut :

Dans « 我小时的候喜欢看球赛 » (*wǒ xiǎo de shíhou xǐhuān kàn qiú sài* ; Lorsque j'étais petit, j'adorais regarder les matchs de foot). Les mots soulignés sont les morphèmes monosyllabiques qui sont également des mots en chinois⁵⁹.

En chinois, tous les morphèmes sont porteurs de sens et, souvent, un morphème constitue déjà un mot et ne représente qu'une syllabe. À l'oral, pour exprimer une même idée, par rapport

⁵⁹ Le sens des morphèmes soulignés : « *wǒ* » (je), « *xiǎo* » (jeune), « *kàn* » (regarder), « *qiú* » (ballon). Ces morphèmes peuvent être employés en tant qu'éléments indépendants, ils sont également considérés comme des mots en chinois.

aux langues alphabétiques, une phrase en chinois est en général plus courte. De ce fait, nous pouvons avancer que, dans la compréhension de l'oral, le rôle du morphème en chinois est capital.

2.4.1.1. Composantes du vocabulaire et compréhension de l'oral

Selon Picoche :

« Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue, composé de toutes les unités graphiquement simples et composées, et des locutions qui s'actualisent dans le discours. Le lexique est contenu dans un dictionnaire. Le vocabulaire en est une partie représentée dans la parole réalisée (matériaux écrits et oraux) et qui appartient à un ensemble de locuteurs » (Picoche, 2003, p. 12).

Le vocabulaire chinois est une composition de mots et d'expressions fixes (王理嘉等 Wang Lijia *et al.*, 2003). Nous avons vu que la maîtrise du vocabulaire (morphèmes et mots) joue un rôle important dans la compréhension de l'oral en chinois. Pourtant, les études que nous avons recensées dans la partie 2.2.1 n'ont pas donné de véritable réponse à la question : comment la maîtrise du vocabulaire affecte-t-elle la compréhension de l'oral ?

Dans les études de Goh (1999), de Hasan (2000) et de 史有为 Shi Youwei (2005), les problèmes liés au vocabulaire ont été soulignés comme un facteur influent pour la compréhension de l'oral du point de vue des apprenants : les apprenants soulignent toujours que les mots inconnus dans les documents affectent la qualité de leur compréhension (*« learners still emphasize the fact that unfamiliar vocabulary interferes with their listening comprehension »*, Hasan, 2000, p. 149) ; leur perception sur leur capacité de compréhension est souvent influencée directement par leur perception de la performance en compréhension des mots dans les documents (*« their perceptions of their own listening ability are often directly affected by how well they can understand content words in a text »* (Goh, 1999, p. 24-25). Les enseignants, quant à eux, pensent que c'est souvent un vocabulaire limité qui enfreint la compréhension de l'oral (Underwood, 1989 ; Kelly, 1991).

Dans ces citations, nous ne savons pas quels aspects du vocabulaire sont concernés et comment ces aspects affectent la compréhension. D'ailleurs, les chercheurs montrent leur prudence sur l'interprétation des résultats concernant l'importance du vocabulaire dans la

compréhension. Comme nous l'avons déjà mentionné, Hasan (2000) constate que si la plupart des apprenants (87,7%) qu'il a interrogés soulignent l'importance du vocabulaire comme étant un facteur critique pour la compréhension de l'oral, cela est dû à un guidage inapproprié de leurs enseignants : ils attirent trop l'attention des apprenants sur le vocabulaire avant l'écoute des supports auditifs, au lieu de les encourager à inférer le sens des mots à partir du contexte :

« However, they were misguided by focusing on vocabulary and reading the text before listening to it. It was pointed out earlier that vocabulary should be guessed from the context to the spoken text and learners should first listen to the text before they read it » (Hasan, 2000, p. 148-149).

À travers ces études, nous pouvons voir que les difficultés liées au vocabulaire posent réellement un problème dans la compréhension de l'oral, et ceci est remarqué par les apprenants ainsi que par les enseignants et les chercheurs qui, d'ailleurs, ont des interprétations différentes. Si leurs interprétations ne sont pas toujours concordantes entre elles, nous pensons que peut-être le terme « vocabulaire » dans ces études n'a pas été bien défini. Les apprenants ont identifié qu'ils ne connaissent pas assez de mots pour une activité d'écoute donnée, mais comme le souligne Tréville (2000, p. 53), à quel moment peut-on dire que l'on connaît un mot ?

« Il est évident que, même en L1, on peut être familiarisé avec un mot à des degrés divers. Suivant les besoins de l'usager, un niveau de connaissance partielle peut être pleinement satisfaisant [...] » (Tréville, 2000, p. 53).

Pour Tréville, une connaissance optimale d'un mot suppose qu'un locuteur soit familiarisé avec tous les aspects du mot. Il peut définir « les différentes acceptions » du mot, il sait « l'écrire et l'employer dans le contexte et la situation qui conviennent » (Tréville, 2000, p. 53).

Plusieurs chercheurs ont mentionné la distinction des composantes du vocabulaire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Tréville (2000) distingue deux sortes de vocabulaire dans la perspective d'une acquisition lexicale : « le vocabulaire réceptif » et « le vocabulaire productif ». Pour elle, la capacité réceptive (de reconnaître les mots à l'oral et à l'écrit) et la capacité productive sont deux pôles d'un même axe et deux

étapes successives de la connaissance lexicale, sans que la deuxième étape (de la connaissance productive) soit toujours atteinte :

« Le vocabulaire réceptif (ou potentiel) évoluerait indépendamment du vocabulaire productif, suivant les intérêts et les besoins des individus, de sorte que tous les mots ne passeraient pas nécessairement de la connaissance réceptive à la connaissance productive [...]. D'ailleurs, le vocabulaire réceptif d'un individu est généralement plus grand que son vocabulaire productif [...] » (Tréville, 2000, p. 53).

Lin (2000) distingue quatre types de compétences pour l'acquisition du vocabulaire chinois : compréhension phonologique, compréhension orthographique, production phonologique et production orthographique. L'auteur suggère que dans l'apprentissage du chinois langue étrangère, il y a un ordre en termes de développement pour les quatre types de compétences. L'acquisition du vocabulaire phonologique semble être le premier type de compétence à développer, mais Lin n'a pas expliqué pourquoi. Cette distinction des compétences en maîtrise du vocabulaire proposée par Lin est cohérente avec notre expérience en tant qu'enseignante du chinois. Il apparaît ainsi que dans la didactique du chinois, il est convenable de distinguer également les différentes compétences en maîtrise du vocabulaire. Il s'agit de : la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit (le vocabulaire en compréhension écrite), la reconnaissance du vocabulaire à l'oral (le vocabulaire en compréhension de l'oral), la production de vocabulaire à l'écrit (le vocabulaire en production de l'écrit), la production de vocabulaire à l'oral (le vocabulaire en production de l'oral).

Reconnaître un mot à l'écrit ou à l'oral signifie que l'apprenant peut réussir à reconnaître la signification d'un mot déjà appris sans forcément pouvoir le produire (écrire ou prononcer) correctement. Produire un mot à l'écrit ou à l'oral signifie donc que lors de la pratique, l'apprenant peut écrire ou prononcer correctement un mot déjà appris sans forcément pouvoir reconnaître son sens lorsqu'il est présenté autrement (si ce mot est écrit sous une autre forme ou prononcé par une voie très différente). Dans le tableau ci-dessous, nous listons les quatre types de compétences dans la maîtrise du vocabulaire en chinois.

	Réception	Production
Oral	Reconnaissance du vocabulaire à l'oral	Production du vocabulaire à l'oral
Écrit	Reconnaissance du vocabulaire à l'écrit	Production du vocabulaire à l'écrit

Tableau 5- Quatre types de compétences dans la maîtrise du vocabulaire en chinois

Pour les différents types d'activité de compréhension, les efforts demandés en termes de maîtrise de ces quatre compétences ne sont pas les mêmes. Dans les activités de compréhension auditive, l'input est essentiellement composé des signaux auditifs, la forme sonore et le ton sont plus importants pour la construction du sens. Tandis que pour les activités écrites, c'est la forme d'écriture du sinogramme qui compte le plus pour des raisons évidentes. C'est pourquoi il ne suffit pas de dire tout simplement que la maîtrise du vocabulaire affecte la compréhension de l'oral. Il convient de distinguer les différents rôles joués par les différentes composantes au sein du vocabulaire.

2.4.1.2. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et ses composantes dans la compréhension de l'oral

Dans une étude sur la compréhension du chinois langue étrangère, 刘颂浩 Liu Songhao (2001) a trouvé que parmi les 135 mots non compris à l'oral dans son test, 57% sont des mots reconnus à l'écrit par les apprenants. C'est-à-dire que lorsqu'il a montré ces mots aux apprenants sous forme écrite, ils ont pu reconnaître les sens de ces mots. Ceci montre bien que la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit et à l'oral diffère et que c'est la reconnaissance des mots à l'oral qui détermine le plus la compréhension de l'oral, car pour comprendre oralement un mot, il faut non seulement connaître son sens, mais aussi pouvoir le décoder phonétiquement dans une suite de sons.

C'est pourquoi nous pensons que dans les études citées ci-dessus (Hasan, 2000 ; Goh, 1999 ; 史有为 Shi Youwei, 2005), lorsque les apprenants identifient les difficultés liées au vocabulaire comme étant un des facteurs les plus influents, et qu'il leur manque du vocabulaire pour mieux comprendre oralement, ils ont probablement confondu les quatre types de compétences en maîtrise de vocabulaire que nous avons proposées. En réalité, c'est la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, par rapport aux trois autres compétences, qui influence le plus la compréhension de l'oral. Nous définissons ***la reconnaissance du vocabulaire à l'oral*** comme une compétence permettant de reconnaître le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans une suite de formes sonores dans un contexte donné. Une compétence limitée en reconnaissance du vocabulaire à l'oral peut générer une grande difficulté en compréhension auditive.

Nous allons, dans la partie suivante, voir quels sont les éléments pertinents qui participent à la reconnaissance du vocabulaire à l'oral⁶⁰. Nous allons lister ces éléments dans les figures suivantes et voir ensuite de plus près la signification de chaque rubrique :

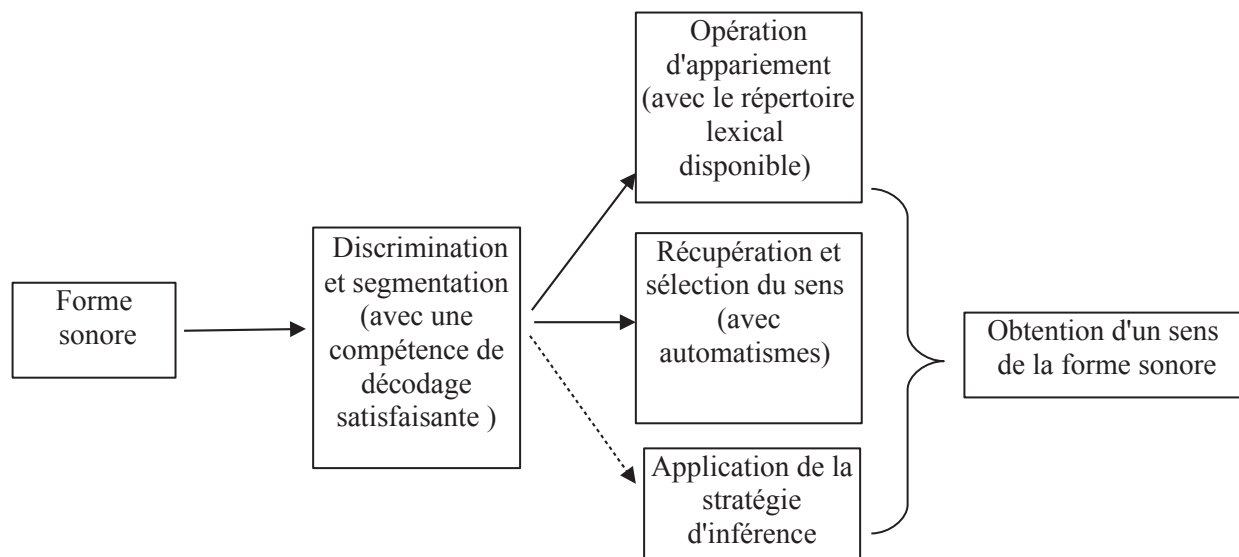


Figure 4- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 1

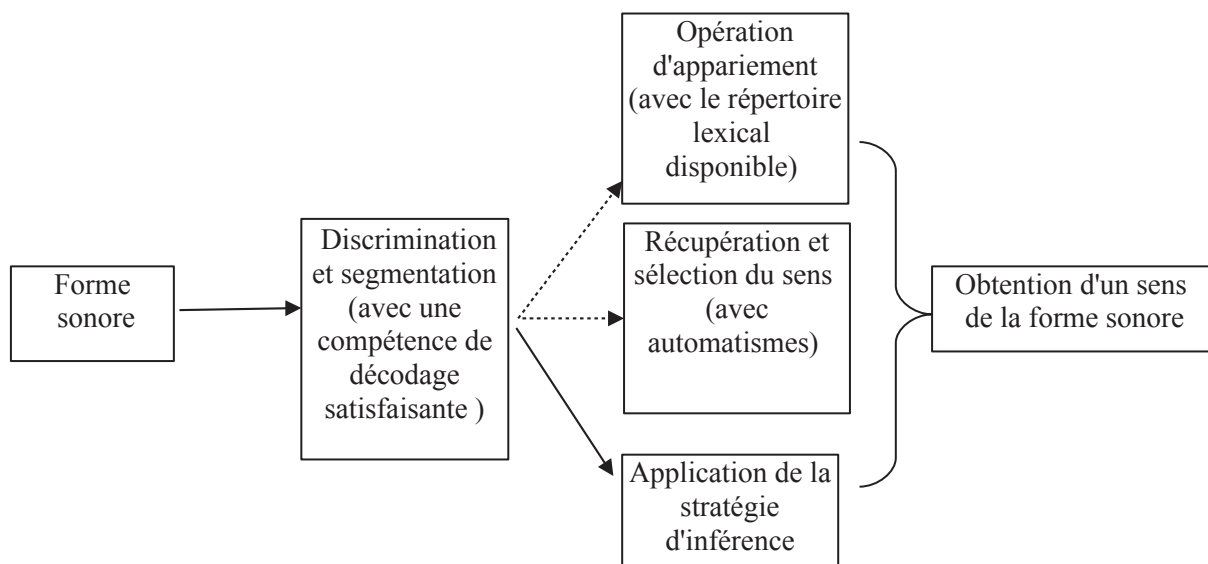


Figure 5- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 2

⁶⁰ Pour connaître les modèles sur les composantes de reconnaissance des mots isolés, voir Gineste et Le Ny, 2002, p. 31-81.

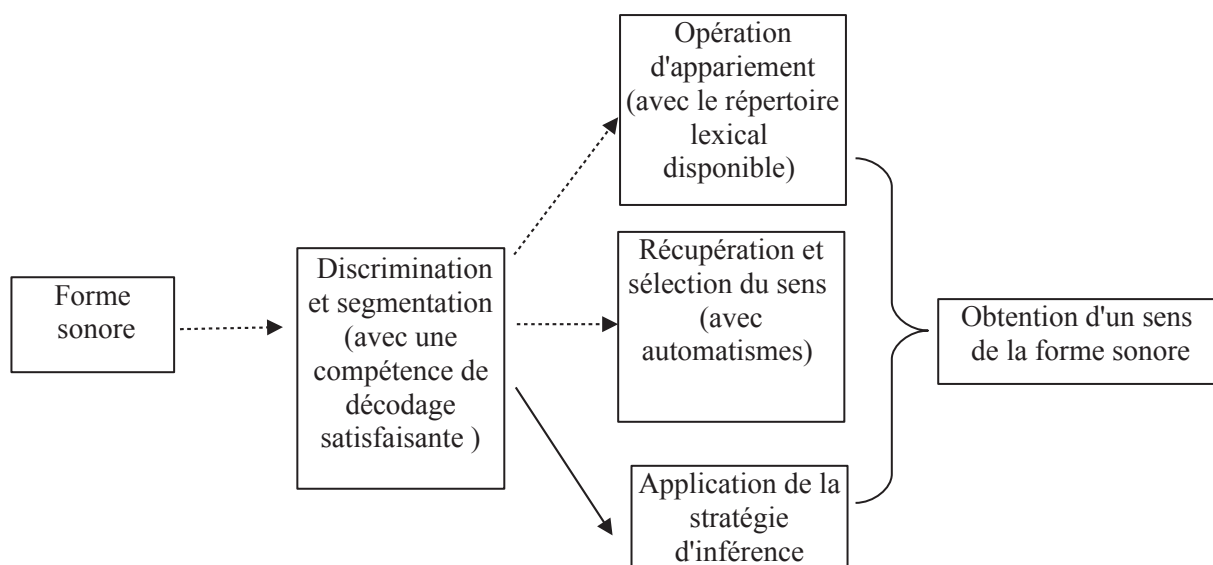


Figure 6- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 3

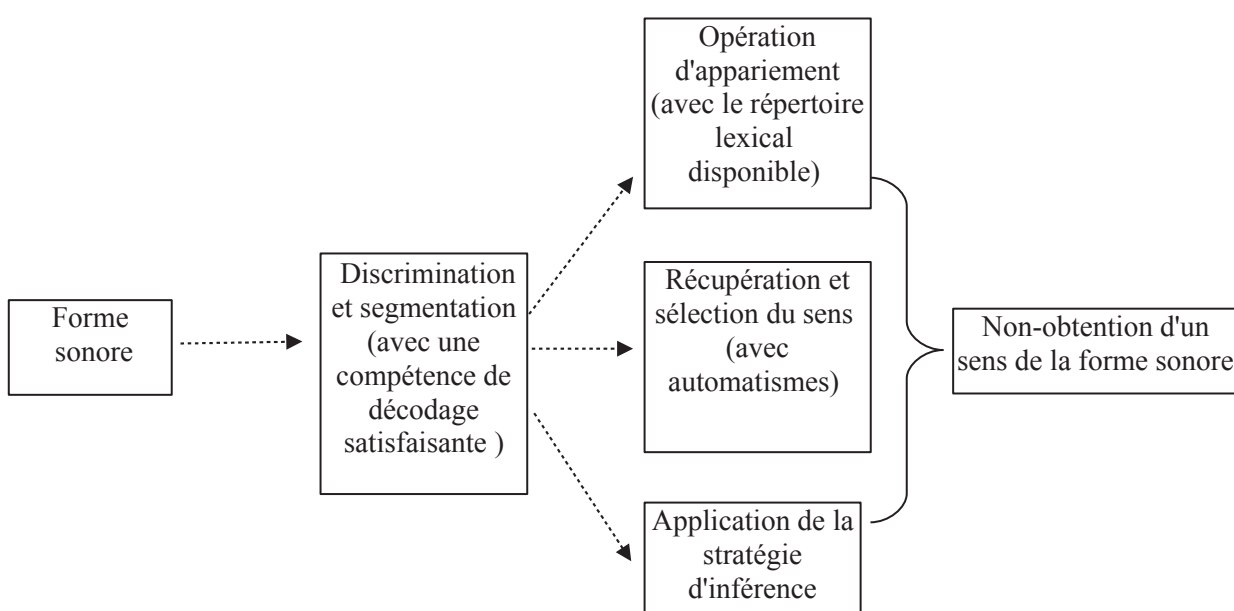


Figure 7- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 4

Les flèches en continu signifient que les deux étapes indiquées dans les cases sont établies d'une manière satisfaisante. Les flèches en discontinu signifient soit un établissement de lien

facultatif, soit un établissement de lien avec un échec.

« **Compétence de décodage** » : en fait, comme le mentionne Nguyen (2005, p. 13), la parole est décomposée en séquences d'unités perceptives de base à partir desquelles il est possible pour l'auditeur d'accéder à des unités linguistiques à la fois plus larges (par exemple les mots) et plus petites (par exemple les traits distinctifs). Ces unités se situent à un niveau infralexical intermédiaire entre l'input acoustique et le lexique. Dans notre modèle, la « compétence de décodage » signifie que l'apprenant peut identifier et segmenter d'une manière satisfaisante la forme sonore. Il peut le transcrire correctement en pinyin ou à sa manière. Cette compétence exerce une des fonctions de ce que Frauenfelder (1991, p. 16) nomme la « représentation de l'entrée ». La représentation de l'entrée dans un processus de reconnaissance des mots auditifs sert d'intermédiaire dans l'appariement entre l'input acoustique et les représentations mentales de la forme lexicale. Sa première fonction est d'enregistrer, au niveau interne, l'information présente dans l'input acoustique. Sa deuxième fonction est de s'associer à la représentation lexicale. Pour que ce processus d'appariement soit efficace, la représentation de l'entrée doit être discriminante en ce qui concerne l'ensemble des alternatives lexicales et elle doit être compatible et comparable avec les représentations lexicales.

« **Répertoire lexical concernant le thème d'écoute** » signifie que l'apprenant possède une liste suffisante de vocabulaire concerné et il connaît au moins le sens de ces mots en contexte. Les spécialistes psycholinguistiques nomment cette liste « entrée lexicale » (Frauenfelder et Nguyen, 2000). Ils suggèrent que les formes sonores identifiées demandent à être alignées correctement avec les différentes entrées du lexique (opération d'alignement), et puis à être comparées (opération d'appariement) de façon à déterminer quelle est l'entrée lexicale correcte pour chacune de ces formes.

« **Degré des automatismes sur les parties concernées pendant l'écoute** » concerne l'état de la familiarité du segment sonore en question pour l'apprenant. Si après avoir identifié et segmenté la forme sonore, la récupération du sens est automatique et presque sans effort, ou si elle est réalisée avec une difficulté mais aboutie dans un délai autorisé par le contexte, nous nommons cette situation « automatisée » ; si en revanche la récupération du sens ne peut pas aboutir dans le délai autorisé par le contexte, nous considérons cette situation comme « non automatisée ». Les situations où l'apprenant ne connaît que partiellement un segment sonore (seulement la prononciation ou seulement le sens) sont systématiquement classées comme non automatisées.

« **Stratégies d'inférence** » signifie que l'apprenant infère le sens du segment sonore d'après les indices contextuels ainsi que ses connaissances antérieures disponibles. L'inférence peut aider l'apprenant à obtenir le sens correct mais peut aussi conduire à un sens erroné.

Prenons un exemple pour illustrer ce schéma. Par exemple, pendant un voyage en Chine, l'apprenant rencontre un Chinois qui se présente « *Wǒ shì Běijīng rén, wǒ xiànzài zài Tiānjīn gōngzuò* » (Je suis Pékinois, mais maintenant je travaille dans la ville de Tianjin). Pour comprendre cette phrase, la reconnaissance de « *Běijīng rén* » (Pékinois), « *Tiānjīn* » (la ville de Tianjin) et « *gōngzuò* » (travailler, travail) est indispensable.

Pour reconnaître le mot « *gōngzuò* » nous avons estimé plusieurs conditions :

Dans le premier schéma (cf. figure 4), l'apprenant peut identifier et segmenter le mot « *gōngzuò* », et a appris le sens du mot « *gōngzuò* » (travailler, travail) et l'a stocké dans la mémoire à long terme. Si ce mot est déjà automatisé, c'est-à-dire que le processus lui prend très peu de temps, ou s'il a suffisamment de temps pour récupérer le sens, il peut par conséquent comprendre le sens tout de suite après avoir entendu « *gōngzuò* ». La participation de la stratégie d'inférence n'est que secondaire pour l'apprenant, mais cette stratégie pourrait l'aider à confirmer ou infirmer son hypothèse.

Dans le deuxième schéma (cf. figure 5), l'apprenant peut identifier et segmenter le mot « *gōngzuò* », mais il n'a pas appris le mot « *gōngzuò* » (travailler, travail), ou bien il l'a appris mais le processus de la récupération du sens n'est pas automatisé, ou ni l'un ni l'autre, dans cette situation, l'apprenant peut alors déclencher la stratégie d'inférence à l'aide des indices du contexte et de ses connaissances antérieures et obtenir un sens. Ce sens, correct ou erroné, dépend ainsi des indices disponibles et de la qualité des connaissances antérieures de l'apprenant.

Dans le troisième schéma (cf. figure 6), l'apprenant est déjà bloqué pendant l'étape de la discrimination et de la segmentation du segment sonore. La stratégie d'inférence apportera ainsi une récompense précieuse pour l'insuffisance langagière et aide à trouver un sens, qu'il soit correct ou erroné.

Dans le quatrième schéma (cf. figure 7), soit l'apprenant a une défaillance dans la discrimination et la segmentation, soit il n'a pas appris le mot « *gōngzuò* » (travailler, travail), soit la récupération du sens du mot n'est pas automatisé, soit il n'a pas pu déclencher la stratégie d'inférence. Dans ces situations, aucun sens ne sera dégagé et laissera un vide dans le flux sonore « je XXX à Tianjin ».

Ainsi, ces schémas montrent quatre éléments très importants pour la reconnaissance du mot à l'oral : la compétence de décodage, un répertoire lexical nécessaire stocké dans la mémoire à long terme, les automatismes et la capacité à mettre en œuvre la stratégie d'inférence. Cependant, même si toutes les conditions nécessaires sont bonnes, on ne peut pas assurer une récupération de sens du mot correct et approprié dans un contexte donné. C'est parce qu'en réalité, lors de la reconnaissance du vocabulaire, beaucoup d'autres éléments participent également à ce processus, tels que le contexte, la mémoire, les conditions d'écoute, l'état de l'auditeur... La situation est beaucoup plus compliquée que ce que nous voyons dans ces schémas.

Parmi ces quatre éléments, deux d'entre eux (compétence de décodage et répertoire lexical) correspondent aux propositions de 杨惠元 Yang Huiyuan (1996, 2009). En identifiant les difficultés en compréhension de l'oral pour les apprenants en chinois langue étrangère, il souligne que la première difficulté pour les apprenants est la distinction des sons et des tons, la deuxième difficulté est celle des mots inconnus dans le document sonore. Le manque de vocabulaire provoque de grands problèmes pour la compréhension.

Parmi les éléments listés ci-dessus, nous avons déjà présenté le rôle de la compétence de décodage dans la partie 2.2.2. En ce qui concerne le répertoire lexical, tout d'abord, il faut savoir qu'en chinois, ce sont des mots ou des groupes de mots, constitués de morphèmes qui entrent en jeu. Cela signifie que la reconnaissance du vocabulaire dépend de la capacité d'identification des morphèmes par les apprenants. Les apprenants doivent d'abord connaître le sens de chaque morphème entendu, ensuite les regrouper pour former des mots ou des groupes de mots isolés.

Bien sûr, avoir un répertoire lexical nécessaire ne se limite pas à connaître le sens des mots entendus. Pour connaître un mot, il ne s'agit pas seulement des connaissances linguistiques mais également des connaissances non-linguistiques telles que les contraintes pragmatiques

concernant la situation d'utilisation du mot en question.

De plus, nous ne pouvons pas non plus négliger le rôle de la mémoire dans la reconnaissance du vocabulaire. Les morphèmes doivent être gardés assez longtemps pour que le traitement de l'information du niveau supérieur (*deeper processing*) puisse se faire⁶¹.

Enfin, pour former un ensemble cohérent qui a un sens, la suite de morphèmes doit être organisée et regroupée. Dans ce processus d'organisation, une analyse grammaticale et sémantique est nécessaire, cela exige de l'apprenant suffisamment de connaissances grammaticales et sémantiques afin de réussir cette organisation.

Un aspect qui mérite d'être souligné ici ce sont les automatismes. Afin de comprendre la langue orale, le processus de compréhension devrait être presque entièrement automatisé. Buck (2001) distingue deux sortes de processus : le processus contrôlé et le processus automatisé. Le processus contrôlé correspond à une série d'activités cognitives sous un contrôle actif et auxquelles nous sommes obligés de faire attention (« *a sequence of cognitive activities under active control and to which we must pay attention* » Buck, 2001, p. 7) ; le processus automatisé correspond à une série d'activités cognitives qui se produisent de manière automatique, sans la nécessité d'un contrôle actif et souvent sans une attention consciente. Lorsque les apprenants étudient de nouveaux éléments d'une langue étrangère, au début ils sont obligés d'y prêter une attention consciente et d'y réfléchir. Avec la pratique, l'utilisation de ces éléments devient de plus en plus rapide et avec de moins en moins d'attention consciente, jusqu'au moment où elle devient complètement automatisée. Dans la compréhension de l'oral, plus le traitement du processus de l'écoute est automatisé, plus la compréhension sera efficace et rapide. Les apprenants débutants manquent souvent d'automatismes dans la reconnaissance des mots déjà appris. Ils n'ont pas suffisamment de temps pour tout traiter et focalisent leur attention sur le traitement du niveau lexical et grammatical, laissant de côté l'interprétation au niveau du sens plus large. Avec l'avancement du flux sonore, la mémoire à court terme est très vite surchargée et ces apprenants commencent à souffrir même au niveau lexical et grammatical. Ils perdent peu à peu, partiellement voire complètement, l'information du document et la compréhension est interrompue.

En ce qui concerne le rôle de l'inférence dans la compréhension, nous l'avons mentionné dans

⁶¹ Nous rappelons que le rôle de la mémoire a été présenté dans la partie 1.3.4.

la partie 2.2.4 sur la stratégie d'inférence (cf. p. 70). Nous soulignons qu'il existe plusieurs sortes d'inférences et ces stratégies permettent dans certains cas de pallier les carences lexicales et de comprendre le sens des mots et des énoncés inconnus. Cependant, selon le profil de l'apprenant, la capacité d'inférence d'un mot inconnu n'est pas la même. Les expériences antérieures de l'apprenant influencent leur capacité d'inférence en compréhension. Il semble que seuls les apprenants ayant une aptitude à la résolution de problèmes soient capables d'intégrer l'information fournie par les différentes sources disponibles (Hulstijn, 1992 ; Tréville, 2000). Les apprenants très compétents en langue cible montrent une meilleure flexibilité lors de divers processus d'inférence et sont capables de mieux explorer les indices disponibles dans les différents contextes. En revanche, si les apprenants n'ont pas atteint un certain niveau et possèdent des connaissances limitées en vocabulaire de la langue cible, ils ne semblent pas être capables d'utiliser les indices contextuels disponibles pour inférer (Laufer, 2003). Pour Ellis, avoir suffisamment de vocabulaire est la condition nécessaire pour inférer, comme le souligne Ellis (1999, p. 37) :

« learners need to have built up a sufficient L2 vocabulary to enable them to make use of the contextual clues available in the linguistic input ».

De plus, le texte, les caractéristiques des mots et l'activité peuvent aussi déterminer l'efficacité d'inférence de l'apprenant (Laufer, 2003). C'est pourquoi, par cette stratégie d'inférence, l'apprenant pourrait obtenir un sens correct mais également un sens erroné du mot, ce qui va influencer sa compréhension.

Ainsi, nous supposons que dans la compréhension de l'oral en chinois, la reconnaissance du vocabulaire joue un rôle très important. Elle est influencée par plusieurs aspects, tels que la compétence en décodage auditif, un répertoire lexical suffisant concernant le thème d'écoute, un degré des automatismes et la capacité à mettre en œuvre des stratégies d'inférence... Il s'agirait alors, d'un point de vue pédagogique, d'aider les apprenants à renforcer ces aspects afin d'améliorer leur compréhension de l'oral.

Après avoir abordé la notion de reconnaissance du vocabulaire à l'oral, nous allons voir son lien avec une autre compétence liée à la maîtrise du vocabulaire : la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit.

Nous avons mentionné que dans l'apprentissage du chinois, l'écrit et l'oral sont deux systèmes indépendants qui n'ont pas un lien évident. Le système d'écriture apporte des difficultés aux apprenants dans l'apprentissage de la compréhension. En fait, il semble que la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit délimite la reconnaissance à l'oral dans l'apprentissage. Nous allons présenter différentes études effectuées sur cet aspect.

2.4.2. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit, quel lien ?

La reconnaissance du vocabulaire à l'oral correspond à l'identification des formes sonores et à l'association de celles-ci avec un sens dans un contexte donné. Dans un contexte d'apprentissage institutionnel, pour acquérir cette compétence, l'auditeur apprend à identifier un mot phonologiquement et à retenir le sens de ce mot par une forme d'écriture. Comme nous l'avons indiqué, en chinois, le système d'écriture est indépendant de la prononciation. Un apprenant doit apprendre les deux systèmes en parallèle pour pouvoir bien maîtriser le chinois.

Étant une des composantes de l'acquisition du vocabulaire chinois, la compétence de reconnaissance du vocabulaire à l'oral a un lien étroit avec les trois autres composantes, surtout avec celle de la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit.

L'exemple de 刘颂浩 Liu Songhao (2001) que nous venons de mentionner a montré que ses apprenants possèdent un vocabulaire en compréhension écrite plus riche qu'en compréhension de l'oral. Un autre test mené par 刘思 Liu Si (1995) sur un échantillon de 168 apprenants a également montré que le vocabulaire en compréhension écrite de ces apprenants est bien supérieur à leur vocabulaire en compréhension de l'oral (2781 contre 1288). Il sera ainsi intéressant de savoir si le vocabulaire en compréhension écrite est toujours supérieur à celui à l'oral, et si les résultats de ces chercheurs sont représentatifs pour tous les apprenants du chinois dans un contexte d'apprentissage institutionnel et non en immersion.

余文青 Yu Wenqing (1999) a montré que les enfants apprenant leur langue maternelle suivent principalement un ordre « compréhension de l'oral - expression orale - lecture - écriture ». Leurs compétences en lecture et en écriture progressent plus vite lorsqu'ils entrent à l'école. Mais leurs compétences en compréhension de l'oral et en expression orale déjà très

avancées continuent à se développer car d'après la théorie du schéma, lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ces deux compétences sont également activées. C'est pourquoi les locuteurs natifs en général possèdent de meilleures compétences en compréhension de l'oral qu'en compréhension écrite.

Pour les apprenants du chinois langue étrangère, la construction de schémas se fait sous forme de superposition. Deux formes de schéma sont construites en même temps : le schéma d'écriture et le schéma phonologique. Non comme l'apprentissage de la langue maternelle où un enfant apprend à écouter et à parler en premier, à lire et à écrire plus tard, un apprenant adulte en langue étrangère acquiert ces quatre compétences en même temps. Même si la progression de ces compétences n'est pas la même selon le profil d'apprenant et selon le milieu d'apprentissage.

Un Chinois natif apprend la forme écrite du sinogramme seulement après avoir appris la plupart des expressions et le sens auditif des énoncés. Un apprenant dont la langue maternelle utilise l'alphabet latin, au contraire, apprend le chinois par l'écriture du sinogramme et la prononciation en même temps. Comme l'indique dans le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 publié par le ministère de l'Éducation Nationale, dans les écoles primaires, l'enseignement de l'écrit en langue étrangère est absent pour le cycle 2, sauf pour le chinois.

« Ce dernier [l'apprentissage de l'écriture chinoise] gagne à être mis en place dès le début de l'école élémentaire, permettant d'offrir aux élèves un accès évolutif et raisonné à un certain nombre de sinogrammes (certains suivant le déroulement de la logique de structuration graphique permettant un apprentissage aisé et raisonné, d'autres sous forme d'exposition passive dans l'environnement quotidien de la classe) » (Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, p.5).

En fait, l'écriture chinoise avec ses sinogrammes constitués de différentes clés qui sont composées par des traits, se distingue beaucoup de celle de la propre langue de l'apprenant dont les lettres alphabétiques s'écrivent de manière linéaire de gauche à droite. En effet, l'écriture et la composition du sinogramme suivent trois règles principales : de gauche à droite, de haut en bas et de l'extérieur vers l'intérieur. Pour les chercheurs chinois, le sinogramme a trois dimensions (赵金铭 Zhao Jinming, 2007). De plus, comme nous avons déjà eu l'occasion de le noter, il n'y a pas de cohérence évidente entre l'écriture et la

prononciation. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par l'apprenant adulte européen, prend beaucoup plus de temps que celui de la compréhension et de la production orale (余文青 Yu Wenqing, 1999). Les apprenants japonais ou coréens, au contraire, emploient dans leurs langues déjà une partie des sinogrammes⁶². L'écriture chinoise ne pose pas autant de problèmes pour eux que pour les apprenants européens. Ainsi, dans une étude, 余文青 Yu Wenqing (1999) a demandé aux apprenants japonais, coréens et européens de répéter séparément les phrases présentées à l'écrit et à l'oral. Il a trouvé qu'au début de l'apprentissage, les apprenants japonais et coréens ont montré une grande aisance en mémorisation visuelle⁶³ de ces mots, alors que les apprenants européens étaient plus performants en mémorisation auditive⁶⁴. Un an plus tard, cette différence avait disparu, les deux types d'apprenants s'étant montrés tous les deux plus performants en mémorisation visuelle qu'en mémorisation auditive.

余文青 Yu Wenqing (1999) explique ces résultats par le fait qu'après un an d'apprentissage, les deux types d'apprenants sont plus habitués à l'écriture chinoise qu'avant. Comme ils restent dans un contexte d'apprentissage institutionnel (à Pékin), ils apprennent le chinois principalement par le biais des supports écrits. Le renforcement en lecture a aidé à développer davantage leurs compétences en mémorisation visuelle.

Nos apprenants francophones qui étudient le chinois en France dans un milieu institutionnel ont encore moins d'occasions pour pratiquer l'oral. L'apprentissage et la révision sont basés principalement sur les supports écrits. L'input écrit qu'ils reçoivent est toujours supérieur à l'input auditif. C'est pourquoi les apprenants disposent d'un vocabulaire écrit (au moins pour la reconnaissance de l'écriture) plus riche et plus large que leur vocabulaire en compréhension de l'oral (刘思 Liu Si, 1995 ; 余文青 Yu Wenqing, 1999). C'est le résultat du renforcement de la lecture, comme le suggère 余文青 Yu Wenqing (1999) dans l'exemple cité ci-dessus.

Cependant, cela ne signifie pas que le vocabulaire en compréhension écrite comprend systématiquement le vocabulaire en compréhension de l'oral. Il y a des mots que les apprenants acquièrent fortuitement (*incidental vocabulary learning*, 王世友 Wang Shiyou et 莫修云 Mo Xiuyun, 2003) en classe de langue ou bien en communiquant avec des locuteurs natifs. Ils ont retenu la forme sonore et le sens du mot qu'ils ont entendu, mais ils n'ont pas

⁶² Voir Alleton (2002, p. 109-114) pour plus de détails

⁶³ 视觉记忆.

⁶⁴ 听觉记忆.

appris la forme écrite. Bien sûr, cet apprentissage de manière fortuite reste peu fréquent pour un apprenant dans un milieu d'apprentissage institutionnel et non par immersion. Son vocabulaire à l'écrit reste la source principale qui nourrit son vocabulaire à l'oral. Cela signifie que dans ce contexte, dans la plupart des cas, les apprenants apprennent un mot en lisant son sinogramme ou ses sinogrammes, en entendant la forme sonore, et éventuellement en l'écrivant. Mais comme ils le révisent plus souvent par la lecture, dans leur mémoire à long terme, ils retiennent d'abord le sens du mot par la reconnaissance de son écriture, ensuite par le reste (reconnaissance du son ; prononciation et reproduction de l'écrit). Dans un contexte où un apprenant pratique rarement ce mot à l'oral avec des locuteurs natifs ou des experts, sa compétence de reconnaissance de ce mot en compréhension de l'oral risque d'être affaiblie, voire complètement effacée avec le temps. Mais s'il révise régulièrement l'écriture de ce mot, sa compétence en reconnaissance de ce mot à l'écrit pourrait tout de même rester bonne. Nous pouvons donc supposer que parmi les mots qu'il maîtrise bien en reconnaissance à l'écrit, il n'est capable de reconnaître qu'une partie de ces mots en compréhension de l'oral comme l'a montré le test de 余文青 Yu Wenqing (1999).

Nous postulons donc que, dans un contexte institutionnel de l'enseignement du chinois, la quantité de vocabulaire qu'un apprenant reconnaît en compréhension de l'oral dépend de la quantité de vocabulaire qu'il reconnaît en compréhension écrite. Dans ce contexte, le premier est toujours inférieur au deuxième. Donc, on en déduira que, plus la compétence de reconnaissance du vocabulaire à l'écrit de l'apprenant est élevée, plus sa compétence de reconnaissance du vocabulaire à l'oral sera bonne.

Ce postulat nous conduit à souligner, dans l'enseignement du chinois, l'importance de combiner la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et celle à l'écrit. Si la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit délimite la quantité du vocabulaire à l'oral, et que ce dernier joue un rôle très important dans la compréhension, il faut donc renforcer l'apprentissage du vocabulaire à l'écrit, c'est-à-dire renforcer la reconnaissance d'écriture du chinois afin de fournir une base élémentaire pour celle-ci.

Dans la partie suivante, nous allons discuter plus en détail du rôle joué par l'écriture du chinois dans le processus de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, puis nous résumerons notre hypothèse à la fin de cette partie.

2.4.2.1. Le rôle du chinois écrit dans la compréhension de l'oral

Dans une étude, 马燕华 Ma Yanhua (1999) analyse les conditions qui aident les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées lors de l'écoute. Le public étudié est composé de quinze apprenants en chinois langue étrangère de niveau intermédiaire. Ils suivent des cours intensifs de chinois à Pékin. Douze de ces apprenants sont d'origine japonaise et trois coréenne. Dans son questionnaire, 23% de ces apprenants indiquent que lors de l'écoute, s'ils ne reconnaissent pas le sens d'un mot, ils essaient de trouver le sinogramme correspondant à la forme sonore, ensuite ils infèrent le sens du mot entendu d'après la forme du sinogramme identifié. D'après 马燕华 Ma Yanhua, ceci montre que lorsque les apprenants infèrent le sens, ils ont plutôt recours à la forme du sinogramme du segment sonore et au contexte qu'aux indices phonologiques. 刘颂浩 Liu Songhao (2001) en citant l'exemple de 马燕华 Ma Yanhua, suggère que si la conclusion de Ma peut être validée, le lien fort entre la compréhension de l'oral et la compréhension écrite pourrait s'expliquer partiellement par ce processus de « segment sonore - sinogramme - sens ».

Comment interpréter le résultat de 马燕华 Ma Yanhua (1999) ? Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. 2.3.8, p. 93), chaque syllabe en chinois est représentée à l'écrit par un sinogramme. Il n'y a pas de correspondance directe entre le système d'écriture et la prononciation en chinois. Un apprenant doit apprendre l'écriture du sinogramme et la prononciation en même temps. Normalement les sinogrammes représentent une grande difficulté pour les apprenants dans l'apprentissage. Et il paraît moins évident que les apprenants européens puissent activer la forme du sinogramme lors de l'écoute. Cependant la situation est différente pour les apprenants japonais et coréens. En fait, une partie des sinogrammes sont employés dans la langue japonaise et coréenne et certains sinogrammes sont les mêmes dans les trois langues. Les apprenants japonais et coréens, déjà habitués à une partie des sinogrammes, sont plus à l'aise avec l'écriture qu'avec la prononciation du chinois. C'est-à-dire que pour certains mots chinois, ils connaissent déjà la forme graphique du sinogramme, il suffit d'apprendre la prononciation.

Lors de l'écoute, pour certaines formes sonores dont les sinogrammes leur sont déjà familiers, il est plus facile pour ces apprenants d'établir un lien entre ces formes sonores et leur représentation en sinogrammes. C'est pourquoi, si ces apprenants rencontrent un problème de compréhension dans une suite de formes sonores, mais qu'ils ont capté certains segments qui leur sont familiers, ils peuvent tenter d'activer la représentation écrite de ces segments en

même temps. Les sinogrammes qu'ils ont identifiés, en combinaison avec le contexte du message qu'ils ont établi, les aident à confirmer ou à infirmer le sens général de l'énoncé inféré.

Nous ne pouvons cependant pas savoir si les résultats de 马燕华 Ma Yanhua sont représentatifs. Parce que, comme nous l'avons mentionné, les apprenants d'origine japonaise et coréenne sont davantage habitués à l'écriture chinoise puisque les sinogrammes sont utilisés dans leurs langues. C'est pourquoi, nous ne savons pas si les apprenants européens, comme c'est le cas de nos apprenants, emploient ce même processus. Il serait ainsi intéressant d'étudier plus profondément la conclusion de 马燕华 Ma Yanhua.

2.4.2.2. L'activation de l'information phonologique lors de la lecture

De nombreux chercheurs (Perfetti *et al.*, 2005 ; Nelson *et al.*, 2005 ; Alleton, 2002) notent que lors de la lecture du chinois, le phonique ne jouait pas un rôle moins important que dans les écritures alphabétiques (Alleton, 2002). Le système phonologique est activé. C'est-à-dire que lors de la lecture, les unités phonologiques correspondantes au système d'écriture sont activées en tant qu'une partie de l'identification du vocabulaire. Comment cela se passe-t-il ?

Pour de nombreux chercheurs (Perfetti *et al.*, 2005 ; Reichle et Perfetti, 2003), un mot comporte trois variables : orthographe (OR), phonologie (PH) et sémantique (SE). L'identité d'un mot est constituée par la spécification de ces trois variables. L'absence de spécification d'un de ces éléments (OR, PH, SE) provoque une identité non spécifiée du mot entier.

Lors de la lecture, l'identification du vocabulaire concerne l'activation de ces trois variables. Cette activation multiple comprend l'activation de la phonologie par les connexions directes entre les formes graphiques et les formes phonologiques des mots. Lorsqu'une forme graphique correspond à une syllabe prononcée à l'oral, cette syllabe orale est automatiquement activée :

« The process of identification becomes one of specifying constituents. In processing terms, written word identification entails the retrieval of a phonological form and meaning information from a graphic form » (Perfetti et al., 2005, p. 46), et « when a character maps to a spoken word syllable, the spoken syllable is automatically activated » (Perfetti et al., 2005, p. 54).

Perfetti *et al.* (2005) soulignent que ce modèle de constitution des trois variables est universel et ne dépend pas de la langue ni du système d'écriture. En lecture du chinois comme dans les langues alphabétiques, la phonologie est activée au moment où la reconnaissance de la forme graphique commence. Selon ces chercheurs, la phonologie fait partie du processus d'identification et n'est pas un élément auxiliaire (« *a by-product* », Perfetti *et al.*, 2005, p. 45, cf. figure 8).

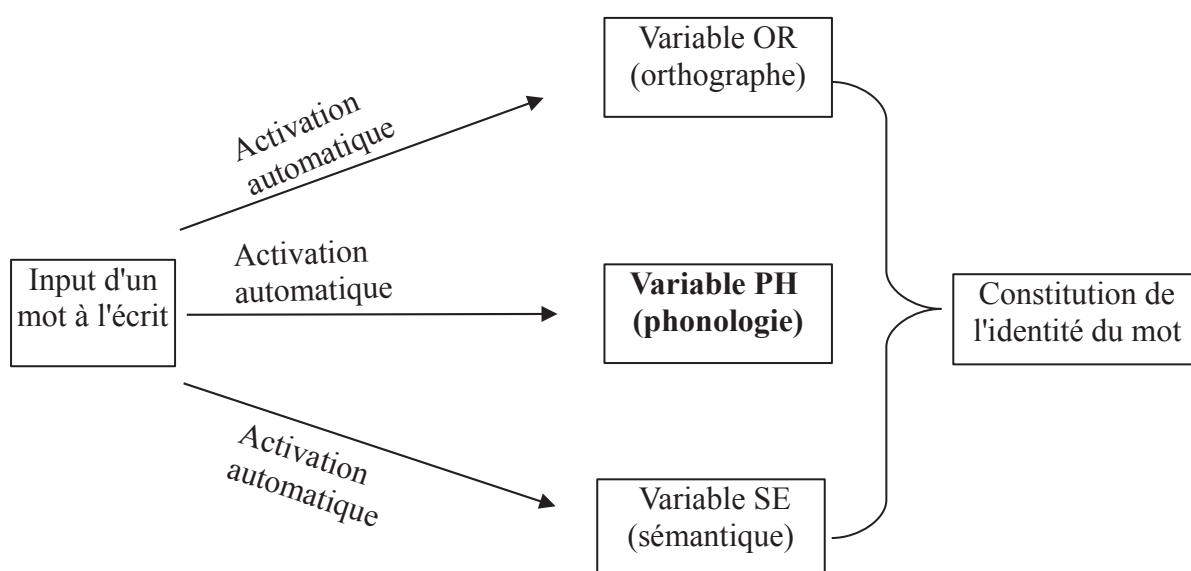


Figure 8- Activation des trois variables d'un mot lors de la lecture d'après le modèle de Perfetti *et al.* (2005)

Perfetti *et al.* reconnaissent que, bien que l'activation de la phonologie lors de la lecture soit universelle, le détail de cette activation dépend du système d'écriture concerné. Dans les langues alphabétiques, les unités graphiques élémentaires qui activent la phonologie correspondent aux phonèmes. Lors du processus d'identification du mot, les lettres et le mot représentent deux niveaux. Les lettres sont des constituants du mot entier et l'activation phonologique du niveau lexical peut avoir lieu avant l'identification de toutes les lettres du mot (*pre-lexical phonology*, Perfetti *et al.*, 2005, p. 55) :

« *In an alphabetic system, the word-level units do not wait for a complete specification of all letter units prior to activating word level phonology* » (Perfetti *et al.*, 2005, p. 55).

En chinois, un syllon (une syllabe prononcée avec un ton) correspond à un sinogramme, et dans la plupart des cas, un sinogramme est un morphème (张宝林 Zhang Baolin, 2006). Les

composants graphiques du sinogramme (éléments) sont souvent eux-mêmes des sinogrammes (cf. 2.3.8, p. 97). Par conséquent, les éléments interviennent dans les deux niveaux : le niveau lexical et le niveau sous-lexical (*sublexical level*). Lorsqu'un élément est lui-même un sinogramme, il intervient dans le niveau lexical. S'il n'est pas un sinogramme, il fournit un indice sémantique ou phonétique dans le niveau sous-lexical. L'activation de la phonologie d'un sinogramme peut donc inclure les deux niveaux : l'activation de la phonologie d'un élément à l'intérieur du sinogramme et l'activation de la phonologie du sinogramme entier (« *the phonology of those component radicals within the character that are themselves characters, as well as the character as a whole* » Perfetti *et al.*, 2005, p. 56).

Pour Perfetti *et al.*, l'activation de la phonologie d'un élément du sinogramme n'est pas pré-lexicale, comme c'est le cas pour le système alphabétique :

« Such a component radical is not pre-lexical, its phonology, whether activated before that of the character as a whole or not, cannot be pre-lexical in the same sense as it can be in an alphabetic system » (Perfetti et al., 2005, p. 56).

En ce qui concerne la fonction de la phonologie dans la lecture, Perfetti *et al.* notent que la phonologie stabilise l'identité du mot. Pour ces auteurs, l'identité d'un sinogramme qui est connectée à une prononciation est plus claire et fixe et ceci aide à réduire les erreurs lors du processus d'identification.

2.4.2.3. L'activation de l'information orthographique des énoncés lors de la reconnaissance des mots isolés à l'oral

Pour les langues alphabétiques latines, l'orthographe (la forme graphique) influence la reconnaissance des mots isolés à l'oral (*spoken word recognition*). Lors de ce processus, les informations graphiques sont en fait activées, c'est-à-dire que lorsque l'auditeur entend un mot, il pense à la forme écrite du mot (Ziegler et Ferrand, 1998). Ziegler *et al.* (2004) signalent que, l'influence de l'orthographe sur la reconnaissance des mots isolés à l'oral a été démontrée chez les enfants ainsi que chez les adultes. Par exemple, les enfants qui sont à l'école trouvent qu'il est très difficile de compter le même nombre de phonèmes pour [ri] et [pi], parce que l'orthographe de ces deux mots anglais (« *rich* » et « *pitch* ») contient un nombre de lettres différent. Chez les adultes, les chercheurs (Frauenfelder *et al.* 1990) ont révélé que le temps pour détecter le phonème [k] en français oral est plus long que pour la détection du phonème [p], ceci est peut-être dû, selon ces chercheurs, au fait que le phonème [k] en français correspond à plus de réalisations orthographiques (« c », « cc », « k », « ck », « qu »...) que le phonème [p]. Ziegler et Ferrand (1998) utilisent un test auditif intitulé « Tâche de décision lexicale » (*Lexical Decision Task, LDT*) pour identifier l'effet de l'orthographe sur la reconnaissance des mots isolés à l'oral en anglais. Dans leur test, ils ont divisé les mots en deux grandes catégories : les « mots inconstants » (*inconsistent words*) et les « mots constants » (*consistent words*). Les « mots inconstants » sont les mots dont les rimes phonologiques peuvent être écrites de plusieurs façons : (par exemple, /-ip/ peut être écrit comme « -eap » ou « -eep »). Les « mot constants » sont donc les mots dont les rimes phonologiques n'ont qu'une seule forme orthographique (par exemple, /-ak/ ne peut être orthographié que « -uck ». Les résultats ont montré que pour les « mots inconstants », les sujets mettent plus longtemps pour produire les réponses et ils commettent plus d'erreurs que pour les « mot constants ». Ceci suggère que pendant l'étape de la reconnaissance des mots isolés à l'oral, les informations orthographiques sont également activées (« *orthographic information was automatically processed during the perception of spoken words* ») (Ziegler *et al.*, 2004, p. 733).

Cependant, il est possible que l'activation des informations orthographiques lors de la reconnaissance des mots isolés à l'oral soit moins fiable et moins automatique que l'activation phonologique à partir de la forme orthographique (Nelson *et al.*, 2005). Dans l'activité de la lecture, l'activation phonologique est automatique lorsque les mots (familiers ou non) sont

présentés visuellement aux lecteurs, car l'input visuel peut établir les traces plus accessibles dans la mémoire que s'il est présenté auditivement (p. 27). Nelson *et al.* (2005) ont montré que l'acquisition du vocabulaire par la méthode visuelle obtient un meilleur résultat en reconnaissance postérieure du vocabulaire que l'acquisition par la méthode auditive. En effet, lors de la lecture, l'apprenant ajoute les informations phonologiques à l'interprétation du vocabulaire visuel, ce qui peut stabiliser la représentation orthographique du mot présenté.

Si l'apprenant n'a accès qu'à la forme phonologique d'un nouveau mot, la représentation de ce mot est de basse qualité, car lorsque la représentation de l'orthographe est formée à partir de la présentation auditive, cette représentation orthographique est sous-spécifiée (Nelson *et al.*, 2005). C'est pourquoi le processus de codage « orthographe-phonologie » (l'activation des informations phonologiques lors de la lecture) peut avoir lieu plus facilement que le processus « phonologie-orthographe » (Nelson *et al.*, 2005, p. 28 ; Borowsky *et al.*, 1999, p. 295, cf. figure 9).

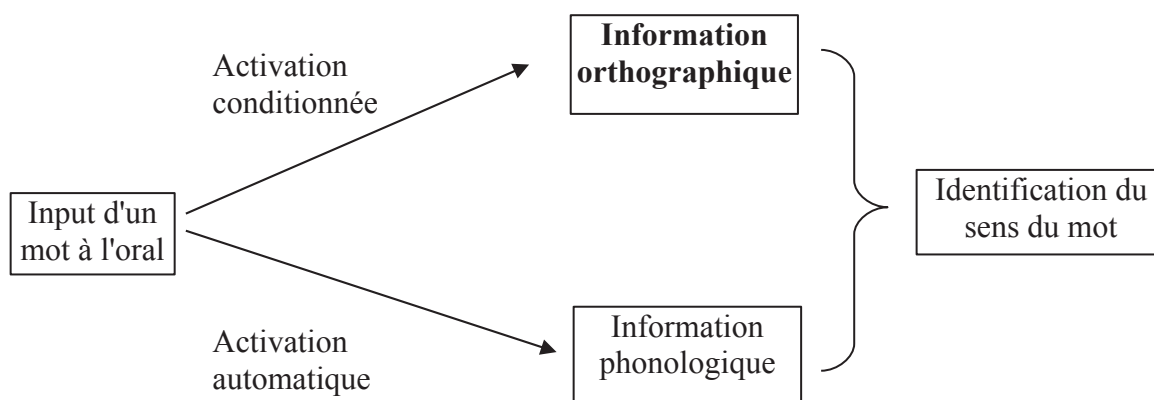


Figure 9- Activation de l'information orthographique lors du processus de reconnaissance des mots isolés à l'oral, d'après le modèle de Borowsky et al. (1999, p. 295)

2.4.3. L'activation de la représentation écrite lors de la compréhension de l'oral en chinois

En ce qui concerne une langue non alphabétique comme le chinois, nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur l'influence de la représentation graphique sur la reconnaissance des mots à l'oral ou sur la compréhension de l'oral. Cependant, nous supposons qu'il y a trois raisons pour lesquelles l'activation de la représentation écrite des énoncés existe lors du processus de l'écoute en chinois.

Avant d'expliquer nos raisons, rappelons au lecteur qu'en chinois, deux formes graphiques sont possibles pour noter un segment sonore : soit les sinogrammes, qui sont omniprésents en Chine ; soit le pinyin, qui est plus utilisé chez les enfants chinois et également chez les apprenants débutants étrangers. Comme indiqué dans la partie 2.3.8, le pinyin est un système phonétique présentant la prononciation du chinois en alphabet romain. Ce système est considéré comme une aide auxiliaire dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation, mais non comme un système d'écriture. Ce que les Chinois lisent dans la vie quotidienne, ce sont des sinogrammes et non du pinyin. Les Chinois adultes utilisent beaucoup moins le pinyin que les sinogrammes. Comme le pinyin utilise l'alphabet romain, il facilite l'apprentissage des apprenants débutants étrangers. Pour beaucoup d'apprenants, le pinyin est vu comme un système d'écriture alphabétique, même s'il ne l'est pas officiellement.

Cette distinction signifie que lorsqu'il y a une activation de la représentation écrite en chinois, deux formes graphiques peuvent être concernées : les sinogrammes et le pinyin. Nous distinguerons ces deux formes graphiques pour la suite.

La première raison pour laquelle nous supposons que la représentation écrite est activée par les apprenants français est la suivante : comme il existe beaucoup de **sinogrammes homophones** (cf. 2.3.1, p. 76), ce sont les tons et le contexte qui permettent de saisir le sens. En se référant au « Xiandai hanyu pinlü cidian »⁶⁵ (1986), Perfetti *et al.* (2005) signalent qu'en moyenne, onze sinogrammes partagent une seule prononciation. D'après (苏培成 Su Peicheng, 1994), il y a environ 10% d'homophones dans le « Xinhua Zidian »⁶⁶, version (1971). Les tons peuvent éclairer un grand nombre de ces cas, mais chaque sinogramme peut quand même correspondre à environ quatre homophones. Dans la compréhension de l'oral, le

⁶⁵ « 现代汉语频率词典 » (Dictionnaire de fréquence du chinois moderne).

⁶⁶ « 新华字典 » (Dictionnaire des sinogrammes Xinhua).

contexte joue donc un grand rôle pour la sélection de la forme et du sens. Si l'apprenant n'est pas très compétent dans la distinction des tons, et si le contexte du message ne lui suffit pas pour établir le sens, comme c'est le cas pour la plupart des apprenants européens, l'homophonie du chinois lui posera certainement un grand problème en compréhension, car lorsqu'un mot homophone est prononcé, le mot n'est présenté qu'avec la variable phonologique - PH (Perfetti *et al.* 2005). L'identité du mot n'est donc pas complète et pas stable. Pour surmonter cette difficulté, l'apprenant devrait pouvoir reconnaître les différents sinogrammes (au moins pour les plus utilisés) qui ont une même prononciation, et les activer lors de l'écoute afin de sélectionner le meilleur candidat, dont le sens est le plus approprié.

La deuxième raison est liée aux **caractéristiques des auditeurs**. Dans notre cas, les apprenants sont pour la plupart des débutants ou d'un niveau intermédiaire et n'ont pas la possibilité d'avoir une pratique auditive régulière avec des locuteurs natifs. Le modèle sémasiologique est dominant lorsqu'ils écoutent le chinois, comme le soulignent Tusi et Fullilove (1998) (cf. 2.1.5, p. 54). Dans leur étude, il apparaît que les connaissances antérieures dont les apprenants débutants disposent ne sont pas suffisantes ou ne peuvent pas être mobilisées d'une manière efficace. Par conséquent, leur interprétation de l'énoncé entendu semble moins réussie. Ils emploient de petits segments de connaissances mobilisées dans leur mémoire à long terme. Ce sont des bribes souvent présentées sous forme d'unités isolées (mots ou groupes de mots). Lors de l'activité de compréhension, il s'agit souvent pour ces apprenants d'une reconnaissance lexicale des mots ou des groupes de mots dans une suite de séquences sonores. Nous savons maintenant que lors de l'activité de la reconnaissance des mots, l'activation de l'information orthographique est automatique pour les langues alphabétiques (Ziegler *et al.*, 2004, p. 733). Puisque le pinyin est utilisé pour et par les apprenants débutants étrangers comme un équivalent du système d'écriture alphabétique latin pour noter les formes sonores, nous supposons que l'activation du pinyin lors de l'écoute se fait de la même manière que l'activation d'un système d'écriture en alphabet latin. Ainsi, nous pensons que les apprenants débutants peuvent activer l'information orthographique du pinyin lors de l'écoute en chinois.

La troisième raison concerne **les trois variables (OR, PH, SE)** proposées par Perfetti *et al.* (2005) que nous avons présentées dans le début de cette partie. Nous pensons que l'identité du vocabulaire composée par ces trois variables (OR, PH, SE) est identique dans l'activité de

compréhension de l'oral et dans celle de l'écrit. Si nous nous basons sur la validité de l'hypothèse de Perfetti *et al.*, selon laquelle l'identification d'un mot implique ces trois variables non dissociables, nous pouvons par conséquent supposer que ce processus d'identification ne changera pas en fonction du type d'activité. C'est-à-dire que l'identification du vocabulaire à l'oral comporte la restitution de la forme graphique et le sens de l'information à partir d'une forme phonologique.

Ainsi nous supposons que même si l'activation de la représentation écrite paraît moins évidente dans le cas des langues non alphabétiques, ce processus devrait tout de même avoir lieu lors de l'activité auditive du chinois. Cependant, il faut distinguer les deux formes graphiques pour les différents types d'auditeurs dans les différentes situations d'écoute. Nous détaillerons donc notre hypothèse dans la partie suivante.

2.4.4. Notre hypothèse

2.4.4.1. L'activation du sinogramme

L'activation du sinogramme concerne plutôt les apprenants qui sont à l'aise avec le sinogramme. C'est-à-dire qu'ils ne rencontrent pas beaucoup de difficultés dans l'écriture du chinois. Souvent ils montrent une certaine aisance en reconnaissance et en reproduction des sinogrammes, comme les apprenants japonais et coréens, ou certains apprenants européens après plusieurs années d'apprentissage des sinogrammes. Nous supposons qu'il y a deux situations où ce type d'apprenant peut activer la représentation écrite du chinois lors de l'écoute.

Situation 1 : Le sinogramme aide à établir l'identité du mot

Lorsque l'auditeur ne comprend pas un certain mot et que celui-ci lui pose un problème de compréhension pour l'ensemble du message, il peut tenter d'identifier les sinogrammes correspondant à la forme sonore. Il cherche un sinogramme dont le sens lui paraît le plus approprié. Le sinogramme aide à retrouver l'identité du mot et facilite l'accès au sens du message.

Situation 2 : Le sinogramme aide à identifier l'homophone

Quand l'auditeur trouve un sens pour un segment sonore, mais que ce sens ne convient pas au contexte du message, ou que ce sens provoque une contradiction par rapport au sens général du message, l'auditeur peut penser aux différents sinogrammes qui correspondent à cette même forme sonore. Il s'agit donc d'une sélection d'un meilleur candidat parmi les homophones que maîtrise l'auditeur. Si l'auditeur trouve un sinogramme homophone dont le sens lui paraît plus approprié, il abandonne donc le candidat initial qu'il a identifié. Dans cette situation, activer le sinogramme de la forme sonore aide à confirmer ou à infirmer un sens initialement inféré.

2.4.4.2. L'activation du pinyin

L'activation du pinyin concerne surtout les apprenants débutants qui ont plus de difficultés en reconnaissance et en reproduction des sinogrammes. Ils ne sont pas très à l'aise avec les sinogrammes et ont tendance à utiliser le pinyin pour faciliter l'apprentissage. La plupart des

apprenants européens débutants et de niveau intermédiaire font partie de ce groupe.

Pendant l'écoute, ces apprenants n'ont pas suffisamment de temps pour activer le sinogramme de la forme sonore entendue. D'ailleurs, cette méthode, au lieu de les aider à inférer le sens, peut au contraire nuire à leur compréhension, car elle peut perturber leur rythme d'écoute puisqu'ils vont mettre plus longtemps à trouver les sinogrammes. C'est pourquoi nous supposons que lors de l'activité de compréhension de l'oral, ces apprenants activent plutôt le pinyin et non les sinogrammes.

Il y a une seule situation où ces auditeurs peuvent activer le pinyin pour aider leur compréhension : Lorsque l'auditeur entend un message qu'il ne comprend pas, mais dans lequel il a saisi une forme sonore familière, même non automatisée, il peut activer le pinyin de la forme sonore et interpréter le sens du mot d'après le pinyin identifié. Pour ce type d'apprenant, le fait d'activer le pinyin pendant l'écoute aide à établir l'identité du mot entendu et facilite l'inférence du sens du message.

Les trois situations de notre hypothèse ont un point commun, c'est que l'activation de la représentation écrite des énoncés est déclenchée seulement lorsqu'il y a un problème de compréhension de l'oral. Autrement dit, nous pensons que ce processus pendant l'écoute en chinois n'est pas automatique pour les auditeurs non natifs, mais il peut être un moyen d'aide à la compréhension.

Pendant l'apprentissage, les apprenants de langue étrangère construisent deux formes de schéma en même temps (cf. 2.4.2, p. 120). Pour apprendre un mot, ils construisent le schéma d'écriture en même temps que le schéma phonologique. Les deux schémas sont reliés par le sens sémantique du mot. Nous supposons que lors de l'écoute, le schéma phonologique est normalement déclenché en premier puisqu'il s'agit d'une activité auditive. Mais lorsque ce schéma phonologique ne suffit pas pour trouver le sens, le deuxième schéma d'écriture peut être déclenché en secours. Il existe donc deux chemins qui relient l'input phonologique avec le sens : « input phonologique -- sens sémantique », « input phonologique – représentation écrite des énoncés -- sens sémantique ».

Lorsque l'apprenant est très familier avec une forme sonore et ses sens sémantiques, il peut très rapidement établir un lien direct entre la forme sonore et le sens sémantique le plus propice, sans passer par l'activation de la représentation écrite des énoncés (cf. figure 10). Si l'apprenant est bloqué par une forme sonore non familière et s'il dispose suffisamment de

temps pour réagir, il peut déclencher le schéma d'écriture volontairement pour tenter de comprendre. À ce moment-là, il établit l'input phonologique et le sens par la deuxième route : « input phonologique – représentation écrite des énoncés – sens sémantique » (cf. figure 11), comme décrit par 马燕华 Ma Yanhua (1999).

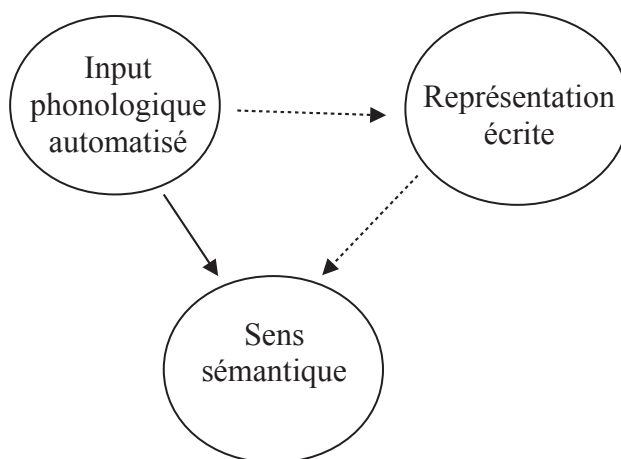


Figure 10- L'input phonologique automatisé, la représentation écrite des énoncés et le sens

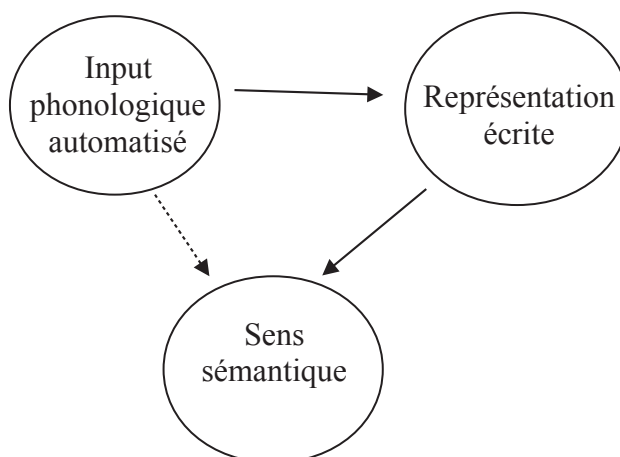


Figure 11- L'input phonologique non automatisé, la représentation écrite des énoncés et le sens

Nous avons expliqué qu'en chinois deux sortes de représentation à l'écrit sont possibles pour noter une forme sonore, soit en sinogrammes, soit en pinyin. Nous supposons que lorsque l'auditeur applique le processus de l'« input phonologique – représentation écrite des énoncés – sens sémantique », les deux formes de transcription peuvent être utilisées selon le profil d'auditeur. Bien sûr, la combinaison des deux formes est possible, c'est-à-dire que l'auditeur peut associer le sinogramme avec le pinyin. Ceci peut l'aider à valider ses hypothèses avec plus de certitude.

Résumé de l'hypothèse

Nous supposons qu'en chinois, la reconnaissance du vocabulaire déjà connu de l'apprenant est un facteur prépondérant dans le processus de compréhension de l'oral, et que l'activation de la représentation écrite des énoncés sous forme de sinogrammes ou de pinyin pour surmonter les difficultés sémantiques, joue un rôle fondamental. Lorsqu'il y a une difficulté de compréhension, l'apprenant peut activer la représentation écrite des énoncés pour trouver le sens. Un lien « input phonologique – représentation écrite des énoncés – sens sémantique » sera établi que nous pouvons expliquer ainsi :

- La réception des formes sonores par l'apprenant
- L'activation de la représentation écrite des énoncés sous différentes formes : soit en sinogrammes, soit en pinyin, soit par leur combinaison
- L'établissement des hypothèses du sens

Chapitre 3. Expérimentation 1 - vérifier notre hypothèse sur certains facteurs influents pour la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : le protocole de recherche

Dans ce chapitre, nous présenterons les tests conçus dans le cadre de la vérification de l'hypothèse. Nous discuterons d'abord le modèle de Buck (2001) pour la conception des tests de compréhension de l'oral (*default listening construct*), ensuite nous expliquerons les critères retenus pour la conception de nos tests, et enfin, nous présenterons le contenu des tests ainsi que leur déroulement. Nous aborderons également la méthode du raisonnement à voix haute et expliciterons les raisons de son application dans notre test 2.

L'hypothèse que nous venons de formuler porte donc sur les compétences clés dans le processus de compréhension de l'oral. Elle peut être rappelée de la manière suivante : nous supposons que dans la compréhension de l'oral en chinois, la reconnaissance du vocabulaire joue un rôle très important, lorsqu'il y a une difficulté de compréhension, l'auditeur peut activer la représentation écrite des énoncés pour renforcer la compréhension. Pour vérifier cette hypothèse, nous observerons, d'une part, le lien entre la compétence de la reconnaissance du vocabulaire et la compréhension de l'oral, d'autre part, l'activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension en chinois.

3.1. Le test de compréhension de l'oral

Gary Buck (2001) est un spécialiste de la construction et de l'évaluation des tests de compréhension de l'oral. En tenant compte des six critères⁶⁷ de la conception d'un test proposés par Bachman et Palmer (1996), il recommande de partir d'un modèle qu'il nomme « *default listening construct* » (Buck, 2001, p. 195) pour impliquer la compréhension de l'oral (traduit par Anckar, 2002, p. 229), et qui implique les points suivants :

- 1) *Traiter automatiquement et en temps réel des exemples extensifs de la langue parlée réelle.*
- 2) *Comprendre l'information linguistique incluse dans le document sonore.*
- 3) *Faire des inférences à partir du reste du contenu du document sonore.*

⁶⁷ Ces six critères sont « *reliability, construct validity, authenticity, interactiveness, impact and practicality* » (Pour plus de détails, voir Buck, 2001, p. 195).

Comme le spécifie Wagner (2004), le premier composant de ce modèle concerne les caractéristiques du document sonore et de l'activité ; alors que le deuxième et le troisième composants se réfèrent plutôt aux différents aspects de la compétence de compréhension d'un auditeur.

En appliquant ce modèle à l'évaluation du QCM dans un test de compréhension de l'oral du baccalauréat, Anckar met en avant l'authenticité du test qui renvoie au premier composant de Buck (2001). Anckar (2002) remarque que le test étudié ne représente pas la langue parlée, qui normalement comporte des phrases incomplètes, des hésitations, des pauses et des répétitions. La langue utilisée dans son test est trop soignée et ressemble à la langue lue à haute voix (Anckar, 2002, p. 229). En fait, nous ne pouvons pas dire qu'un texte lu à haute voix ne représente pas la réalité. Les informations de la télévision, les annonces à l'aéroport et les conversations dans des pièces théâtrales sont toutes basées sur les textes lus. Alors que pour les apprenants, ce sont des situations réelles. Pour Alvarez et Degache (2009), entre l'oral et l'écrit se superpose une distinction sous forme de continuum, qui peut être représentée par quatre unités « phonique-parlé », « phonique-écrit », « graphique-parlé » et « graphique écrit ». « Phonique-parlé » peut être une conversation ordinaire non préparée ou un monologue spontané. « Phonique-écrit » désigne « l'écrit oralisé ou l'oral fortement imprégné d'écrits préalables, comme dans un message type enregistré sur répondeur téléphonique, un discours politique, un dialogue de film ou de pièce théâtrale, ou encore dans un témoignage oral à un procès ». « Graphique-parlé » peut être une lettre familière, la transcription d'une conversation ou certains extraits littéraires reconstituant un monologue intérieur oral ou une conversation ». Et « graphique-écrit », quant à elle, peut être une prose formelle journalistique, institutionnelle académique ou littéraire conventionnelle (Alvarez et Degache, 2009, p. 155). En ce qui concerne la compréhension de l'oral, il est possible d'utiliser les documents qui sont dans les deux premières catégories, c'est-à-dire « phonique-parlé » et « phonique-écrit ». Les interviews spontanés ainsi que les dialogues préparés et lus peuvent être aussi utilisés dans les tests de compréhension de l'oral.

À propos de l'authenticité, nous avons remarqué que celle-ci est devenue un critère très important dans l'élaboration des tests d'évaluation. Par exemple, Puren, dans un article (2001) dédié à la complexité de l'évaluation en milieu scolaire, soulève l'importance de l'authenticité :

« on va juger qu'un élève ne maîtrise pas telle forme verbale, c'est-à-dire qu'il n'est pas encore capable de l'utiliser correctement, à partir d'une ou de quelques erreurs commises dans le contexte déterminé d'un contrôle ponctuel. Il n'existe pour ce problème que deux traitements opposés : soit le traitement « scientifique », c'est-à-dire très analytique (où l'on multiplie les tests de compétences partielles), soit le traitement « empirique », où l'on va chercher à mettre les « évalués » dans les conditions les plus proches possibles de la pratique langagière authentique. Dans les deux cas, les procédures sont trop lourdes pour être mises en œuvre de manière régulière dans l'enseignement scolaire » (Puren, 2001, p. 3).

Il est presque impossible d'effectuer un test qui peut présenter une situation de compréhension de l'oral purement authentique. Anckar (2002) mentionne qu'une situation d'évaluation, même si la langue authentique est utilisée, reste tout de même une situation artificielle, et non pas authentique. Il y a aussi une opposition entre l'authenticité et les limites du concept d'évaluation, c'est-à-dire, qu'une activité langagière destinée à l'évaluation de la compréhension contient des parties qui dépassent les limites de la compréhension de l'oral proprement dite.

« Les constructeurs des tests sont simplement obligés de décider quels ingrédients d'authenticité ils peuvent abandonner pour ne pas sortir trop loin des cadres du concept et quels ingrédients d'authenticité on peut inclure en considérant les limites dans la réalisation pratique du test » (Anckar, 2002, p. 234).

C'est pourquoi, dans le test, il est impossible de créer des situations de compréhension de l'oral « authentiques » proprement dites. Comme le suggère Puren (2001) plus haut, nous allons faire le maximum pour que le test se rapproche le plus possible de situations réelles. Par exemple, nous allons introduire des vidéos ou des images dans les tests, car grâce aux indices non verbaux les apprenants peuvent mieux interpréter l'information captée. Nous pouvons aussi fournir des occasions leur permettant de réagir comme auditeurs actifs, comme par exemple, pouvoir demander des clarifications en cas de problème de compréhension. Nous présenterons maintenant le détail de la structure de nos tests, que nous nous sommes efforcée de rendre les plus naturels possible.

Nous avons conçu trois tests (test 1, test 2 et test 3) dans le but de vérifier notre hypothèse.

Avant d'entrer dans le détail de chaque test, nous expliquerons d'abord les critères retenus pour l'ensemble des trois tests.

3.2. Les critères appliqués à la conception de l'ensemble des trois tests

3.2.1. Les types de questions

La compréhension de l'oral dans la vie réelle est toujours motivée par un besoin fort de faire quelque chose. L'auditeur se concentre sur l'information et non sur la forme. Dans un contexte d'apprentissage, le besoin d'écouter doit « être créé par une tâche qui matérialise un déficit d'information » (Julie et Lemarchand, 1999, p. 9). Nous avons ainsi conçu des questions du type « écouter pour identifier », « écouter pour synthétiser », « écouter pour comprendre pourquoi » et « écouter pour faire » (Lhote, 1995, p. 70). Tous les types de questions du test 1 sont issus du modèle de Buck (2001).

Phrases à trous

Ce genre d'exercice peut être utilisé pour évaluer la reconnaissance du vocabulaire des apprenants (Buck, 2001, p. 71, p. 89). Nous présentons des phrases isolées à l'écrit et dans chacune de ces phrases, un mot ou un groupe de mots est supprimé. Après avoir écouté l'enregistrement, l'apprenant doit identifier l'élément manquant.

Faire un rappel du document sonore et répondre à des questions

Faire un rappel du document, c'est rédiger dans sa langue maternelle un rappel écrit après avoir écouté le document sonore. Les apprenants sont encouragés à noter tout ce qu'ils ont compris du document (Roussel *et al.*, 2008 ; Roussel, 2011 ; Bonk, 2000). Faire un rappel du document sonore et répondre à des questions (Buck, 2001, p.139) dans sa langue maternelle permet aux apprenants d'exprimer avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris. Ce genre d'activité, couramment utilisé dans l'évaluation de la compréhension détaillée, donne une certaine aisance et latitude aux apprenants car ils ne sont pas contraints d'utiliser les mots exacts de l'énoncé.

3.2.2. Le nombre d'écoutes

Comme le mentionne Anckar (2002), si les apprenants ont le droit d'écouter le document seulement deux fois, traitent-ils vraiment le document d'une manière suffisamment automatique et en temps réel (p. 230) par rapport à une écoute en situation d'interaction ? Brindley (1998), en se référant aux travaux de Berne (1995), souligne que si un test de compréhension est censé refléter les comportements naturels d'écoute, il devrait permettre aux apprenants débutants de faire répéter des passages non compris (« *tests allow repetition of a passage for lower level learners if they are to reflect authentic listening behavior* »). De plus, dans les situations d'écoute, il est convenable d'intégrer des opportunités favorisant la négociation du sens (« *listening should attempt to incorporate opportunities for the negotiation of meaning* », Brindley, 1998, p. 174).

Nous avons suivi les conseils de Brindley et dans le test 1, nous autorisons les apprenants à réécouter les dialogues autant de fois que nécessaire pour faire un rappel et répondre à des questions. Dans le test 2 et le test 3, ils peuvent demander la répétition et la modification de l'input de la part de l'enseignante (test 2) et du locuteur natif (test 3).

3.2.3. La langue utilisée dans le test

Selon Brindley (1998), il est impossible de concevoir des tests de compréhension « purs », car dans l'évaluation de la compréhension, d'autres types de compétences sont souvent demandés en même temps, par exemple, lorsqu'on demande aux apprenants de lire, d'écrire et d'écouter la langue cible en même temps. Il est à souligner que cette situation est très courante dans les tests de compréhension en chinois, et qu'elle est négligée par la plupart des didacticiens et chercheurs chinois du domaine. Par exemple, dans des ouvrages de compréhension de l'oral importants, tels que celui de 杨惠元 (Yang Huiyuan, 1996, 2009, p. 139-140), de 刘颂浩 Liu Songhao (2008, p. 208-222), de 胡波 Hu Bo (2007, p. 132-170), et même dans HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi), le test célèbre de référence du chinois, les questions de compréhension de l'oral ont toutes été conçues et présentées en sinogrammes. Ceci peut remettre en question la validité du résultat de la compréhension et engendre une contamination entre les habiletés :

« in such cases, it is easy to see how what is intended to be a listening test can easily end up assessing another ability » (Brindley, 1998, p. 174).

Afin de diminuer l'effort cognitif provoqué par d'autres types de compétences, nos tests sont conçus entièrement en français, la langue maternelle de tous les participants. Durant les trois tests, ils lisent, écrivent, s'expriment ou éventuellement négocient le sens avec l'enseignante (test 2) et avec les pairs (test 3) seulement en français. De plus, nous leur laissons suffisamment de temps au préalable pour lire les questions et les phrases à trous afin de diminuer l'effort cognitif autre que de compréhension de l'oral pendant l'action d'écoute.

3.2.4. Les participants

Dans la formulation de l'hypothèse, nous avons anticipé que l'activation des formes en sinogrammes et en pinyin sera répartie en fonction du type d'apprenants qui sont à l'aise ou non avec les sinogrammes. Et nous supposons que les apprenants qui ont un niveau en chinois plus élevé sont plus probablement capables d'activer les sinogrammes que les apprenants dont le niveau de langue est plus faible. Pour observer cette différence, nous avons sélectionné, au hasard, quatre apprenants de niveau A2 et quatre de niveau B1. Avant les tests, ils ont tous suivi moins de quatre ans de formation en chinois. Ils sont tous étudiants et tous suivent deux heures de cours de chinois par semaine au département Lansad à l'université Stendhal. Ils sont tous de nationalité française et le français est leur langue maternelle. Ils sont nommés E1, E2... E8 dans cette expérimentation.

Étudiant	Niveau de langue	Sexe
E1	A2	H
E2	A2	F
E3	A2	F
E4	A2	H
E5	B1	F
E6	B1	F
E7	B1	F
E8	B1	H

Tableau 6- Les apprenants observés dans les trois tests

Les deux locuteurs natifs sont en France depuis quatre ans. Ils parlent tous les deux couramment le français. Ils sont codés comme LN1 et LN2. LN1 est une étudiante chinoise en LEA anglais/japonais et LN2 est un étudiant chinois en français langue littérature. Ils ne se

connaissent pas au moment du test.

Dans la partie suivante, nous présentons le contenu détaillé des trois tests pour la vérification de l'hypothèse. L'objectif principal du test 1 est de voir s'il y a un lien entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension détaillée des dialogues. L'objectif principal du test 2 est de détecter les difficultés de compréhension de l'oral des apprenants et de voir si l'activation de la représentation des énoncés se produit pendant le processus de compréhension. L'objectif principal du test 3 est de mieux connaître les différentes stratégies employées par les apprenants lorsqu'ils ont la possibilité de négocier le sens avec un locuteur natif en cas de problème. L'ensemble des tests et questionnaires figure dans le tableau 11 (cf. p. 160).

Test	Objectif principal
Test 1	Savoir s'il y a un lien entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension détaillée des dialogues
Test 2	Détecter les difficultés de compréhension de l'oral des apprenants, et voir s'il existe une activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension
Test 3	Mieux connaître les stratégies employées par les apprenants lorsqu'ils ont la possibilité de négocier le sens avec un locuteur natif en cas de problème

Tableau 7- Objectifs principaux des trois tests de compréhension de l'oral

3.3. Présentation du test 1 sur la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral

3.3.1. Les exercices du test 1

Le test 1 est composé de deux parties : le test 1.1 et le test 1.2.

Le test 1.1 comprend 50 questions de reconnaissance du vocabulaire sous forme de phrases à trous. Les phrases sont présentées à l'écrit avec des trous à remplir. Les apprenants doivent écouter l'enregistrement audio et reconnaître le sens des mots manquants. Nous avons soigné les questions pour éviter que les apprenants arrivent à deviner le sens du mot en lisant la phrase à l'écrit sans le comprendre à l'oral. Les phrases sont prononcées par une locutrice native à un débit normal. Le niveau de la compréhension de ces phrases correspond au niveau A2 et B1⁶⁸ du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

⁶⁸ Le descripteur du CECRL définit les compétences de la compréhension de l'oral à atteindre pour le niveau B1 de la façon suivante : « Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte » (B1 ; Conseil de l'Europe, 2001, p.26).

____ Chapitre 3. Expérimentation 1- vérification de notre hypothèse ____

Parmi les 50 questions, 32 mots ont un lien direct avec le test 1.2. Ces 32 mots ont tous déjà été présentés dans le cours. Ce sont des mots très fréquents et sont tous censés être maîtrisés. La reconnaissance de ces 32 éléments est susceptible d'être très importante pour la compréhension des trois dialogues dans le test 1.2.

Dans le test 1.1, en plus des questions évaluant la reconnaissance des 32 mots, nous avons ajouté 18 questions supplémentaires. Ces questions aident à diminuer l'effet de répétition des 32 mots et celui d'apprentissage d'un test à l'autre.

Le résultat du test 1.1 nous permet de savoir si les apprenants arrivent à reconnaître un mot connu dans une suite de formes sonores. Ceci nous permet d'obtenir des données sur leur reconnaissance du vocabulaire à l'oral.

Le test 1.2 se déroule lors d'une autre séance et avant ce test, nous n'avons pas corrigé les copies du test 1.1 avec les apprenants. Ceci est aussi pour éviter l'effet de répétition et d'apprentissage entre les tests. Le test 1.2 comprend 3 dialogues : dialogue 1 (15,4 secondes), dialogue 2 (22,6 secondes) et dialogue 3 (62 secondes). Ces trois dialogues sont présentés sous format vidéo.

Le thème des dialogues 1 et 2 est « demander son chemin ». Ils se déroulent entre deux locuteurs natifs en Chine. Le niveau de la compréhension de ces deux dialogues correspond au niveau B1 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Le thème du dialogue 3 est « demander une chambre à l'hôtel ». Il se déroule entre une Chinoise et un étranger. La vitesse de la conversation est légèrement plus lente que la vitesse normale. Le niveau de la compréhension de ce dialogue correspond au niveau A2 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Nous avons choisi ce dialogue car nous pensons que lorsque les apprenants sont en communication avec des Chinois, les locuteurs natifs vont certainement essayer de parler plus clairement et un peu lentement. C'est une situation non naturelle pour les Chinois, mais réelle pour les apprenants (Ridgway, 2000).

Dans le test, les apprenants doivent répondre aux huit questions (pour les dialogues 1 et 2) et faire un rappel à l'écrit (avec tout ce dont ils se souviennent) du document (pour le dialogue 3) en français. Les copies de leur réponse seront récupérées tout de suite avant de passer à l'étape suivante. Les résultats de ce test nous permettront de connaître leur performance pour la compréhension détaillée de l'oral (Roussel *et al.*, 2008).

3.3.2. La méthode d'évaluation dans le test 1

Pour évaluer la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, nous attribuerons 1 point pour chaque bonne réponse, l'utilisation de synonyme ou expressions équivalentes est aussi comptée comme étant juste. L'ensemble du test 1.1 représente un total de 50 points.

Pour évaluer la compréhension de l'oral, nous utilisons la méthode de Roussel *et al.*, (2008) et de Roussel (2011). Il s'agit de l'analyse des unités de sens (« analyse propositionnelle »), en comptant, à l'intérieur du document rappelé en français par les apprenants, le nombre d'unités de sens correspondant à celles contenues dans le document entendu. Une unité de sens est considérée comme un segment (un élément) portant un sens distinct en chinois, par exemple, « est-ce que vous avez...? » ou « suivez moi ». Nous attribuons un point par unité rappelée, (qui peut également prendre la forme d'un synonyme ou d'une expression équivalente). Le score maximal que l'apprenant puisse atteindre pour le dialogue 1 est de sept points, pour le dialogue 2 il est de neuf points et pour le dialogue 3 il est de 17 points, l'ensemble du test 1.2 représente un total de 33 points.

Le questionnaire du test 1

Après le test de compréhension, nous distribuons un questionnaire « État des lieux de votre apprentissage du chinois » aux apprenants. Il comprend 20 questions sous forme de QCM avec des questions ouvertes. Ce questionnaire nous permettra de connaître :

1. état de lieu d'apprentissage de chaque apprenant,
2. leur appréciation sur différentes manières d'apprendre,
3. leur propre point de vue sur les difficultés et les facteurs influents de compréhension de l'oral.

3.4. Présentation du test 2 sur l'activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension de l'oral en chinois

Le test 2 a pour objectif d'observer le processus de compréhension de l'oral, de voir s'il y a une activation de la représentation écrite des énoncés pendant ce processus, et de mieux comprendre les difficultés de la compréhension des apprenants. Le test 2 est également composé de deux parties : le test 2.1 en chinois et le test 2.2 en anglais. Ils sont tous les deux menés avec la méthode du raisonnement à voix haute et le protocole d'interrogation conditionnelle (*Conditional probes for cognitive interviews*, Conrad *et al.*, 1999). Dans les parties suivantes, nous présenterons d'abord le choix de la méthode du raisonnement à voix haute, puis, nous expliquerons les objectifs, les contenus ainsi que les déroulements des deux tests 2.1 et 2.2. Enfin, nous présenterons le questionnaire du test 2.

3.4.1. La méthode du raisonnement à voix haute

La compréhension de l'oral est un processus silencieux. Elle ne peut pas être étudiée directement. Une simple observation ou bien des tests de compréhension ne sont pas suffisants pour savoir ce qui se passe dans la tête des apprenants. Demander aux apprenants de dire ce qu'ils pensent est la façon très directe pour accéder à ce processus. Mais l'étude de la compréhension implique toujours une partie de production qui rend possible le recueil des données, comme l'application de la méthode du raisonnement à voix haute (*think-aloud*). Cette méthode est utilisée pour demander aux apprenants de dire à l'observateur ou au chercheur ce qu'ils sont en train de penser ou faire lorsqu'ils effectuent une activité. Dancette et Ménard (1996) l'ont employée dans le domaine de la traductologie et expliquent que la méthode du raisonnement à voix haute consiste à demander au participant « d'exprimer à voix haute toutes les pensées qui lui viennent à l'esprit dans l'exécution de sa tâche, autant les réactions émotives face à un aspect du travail (expressions de frustration ou de satisfaction) que les prises de conscience à propos des opérations et des raisonnements auxquels il se livre » (p. 142). Afin d'éviter les difficultés d'expression en langue étrangère, dans la procédure du raisonnement à voix haute, les chercheurs proposent souvent que les participants s'expriment en langue maternelle.

Ericsson et Simon (1993) considèrent le processus des pensées comme une succession d'états dont chacun contient le produit final du processus cognitif, par exemple : l'information récupérée de la mémoire à long terme, l'information perçue et reconnue ainsi que

l'information engendrée par inférence. L'information d'un état serait relativement stable et pourrait, en ce sens, faire l'objet d'un processus de verbalisation rapporté à voix haute. Les données récoltées ainsi sont transcrites et constituent des protocoles verbaux.

L'intérêt de la méthode du raisonnement à voix haute réside dans le fait « qu'elle fournit des indications sur les processus de plus haut niveau, analysés en termes de stratégies » (Coirier *et al.*, 1996, p. 244). Dancette et Ménard (1996) mentionnent que les données collectées et enregistrées par un caméscope permettent, de plus, d'obtenir des informations sur les gestes et sur la durée des opérations.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette méthode est employée pour observer les stratégies des apprenants pendant l'écoute (Young M.Y.C., 1997 ; Seferoglu et Uzakgoren, 2004), pendant l'apprentissage en ligne (Young K., 2005). Elle est massivement utilisée pour observer le processus de compréhension écrite (Chamot, 2004 ; Yoshida, 2008 ; Dancette et Ménard, 1996 ; Leow et Morgan-Short, 2004).

Par rapport à la méthode rétrospective telle que l'interview après le test, la méthode du raisonnement à voix haute permet d'avoir des données plus immédiates et plus précises (Cyr, 1996, p. 141). Après le test, les participants ne se souviennent souvent plus de leurs pensées exactes pendant le processus de compréhension, alors que dans la procédure du raisonnement à voix haute il n'y a pas ce problème de la mémoire. Les données collectées par cette méthode sont ainsi des données plus récentes et fiables. À propos de l'application de la méthode du raisonnement à voix haute pour observer les stratégies d'apprentissage des apprenants, Chamot mentionne que les données obtenues grâce à cette méthode tendent à révéler le processus du traitement d'information langagier en temps réel et non le processus métacognitif de planification ou d'évaluation :

« The rich insights into language learning strategies provided through think-aloud protocols tend to reveal on-line processing, rather than metacognitive aspects of planning or evaluating » (Chamot, 2004, p. 15).

Bien que cette méthode possède de nombreux avantages, elle a également été critiquée pour les points suivants :

a). Une première critique concerne la réactivité (Bowles et Leow, 2005, p. 417). En fait, on se pose la question sur la capacité pour un participant de décrire ses pensées et de réaliser une

activité en même temps. Décrire ce qu'il pense pendant la compréhension n'est pas la même chose que la compréhension silencieuse car ce premier peut interrompre le processus de compréhension, et ainsi pourrait influencer le résultat. D'ailleurs, demander au participant de décrire ce qu'il pense pendant la réalisation de l'activité peut attirer son attention vers le processus cognitif de l'activité même, et ceci pourrait engager sa pensée dans un degré plus profond que dans la situation où on n'appliquerait pas cette méthode (Stratman et Hamp-Lyons, 1994).

Cependant, Yoshida (2008) a effectué une étude pour examiner les effets de l'application de la méthode du raisonnement à voix haute sur la compréhension du texte pendant l'exécution des activités de lecture avec production de l'écrit. Deux groupes de participants ont effectué les activités, dont un utilisait la méthode du raisonnement à voix haute et l'autre sans appliquer cette méthode. La comparaison des résultats montre que la méthode du raisonnement à voix haute ne semble pas avoir d'effet négatif sur la compréhension de l'apprenant en termes de rétention des informations du texte. Ce résultat concorde avec l'étude de Leow et Morgan-Short (2004), qui a été considérée comme la première étude empirique portant sur la réactivité de la méthode du raisonnement à voix haute (Bowles et Leow, 2005, p. 418). Cependant Yoshida a révélé que l'application de cette méthode pourrait influencer la performance de la production de l'écrit pendant la lecture (Yoshida, 2008).

Jusqu'à présent, nous n'avons pas trouvé de recherches empiriques vérifiant l'effet de l'application de la méthode du raisonnement à voix haute sur la compréhension de l'oral. Conrad *et al.* (1999), en se référant aux travaux de Ericsson et Simon (1993), estiment que bien que cette méthode puisse ralentir la réalisation de l'activité en question, elle ne changerait pas fondamentalement le résultat. Cette affirmation est cependant soumise à certaines conditions : lors de l'écoute, le participant décrit seulement les informations dans la mémoire de travail ; il décrit ses pensées sans les évaluer.

b). Un deuxième inconvénient concerne l'influence des caractéristiques individuelles des apprenants. Les différents individus, ayant des expériences antérieures diverses, peuvent observer et décrire des choses d'une manière très différente les uns des autres. « Il y a une trop grande variabilité de la capacité de verbaliser d'un sujet à l'autre » (Dancette et Ménard, 1996, p. 150). Cependant, comme le souligne Young K., même si la méthode du raisonnement à voix haute nous permet d'obtenir des données limitées, cela augmentera quand même notre

compréhension du processus de réflexion des apprenants, et ce sera toujours mieux que s'ils passaient le test de manière complètement silencieuse :

« Although the data collected may be limited to statements of fact or procedure, those cognitive statements that are provided by some participants give us far more than if all participants remained working in silent conditions » (Young K., 2005, p. 25).

Pour compenser partiellement les lacunes de la méthode du raisonnement à voix haute, Conrad *et al.* (1999) ont conçu un protocole verbal intitulé « protocole d'interrogation conditionnelle » (*Conditional probes for cognitive interviews*, Conrad *et al.*, 1999, cf. 3.4.3, p. 153). Il s'agit de poser des questions supplémentaires au moment critique pendant l'application de la méthode du raisonnement à voix haute. Les questions doivent être utilisées sous des conditions prédéfinies. Ces questions permettent à l'interviewer d'obtenir plus d'informations des participants, mais doivent éviter de les influencer.

c). Enfin, la critique la plus importante de la méthode s'impose par le décalage probable entre le processus cognitif et ce qui est verbalisé (Conrad *et al.*, 1999). Lyons (1986) signale que cette méthode est limitée aux processus conscients car les processus automatisés que les participants ne remarquent pas ne peuvent pas être décrits.

Lorsque le document est trop facile pour le participant, l'activité de compréhension est automatisée et dans cette situation, le processus de compréhension ne peut pas être verbalisé (Matsuta, 2002).

Les critiques citées ci-dessus ne signifient pas que l'analyse des processus avec cette méthode perde son intérêt au plan descriptif, bien au contraire, on interprète mieux les résultats quand on connaît les limites de l'expérience. En fait il est recommandé de combiner plusieurs méthodes afin d'obtenir des données plus fiables et valides (Dancette et Ménard, 1996), comme le suggère Chamot, la combinaison des données obtenues par des interviews, des questionnaires et la méthode du raisonnement à voix haute peuvent apporter à la fois des informations générales sur les apprenants observés, et permettre également des analyses approfondies sur leur processus de traitement langagier :

« a combination of focus group interviews, questionnaires, and think-alouds could provide both general information about a specific group of students and in-depth

analyses of individual learners' on-line processing » (Chamot, 2004, p. 22).

La méthode du raisonnement à voix haute menée avec d'autres méthodes complémentaires telles que le questionnaire et l'interview permettent aux chercheurs d'observer plus en profondeur les processus mis en œuvre par les apprenants. Pour cette raison, nous combinons différents types de recueil de données. Pour vérifier notre hypothèse et pour observer le processus de compréhension de l'oral des apprenants : nous retenons la méthode du raisonnement à voix haute, le protocole de Conrad *et al.* (1999), ainsi que des questionnaires. Nous chercherons à détecter les difficultés de compréhension des apprenants et à voir si la représentation écrite des énoncés se produit lors du processus de compréhension de l'oral. En fait, nous supposons que le processus « input phonologique – représentation écrite des énoncés – sens sémantique » est déclenché surtout lorsque l'auditeur rencontre une difficulté ou un blocage, c'est-à-dire un passage d'écoute non automatisé et qui lui pose un problème. Dans le test 2, il y a des passages qui sont au-dessus du niveau actuel des apprenants, et ceci peut créer une difficulté qui implique nécessairement une interrogation. Ainsi, notre test remplit les critères d'application de la méthode du raisonnement à voix haute suggérés par Conrad *et al.* (1999).

3.4.2. Le contenu du test 2

3.4.2.1. Le contenu du test 2.1 en chinois

Dans ce test, les apprenants écoutent deux dialogues (dialogue 1 et dialogue 2). Avant l'écoute, l'enseignante explique le contexte aux apprenants.

Le dialogue 1 est une vidéo de 82 secondes tirée d'un feuilleton chinois. Ce dialogue est le plus difficile de tous les dialogues présentés. Le niveau de la compréhension de ce dialogue correspond au niveau B2⁶⁹ du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'agit d'une conversation entre une fille Linlin et son père. Le père, séparé de la mère de Linlin, tient une petite boutique pour survivre. Il ne voit pas souvent sa fille. Ce jour-là, Linlin se rend dans la boutique avec son petit ami pour voir son père. Notre question est pourquoi Linlin pleure

⁶⁹ Le descripteur du CECRL définit le niveau B2 pour la compétence de compréhension de l'oral est le suivant : « Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 27).

lorsqu'elle est rentrée à la maison. En fait, dans le film, on voit que son père a pensé que c'est bientôt l'anniversaire de sa fille, et il a sorti des billets pour qu'elle s'achète un gâteau. Linlin refuse mais le père insiste. Au retour à la maison, Linlin se met à pleurer en disant que son père pense encore à son anniversaire alors qu'il vit si pauvrement. Ensuite elle accroche ces billets sur un tableau blanc dans le salon, en se promettant de travailler dur et de donner un jour une vie meilleure et bienheureuse à son père. Le participant doit non seulement saisir le sens général de la conversation, mais doit également comprendre pourquoi Linlin pleure de retour à la maison. Nous avons choisi ce dialogue car il se déroule entre des locuteurs qui se connaissent, dans lequel beaucoup de phrases sont prononcées avec émotion. Il souligne davantage l'importance des aspects prosodiques dans la compréhension.

Le dialogue 2 est une interview de 75 secondes entre deux locuteurs natifs sous forme d'enregistrement audio. L'utilisation d'une interview pour le test de compréhension de l'oral est fortement recommandée par de nombreux chercheurs (Anckar, 2002 ; Brindley, 1998).

« L'interview comme type de texte est très utile pour un test de compréhension orale [...]. L'interview donne les cadres et la structure utiles, à l'intérieur desquels il y a la possibilité d'avoir des tours de parole plus libres et spontanés. On pourrait par exemple donner aux participants la tâche de raconter à une troisième personne simulée ce qu'ils ont appris de l'interviewé, à l'aide de quelques questions d'appui » (Anckar, 2002, p. 234).

L'interview présentée dans le test correspond au niveau B1, elle a été conçue spécialement pour les besoins de ce test. Cette interview se déroule entre une Chinoise (intervieweur) et un Chinois (interviewé). Le débit des paroles est normal et le langage utilisé est naturel et spontané. Il n'y a pas eu d'appui de texte écrit pour l'enregistrement. Les questions concernent la situation familiale et la vie en France de l'interviewé. Dans cette interview, l'interviewé donne souvent une réponse très courte et parfois difficile à saisir pour un apprenant non natif. Mais l'intervieweur répète souvent la réponse de l'interviewé pour demander la confirmation. Cette redondance facilite en partie la compréhension. L'intervieweur pose certaines questions en fonction des réponses de l'interviewé et il y a souvent des tours de parole très libres et spontanés.

3.4.2.2. Le contenu du test 2.2 en anglais

L'objectif de ce test supplémentaire en anglais est d'observer les comportements d'écoute des apprenants dans une langue autre que le chinois. Cette observation nous permet de mieux comprendre les spécificités du chinois dans le processus de compréhension d'une langue étrangère afin de mieux interpréter les résultats. Dans ce test, nous avons sélectionné une conversation de 31 secondes sous forme de vidéo. Il s'agit d'une publicité pour des crayons, qui montre une conversation entre deux petites filles. Le niveau de ce dialogue correspond au niveau B1.

3.4.3. Le déroulement du test 2

Chaque participant passe le test 2 individuellement en présence d'une enseignante. L'enseignante fait écouter à l'apprenant une consigne enregistrée, ensuite, l'apprenant raconte ce qu'il pense pendant la recherche du sens. Pendant le test, l'enseignante utilise le protocole de Conrad *et al.* (1999) pour poser des questions. Nous utilisons des consignes enregistrées pour garantir au maximum que la condition d'écoute soit la même pour tous les apprenants. Chaque participant passe d'abord le test en chinois, ensuite en anglais.

Phase de préparation

L'enseignante explique l'objectif et la procédure du test. Les apprenants vont lire les consignes du test, qui ont été élaborées en référence à l'étude de Jourdenais *et al.* (1995). L'enseignante demande ensuite aux apprenants s'ils ont bien compris ce qu'ils vont faire et s'ils sont prêts pour le test.

Présentation de la consigne du raisonnement à voix haute

Pour formuler la consigne du raisonnement à voix haute, nous nous sommes largement inspirée de la consigne de la méthode du raisonnement à voix haute formulée par Jourdenais *et al.*, (1995). Nous proposons aux apprenants une définition de la méthode du raisonnement à voix haute en utilisant des termes généraux et des exemples de sujets de réflexion à verbaliser au cours de la réalisation de l'activité de compréhension. Les consignes pour le raisonnement à voix haute sont données en français et leur transcription se trouve dans l'annexe 3. Dans notre test, nous autorisons les apprenants à demander des répétitions et des clarifications en cas de besoin.

Phase d'essai

Un exemple de chaque type de questions sera présenté avant le commencement du test à chacun des apprenants. Ils font juste un signe s'ils pensent à quelque chose après avoir entendu un segment sonore. Ceci sert à les familiariser avec les types de test et permet de s'assurer que les apprenants comprennent vraiment la procédure du test.

Phase de compréhension de l'oral

Dans le test de Young M.Y.C. (1997), les apprenants ont tous un niveau très avancé en anglais (plus de 15 ans d'étude), et il est possible de leur faire écouter un paragraphe entier. Pour nous, cela n'est pas le cas, car nos apprenants ont un niveau élémentaire (moins de quatre ans d'étude) et ne peuvent pas suivre une longue séquence d'écoute. Si nous leur faisons d'abord écouter un dialogue entier et leur demandons ensuite de décrire leurs pensées, il y aurait très peu d'éléments retenus dans leur mémoire et les informations à décrire seraient très limitées. Pour la compréhension des dialogues, afin d'éviter une surcharge cognitive, nous laissons une pause après chaque phrase. Chaque phrase du test comprend moins de sept éléments. Un élément peut être un mot ou un petit groupe de mots. La plupart du temps, un élément seul constitue une unité de sens. Le participant peut ensuite décrire ce qu'il pense. Pendant la recherche du sens à l'écoute, le temps est illimité pour diminuer l'anxiété des apprenants.

Afin que le test représente une situation de compréhension de l'oral plus naturelle, nous avons autorisé les apprenants à négocier le sens avec l'enseignante en français, et à demander des répétitions (Berne, 1995). L'enseignante donne des clarifications seulement en chinois. L'enseignante passe à l'enregistrement suivant à chaque fois que l'apprenant donne son accord. Elle peut poser des questions aux apprenants pendant le test en respectant le protocole de « *conditional probes for cognitive interviews* » (cf. tableau 8, adapté de Conrad et *al.*, 1999).

Condition	Question
Le participant ne peut pas répondre (l'activité est peut-être trop difficile) ou ne connaît pas la réponse (lorsque logiquement il aurait dû connaître la réponse) ; le participant n'a pas fourni de protocole de pensée.	« Lorsque vous essayez de trouver le sens, qu'est-ce qui se passe dans votre esprit ? »
Le participant répond après une période de silence.	« Vous avez pris un peu de temps pour répondre à cette question, qu'est-ce que vous étiez en train de penser? »
Le participant répond avec incertitude ; ceci peut être manifesté par des énoncés explicites qui expriment l'incertitude, ou des signes implicites tels que « euh » et « ah », ou un changement de réponse, <i>etc.</i>	« Il semble que la question soit un peu difficile, si c'est vrai, pourriez-vous me dire pourquoi? » « Pourquoi avez-vous changé votre réponse? » « Vous soulignez/vous répétez (un mot), pourquoi? »
Le participant demande de l'information à l'interviewer au lieu de donner une réponse.	« Si je n'étais pas disponible pour vous répondre, qu'est ce que vous auriez décidé de répondre ? »

Tableau 8- Protocole d'interrogation conditionnelle, adopté de « *conditional probes for cognitive interviews* » (Conrad et al., 1999)

Phase d'entretien

À la fin du test, nous pouvons poser des questions à l'apprenant pour qu'il explique certaines de ses pensées, afin de nous permettre de mieux comprendre certains de ses comportements.

3.4.4. Le questionnaire du test 2

Le test 2 est suivi d'un bref questionnaire intitulé « Représentation écrite des énoncés dans la compréhension de l'oral » (cf. annexe 8), qui sera distribué juste après la procédure du raisonnement à voix haute. Ce questionnaire comprend quatre questions sous forme de QCM. Avec ces questions, nous cherchons à savoir si les apprenants pensent qu'ils activent la représentation écrite des énoncés pendant l'activité de compréhension de l'oral en chinois. Il nous servira à compléter les résultats.

3.5. Présentation du test 3 sur l'écoute interactive étayée individuelle et en petits groupes

3.5.1. Le contenu du test 3

Dans les tests 1 et 2, les apprenants se trouvent en face d'un document vidéo ou audio. Dans le test 2, ils peuvent solliciter de l'aide et négocier le sens avec l'enseignante⁷⁰ lorsqu'ils rencontrent une difficulté. Ils ne participent pas directement aux conversations. Dans ces deux tests, ils sont plutôt des « auditeurs non collaboratifs » (cf. 2.1.2, p. 44). Mais l'écoute d'un support produit directement par un locuteur natif peut en plus permettre au locuteur natif de modifier son input afin de rendre le message plus compréhensible à l'apprenant. En même temps, si plusieurs apprenants réalisent une activité d'écoute en petits groupes devant un support produit par un locuteur natif en direct, nous pouvons multiplier les objets de notre observation et ainsi enrichir notre champ de recherche.

Le test 3 est conçu afin d'observer les comportements des apprenants lorsqu'ils sont des « auditeurs collaboratifs » ou des « *addressess* » (cf. 2.1.2). Autrement dit, dans le test 3, ils sont en interaction directe avec un locuteur natif pour réaliser des activités de compréhension de l'oral. Cette situation pédagogique est nommée « *écoute interactive étayée* » (cf. 2.1.2). Elle permet aux apprenants de solliciter de l'aide aux locuteurs natifs en cas de difficulté.

Le test 3 est composé de deux parties, les tests 3.1 et 3.2. Le test 3.1 sert à observer les comportements des apprenants en situation d'écoute interactive étayée individuelle ; le test 3.2 a pour objectif d'observer leurs comportements en situation d'écoute interactive étayée en petits groupes.

Observer les activités de compréhension de l'oral en petits groupes

Le travail du groupe est une activité collective et orientée vers un objectif dans laquelle s'engagent des apprenants (Nissen, 2004, p. 64). Lorsqu'on évoque le travail en groupe, ceci englobe le travail collaboratif et le travail coopératif. La différence majeure entre les deux est que pour le premier, tous les membres du groupe sont engagés simultanément dans les mêmes tâches, l'activité collaborative est vue comme une démarche qui responsabilise l'apprenant (Nissen, 2004, p. 74), alors que le travail coopératif, quant à lui, implique plutôt une

⁷⁰ L'enseignante est native chinoise, mais elle n'est pas considérée comme LN « naturelle », puisqu'il y a, dans ses actions, toujours un objectif pédagogique qui est de promouvoir le développement de l'interlangue de l'apprenant.

répartition des tâches, suivie par un assemblage des parties. Dans notre étude, nous ne faisons pas la différence entre les deux.

Pourquoi avons-nous choisi d'observer les apprenants en petits groupes ? Tout d'abord, le travail en petits groupes est souvent considéré comme un mode d'apprentissage très avantageux pour les apprenants. Par exemple, le CECRL considère que pour l'activité de compréhension de l'oral, le travail en petits groupes apporte une aide précieuse pour l'accomplissement des activités, surtout pour les apprenants les plus faibles :

« le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension orale ou écrite se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 126).

De nombreux travaux analysant l'effet du travail en petits groupes ou en dyades pour réaliser des activités de production écrite et de grammaire (Nissen, 2003 ; Dejean, 2004 ; Baleghizadeh, 2009, 2010 ; Storch, 1999, 2007) ont abouti à des résultats très intéressants. Par exemple, Nissen (2003) a trouvé qu'il n'y a pas de supériorité d'un apprentissage en petits groupes tutoré par rapport à un apprentissage individuel tutoré. Mais il semble que le travail en petits groupes apporte de très grands avantages à la réalisation des activités. Gousseva-Goodwin (2000) et Storch (2005) ont noté que les apprenants de niveau avancé en anglais obtiennent de meilleurs résultats (plus de justesse au niveau de la grammaire) dans l'activité de rédaction que les apprenants qui travaillent individuellement. Pour certains chercheurs, ce genre d'activité peut promouvoir l'interaction entre les apprenants (Long et Porter, 1985), et peut susciter une prise de conscience sur les éléments dans le fonctionnement de la langue qu'ils pourraient négliger s'ils travaillaient seuls (Foster, 1998). En plus, les apprenants qui travaillent en petits groupes ou en dyade sont exposés à des points de vue différents et ceci les incite à prendre des risques et à être plus tolérants avec les autres.

En comparaison, il n'y a que très peu d'études qui étudient spécifiquement l'effet du travail en petits-groupes sur la compréhension de l'oral. Les trois études (Jones, 2006 ; Ali Mohammed, 2008 ; Djiwandono, 2006) dont nous disposons semblent pouvoir montrer que le travail en petits groupes ou en dyade est également très intéressant pour améliorer la compréhension de l'oral. Dans l'étude expérimentale de Jones (2006), la chercheuse observe 68 collégiens de

français langue étrangère qui réalisent des activités de compréhension de l'oral dans quatre modalités : individuelle ou en dyade, sans voir les annotations du documents ou avec des annotations et des images (« (a) alone, with no annotations ; (b) in pairs, with no annotations ; (c) alone, with written and pictorial annotations ; (d) in pairs, with written and pictorial annotations »). Le résultat montre que lorsque les apprenants travaillent avec des annotations, ils peuvent mieux identifier les mots et se rappeler leur signification, et ceci, en travail individuel et en dyades. Lorsqu'ils travaillent en dyades avec l'accès aux annotations, ils obtiennent le meilleur résultat en compréhension de l'oral. D'après Jones, travailler avec les autres permet de réfléchir davantage sur le document sonore. Grâce à l'interaction entre les pairs, la négociation du sens conduit à un traitement des informations en profondeur (Jones, 2006).

Ali Mohammed (2008), quand à lui, observe l'effet de l'apprentissage en petits groupes sur le développement de la compétence en compréhension de l'oral des 57 apprenants en anglais. Pendant 12 semaines, les apprenants sont divisés en deux groupes dont un réalise des activités en petits groupes tout en apprenant à appliquer des stratégies de compréhension, et l'autre suit un programme classique. Les deux groupes ont participé à un pré et un post-test avec un questionnaire. Le résultat montre que le groupe expérimental est significativement plus performant dans le post-test que le groupe de contrôle (Ali Mohammed, 2008). D'après l'auteur, lorsque les apprenants sont en petits groupes, ils peuvent interagir entre eux, et ainsi partager les ressources et recevoir de l'aide. Il y a moins de stress et leur motivation d'apprentissage est plus grande (Ali Mohammed, 2008). Djwandono (2006), de son côté, essaie de montrer qu'il est aussi possible d'apprendre et d'inciter les apprenants à appliquer les stratégies de compréhension de l'oral grâce au travail en petits groupes. D'après l'auteur, dans ce contexte, les apprenants ont l'occasion d'expliquer aux autres les stratégies qu'ils appliquent pour réussir les activités de compréhension, et ceci permet aux autres, surtout à ceux plus faibles, d'apprendre les stratégies de leurs collègues. Le fait de pouvoir discuter sur ses propres stratégies permet aux apprenants de réfléchir plus finement à leur processus de compréhension et ceci favoriserait leur apprentissage.

Nous supposons que le travail en petits groupes ou en dyades serait très bénéfique pour la compréhension de l'oral. Nous intégrerons une partie supplémentaire dans notre test (test 3.2) pour l'étudier davantage.

Le test 3 comprend deux activités à réaliser respectivement dans les deux tests 3.1 et 3.2.

Activité 1 (test 3.1) : un locuteur natif présente son emploi du temps de la semaine qui suit et les apprenants doivent établir une fiche d'informations individuellement.

Activité 2 (test 3.2) : un locuteur natif présente une journée de sa semaine précédente et les apprenants doivent faire un rappel écrit en petits groupes.

3.5.2. Le déroulement du test 3

Pour mieux observer les comportements d'écoute étayée en situation de travail individuel et en petits groupes, nous avons d'abord divisé les huit apprenants des tests 1 et 2 en deux groupes (groupe A2 et groupe B1) selon leur niveau. Le groupe A2 est composé des quatre apprenants de niveau A2 et le groupe B1 est composé des quatre apprenants de niveau B1.

Dans le test 3.1, tous les apprenants réalisent individuellement l'activité 1 avec un locuteur natif. En cas de difficulté, ils peuvent solliciter l'aide du locuteur natif en chinois.

Dans le test 3.2, tous les apprenants réalisent en petits groupes l'activité 2 avec un locuteur natif. Comme dans le test 3.1, en cas de difficulté, ils peuvent solliciter l'aide du locuteur natif en chinois. Mais en plus de l'interaction avec le locuteur natif, les quatre apprenants de chaque groupe dans le test 3.2 coopèrent et travaillent ensemble pour réussir l'activité. Chaque groupe réalise les deux activités de compréhension avec un même locuteur natif (LN1 pour le groupe A2 et LN2 pour le groupe B1), ceci afin d'éviter que la différence de comportement d'un même apprenant en situation individuelle et en petits groupes puisse être attribué à la différence de son locuteur natif.

Le tableau ci-dessous montre le déroulement du test 3 :

Test	Activité	Contenu	Forme d'activité	Modalité de travail
Test 3.1	activité 1	emploi du temps d'une semaine	remplir une fiche d'informations	individuel
Test 3.2	activité 2	une journée	faire un rappel écrit	en 2 petits groupes de 4 personnes

Tableau 9- Déroulement du test 3

Pendant le test 3, les apprenants peuvent demander la répétition et la modification de l'input en fournissant des feedbacks verbaux et non verbaux. Des feedbacks verbaux peuvent être des phrases telles que « 再说一遍 » (Répétez s'il vous plaît). Des feedbacks non verbaux peuvent être des gestes tels que le hochement de tête. Les apprenants ne peuvent dialoguer avec le

____ Chapitre 3. Expérimentation 1- vérification de notre hypothèse ____

locuteur natif qu'en chinois, qui à son tour communique avec les apprenants exclusivement en chinois. En revanche, les apprenants peuvent discuter entre eux en français. Tout le test 3 est filmé par une caméra. L'enseignante est présente dans ce test en tant qu'observatrice.

Afin de faciliter la compréhension du contenu et du déroulement des trois tests, nous avons établi le tableau ci-dessous :

Chapitre 3. Expérimentation 1- vérification de notre hypothèse

	Test 1.1	Test 1.2	Test 2.1	Test 2.2	Test 3.1	Test 3.2
Langue testée	chinois	chinois	chinois	anglais	chinois	chinois
Typologie des questions	remplir des phrases à trous	répondre aux questions et faire un rappel écrit	raisonner à voix haute	raisonner à voix haute	réaliser 1 activité seul	réaliser 1 activité en petits groupes
Typologie des documents	50 phrases isolées	3 dialogues	1 conversation ; 1 interview	1 publicité	1 présentation	1 présentation
Format des documents	audio	3 vidéos	1 vidéo ; 1 audio	1 vidéo	présentation en direct par un LN	présentation en direct par un LN
Thème	demander son chemin ; demander une chambre à l'hôtel et autre...	demander son chemin ; demander une chambre à l'hôtel	émotion ; situation personnelle	description des objets	emploi du temps	emploi du temps
Niveau de langue	A2 et B1	A2 et B1	B1 et B2	B1	B1	B1
Possibilité d'interaction	non	non	oui mais exclusivement avec l'enseignante	oui mais exclusivement avec l'enseignante	oui	oui
Modalité de travail	individuel	individuel	individuel avec 1 enseignante	individuel avec 1 enseignante	individuel avec 1 LN	en petits groupes avec 1 LN
Matériels spécifiques	1 PC	1 PC	1 PC avec un lecteur DVD	1 PC avec un lecteur DVD	non	non
Modalité d'évaluation	1 point pour 1 question, 50 points pour 50 questions	1 point pour 1 unité de sens rappelée, 33 points pour 3 dialogues	néant	néant	néant	néant
Aspects principaux à observer	niveau de la RVO (Reconnaissance du Vocabulaire à l'oral)	niveau de la CO (compréhension de l'oral) en situation d'écoute non collaborative	processus de la CO ; rôle de la représentation écrite des énoncés dans la CO et stratégies en écoute collaborative limitée	processus de la CO ; rôle de la représentation écrite des énoncés dans la CO et stratégies en écoute collaborative limitée	processus et stratégies de la CO interactive ; effets de l'interaction sur la CO	processus et stratégies de la CO interactive ; effet du groupe ; effets de l'interaction sur la CO
Temps estimé	1 heure	1 heure	2 heures	1 heure	1 heure	1 heure
Séance	1	2	3	3	4	5

Tableau 10- Structure des tests 1, 2 et 3 pour la vérification de l'hypothèse

Chapitre 4. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos trois tests dans le but de vérifier notre hypothèse. Les données ont été recueillies principalement par trois canaux : les enregistrements vidéo des interactions dans les différents tests ; un questionnaire distribué juste après le test 2 et les deux notes des tests de la reconnaissance du vocabulaire et de compréhension de l'oral. Sept corpus ont été établis et utilisés pour le besoin de l'analyse. Le tableau ci-dessous montre l'ensemble des corpus.

Corpus	Intitulé du corpus dans la thèse	Test	Apprenants concernés	Nature des données
Corpus 1	cor1_E(numéro de l'apprenant), ex. cor1_E1	Test 1.1	E1-E8	Notes du test
Corpus 2	cor2_E(numéro de l'apprenant), ex. cor2_E1	Test 1.2	E1-E8	Notes du test
Corpus 3	cor3_E(numéro de l'apprenant)_(numéro de question), ex. cor3_E1_1	À la fin du test 1.2	E1-E8	Questionnaire 1 « État des lieux de votre apprentissage du chinois »
Corpus 4	cor4_E(numéro de l'apprenant)_(temps qui marque le début du tour), ex. cor4_E2_15 :23	Test 2.1 Test 2.2	E1-E8	Transcription d'interaction pendant la réalisation des exercices (« raisonnement à voix haute »)
Corpus 5	cor5_E(numéro de l'apprenant)_(temps qui marque le début du tour), ex. cor5_E4_19 :40	Test 3.1	E1-E8	Transcription d'interaction pendant la réalisation de l'activité en modalité individuelle
Corpus 6	cor6_(numéro du groupe A/B)_(temps qui marque le début du tour), ex. cor6_A_2 :45	Test 3.2	groupe A groupe B	Transcription d'interaction pendant la réalisation de l'activité en petits groupes
Corpus 7	cor7_E(numéro de l'apprenant)_(numéro de question), ex. cor7_E5_2	À la fin du test 2.2	E1-E8	Questionnaire 2 « Représentation écrite des énoncés dans la compréhension de l'oral »

Tableau 11- Corpus utilisés pour analyser le processus de compréhension de l'oral

Les enregistrements vidéo et audio ont été transcrits⁷¹ et ensuite encodés pour faciliter l'analyse statistique. Dans cette partie de notre thèse, les interactions verbales sont présentées sous forme de tours de paroles (cf. annexes 9, 10, 11). Les tours sont numérotés : au début de

⁷¹ Cf. annexe 26, convention de transcription.

chaque ligne figure le numéro de celle-ci. Derrière les numéros nous faisons figurer une lettre majuscule plus un nombre pour représenter les apprenants (par exemple, E1= Apprenant 1 ; E2= apprenant 2...). Seuls les messages verbaux oraux ont été transcrits. Cependant, pour préciser certaines situations, nous avons indiqué, pour les enregistrements vidéo, les gestes et les messages paraverbaux importants entre parenthèses. Les énoncés en chinois du locuteur natif sont transcrits en sinogrammes, et nous faisons figurer le pinyin et la traduction en français entre parenthèses. Les énoncés en chinois du locuteur non-natif sont transcrits en pinyin et notés en italique, et, si nécessaire, nous ajoutons la traduction en français entre parenthèses. Pour chaque exemple, nous essayons d'expliquer le plus clairement possible le contexte du déroulement de l'interaction (cf. extrait 1 ci-dessous).

Extrait 1 (cor4_E2_15 :23) :

- 1 ENS : 早晚有一天我要让您过上好日子(*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎorìzi* ; tôt ou tard, je vais te rendre la vie bien meilleure)
- 2 E2 : *yitian* ça peut être un jour
- 3 ENS : ouais↑
- 4 E2 : et après↑
- 5 ENS : 早晚有一天(*zǎowǎn yǒuyītiān*)
(silence)
- 6 E2 : je dirais comme c'est fini par un jour+ça peut être une sorte d'hypothèse ou une projection qu'elle fait pour plus tard sur quelque chose
- 7 ENS : c'est ça !

4.1. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral

4.1.1. Le résultat général concernant la reconnaissance du vocabulaire et la compréhension des dialogues

Les huit apprenants ont participé au test 1.1 et au test 1.2. Dans le test 1.1, nous avons attribué 1 point pour chaque bonne réponse et le score maximal pour le test 1.1 est de 50 points. Les 32 premières questions du test 1.1 ont un lien direct avec le test 1.2, car ces 32 questions portent sur les mots qui constituent le contenu principal des 3 dialogues du test 1.2. Nous avons ajouté 18 questions supplémentaires afin de distraire les apprenants. Elles ont aussi pour but de diminuer l'effet de répétition des 32 mots et celui d'apprentissage d'un test à l'autre.

Dans le test 1.2, pour chaque dialogue, nous avons proposé une liste de réponses possibles et nous avons attribué 33 points pour l'ensemble des 3 dialogues.

Résultats des tests 1.1 et 1.2

Les tableaux ci-dessous montrent les résultats des tests 1.1 et 1.2 pour les huit apprenants. Afin de faciliter la comparaison entre les tests 1.1 et 1.2, nous avons ramené les scores du test 1.2 à un total de 50 points également.

Étudiant	Score du test 1.1 (%)	Score du test 1.2 (%)
E1	60	54,5
E2	52	66,7
E3	57	54,5
E4	48	51,5
E5	68	60,6
E6	63	78,8
E7	67	62,1
E8	60	69,7
Moyenne	59,4	62,3

Tableau 12- Résultats des tests 1.1 et 1.2

Classement	Étudiant	Score du test 1.1 (%)
1	E5	68
2	E7	67
3	E6	63
4	E8	60
4	E1	60
6	E3	57
7	E2	52
8	E4	48
Moyenne		59,4

Tableau 13- Classement des résultats du test 1.1

Classement	Étudiant	Score du test 1.2 (%)
1	E6	78,8
2	E8	69,7
3	E2	66,7
4	E7	62,1
5	E5	60,6
6	E1	54,5
6	E3	54,5
8	E4	51,5
Moyenne		62,3

Tableau 14- Classement des résultats du test 1.2

La moyenne du test 1.1 est de 59,4% et la moyenne du test 1.2 est de 62,3%. Il apparaît que les apprenants réussissent un peu mieux le test 1.2 que le test 1.1.

En observant les scores des apprenants, nous voyons qu'il n'y a pas de lien fort entre la reconnaissance du vocabulaire et la compréhension de l'oral. Nous avons supposé que les apprenants ayant obtenu un bon score en test de reconnaissance du vocabulaire à l'oral (le test 1.1) obtiendraient également un bon score en compréhension de l'oral (le test 1.2) et vice-versa. Cependant, les résultats montrent que cela n'a pas toujours été le cas. E7 a obtenu un très bon score au test 1.1 avec 67 points, mais seulement 62,1 points au test de compréhension. Ces résultats le situent seulement au quatrième rang parmi tous les apprenants. E2 a obtenu 52 points au test 1.1. Il se situe à la septième place parmi les huit apprenants. Avec 66,7 points obtenus au test 1.2, il se place troisième pour la compréhension. Cela en va de même pour E8 : il a obtenu 60 points au test 1.1 et se situe à la quatrième place.

Avec 69,7 points au test 1.2, il se place second en compréhension.

Ce résultat montre qu'un apprenant performant en reconnaissance du vocabulaire auditif n'est pas obligatoirement aussi performant en compréhension générale ; et un apprenant qui arrive à bien comprendre le sens général d'un message ne possédera pas non plus forcément une forte compétence en reconnaissance du vocabulaire auditif.

Ceci confirme que la compréhension de l'oral est un processus très complexe. Un seul facteur tel que la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, ne peut jouer un rôle décisif.

Dans la partie suivante, nous essayons de comprendre ce résultat.

4.1.2. Étude du faible lien entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral

4.1.2.1. Le contexte et les images aident à la compréhension

Rappelons que la reconnaissance du vocabulaire à l'oral est constituée de plusieurs composantes, les principales d'entre elles sont : la compétence de décodage et le répertoire de vocabulaire concernant le thème d'écoute, les automatismes des mots concernés et la capacité à mettre en œuvre la stratégie d'inférence. Avoir un bon score dans le **test 1.1** montre que l'apprenant possède un bon niveau sur l'ensemble des composantes de la reconnaissance du vocabulaire. Il est possible que l'apprenant soit compétent dans la maîtrise de toutes les composantes, mais il est aussi possible qu'il maîtrise très bien une seule composante et que cela suffise pour compenser ses points faibles dans d'autres composantes. De plus, avoir un score bas dans le test 1.1 montre que l'apprenant a du mal à reconnaître les mots concernés dans une suite de formes sonores. Il est possible que l'apprenant soit faible dans toutes les composantes, mais il est aussi possible qu'il maîtrise bien une ou deux composantes, mais cela ne suffit pas pour compenser ses points faibles et obtenir le sens de l'énoncé cherché.

Le score du **test 1.2** révèle le niveau de compréhension de l'oral des dialogues. Par rapport au test 1.1, le test 1.2 fournit un contexte visuel par les vidéos où l'apprenant peut voir les personnages, les lieux de la conversation, les expressions du visage, les gestes, alors que le test 1.1 est composé de 50 phrases isolées pour lesquelles l'apprenant ne connaît pas le contexte. Il doit vraiment s'appuyer sur ce qu'il entend et ce qu'il comprend du document pour réaliser l'activité de compréhension. Il doit davantage prendre en compte les informations linguistiques que les informations contextuelles. Cette différence entre les deux tests implique que le test 1.1 est plus difficile à réaliser que le test 1.2. Nous avons d'ailleurs remarqué que la

plupart des apprenants (sept sur huit) reconnaissent moins de mots dans le test 1.1 que dans le test 1.2. Prenons l'exemple de E3 : dans le dialogue 1 et le dialogue 2 du test 1.2, Six mots ont été reconnus contre seulement deux de ces mêmes mots dans le test 1.1. Pour E8, les résultats sont presque identiques. Seuls deux mots sur sept ont été reconnus. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les tests 1.1 et 1.2 ont lieu lors de deux séances différentes, et il n'y a pas eu de correction des copies du test 1.1 avant le test 1.2. L'effet de répétition et celui d'apprentissage d'un test à un autre reste très faible.

Il apparaît donc (ce qui est plutôt logique) que la compréhension des dialogues sous format vidéo est plus facile que la compréhension de phrases isolées, car cette première fournit des indices contextuels et des images très riches. Ces indices aident les apprenants à surmonter les difficultés langagières pour saisir le sens.

4.1.2.2. Réactions différentes devant les mêmes indices

Pourquoi avec les mêmes indices contextuels et visuels, les apprenants possédant une meilleure compétence en reconnaissance de mots auditifs ne comprennent-ils pas forcément mieux que certains autres ayant une compétence de reconnaissance de mots plus faible?

Pendant le test 2 (test avec la méthode du raisonnement à voix haute), nous avons demandé aux apprenants de décrire leur pensée pendant l'écoute des dialogues. Lors du test 3, nous avons observé les apprenants en interaction avec un locuteur chinois. Grâce à ces deux tests, nous avons pu constater qu'en fait, il y a une très grande différence de capacité d'inférence entre différents apprenants. Certains saisissent très vite le sens d'un énoncé ou l'intention du locuteur natif, en regardant des images, des gestes, et ce parfois même s'ils ont compris très peu de mots ; alors que d'autres, tout en ayant compris la plupart des mots, voire tous les mots, mettent beaucoup plus longtemps à en trouver le sens.

Nous avons plus particulièrement observé deux apprenants E1 et E2 (A2) et deux apprenants E5 et E8 (B1), car les résultats du test 1 de ces quatre apprenants ont montré qu'il y a une contradiction assez importante entre leur score en reconnaissance du vocabulaire et la compréhension de l'oral des dialogues sous forme de vidéo.

E1 et E5 ont obtenu la meilleure note en reconnaissance du vocabulaire (respectivement 60 et 68). Cependant, leurs scores en compréhension des dialogues sont tous au-dessous de la moyenne (54,5 pour E1 et 60,6 pour E5). À l'inverse, E2 et E8 ont obtenu un score

relativement bas en reconnaissance du vocabulaire (respectivement 52 et 60) alors que leur compréhension des dialogues semble bien meilleure (66,7 pour E2 et 69,7 pour E8).

Pendant le test 2 et le test 3, nous avons constaté effectivement, qu'à de nombreuses reprises, E1 et E5 avaient montré une compétence moins forte en inférence par rapport aux autres apprenants. Par exemple, pendant le test 2.1, E1 a exprimé plusieurs fois qu'il comprend tous les mots, mais ne comprend pas le sens général :

Extrait 2 (cor4_E1_40 :50) :

E1 : (...) j'ai reconnu plein de mots + mais là aussi pareil j'ai du mal à comprendre le sens de la phrase

Il en va de même pour E5. Pendant le test 3 individuel, le locuteur natif LN2 explique le même mot 香蕉 (*xiāngjiāo* ; banane), avec les mêmes gestes, et les mêmes explications à E5, E6 et E8. E6 et E8 ont pu inférer correctement le sens au bout respectivement de 10 secondes et 13 secondes, alors que E5 a mis trois fois plus de temps (40 secondes). De même, pendant la conversation libre du test 3, LN2 a expliqué le mot 橄榄油 (*gǎnlǎn yóu* ; l'huile d'olive). Au bout de trois minutes, E5 ne comprenait toujours pas (cor5_E5_11 :20-14 :55). Nous avons informellement utilisé les mêmes explications pour un autre apprenant dont le niveau de langue est beaucoup plus bas. Celui-ci a compris le mot en moins d'une minute. Au contraire de E1 et E5, E2 et E8 ont prouvé leur forte capacité d'inférence. E2 a un niveau de reconnaissance du vocabulaire inférieur à E1, mais dans le test 2.1, elle arrive à s'appuyer sur le peu d'informations linguistiques dont elle dispose avec des indices contextuels pour inférer le sens (cor4_E2_6 :22 ; cor4_E2_15 :23 ; cor4_E2_22 :19 ; cor4_E2_24 :09).

Dans les trois extraits ci-dessous (extraits 3, 4, 5), trois apprenants E2, E5 et E8 expliquent à l'enseignante (ENS) ce qu'ils pensent lorsqu'ils écoutent une phrase du film chinois. L'enseignante répète la phrase qui a apparemment bloqué tout le monde : « 早晚有一天我要让您过上好日子 » (*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi* ; tôt ou tard, je vais te rendre la vie bien meilleure). En même temps, sur l'écran, on voit que la fille Linlin, les larmes aux yeux, est en train d'accrocher au tableau les billets de banque offerts par son père. Dans l'extrait 3, E5, la plus performante dans le test de vocabulaire parmi les trois, a reconnu la plupart des mots de cette phrase et l'enseignante lui a donné l'explication d'un mot. Mais E5 n'arrive toujours pas à inférer le sens de la phrase.

Extrait 3 (cor4_E5_22 :24) :

- 1 ENS : 早晚有一天早晚早晚有一天 (*zǎowǎn yǒuyītiān* ; tôt ou tard)
- 2 E5 : elle a dit qu'un jour je veux

- 3 ENS : ouais bien 早晚有一天我要让您过上好日子 (*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi* ; tôt ou tard, je vais te rendre la vie bien meilleure)
- 4 E5 : elle veut/
- 5 ENS : bien 让您过上好日子让您过上好日子 (*ràng nín guòshang hǎo rìzi*)
- 6 E5 : *ran* je pense à inviter
(...)
- 7 ENS : 过上 c'est vivre (*guòshang*)
- 8 E5 : ouais
- 9 ENS : 过上好日子 (*guòshang hǎo rìzi*)
- 10 E5 : *hao* ça doit être le le bien
- 11 ENS : hein 日子好日子/日 tu penses à quoi 日子 (*rìzi hǎo rìzi*)
- 12 E5 : je pense au jour
- 13 ENS : c'est bien XXX
- 14 E5 : je vois pas/dans la phrase entière je vois pas ce que ça veut dire

Contrairement à E5, E2 n'a reconnu qu'un seul mot (« un jour ») dans l'extrait 4 et a tout de suite émis une hypothèse sur le sens général de la phrase. Même si son interprétation reste floue, la direction qu'elle prend pour inférer le sens de la phrase est tout à fait cohérente.

Extrait 4 (cor4_E2_15 :23) :

- 1 ENS : 早晚有一天我要让您过上好日子 (*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi* ; tôt ou tard, je vais te rendre la vie bien meilleure)
- 2 E2 : *yitian* ça peut être un jour
- 3 ENS : ouais
- 4 E2 : et après↑
- 5 ENS : 早晚有一天(*zǎowǎn yǒuyītiān*)
(silence)
- 6 E2 : je dirais comme c'est fini par un jour+ça peut être une sorte d'hypothèse ou une projection qu'elle fait pour plus tard sur quelque chose
- 7 ENS : c'est ça !

Dans l'extrait 5, E8 n'a également reconnu qu'un seul mot (« un jour »), mais il semble qu'il est beaucoup plus sensible aux images, et celles-ci lui permettent d'inférer le sens avec plus de succès.

Extrait 5 (cor4_E8_33 :05) :

- 1 ENS : 早晚有一天我要让您过上好日子(*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi* ; tôt ou tard, je vais te rendre la vie bien meilleure)
- 2 E8 : donc sans avoir compris ce que/ce qu'elle a dit+je devine qu'en fait peut-être que ben là+elle a accroché le billet +elle va pas s'en servir+ elle remercie son père et là elle dit ben peut-être+ben+ non j'ai pas/non XXX
- 3 ENS : 早晚有一天我要让您过上好日子 (*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi*)
- 4 E8 : donc *yitian* ben un de ces jours+ ben je crois j'ai l'impression qu'elle veut ben/ comme c'est la fille/c'est la fille+ ben elle veut aider son père+donc elle se

- fait une promesse apparemment en accrochant symboliquement le billet au tableau/
 5 ENS : ouais
 6 E8 : et euh : c'est une promesse elle-même qu'elle XXX à son père de sa vie pauvre
 7 ENS : très bien
 8 E8 : mais je suis pas sûr +c'est que des suppositions
 9 ENS : mais tu comprends /comment tu l'as deviné ce sens en fonction de quoi↑
 10 E8 : que des images là (rires)
 11 ENS : que des images là et aussi des/
 12 E8 : enfin qu'est-ce j'ai dit/qu'est-ce que j'ai deviné avant
 13 E8 : j'en ai déduit avec des images là/qui est là+parce que j'ai rien compris XXX qu'elle a dit là sauf le *yitian* qui va orienter vers/ben un de ces jours ou une promesse/ben elle tient à sortir son père de la de/
 14 ENS : très bien très bien

Ce résultat ne semble pas être tout à fait en accord avec le résultat de Roussel *et al.* (2008) et celui de Roussel (2011). Leurs études montrent que le niveau initial en langue des apprenants garde un rôle fort sur les résultats en écoute individuelle quelles que soient les stratégies employées par les apprenants. D'après eux, un apprenant du groupe dont le niveau initial est bas pourrait employer les mêmes stratégies d'écoute qu'un apprenant du groupe dont le niveau est supérieur. Cependant, ils n'obtiennent pas les mêmes résultats. Cela n'a pas toujours été le cas dans notre étude. Comme nous l'avons montré, E2 a un niveau de langue plus faible que la plupart des apprenants et beaucoup plus faible que E5, mais sa capacité d'inférence dans notre étude s'est montrée plus forte que celle de E5.

En fait, il y a une très grande différence entre notre étude et celle de Roussel *et al.* (2008) et de Roussel (2011). Tout d'abord, les stratégies étudiées dans ces deux études sont différentes. La nôtre observe la stratégie d'inférence, tandis que la leur concerne plutôt l'autorégulation pendant l'écoute (répétition, pause et avance rapide...). Les enregistrements dans notre étude sont essentiellement des vidéos qui fournissent des indices contextuels, les leurs sont exclusivement des fichiers audio et les étudiants doivent s'appuyer davantage sur leur compétence langagière pour comprendre le sens. C'est pourquoi le poids du niveau de langue est plus important dans leur étude.

Notre observation montre que pendant l'activité de compréhension de l'oral, lorsque des indices visuels sont accessibles, la capacité à mettre en œuvre la stratégie d'inférence est variable d'un apprenant à l'autre. Celle-ci ne dépend pas forcément du niveau de langue. Parfois, la forte capacité d'inférence peut compenser la défaillance langagière dans l'écoute et

aider à trouver le sens du message. Ceci pourrait peut-être expliquer le faible lien entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire et ceux de la compréhension de l'oral des dialogues au format vidéo dans nos tests. C'est pourquoi, dans la partie suivante, nous étudierons comment les différents apprenants appliquent cette stratégie d'inférence lors des activités de compréhension de l'oral.

4.1.3. Comment les apprenants appliquent-ils la stratégie d'inférence dans les tests ?

L'inférence a été définie dans le cadre de notre étude comme une stratégie qui utilise des informations acoustiques, vocales ou lexicales à l'intérieur du document et également les connaissances antérieures en dehors du document, et/ou du contexte conversationnel pour deviner le sens ou pour compenser les informations manquantes (cf. 2.2.4, p. 70). Nous avons constaté que la stratégie d'inférence est couramment utilisée par tous les apprenants dans tous les types d'écoute observés (la reconnaissance du vocabulaire auditif, l'écoute des dialogues sous forme de vidéos, l'écoute interactive étayée) et cela ne dépend pas du niveau de langue. Nous avons répertorié quatre canaux qui aident les apprenants à déclencher la stratégie d'inférence à l'écoute. Selon leurs fréquences d'occurrence, nous citons les indices visuels, les indices langagiers, le type du document et le contexte où se déroule l'énoncé.

1. Les **indices visuels**. Pour le film chinois, les images fournies par la vidéo apportent des indices très nombreux. Ces indices peuvent être des expressions du visage, des gestes et des décors. Dans le test 2, tous les apprenants ont utilisé des indices visuels pour inférer le sens (cor4_E1_2:25 ; cor4_E2_1:40 ; extrait 6, cor4_E3_4:05).

Extrait 6 (cor4_E3_4:05) :

1 E3 : au vu de son expression de/du visage+ je me disais peut-être qu'elle est fâchée avec son copain+mais il (son copain) n'a pas l'air d'être fâché

2. Les indices **langagiers**. Les mots clés (cor4_E2_26 :00 ; cor4_2_30 :25), les pauses (cor4_E3_4 :40), les intonations (cor4_E6_42 :21) ou la compréhension partielle (cor4_E6_41 :39) d'un document peuvent tous fournir des indices pour aider les apprenants à déduire le sens. Par exemple, parfois, lors de l'écoute de l'interview, l'apprenant comprend la réponse et il s'appuie sur la réponse pour déduire le contenu de la question, comme l'illustre l'extrait 7 ci-dessous (cor4_E3_4 :41 ; cor4_E8_47 :06).

Extrait 7 (cor4_E3_3_4 :41) :

1 E3 : je n'ai pas compris le mot+ mais vu la réponse+ j'essaie de deviner la question

3. Le **type du document**. Pour certains apprenants, le film est plus aisé à comprendre car il y a un fil conducteur qui raconte souvent une histoire, alors que dans une interview, entre chaque question et réponse, il n'y a pas toujours un lien évident (E6). Pour certains, le fait de savoir que c'est une interview aide à deviner les questions posées (E2 ; E4). Dans l'extrait suivant, E4 écoute une interview. L'intervieweur a posé une question sur l'âge de l'interviewé et la réponse est « *èrshíqī* » (27 ans). E4 ne comprend pas la question mais il a compris qu'il y a des chiffres dans la réponse de l'interviewé. En pensant qu'il s'agit d'une interview, E4 déduit que l'intervieweur a posé une question sur l'âge.

Extrait 8 (cor4_E4_16 :22) :

1 E4 : *er qi* elle n'est pas en train de demander l'âge ↑ mais *er qi* je pense à l'interview

4. Le **contexte** d'écoute. Dans tous nos tests, avant chaque écoute, l'enseignante explique clairement le contexte et la relation entre les personnages dans les enregistrements, parce que nous sommes consciente de l'importance du contexte dans la compréhension de l'oral (comme cela a été indiqué dans la partie 2.1.4). Dans le test 2, le fait de connaître le contexte où se déroule la scène du film chinois, E8 a pu bien déduire le sens (extrait 9, cor4_E8_8 :46)

Extrait 9 (cor4_E8_8 :46) :

1 E8 : avec ce qui s'est passé avant+j'ai compris *shengri*/et j'ai compris *wo de shengri* peut-être/donc apparemment il lui donne l'argent pour son anniversaire et elle est triste+parce que d'après ce que tu m'as dit +apparemment il ne gagne pas beaucoup d'argent +donc elle est triste pour son père parce que /ben il lui donne de l'argent malgré qu'il est pauvre/c'est un pauvre

4.1.3.1. L'efficacité d'inférence influencée par l'expérience antérieure de l'individu

Tous les apprenants ont employé la stratégie d'inférence pendant les tests. Ceci montre que cette capacité existe chez tous les individus. Néanmoins, être capable d'inférer ne signifie pas automatiquement que le résultat est satisfaisant. L'efficacité d'utilisation de cette stratégie est très variable selon les apprenants et selon les différents énoncés. Si la clarification du contexte avant l'écoute et des images dans les vidéos fournissent de nombreux indices contextuels, ces informations, ne garantissent malheureusement pas que tous les apprenants suivent la bonne direction pour trouver le sens. Différents individus pourraient avoir des interprétations très différentes.

Par exemple, dans le test 2.1, en entendant « 礼物 » (*lǐwù* ; cadeau), certains pensent que c'est un prénom (cor4_E3_4 :40 ; cor4_E4_6 :05), car cette forme sonore ressemble à « 刘 » (*Liu* ; un nom de famille chinois courant). Comme avant l'écoute, les apprenants savent que la fille est allée voir son père avec son petit ami, et ils font ainsi l'inférence que « 礼物 » est le nom du garçon.

Un autre exemple se trouve également dans le test 2.1. Après avoir vu la scène au magasin entre la fille et le père, nous avons obtenu des interprétations très différentes. Certains supposent que la fille manque d'argent pour profiter de la vie (cor4_E4_2 :05), que la fille s'est fâchée avec son père (cor4_E3_12 :10), qu'elle s'est fâchée avec son copain (cor4_E3_4 :05), ou encore que le père n'autorise pas sa fille à sortir avec son copain.

L'expérience antérieure qui diffère d'un individu à un autre, pourrait influencer cette capacité d'inférence (Hulstijn *et al.*, 1996 ; Pilico, 2007). L'expérience antérieure comprend tout ce qui concerne un individu. Cela peut concerner l'éducation reçue, ainsi que les connaissances culturelles sur la langue cible, le milieu de vie, le statut social, mais aussi l'intelligence, la personnalité et le style d'apprentissage. Pour un sujet donné et à un moment donné, lorsqu'un apprenant infère le sens, tous ces éléments fonctionnent ensemble et influencent sa manière de penser. Un apprenant plus prudent (*risk-avoider*, Field, 2000, cf. 2.2.4, p. 72), essaie toujours de trouver le pourquoi et a tendance à ne pas donner de conclusion avant d'être vraiment sûr de lui, même si parfois il arrive à identifier la plupart des éléments du message. Ainsi, certains apprenants semblent moins compétents en inférence pendant le test, comme c'est le cas de E1. De plus, dans l'écoute des vidéos et l'écoute interactive étayée, la compréhension résulte d'une

double interprétation : ce qu'on entend et ce qu'on voit. Tous les apprenants ne sont pas sensibles aux mêmes images et aux mêmes gestes. Dans le test 2, Linlin refuse l'argent de son père et dit « j'en veux pas, j'en veux pas », en repoussant la main de son père dans laquelle se trouvent les billets. Son visage paraît très sérieux et le ton est fort et déterminé. Comme nous venons de l'écrire, certains apprenants, en voyant cette image, pensent tout de suite que Linlin s'est fâchée avec son père, ou avec son copain (E3) alors que d'autres comprennent tout simplement que Linlin refuse quelque chose, mais qu'elle n'est pas en colère. Ceci démontre que la stratégie d'inférence dans ces types d'écoute est difficile à mesurer et contrôler.

4.1.3.2. L'efficacité d'inférence est limitée par une défaillance importante en reconnaissance du vocabulaire

Le faible lien entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et ceux de la compréhension ne signifie pas que cette première n'est pas importante. Le test 2 avec l'application de la méthode du raisonnement à voix haute nous a permis de voir que, même si l'apprenant arrive à reconnaître un ou quelques éléments, la faible quantité d'informations ne lui permet pas de déduire le sens général, beaucoup d'apprenants ont rencontré cette situation (E1, E2, E4, E6, E8, cf. tableau 15 ci-dessous).

Étudiant	Nombre de fois où la faible quantité d'éléments reconnus ne suffit pas pour déduire le sens général
E1	1
E2	1
E3	0
E4	3
E5	0
E6	1
E7	0
E8	1

Tableau 15- Nombre de fois où la faible quantité d'éléments reconnus ne suffit pas pour inférer le sens global

En fait, nous avons remarqué que lorsqu'il y a très peu d'éléments langagiers disponibles, ou lorsqu'il y a une grande défaillance langagière, l'inférence est inopérante ou inefficace pour la plupart des apprenants. Dans l'extrait 10 ci-dessous, l'enseignante ENS répète la même phrase du film que nous avons citée plus haut, et le participant E4 explicite ce qu'il pense :

Extrait 10 (cor4_E4_24 :11) :

- 1 ENS : 早晚有一天我要让您过上好日子 (*zǎowǎn yǒuyītiān wǒ yào ràng nín guòshang hǎo rìzi* ; tôt ou tard, je vais vous apporter la vie heureuse)
- 2 E4 : alors *you yi* c'est avoir+ *yi tian* c'est/ *yi* c'est le nombre une fois+alors *you* euh : pour moi elle parle du passé+ de ce qui s'est passé avant en souvenir mais (soupir) je peux pas/

Sur l'ensemble de 14 syllons, l'apprenant en a reconnu 3 (« *yǒu* », « *yī* », « *tiān* ») dont deux auxquels il a attribué un sens individuel (« avoir » pour « *yǒu* » et le nombre « un » pour « *yī* »). Mais les deux syllons « *yǒu* » et « *yī* » ensemble ne donnent pas un sens significatif dans cette phrase, il faut soit les associer avec le « *tiān* » (jour), soit associé « *yī* » avec « *tiān* ». Ainsi « *yǒuyītiān* » ou « *yītiān* » se traduit comme « (il y avait) un jour... ». Cependant, E4 n'a pas pu reconnaître le sens de « *tiān* » et avec le peu d'information qu'il a obtenu, il n'a pas réussi à inférer le sens et a abandonné l'écoute.

Dans un autre exemple ci-dessous, l'enseignante ENS interroge l'apprenant E1 sur le contenu de l'interview du test 2.1. La question précédente est « où habites-tu? » et la réponse est « à St-Martin d'Hères ». L'enseignante poursuit l'enregistrement et répète la question et la réponse de l'enregistrement suivante (1).

Extrait 11 (cor4_E4_34 :36) :

- 1 ENS : 是学生公寓还是什么 (*shì xuéshēng gōngyù háishì shénme* ; c'est dans une résidence universitaire ou quelque chose d'autre) ma question 是学生公寓还是什么不是自己租的房子 (*bú shì zìjǐ zū de fángzi* ; non, je loue un appartement seul).
- 2 E4 : euh : quel transport en commun tu utilises↑ j'utilise pas transport en commun j'utilise le vélo+ non↑ (en regardant l'enseignante) c'est pas ça↑
- 3 ENS : tu l'as compris↑
- 4 E4 : ouais+parce que j'ai/ en fait j'ai utilisé un seul mot pour comprendre c'est *gong* le public+non↑
- 5 ENS : 是学生公寓还是什么
- 6 E4 : c'est/ moi ce que j'ai compris *GONG*+ je me suis dit c'est public/ en fait quel transport public utilises-tu↑ j'entends ensuite dans la réponse *BU* +donc ça veut dit non j'utilise pas+ensuite j'ai compris *QICHE* vélo

Dans cet extrait, E4 n'a pas compris la question, mais a reconnu un mot « *bù* » (不 ; négation) (6). Il a pu également identifier la forme sonore « *gōng* » et l'a traduit comme « 公 ; public » (4, 6). En s'appuyant sur cette forme sonore reconnue il infère le sens de tout le message. Mais le problème est que, le « *gōng* » (公 ; public) dans cet enregistrement n'est pas un mot, avec le syllon « *yù* » (寓 ; logement) qui suit, ils forment ensemble le mot « *gōngyù* » (公寓 ;

résidence). E4, alors, ayant validé le sens de « public », il infère qu'il s'agit peut-être de transport en commun. Ensuite, il croyait avoir entendu « *qíchē* » (faire du vélo) (6), ce qui renforce sa confiance en l'hypothèse de départ. Cet extrait montre que lorsque l'apprenant a une défaillance importante de langue, la qualité d'inférence est loin d'être satisfaisante.

Dans les deux extraits 10 et 11, nous voyons que lorsqu'il y a une très faible quantité de mots reconnus, il est presque impossible pour l'apprenant d'établir le lien entre les informations de différents canaux. Ce résultat semble être cohérent avec l'hypothèse d'Ellis (1999) et celle de Laufer (2003), qui ont souligné qu'un vocabulaire limité peut endommager la qualité d'inférence (cf. 2.2.4, p. 73).

4.1.4. Les difficultés des apprenants en reconnaissance du vocabulaire à l'oral

La défaillance en reconnaissance du vocabulaire à l'oral est provoquée par de nombreux facteurs liés à toutes les composantes que nous avons citées dans 2.4.1.2 (p. 111). Dans cette partie, nous analyserons en détail les difficultés des apprenants en reconnaissance du vocabulaire à l'oral. Nous présenterons particulièrement leurs difficultés dans l'identification des formes sonores, leurs difficultés liées aux tons chinois et à la non-automatisation des connaissances déjà acquises.

4.1.4.1. Difficultés liées à l'identification des formes sonores

Pendant le test 2.1, tous les apprenants ont rencontré des difficultés dans l'identification des formes sonores. Ils ont tous besoin de répétitions ou de ralentissement pour pouvoir discriminer et segmenter. Parfois, même après plusieurs répétitions, certains apprenants ont encore du mal à discriminer les formes sonores (E2, E3, E5, E7).

Pour certaines formes sonores qui se ressemblent, sept apprenants (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8) ont des difficultés à faire la différence, surtout pour « *sheng/shang* »; « *si/ci* »; « *zhu/chu* »; « *xin/si/xing* »; « *shuo/shou* » (cf. tableau 16).

Étudiant	Difficultés en discrimination et segmentation
E1	5 difficultés identifiées (<i>si/ci</i> ; <i>zhu/chu</i> ; <i>xin/si</i> ; <i>zao/cao</i> ; <i>cong/zhong</i>)
E2	8 difficultés (<i>si/ci</i> ; <i>chi/shi</i> ; <i>xin/si</i> ; <i>wo/wu</i> ; <i>you/jiu</i> ; <i>qian/tian</i> ; <i>sheng/shang</i> ; parfois incapable de discriminer)
E3	4 difficultés (<i>chi/zhi</i> ; <i>chi/zi</i> ; <i>xin/ting</i> ; parfois incapable de discriminer)
E4	6 difficultés (<i>ting/ding</i> ; <i>bie/bei</i> ; <i>ri/si</i> ; <i>shou/shuo</i> ; <i>wan/wang</i> ; <i>chang/zhang</i>)
E5	1 difficulté (parfois incapable de discriminer)
E6	4 difficultés (<i>zhu/chu</i> ; <i>shou/shuo</i> ; <i>xin/xing</i> ; <i>ji/ti</i>)
E7	3 difficultés (<i>sheng/shang</i> ; <i>ba/pa</i> ; parfois incapable de discriminer)
E8	4 difficultés (<i>liangtian/liandian</i> ; <i>t/d</i> ; <i>p/b</i> ; <i>zu/zhu</i>)

Tableau 16- Difficultés des apprenants en discrimination des formes sonores

Si les apprenants distinguent mal certaines formes sonores, cela peut provenir d'une défaillance de la capacité perceptive (E1, E8, cor4_E8_13 :30), comme l'explique E1 :

Extrait 12 (cor4_E1_21 :36) :

- 1 E1 : j'entendais pas *xin xin*+j'entendais pas *xin* +j'entendais *xi li* ou *si li* quelque chose comme ça+ donc du coup j'arrivais pas à trouver un sens

Parfois c'est aussi parce que l'apprenant n'a pas l'habitude d'entendre d'autres voix que celle de son enseignante (cor4_E6_9 :38). Mais la faible capacité perceptive et le changement des voix ne sont pas les seules causes qui conduisent à la non-reconnaissance des formes sonores. Pendant le test, nous avons constaté que la faible capacité en distinction des tons et la non-automatisation des connaissances déjà acquises sont aussi des facteurs très importants.

4.1.4.2. Difficultés liées aux tons chinois

Rappelons que les tons sont des changements de hauteur de la voix qui font partie des syllons, au même titre que les voyelles et les consonnes, et qui différencient le sens des mots (cf. 2.3.1, p. 76). Nous avons constaté que la plupart des apprenants distinguent mal les tons. En fait, pendant le test, tous les apprenants ont explicité que leur capacité à distinguer les tons est très faible. Nous avons noté que les apprenants ont des difficultés pour distinguer les mots suivants :

Étudiant	Difficultés liées aux tons
E1	1 confusion identifiée (<i>chà</i> 差/ <i>chá</i> 茶)
E2	0
E3	0
E4	5 confusions (<i>chà</i> 差/ <i>chá</i> 茶; <i>guò</i> 过/ <i>guó</i> 国/ <i>guǒ</i> 果; <i>jiù</i> 就/ <i>jiǔ</i> 九; <i>bà</i> 爸/ <i>bā</i> 八; <i>shòu</i> 受/ <i>shǒu</i> 手)
E5	1 confusion (<i>chà</i> 差/ <i>chá</i> 茶)
E6	1 confusion (<i>chà</i> 差/ <i>chá</i> 茶)
E7	1 confusion (<i>chà</i> 差/ <i>chá</i> 茶)
E8	1 confusion (<i>guò</i> 过/ <i>guó</i> 国)

Tableau 17- Difficultés des apprenants en distinctions des tons

Les tons posent des problèmes lorsque l'apprenant connaît plusieurs mots correspondant à une même forme sonore mais avec des tons différents, comme 每 (*měi* ; chaque) et 没 (*méi* ; ne

pas avoir). Dans l'extrait 13 ci-dessous, l'enseignante ENS avait déjà traduit la question précédente « 你经常给你父母打电话吗? » (*nǐ jīngcháng gěi nǐ fùmǔ dǎ diànhuà ma* ; Est-ce que tu téléphones souvent à tes parents) et fait écouter à E4 la réponse « 每个星期都打 » (*měi ge xīngqī dōu dǎ* ; je leur téléphone toutes les semaines). E4 confond les tons entre « *méi* » (ne pas avoir fait..) et « *měi* » (chaque) et ceci l'empêche d'établir le sens de tout le message.

Extrait 13 (cor4_E4_b2 :20) :

- 1 E4 : *mei* c'est ne pas pour le verbe avoir+ je dirais+ (rires) et après *xingqi* euh : la semaine+ et le reste je sais pas
- 2 ENS : 每个星期 chaque semaine (*měi ge xīngqī*)
- 3 E4 : ah !

Les tons posent des problèmes également lorsque l'apprenant ne reconnaît qu'un mot ou quelques mots isolés et ne peut pas s'appuyer sur le sens général de l'énoncé pour inférer. Par exemple, « *chà* » dans « *tā zìjǐ guò de nàme chà* » signifie mauvais, et « *chá* » peut signifier le thé. Dans le test, plusieurs apprenants confondent les deux tons (E1, E4, E5, E6, E7) :

Extrait 14 (cor4_E1_22 :27) :

- 1 ENS : 他自己过得那么差 (*tā zìjǐ guò de nàme chà* ; sa vie est déjà si difficile)
- 2 E1 : *cha* c'est peut être le thé

Cependant, parfois, l'apprenant arrive quand même à trouver le sens de l'énoncé même s'il ne reconnaît pas le ton (E4, E6, E8). En fait, lorsque l'apprenant arrive à construire le seul mot qu'il connaît dans un segment sonore, sans la nécessité de préciser le ton, il a toujours une chance de tomber sur le bon sens pour la compréhension (E4) ; ou encore s'il arrive à comprendre le sens du groupe de mots entier, à ce moment là, savoir ou non le ton exact de chaque mot est beaucoup moins important (E4, E8).

Extrait 15 (cor4_E4_8 :26) :

- 1 E4 : *shengri kuaile* ah joyeux anniversaire ! c'est une expression qu'on connaît et je le comprends tout de suite

4.1.4.3. Difficultés liées à la non-automatisation des connaissances déjà acquises

La non-automatisation des connaissances acquises est aussi un facteur très présent qui empêche l'apprenant d'identifier et de segmenter les mots en temps réel. Parfois, l'apprenant connaît bien le sens d'un mot, sa prononciation, voire sa forme d'écriture, mais il ne le pratique pas assez souvent en contexte, et lorsque ce mot est prononcé dans une suite de formes sonores, il n'arrive plus à l'identifier. Dans l'extrait 16, l'enseignante ENS répète plusieurs fois la phrase « 礼物我都给你准备好了 *lǐwù wǒ dōu gěi nǐ zhǔnbèihǎo le* ; j'ai déjà préparé un cadeau pour toi » et demande à l'apprenante E3 si elle peut identifier les mots déjà appris. Le résultat montre qu'un seul (*wǒ* ; je) des quatre mots appris (*wǒ, nǐ, dōu, zhǔnbèi*) a été reconnu.

Extrait 16 (cor4_E3_15 :19) :

- 1 ENS : dans cette phrase il y a 我 (*wǒ* ; je) / il y a 你 (*nǐ* ; tu) / est-ce que tu les as entendus↑
- 2 E3 : je n'ai pas entendu *ni*
- 3 ENS : il y a 都 (*dōu* ; tout)
- 4 E3 : non plus (rires)
- 5 ENS : il y a 准备 (*zhǔnbèi* ; préparer)
- 6 E3 : non plus (rires)

Quelquefois, l'apprenant arrive à identifier la forme sonore, mais il n'est pas assez familiarisé avec cette forme sonore et ne peut pas reconnaître le mot correspondant tout de suite. Par exemple, pendant le test 2.1, E1 a déjà reconnu la forme sonore du mot « *shēngri* » (date d'anniversaire) au début de son écoute (extrait 17, cor4_E1_4 :59) (2), mais c'est seulement 5 minutes plus tard (cor4_E1_10 :55) qu'il reconnaît le sens du mot (4).

Extrait 17 (cor4_E1_4 :59) :

- 1 E1 : au niveau des sons j'ai l'impression de comprendre *kuai le shengri kuai le* comme ça
 - 2 ENS : c'est quoi tu sais↑
 - 3 E1 : *kuai* ça c'est vite *sheng* c'est *zhu ni kuale** (E1 chante la chanson « joyeux anniversaire ») *zhu ni* passer un bon/ (...)
- (cor4_E1_10 :55) :
- 4 E1 : *shengri* c'est pas anniversaire↑ ça me fait penser à ça+ et c'est le seul mot que j'arrive à comprendre

Par ailleurs, deux apprenants du groupe A2 (E4 et E2) pensent souvent aux chiffres lorsqu'ils entendent des mots qu'ils ne peuvent pas identifier tout de suite. En fait, d'après ces deux

apprenants, comme ils connaissent bien les chiffres chinois, à chaque fois qu'ils entendent un mot dont les prononciations sont semblables à celles des chiffres, ils pensent tout d'abord aux chiffres, et ensuite ils vérifient le sens de l'énoncé en fonction du contexte. Ceci montre qu'une fois qu'un élément est automatisé, il pourrait intervenir pendant l'écoute en tant que candidat prioritaire qui fournit le sens à l'apprenant.

Nous avons constaté que les énoncés automatisés ou très familiarisés par les apprenants sont souvent des blocs lexicalisés, comme 怎么 (*zěnmě* ; comment ; E2) ; 的时候 (*de shíhou* ; lorsque...E1, E5) ; 有一天 (*yǒuyītiān* ; un jour ; E1, E3) ; 你叫什么名字 (*nǐ jiào shénme míngzi* ; comment tu t'appelles, E3, E8) ; 在哪儿 (*zài nǎr* ; où se trouve...E3) ; 谢谢你 (*xièxie nǐ* ; merci à toi, tous les apprenants). Les mots isolés automatisés dans les contextes observés sont beaucoup moins nombreux, comme 我 (*wǒ* ; je, moi) ; 你 (*nǐ* ; tu toi) ; 他/她 (*tā* ; il /elle) ; 吃 (*chī* ; manger). C'est parce qu'à l'écoute, une même prononciation sans ton peut représenter plusieurs mots (cf. 2.3.1, p. 76) Par exemple, dans le test, la forme sonore *guo* peut signifier le fruit, le pays ou peut exprimer une notion de passé. De plus, un même mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte et la fonction qu'il remplit. Par exemple 过 (*guò*) est un suffixe d'aspect d'expérience, mais il est également un verbe qui signifie traverser ou fêter une fête. Il semble ainsi que les mots isolés sont plus difficiles à identifier à l'écoute.

Nous avons également remarqué que des expressions simples et courantes ne sont pas encore bien assimilées par les apprenants. Prenons l'exemple de 生日快乐 (*shēngrì kuàilè* ; joyeux anniversaire). Tous les apprenants ont déjà appris cette expression et ils ont tous appris une chanson qui est composée de quatre refrains de cette expression. L'apprentissage de cette expression est généralement facile pour tous et son assimilation ne devrait pas être un grand problème. Cependant, dans notre étude, seul un apprenant (E8) a reconnu le sens de cette expression après la première écoute. Ceci montre que les apprenants manquent de pratique dans des contextes variés.

4.2. Autres éléments influents observés

4.2.1. Un système duel du traitement langagier dans la compréhension de l'oral

Nous avons constaté un autre phénomène intéressant qui existe lorsque les apprenants réalisent les activités de compréhension. Il s'agit de l'utilisation d'un système duel du traitement langagier composé d'emploi des règles syntaxiques et des blocs lexicalisés pendant l'écoute. Le test 2.1 nous a permis de comprendre que la plupart des apprenants se sont parfois appuyés sur les règles syntaxiques du chinois pour déduire le sens de l'énoncé (E3, E4, E5, E6, E7, E8). Nous avons cherché à savoir dans quels types de situations les apprenants font appel aux règles syntaxiques, et avons répertorié les cas suivants :

Tout d'abord, nous avons remarqué que lorsque l'apprenant entend un mot dont il ne connaît pas le sens, il essaie de comprendre la fonction et la catégorie grammaticale du mot afin de faire le point sur sa compréhension du message (E3, E4, E5, E8, cor4_E5_19 :05 ; cor4_E4_31 :36 ; cor4_E3_9 :48). Dans l'extrait 18, l'enseignante ENS répète un groupe de mots « 心里特难受 » (*xīn lǐ tè nánshòu* ; à l'intérieur du cœur se sent souffrir), E3 analyse la fonction du segment « *xīn lǐ* » (3) et celui du « *nánshòu* » (5).

Extrait 18 (cor4_E3_9 :48) :

- 1 E3 : alors j'entends *xin li te nanshou*
- 2 ENS : hein
- 3 E3 : mais peut-être *xin li*+ je dirais que c'est peut-être un verbe
- 4 ENS : hein
- 5 E3 : et *nanshou* l'objet↑ C O (rires)+ je dirais ça

Parfois, en fonction des positions des mots notés, l'apprenant essaie de comprendre la structure du message pour en déduire le sens après (E6, E8).

Extrait 19 (cor4_E6_b11 :28) :

- 1 E6 : et puis pour savoir aussi sa/sa rythme pour savoir dans/à quel moment où c'est arrivé par exemple+je sais que ça ils l'ont dit avant que/avant les autres que j'ai écrit après+donc le le rythme ça aide le/qui c'est quel mot vient après quel mot ça aide aussi à trouver le sens (...)
- 2 E6 : par exemple cette année on a appris par l'écriture+ on a vu que souvent le verbe était à la fin et que et que/
- 3 ENS : les compléments étaient devant
- 4 E6 : voilà et que ce qui est important c'était après le *de/* pour savoir de qui de quoi on parlait+et donc du coup j'essaie de plus/de me/de chercher ce qui va après ces mots quoi+ comme ça ça m'aide+ parce que après je me dis si je comprends pas le reste de la phrase c'est pas grave+ parce que j'ai déjà compris

ce qu'il y a après le *de*

Aussi, lorsque l'apprenant a repéré un mot structural, il essaie de chercher des structures déjà apprises liées pour en déduire le sens (E4, E6).

Extrait 20 (cor4_E6_16 :02) :

- 1 E6 : le *jiu* c'est pas le truc/elle raconte parce que c'est le passé (elle commence à écrire avec un doigt)
- 2 ENS : tu es en train de faire quoi là↑
- 3 E6 : (rires) en fait j'écris parce que/
- 4 ENS : tu écris quoi↑
- 5 E6 : et ben j'essaie d'écrire un bout de phrase et puis/en fait après je j'entourais le *jiu* pour savoir si (rires)/ enfin c'est un *jiu* imaginaire et donc je me demandais si c'est le *jiu* du passé +et j'étais en train de réfléchir si je connaissais une un/
- 6 ENS : un mot↑
- 7 E6 : non pas un mot+une
- 8 ENS : un son↑
- 9 E6 : non pas un son
- 10 ENS : une structure↑
- 11 E6 : voilà une structure qui pourrait dire que le *jiu* là parce que c'est le passé

Un apprenant (E4) a explicité qu'il se sert des règles grammaticales pour focaliser et réguler son attention pendant l'écoute. L'extrait 21 se déroule autour du groupe de mots « 每年都回去 » (*měi nián dōu huíqù* ; rentrer tous les ans).

Extrait 21 (cor4_E4_45 :45) :

- 1 E4 : je vois *mei nian*+ pour moi c'est un groupe à part+ *mei nian* ou *mei* c'est le mot que je reconnais facilement+ et *nian* ensuite donc c'est le temps+ ensuite c'est le verbe/ j'ai pris l'habitude de voir qu'au début de la phrase en chinois il y avait le temps/ enfin le moment/ quand est-ce que ça s'est passé +donc j'essaie de séparer à ce moment-là/ c'est d'abord de fixer quand est-ce que c'est passé/ ensuite la suite j'essaie de comprendre si c'est/ de quel verbe ça parle de quelle personne ça parle

En fin, les phrases dont la structure paraît étrangère à l'apprenant pourraient poser des problèmes de compréhension, comme le souligne E3.

Extrait 22 (cor4_E3_23 :48) :

- 1 ENS : 我就是想起我爸心里 tout ça on a déjà vu (*wǒ jiùshì xiǎngqǐ wǒbà xīn lǐ* ; je, juste, penser à, mon père, cœur, à l'intérieur)
- 2 E3 : oui +en fait comment c'est disposé la structure de la phrase
- 3 ENS : c'est dur↑
- 4 E3 : oui +c'est c'est là oui+comment elle a ajouté des des mots on n'a pas l'habitude de l'intégrer dans une phrase+du coup ça change la structure de la phrase

Dans le test, beaucoup d'apprenants butent sur l'utilisation de la conjonction « 那 » (*nà*) (E3, E4, E5, E7). « 那 » est souvent employée à l'oral au début d'une phrase pour désigner « et », « alors », « ainsi donc » « d'ailleurs ». Théoriquement, la compréhension de ce mot n'influence pas la conclusion du sens de la phrase. Cependant, son existence gêne et déstabilise les apprenants. Pour certains, « 那 » situé au début de la phrase les perturbe et ils n'arrivent pas à identifier la frontière entre ce mot et le sujet qui le suit (cor4_E4_29 :31) ; d'autres, ne sont plus très sûrs de leur compréhension qui pourtant est tout à fait correcte (cor4_E5_31 :24 ; cor4_E3_39 :16). Dans l'extrait 23, l'enseignante ENS essaie de reformuler l'énoncé en supprimant le « 那 » qui se trouve au début de la question « 那你哪年来的 » (*nà nǐ nǎ nián lái de* ; alors en quelle année est-ce que tu es venu).

Extrait 23 (cor4_E5_32 :36) :

- 1 ENS : si je dis 你哪年来的 (*nǐ nǎ nián lái de* ; en quelle année est-ce que tu es venu). est-ce que tu comprends mieux↑
- 2 E5 : oui
- 3 ENS : c'est parce qu'il y a 那 devant c'est ça↑ 那你哪年来的 (*nà nǐ nǎ nián lái de*)
- 4 E5 : oui parce que je je n'ai pas l'habitude de/
- 5 ENS : avoir 那 (*nà*) devant 你 (*nǐ*, tu)
- 6 E5 : voilà
- 7 ENS : ok+ en fait la phrase c'est 你哪年来的+c'est mieux↑ (*nǐ nǎ nián lái de*)
- 8 E5 : oui +là c'est mieux

L'utilisation des règles grammaticales pendant l'écoute n'intervient pas tout le temps pendant la recherche du sens. Lorsque l'élément est automatisé, l'utilisation des règles grammaticales se fait rare. Elle peut alors intervenir, mais seulement pour aider à confirmer la compréhension. Les éléments automatisés sont souvent des blocs lexicalisés. À l'écoute, l'apprenant les reconnaît en tant qu'une seule unité et n'analyse pas les fonctions des mots qui les constituent (cor4_E1_5 :55).

En revanche, lorsque l'apprenant reconnaît très peu d'éléments dans une phrase et lorsque ces éléments ne sont pas des mots structuraux courants, il n'arrive pas à appliquer les règles grammaticales pour construire le sens du message. Dans cette situation, il décompose les formes sonores mot par mot ou par des blocs lexicalisés reconnus.

Extrait 24 (cor4_E4_24 :50) :

- 1 ENS : 我要让您过上好日子 (*wǒ yào ràng nín guòshàng hǎo rìzi* ; je vais te rendre la vie meilleure)
- 2 E4 : hao bien+ ri les jours+ si* quatre (rires)
- 3 ENS : tu penses tu penses un par un

- 4 E4: ouais ouais
- 5 ENS : syllabe par syllabe
- 6 E4 : ouais je détache un par un ou quand/ou quand il y a des caractères que je sais ils vont ensemble
- 7 ENS : d'accord
- 8 E4 : comme *ranhou* ou des choses comme ça je sais qu'ils vont ensemble

Ceci montre que, pendant la pratique, l'apprenant emploie un système dual de traitement langagier (*dual processing system*). Un de ces systèmes s'appuie sur l'application de règles (*rule-based system*) et l'autre est l'emploi de blocs lexicalisés (*exemplar-based system*) (Narcy-Combes, 2005). L'esprit (*mind*) stocke des unités lexicalisées fréquemment utilisées et les emploie comme éléments d'ensemble individuels (cf. 1.3.4, p. 37). Ces unités lexicalisées peuvent être restituées facilement et utilisées avec peu d'effort cognitif de traitement. La capacité à employer les unités lexicalisées préformées aide la compréhension, car les unités lexicalisées peuvent être reconnues comme des éléments d'ensemble distincts, et ainsi peuvent économiser l'effort exigé dans l'interprétation des énoncés mot par mot. Pendant l'écoute, plus l'apprenant possède un niveau de langue avancé, plus des blocs lexicalisés seront accumulés dans son répertoire lexical. Ainsi, plus il s'appuiera sur ces blocs réguliers, et plus sa compréhension sera rapide et efficace. En même temps, plus il utilise les blocs, plus ces blocs vont devenir automatisés et plus la taille de chaque bloc va devenir grande, ce qui conduit à une moindre intervention des règles grammaticales jusqu'au moment où l'énoncé est totalement automatisé.

Par exemple dans le bloc « 吃的时候 » (*chī de shíhou* ; lorsque tu seras en train de manger), « *shíhou* » est automatisé chez certains apprenants et ils ont compris que c'est « moment ». Mais associé avec d'autres mots, on peut former des blocs dont le sens est totalement différent. Par exemple, cela peut être « ce moment » (*nà shíhou*), ou « au moment de » (*de shíhou*) ou « à quel moment » (*shénme shíhou*), ils doivent ainsi encore analyser les mots autour de « *shíhou* » pour définir le sens (cor4_E2_7 :34 ; cor4_E3_20 :25 ; cor4_E4_14 :07). Pour certains autres, c'est le « *de shíhou* » qui est automatisé, ils peuvent bien identifier le sens « au moment de » et savent que l'élément manquant est un déterminant et doit être trouvé pour compléter le sens. Le fait d'avoir déjà reconnu le sens de « au moment de » permet de gagner beaucoup de temps à l'apprenant (E7). Pour d'autre encore, « *chī de shíhou* » est complètement automatisé et ils ont tout de suite reconnu le sens « au moment de manger » sans la moindre d'hésitation, ce qui leur permet d'économiser une partie d'énergie cognitive pour se concentrer sur la partie suivante (cor4_E1_5 :55 ; cor4_E5_1 :57).

Mais si les étudiants apprennent directement les blocs, cela peut poser problème. Dans ce cas, les apprenants considèrent un bloc comme unité individuelle et certains n'arrivent plus à dissocier les composantes dans un autre contexte. Par exemple, certains connaissent l'expression « *shēngrì kuàilè* » (joyeux anniversaire), mais n'arrivent pas à identifier le mot « *shēngrì* » (anniversaire) dans une autre phrase du film (E8).

Ces observations impliquent qu'un système dual du traitement langagier existe chez les apprenants auditeurs pendant l'activité de compréhension de l'oral. Il s'agit d'un système basé sur les règles grammaticales et d'un système basé sur les blocs lexicalisés. Les règles grammaticales, très utiles et parfois très efficaces, pourraient aider à saisir le sens en cas de problème de compréhension. Les blocs lexicalisés, quant à eux, permettraient aux apprenants de traiter plus rapidement l'écoute avec un moindre coût en termes de temps et d'énergie. Mais parallèlement, une mémorisation mécanique de ces blocs rend les apprenants incapables d'utiliser les éléments distincts à l'intérieur du bloc dans des contextes variés.

4.2.2. Les aspects culturels

Rappelons (cf. 2.3.10, p. 105) que la différence culturelle entre les Chinois et les Européens se manifeste à travers deux aspects importants : l'orientation de la valeur et la modalité de la pensée (沈家贤 Shen Jiaxian, 2003). Dans la tradition chinoise, c'est par la croyance en l'harmonie entre l'homme et la nature qu'on se représente l'univers. Pour les Chinois, l'être humain est une partie de la nature qui est comme une unité de la globalité. Orienté par cette croyance, le mode de pensée des Chinois se tourne également vers la globalité. Par exemple la valeur de la famille est pour les Chinois plus importante que l'individu. Dans les films chinois, la promotion de cette valeur familiale est très présente, et ce souvent d'une façon exagérée.

Dans le test 2, nous avons constaté que même après avoir compris le sens général, certains apprenants ont toujours du mal à comprendre le comportement des personnages dans le film. Avant le début du test, nous avons présenté aux apprenants le contexte que nous avons déjà expliqué plus haut. C'est une scène typique chinoise qui montre la morale familiale entre enfants et parents, et que tous les Chinois considèrent comme une scène normale et tout à fait compréhensible. Le père et la fille pensent l'un à l'autre et chacun veut rendre l'autre heureux. Cependant, deux points ont marqué certains apprenants : la réaction excessive de Linlin, ainsi que l'insistance sur les aspects matériels ou financiers.

1. La réaction excessive de Linlin

Dans les feuilletons ou films chinois, les scènes sont souvent un peu exagérées pour souligner les faits et rendre les intentions du réalisateur plus claires. Dans les années 1950, avec les films de propagandes révolutionnaires, l'exagération dans les médias a connu son apogée dans toute la Chine, et tous les Chinois y sont habitués. Aujourd'hui, les choses sont en train de changer, mais cet aspect d'exagération persiste encore dans la plupart des films et des feuilletons télévisés. Dans le test, le fait que Linlin soit émue et se mette à pleurer fortement choque certains apprenants et perturbe leur compréhension. Sans comprendre les paroles, la plupart des apprenants vont dans le sens d'une dispute entre une fille et son père. Ils pensent que le père a dit ou a fait quelque chose qui déplaît à la fille et c'est pourquoi elle pleure (E3 ; E7 ; E1 ; cor4_E5_3 :38). Même après avoir compris le sens du film, certains ont toujours du mal à comprendre le comportement excessif de Linlin. C'est ce qui apparaît dans ce dialogue avec l'apprenant E5 :

Extrait 25 (cor4_E5_28 :00) :

- 1 E5 : (...) j'ai juste trouvé que sa réaction est très excessive
- 2 ENS : oui c'est un peu exagéré+ c'est ça↑

- 3 E5 : j'ai l'impression que dans les films chinois c'est un peu toujours ça
- 4 ENS : toujours un peu comme ça↑c'est-à-dire qu'en fait en France/ il n'y aura pas ce genre de/
- 5 E5 : NON c'est pourquoi je comprenais pas qu'en fait c'est/c'était juste parce qu'il a pensé à son anniversaire qu'elle a pleuré
- 6 ENS : oui
- 7 E5 : parce que bon on peut être ému mais de pleurer
- 8 ENS : pas à ce point là
- 9 E5 : hum

2. L'omniprésence des aspects matériels

Après avoir vécu une longue période difficile, les Chinois connaissent aujourd'hui une vie plus aisée. Ce souvenir du passé influence encore de manière très importante leur vie quotidienne et la mentalité des gens commence à changer. Beaucoup de Chinois sont toujours soucieux du manque d'argent, et ils en parlent tout le temps. L'argent est devenu le symbole et le critère de la réussite. Il est le garant de la sécurité et de la tranquillité, et il est devenu également l'objectif ultime des études et du travail. Pour d'autres encore, l'argent apporte le bonheur. Voilà pourquoi dans ce film, le père sort deux billets pour faire plaisir à sa fille et sa fille, à son tour, se promet de bien travailler pour donner une vie meilleure à son père afin de le remercier et de le rendre heureux. Tout se joue autour de l'argent. C'est cette insistance sur les biens matériels qui déstabilise certains apprenants :

Extrait 26 (cor4_E7_26 :03) :

- 1 E7 : c'est bizarre parce qu'il y a quelque chose sur l'argent+ parce que le père en lui donnant de l'argent on a l'impression qu'il peut acheter une partie sur l'affection/elle ce qu'elle voudrait ça serait peut-être qu'il soit plus présent dans notre contexte voilà+et euh : en même temps elle sait en pensant qu'elle va avoir beaucoup d'argent qu'elle va pouvoir fournir une meilleure vie à son père+ l'un et l'autre pensent qu'ils peuvent avec l'argent rendre l'autre heureux alors que finalement aucun des deux+ c'est ça qui/
- 2 ENS : qui est bizarre↑
- 3 E7 : ouais

4.2.3. Conclusion des parties 4.1. et 4.2.

Dans cette partie, nous avons présenté les résultats concernant la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral en chinois. Les résultats des tests 1.1 et 1.2 ont montré qu'il y a pas de lien étroit entre ces deux éléments. Certains apprenants ont obtenu un bon score en reconnaissance du vocabulaire, mais ont obtenu un score très moyen pour ce qui est de la compréhension des dialogues sous forme de vidéos; et pour certains autres, c'est l'inverse. Dans le test 2 et le test 3, nous avons particulièrement observé les apprenants dont les scores dans le test 1.1 et le test 1.2 ont montré une contradiction. En effet, bien que le contexte ainsi que les indices internes aux textes aident grandement à la compréhension, certains apprenants réussissent mieux à inférer le sens à l'aide de ces indices que d'autres. Cette différente capacité d'inférence ne dépend pas forcément du niveau de langue. Certains apprenants faibles en reconnaissance du vocabulaire pourraient obtenir un score aussi élevé en compréhension de l'oral que les apprenants plus compétents. Nous supposons que seule l'expérience antérieure de chaque individu pourrait expliquer cette différence de capacité d'inférence.

Le faible lien entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral ne diminue en rien l'importance de ce premier dans le processus d'écoute. Nous avons remarqué que les principales composantes jouent chacune un rôle très influent dans des situations précises pendant l'écoute. La performance de chacune de celles-ci dans ces situations pourrait conduire à la réussite ou à l'échec de la compréhension.

À part la reconnaissance du vocabulaire et la capacité d'inférence à l'aide des indices contextuels et textuels, nous avons également constaté qu'il existe un système duel du traitement langagier chez les apprenants auditeurs pendant l'écoute : le système basé sur les règles grammaticales et le système basé sur les blocs lexicalisés. Les règles grammaticales, très utiles et parfois très efficaces, pourraient aider à saisir le sens en cas de problème de compréhension. Les blocs lexicalisés quant à eux, permettent aux apprenants de traiter plus rapidement les informations avec moins de coût en temps et en énergie. Cette observation souligne le rôle des règles grammaticales et des blocs lexicalisés dans la compréhension de l'oral, qui ouvre une nouvelle piste pour la pratique de l'enseignement/apprentissage.

Enfin, le résultat confirme également que l'aspect culturel joue un rôle non négligeable dans la compréhension. La manière différente de penser entre les Chinois et les Français pourrait influencer la compréhension des apprenants.

4.3. L'activation de la représentation écrite des énoncés dans la compréhension de l'oral

4.3.1. Les apprenants et l'activation de la représentation écrites des énoncés dans le processus de compréhension de l'oral

Pour vérifier l'activation de la représentation écrite des énoncés lors de l'activité de compréhension de l'oral, nous avons organisé un test chinois (test 2.1) et un test anglais (test 2.2), tous les deux avec la méthode du raisonnement à voix haute. Huit apprenants de niveau A2 et B1, du département Lansad à l'université Stendhal ont participé à tous les tests organisés. Le tableau 18 présente les principaux résultats obtenus.

Étudiant	Niveau de langue	Sexe	Nombre de fois qu'il pense au pinyin	Nombre de fois qu'il pense au sinogramme	Nombre de fois qu'il pense à l'orthographe en anglais
E1	A2	H	5 (<i>zhu, xin, zao, wan, ziji</i>)	2 (出茶)	0
E2	A2	F	Tout le temps	0	0
E3	A2	F	0	1(几)	0
E4	A2	H	4 (<i>guo, wan, chang, hua</i>)	2(就男)	0
E5	B1	F	Tout le temps	2(事请)	1
E6	B1	F	2 (<i>wang, ziji</i>)	1 自	0
E7	B1	F	0	1 生	0
E8	B1	H	Tout le temps	Tout le temps	1

Tableau 18- Activation de la représentation écrite des énoncés lors de la compréhension de l'oral

Dans le tableau 18, nous voyons que l'activation de la représentation écrite des énoncés en sinogrammes ou en pinyin pendant l'écoute a eu lieu chez les huit apprenants, tous niveaux confondus. L'activation de l'information orthographique en anglais a été beaucoup moins fréquente qu'en chinois.

Dans le test en anglais, un mot dans la vidéo, « *plucky* » (un petit canard d'un dessin animé), a posé problème à tous les apprenants, mais seuls deux de ces mêmes huit apprenants ont signalé qu'ils avaient pensé à l'orthographe en entendant ce mot (E5 et E8). Vérifier le recours à l'orthographe dans la compréhension de l'oral dans une autre langue étrangère que le chinois était censé mettre en lumière les spécificités du chinois pour cet aspect. Des interviews informelles révèlent cependant un biais dans cette comparaison, car ces apprenants n'ont pas le même niveau pour les deux langues, le chinois et l'anglais. Avec un niveau beaucoup plus

avancé en anglais, ils n'ont pas besoin de chercher la représentation écrite pour un ou quelques mots non reconnus car ces mots n'influencent pas le sens général qu'ils ont déjà compris. Même s'ils ne comprennent pas du tout le sens, ils ne cherchent pas, ou pas aussi souvent, la représentation écrite des énoncés que s'ils écoutent en chinois.

4.3.2. L'activation de la représentation écrite des énoncés pendant l'écoute est soumise à des conditions spécifiques

Ce résultat, en revanche, confirme une partie de notre hypothèse. C'est que lors de l'écoute, lorsque les apprenants rencontrent une difficulté de compréhension, la représentation écrite de la forme sonore, sous forme de sinogrammes ou du pinyin, peut intervenir afin de les aider à construire le sens. Mais cette activation est soumise à certaines conditions :

1. La représentation écrite des énoncés est activée seulement lorsqu'il y a un problème de compréhension. Ce problème peut surgir pour n'importe lequel des niveaux du processus de compréhension, phonologique, morphosyntaxique et sémantique.
2. La représentation écrite des énoncés est activée seulement lorsqu'après avoir entendu les formes sonores, l'apprenant dispose d'assez de temps pour les imiter et y réfléchir. S'il n'y a pas de pause longue, l'activation de la représentation écrite des énoncés paraît moins évidente. Aucune activation n'a été signalée et observée pendant la lecture des vidéos où la vitesse entre les propositions est très courte. Tous les signaux d'activation ont été enregistrés pendant l'interaction entre les apprenants et l'enseignante où celle-ci répète et ralentit les énoncés et laisse les apprenants chercher le sens à leur propre rythme.
3. L'activation de la représentation écrite des énoncés est possible seulement lorsque l'input concerné n'est pas trop long pour que la mémoire à court terme arrive à le retenir pendant une courte durée. Il s'agit souvent d'un mot isolé ou d'un petit groupe de mots isolé.

4.3.3. L'activation des sinogrammes

Les traces d'activation des sinogrammes pendant l'écoute ont été détectées chez tous les apprenants de niveau B1 (E5, E6, E7 et E8) et chez trois apprenants de niveau A2 (E1, E3, E4). Il apparaît que, comme nous l'avons estimé, plus l'apprenant a un niveau de langue élevé, plus souvent il a tendance à employer les sinogrammes pendant l'écoute pour la recherche du sens. Mais les nombres de fois que nous avons relevés pendant les tests ne peuvent donner qu'un indicateur de référence. En effet, pendant le raisonnement à voix haute, tous les apprenants n'expriment pas forcément à tout moment tout ce qu'ils pensent. Nous avons seulement pu noter et comptabiliser ce qui a été explicité par les apprenants, ce qui ne nous permet sans doute pas de relever la totalité des fois où les apprenants activent la représentation écrite des énoncés. Cependant, les réponses des apprenants dans le questionnaire « représentation écrite des énoncés dans la compréhension » peuvent justifier davantage notre constat. Dans ce questionnaire, trois apprenants sur quatre de niveau B (E5, E7 et E8) ont répondu qu'ils cherchent « souvent » le sinogramme pendant l'écoute afin de trouver le sens (cf. cor6_E5_2 ; cor6_E7_2 ; cor6_E8_2), alors que seuls deux sur quatre de niveau A2 (E3 et E4) pensent aux sinogrammes pendant l'écoute, et ce encore « très occasionnellement » (cf. cor7_E3_2 ; cor7_E4_2).

Nous avons constaté que les apprenants pensent aux sinogrammes pendant l'écoute pour les raisons suivantes :

Étudiant	Restituer un mot (nombre de fois observé)	Expliquer un mot	Trouver tous les sens d'un mot	Clarifier les homophones
E1	2 (祝, 差)	0	0	(l'a aussi explicité dans le test)
E2	0	0	0	0
E3	0	1(几)	0	0
E4	1 (男)	1(就)	0	0
E5	1(事)	0	1 (请)	0
E6	1(自)	0	0	(l'a aussi explicité dans le test)
E7	1(生)	0	0	(l'a aussi explicité dans le test)
E8	3 (别 到 叫)	0	0	(l'a aussi explicité dans le test)

Tableau 19- Fonctions d'activation du sinogramme pendant la compréhension de l'oral en chinois

1. Les apprenants activent les formes des sinogrammes pour **restituer** un mot déjà appris ou pour trouver un correspondant à un segment sonore :

Extrait 27 (cor4_E7_7 :56) :

- 1 E7 : j'écris des sinogrammes qui peuvent correspondre à ce que j'entends+mais en même temps ça se trouve c'est pas du tout ça

2. Lorsqu'ils n'arrivent pas à **expliquer** au locuteur chinois le sens du mot en français, les apprenants se servent des sinogrammes pour clarifier le sens. Dans les deux extraits ci-dessous, E4 n'arrive pas à expliquer le sens de « 就 » (*jiù* ; juste) (extrait 28), et E3 ne se souvient plus du sens exact de « 几 » (*jǐ* ; combien) (extrait 29). Les deux apprenants s'appuient alors sur le sinogramme pour exprimer leurs idées.

Extrait 28 (cor4_E4_18 :12) :

- 1 ENS : 我就是想起我爸心里特难受 (*wǒ jiùshì xiǎngqǐ wǒbà xīn lǐ tè nánshòu* ; c'est juste parce que lorsque je pense à mon père, je me sens souffrir/ alors 我就是/ 就是 (*wǒ jiùshì/jiùshì*)
- 2 E4 : *jiushi* ah oui/ euh : c'est pas neuf↑ c'est *JIU* c'est/ (il commence à écrire quelque chose avec les doigts) alors ça on comprend jamais ce que ça veut dire *JIUSHI*+à chaque fois ça a un sens différent
- 3 ENS : là tu fais quoi ça↑ (elle imite les gestes du participant) dis-moi
- 4 E4 : ah euh : c'est le verbe être plus *JIU* +donc c'est le signe qui veut dire soit comme soit (il commence à écrire le sinogramme 就 sur une feuille)
- 5 ENS : pourquoi tu penses au signe↑
- 6 E4 : ça fait trop longtemps que je l'ai écrit et à chaque fois j'oublie
- 7 ENS : vas y fais le
- 8 ENS : pourquoi tu penses au signe à ce à ce moment là↑
- 9 E4: parce que parce que je n'ai pas le sens en fait/*JIUSHI* on comprend pas le sens en fait XXX
- 10 ENS : t'as du mal à expliquer en français le sens+c'est à ce moment-là que tu viens me montrer en signe c'est ça↑
- 11 E4 : oui+ c'est ça

Extrait 29 (cor4_E3_40 :33) :

- 1 ENS : 回过几次了 (*huí guò jǐ cì le* ; combien de fois es-tu déjà rentré)/ 每年都回去 (*měi nián dōu huíqù* ; je rentre tous les ans) 回过几次了+ 每年都回去(*huí guo jǐ cì le, měi nián dōu huíqù*)
- 2 E3 : *huiguo* c'est rentré+ *ji* quand↑ enfin
- 3 ENS : 回过几次了+ 每年都回去 (*huí guo jǐ cì le, měi nián dōu huíqù*)
- 4 E3 : c'est le *CI* qui m'embête (rires)
- 5 ENS : 回过几次了+ 每年都回去 (*huí guo jǐ cì le, měi nián dōu huíqù*)
- 6 E3 : *mei*↑
- 7 ENS : 每年都回去 (*měi nián dōu huíqù*)
- 8 E3 : tu rentres tous les ans↑

- 9 ENS : 回过几次了+ 回过几次了+ 每年都回去 (*huí guo jǐ cì le měi nián dōu huí qù*)
- 10 E3 : tu rentres tous les combien de temps↑ je sais pas (rires)
- 11 ENS : tu es en train de↑
- 12 E3 : j'essaie de deviner+ parce que le *Jl*/ je pense que c'est le *Jl* comme ça (elle écrit le sinogramme 几 avec la main sur son pantalon)
- 13 ENS : là tu fais quoi↑
- 14 E3 : le signe+ je sais plus ce que ça veut dire (E3 écrit toujours le sinogramme sur son pantalon) mais/
- 15 ENS : tu es en train de↑ d'écrire le↑
- 16 E3 : le caractère
- 17 ENS : donc tu penses au↑
- 18 E3 : au signe/ je sais pas (rires) le sens du signe/ en fait j'ai entendu *Jl* et le *ji* que je connais c'est/qui irait bien dans cette question là c'est c'est celui-là

3. Les apprenants activent les sinogrammes pour focaliser davantage sur le mot et trouver **tous les sens** de ce mot qu'ils connaissent afin d'en sélectionner celui qui est le plus approprié. Par exemple, pendant le test 2.1, E5 signale que lorsqu'elle entend « 让 » (*ràng* ; faire faire), elle avait pensé au sinogramme « 请 » (*qǐng* ; inviter) l'enseignante lui explique le sens exact, donc « faire faire », mais elle demande à l'enseignante si le sinogramme du mot est « 请 ». Après le test, l'enseignante lui demande d'expliquer pourquoi elle avait pensé au sinogramme.

Extrait 30 (cor4_E5_47 :55) :

- 1 ENS : par exemple tout à l'heure on a dit 让 c'est ça↑ 让+c'est toi qui as trouvé le sinogramme 让 (*ràng* ; faire faire)
- 2 E5 : oui parce que en l'entendant je me suis souvenue que je l'avais déjà vu et après j'essaie par XXX/comment c'est écrivait pour essayer de voir en fait les significations que je connaissais avec ce/ce caractère (...)
- 3 E5 : parce qu'en fait j'essaie de voir si j'ai déjà écrit d'autres phrases+dans des contextes+ je sais pas/où on peut utiliser

4. Les apprenants utilisent les sinogrammes pour clarifier les **homophones**. Conformément à notre hypothèse, quand l'auditeur trouve un sens à un segment sonore, mais que ce sens ne convient pas au contexte du message, ou que ce sens provoque une contradiction pour le sens général du message, il peut activer la forme graphique des autres sinogrammes qui correspondent à cette même forme sonore. Il s'agit donc d'une sélection d'un meilleur candidat parmi les homophones que maîtrise l'auditeur. Si l'auditeur trouve un autre sinogramme homophone dont le sens lui paraît plus approprié, il va donc abandonner le candidat initial qu'il a identifié. Dans cette

situation, le fait d'activer la forme du sinogramme aide à stabiliser l'identité du mot. Il aide à confirmer ou à infirmer un sens initialement inféré par l'auditeur.

Extrait 31 (cor4_E7_8 :08) :

- 1 E7 : (...) parce que comme j'entends un son qui peut se référer à plein de sinogrammes différents/que certains que je connais rapidement qui associent à d'autres sens/formes différentes+ d'autres que je connais pas+ je me dis ben je vais quand même essayer d'établir ceux que je connais et essayer d'en trouver un plutôt courant+ et qui va peut-être ensemble (rires)/

Pour E8, le fait d'associer les formes sonores aux sinogrammes lui permet de lever l'ambiguïté des homophones, car une même forme sonore peut correspondre au pinyin avec des tons différents, alors qu'avec le sinogramme, l'identité de la forme sonore est plus claire (cor4_E8_17 :55) :

Extrait 32 (cor4_E8_17 :55) :

- 1 E8 : je préfère le sinogramme
- 2 ENS : pourquoi
- 3 E8 : parce que le sinogramme il n'y a pas le ton à mettre+ le sinogramme c'est/il est unique
- 4 ENS : il est précis
- 5 E8 : ouais il est précis+ alors si je mets un pinyin+ j'ai cinq possibilités à trouver
- 6 ENS : ça veut dire que lorsque tu mets le sinogramme tu as bien identifié/
- 7 E8 : ouais c'est sûr c'est lui
- 8 ENS : lorsque tu mets le pinyin↑
- 9 E8 : pinyin ben j'ai encore cinq possibilités de caractères

4.3.4. L'activation du pinyin

Dans notre test, les différents niveaux de langue (A2 et B1) n'ont pas d'influence sur l'activation du pinyin. Il apparaît que le pinyin est la forme à laquelle les deux types d'apprenants ont le plus fréquemment recours, aussi bien ceux de niveau A2 (E2) que ceux de niveau B1 (E5 et E8). Dans les tests d'écoute, trois apprenants ont montré clairement qu'ils pensent tout le temps au pinyin (E2, E5 et E8). Dans le questionnaire, sept apprenants sur huit (E1, E2, E4, E5, E6, E7 et E8) ont également répondu qu'ils pensent souvent au pinyin lors de la recherche du sens. Durant le test, nous avons constaté que l'activation du pinyin est essentiellement pour fonction de noter les formes sonores ; et pour différencier les formes sonores afin de vérifier les hypothèses (cf. tableau 20).

Étudiant	Noter les formes sonores (nombre de fois observé)	Différencier les formes sonores et vérifier les hypothèses (nombre de fois observé)
E1	3	2
E2	4	2
E3	0	0
E4	2	2
E5	10	1
E6	2	1 (l'a aussi explicité dans le test)
E7	0 (l'a aussi explicité dans le test)	1
E8	Tout le temps	0

Tableau 20- Fonction d'activation du pinyin pendant la compréhension de l'oral en chinois

1. **Noter les formes sonores.** Lorsque l'apprenant ne comprend pas tout de suite l'énoncé, il note d'abord en pinyin les formes sonores entendues. Une fois les formes sonores notées, l'apprenant cherche ensuite les mots déjà appris qui correspondent au pinyin identifié. Cette fonction est la plus fréquemment utilisée (cor4_E5_7 :45 ; cor4_E5_8 :56 ; cor4_E5_13 :05 ; E8).

Extrait 33 (cor4_E8_47 :15) :

- 1 ENS : dans ta tête tu penses aussi beaucoup en pinyin et en sinogrammes↑
- 2 E8 : ouais dans ma tête+ ben ils s'affichent dans ma tête
- 3 ENS : ils s'affichent dans ta tête↑
- 4 E8 : ouais je suis obligé de les laisser dans ma tête
- 5 ENS : ça revient souvent↑
- 6 E8 : ben j'écoute le son et ça fait/ça s'affiche/ouais à chaque fois je repasse ça fait dandandandan (E8 utilise une main pour designer les mots séparés dans l'air) je regarde quel sinogramme que je reconnais+quel pinyin je reconnais
- 7 ENS : même si je n'étais pas là↑
- 8 E8 : ouais+si/si je repasserai plusieurs fois et euh : quand j'ai reconnu+ et après c'est plus facile à le retenir/quand je reconnais quelque chose+ c'est plus facile pour moi de retenir le pinyin qui est là que les autres où j'ai pas reconnus

2. **Faire la différence entre les formes sonores qui se ressemblent et vérifier les hypothèses.** Lorsque l'apprenant entend un mot qui est composé de formes sonores qu'il a tendance à confondre avec d'autres, il cherche le pinyin du mot pour bien l'identifier (E1, E2, E4, E6, E7).

Extrait 34 (cor4_E4_40 :24) :

- 1 ENS : tu penses au pinyin de 过 c'est ça↑ (guò ; particule)
- 2 E4 : ouais pour pour pouvoir vraiment faire la différence parce que comme les

sons en général se ressemblent+ il faut que je réfléchisse+ au fait est-ce qu'il y a un G à la fin de/par exemple entre *wan* et *wang*+ c'est difficile de faire la différence

Parfois, l'apprenant se rend compte qu'il y a une différence entre deux versions de prononciation pour une même forme sonore entendue, il cherche par conséquent le pinyin pour vérifier (E1, E2, E5 et E6). Dans l'extrait 35, E6 avait déjà reconnu le segment sonore « *wàng (le)* » (oublier) et l'a traduit, mais lorsqu'elle entend la répétition de l'enseignante, elle doute de sa première identification et commence à penser à la l'orthographe du pinyin du mot. L'enseignante lui demande pourquoi :

Extrait 35 (cor4_E6_9 :38) :

- 1 ENS : pourquoi tu as pensé au pinyin maintenant
- 2 E6 : parce que j'étais en train de chercher *wang le* comment/parce-que tu le prononces pas pareil qu'il le prononce+ et donc du coup je répétais comme il était/ je me suis dis/ j'étais en train de me dire non+ avec un V ça /pour moi ça marche pas en chinois+ donc du coup c'est un W+ et donc *wang le* ça voudrait dire/ le seul *wang le* que je connais c'est oublier.

Il arrive aussi que l'apprenant a déjà attribué un sens aux énoncés entendus, mais que cette compréhension reste très floue, il cherche ensuite le pinyin des énoncés pour vérifier la première hypothèse de compréhension (E4). Dans l'extrait ci-dessous, E4 entend « 话 » (*huà* ; parole) dans « 打电话 » (*dǎ diànhuà* ; téléphoner). Il avait trouvé le sens, mais n'était pas sûr de lui. Plus tard, lorsqu'il rencontre à nouveau ce mot, il analyse sa forme en pinyin pour vérifier son hypothèse de départ.

Extrait 36 (cor4_E4_48 :24) :

- 1 E4 : *hua hua* c'est parole+je pense à la parole ou quelque chose comme ça+ mais ça doit pas être ça (...)
(cor3_E4_b0:43)
- 2 ENS : 打电话 (*dǎ diànhuà* ; téléphoner) 话(*huà* ; parole)
- 3 E4 : *hua* ça m'énervé ! là je/justement j'arrive pas à voir à quoi ça se reflète+ et j'essaie d'imaginer le pinyin donc H U A+ pour moi c'est H U A.
- 4 ENS : tu penses au pinyin↑
- 5 E4 : hum mais je/je/je/*hua* H U A+ je sais pas à quoi ça/ pour moi ça me fait/
- 6 ENS : parole c'est ça↑
- 7 E4 : oui+ ça me fait penser à la parole ou quelque chose comme ça

À part les deux fonctions principales citées au-dessus, très occasionnellement, l'apprenant peut activer le pinyin quand il dispose d'un minimum d'informations. Il cherche le pinyin de la forme sonore pour établir le sens avec le peu d'information disponible, comme l'a exprimé E6

pendant le test (cor4_E6_b5 :13) :

Extrait 37 (cor4_E6_b5 :13) :

- 1 E6 : voilà ! (penser au pinyin) c'est pour être sûr de/de ce que c'est+ mais c'est tout le temps des phrases qui sont quand même assez courtes!
- 2 ENS : lorsque le contexte/
- 3 E6 : voilà ! quand il y a pas beaucoup d'informations+ quand il y a pas assez d'informations pour qu'on puisse savoir de quel/quel mot au moins il s'agit quoi

4.3.5. La relation entre l'utilisation des sinogrammes et du pinyin pendant l'écoute

Pour les différents apprenants, voire même pour un même apprenant à des moments différents, la manière de penser aux sinogrammes ou/et au pinyin varie beaucoup. C'est ce que nous avons pu voir à travers l'analyse du test 2. Nous aboutissons à trois situations :

Tout d'abord, dans la plupart des cas, l'apprenant pense aux sinogrammes après avoir cherché la forme en pinyin, c'est-à-dire qu'il pense d'abord au pinyin, et ensuite cherche le sinogramme correspondant (E4, E5, E6, E7, E8).

Extrait 38 (cor4_E4_41 :30) :

- 1 E4 : je lis le pinyin dans ma tête+ ça donne/ça donne le son+ ensuite une fois j'ai le son tel que moi/ je/ je/ je comprends+ et ben j'essaie de de voir le sens que ça va avec+ et le caractère je pense qu'à la fin
- 2 ENS : à la fin c'est ça↑
- 3 E4 : oui à la fin si je me rappelle

Dans certains cas, les sinogrammes apparaissent en même temps ou presque en même temps que la forme en pinyin, c'est-à-dire qu'au moment où l'apprenant identifie la transcription écrite en pinyin, il trouve également le sinogramme du mot concerné, parce qu'il sait écrire ce sinogramme (E4, E5, E8). Dans l'extrait ci-dessous, E5 est en train d'identifier le mot « 事儿 » (*shìr* ; chose). Dans ce mot, il y a un phénomène de rétroflexion, on voit la terminaison de rétroflexion « 儿 » (*ér*) derrière le mot « 事 » (*shì* ; chose). Comme nous l'avons mentionné dans la partie 2.3.4, la rétroflexion n'influence pas le sens du mot. Cependant, son existence perturbe E5 dans la compréhension. Lors de la recherche du sens, E5 pense à la forme du sinogramme en même temps qu'elle identifie le pinyin.

Extrait 39 (cor4_E5_39 :58) :

- 1 E5 : de *shìr*↑ je comprends pas
- 2 ENS : 事儿+的事儿+ tu cherches quoi↑ euh : tu penses à quoi (*shìr* ; chose)
- 3 E5 : ben là j'essaie de trouver le mot (rires)
- 4 ENS : trouve/
- 5 E5 : encore/encore le pinyin

- 6 ENS : tu cherches le pinyin↑
- 7 E5 : oui
- 8 ENS : 事儿事儿 (*shìr* ; chose)
- 9 E5 : j'ai l'impression c'est *SHI ER*
- 10 ENS : c'est ça oui c'est 事事 (*shì* ; chose)
- 11 E5 : la chose↑
- 12 ENS : voilà !
- 13 E5 : et là en fait quand j'ai trouvé le mot j'ai trouvé le caractère dans ma tête
- 14 ENS : oui↑souvent↑
- 15 E5 : ben oui+enfin +comme je sais l'écrire il est venu en même temps que j'ai trouvé le mot français

Dans de rares cas, l'apprenant pense aux sinogrammes sans penser au pinyin, c'est-à-dire que lorsqu'il trouve le sens, il voit le sinogramme en même temps (E4, E7, E8). Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante ENS répète le mot « 难受 » (*nánshòu* ; souffrir).

Extrait 40 (cor4_E4_20 :33) :

- 1 ENS : mais là tu penses à quoi↑ 难受↑难难 (*nánshòu* ; souffrir)
- 2 E4 : *nan* ah ! l'homme
- 3 ENS : tu penses/tu penses au sens tout de suite↑
- 4 E4 : oui+ c'est ça ! *NAN* je l'ai le caractère et le sens comme dans *nanpengyou* (petit ami ; *nán* ; l'homme)+ j'imagine moi ça me/voilà ça fait penser à *nanpengyou* euh : voilà l'homme
- 5 ENS : pourquoi tu penses/ mais tu penses au sens ou au caractère↑ tu me dis tu as/
- 6 E4 : les deux pour moi c'est c'est lié+ il y a/ j'entends *NAN* et euh :
- 7 ENS : c'est en même temps↑
- 8 E4 : à peu près en même temps je pense+ peut-être d'abord le caractère/peut-être d'abord le caractère+ mais pour moi c'est très lié c'est en même temps en fait

Pour tous les apprenants, les deux formes graphiques peuvent être utilisées de manière complémentaire, suivant le principe d'efficacité et d'économie d'énergie. L'utilisation du pinyin ou bien des sinogrammes dépend du profil de l'apprenant. Si l'apprenant est assez à l'aise avec les sinogrammes, il a tendance à employer davantage des sinogrammes pour déduire le sens (E8). E8 explicite qu'il apprend des mots systématiquement par la maîtrise de leurs sinogrammes. S'il ne connaît pas le sinogramme d'un mot, il ne comprend pas non plus son sens à l'écoute. D'après lui, sans apprendre le sinogramme, l'activité de compréhension de l'oral lui sera très difficile (cor4_E8_b26 :19).

Extrait 41 (cor4_E8_b26 :19) :

- 1 E8 : généralement quand je connais pas le sinogramme+ je connais pas le sens du son/souvent (...) le sinogramme m'a aidé à stabiliser le son
- 2 ENS : ça veut dire que si tu n'avais pas appris les sinogrammes+ ça va être

- difficile pour toi à l'écoute
- 3 E8 : ouais ça va être difficile pour moi à l'écoute+si j'écris pas le sinogramme si j'ai pas appris le sinogramme+ je vais oublier le le/le pinyin va être oublié

À l'inverse, si l'apprenant n'est pas très à l'aise avec l'écriture chinoise, c'est donc au pinyin qu'il a recours pour identifier le sens (E2). Dans certains cas, si l'apprenant reconnaît le sens du mot, son pinyin et qu'en même temps il connaît aussi son sinogramme, lorsqu'il trouve le sens du mot, il peut penser également au sinogramme (E4, E5, E8). Par ailleurs, il semble que la nature du mot puisse aussi influencer le choix de l'apprenant. Pour E7, il y a des mots qui sont plus repérables par leur pinyin car ils ont une prononciation un peu originale, et pour d'autres mots, c'est plutôt leur forme des sinogrammes qui aide à retenir le mot (cor4_E7_44 :07).

4.3.6. L'interprétation des résultats

Ces résultats montrent que pour la compréhension de l'oral en chinois, la représentation écrite des énoncés en pinyin et en sinogrammes jouent un rôle non négligeable. Pendant l'écoute, lorsque la compréhension n'est pas automatisée, la représentation écrite - surtout le **pinyin** - devient l'agent intermédiaire entre ce que les apprenants entendent et le sens qu'ils essaient de trouver juste après. C'est ce qu'illustre l'extrait ci-dessous :

Extrait 42 (cor4_E4_41 :09) :

- 1 ENS : est-ce que c'est tout le temps comme ça↑
- 2 E4 : c'est généralement c'est comme ça/je je pense au pinyin euh :
- 3 ENS : et au sens/ tu penses au sens↑
- 4 E4 : je pense que c'est/ il me faut que je réfère à un son/il faut que je me réfère à un son+donc le pinyin c'est la façon la plus simple pour moi de le référer à un son que je connais+ et euh : peut être de ce que j'entends

Une bonne transcription en pinyin favoriserait ainsi la recherche du sens. Pour certains apprenants, le pinyin est la prononciation du chinois. Une transcription correcte montre qu'ils ont bien entendu les formes sonores prononcées. À l'inverse, une mauvaise transcription en pinyin signifie qu'ils ont mal entendu les segments, et ceci conduit souvent à une mauvaise compréhension. Les apprenants dans ce test ont tous appris le chinois en France. Pour eux, pour un mot appris, il y a un lien très fort entre la forme sonore, le pinyin et le sens en français. Lorsqu'ils arrivent à trouver le pinyin d'une forme sonore, ils peuvent ensuite essayer de construire le ou les sens déjà appris de cette forme sonore en français, et en sélectionnent le sens le plus approprié par rapport au contexte. S'ils n'arrivent pas à identifier la bonne

transcription en pinyin, et si les stratégies de compréhension de l'oral ne fonctionnent pas d'une manière efficace, ils ont alors très peu de chance de trouver le sens correct. Le pinyin est ainsi pour eux très important pour la compréhension, comme l'a exprimé E5 dans l'extrait 43 :

Extrait 43 (cor4_E5_50 :10) :

- 1 ENS : à ton avis est ce que le pinyin et les sinogrammes sont importants ou pas pour la compréhension orale↑
- 2 E5 : oui (rires) parce que des fois il y a des sons qui se ressemblent et si on n'arrive pas à écrire le pinyin correctement/enfin moi pour moi j'ai du mal à/si je visualise pas comment s'écrit en pinyin j'ai du mal à/enfin ça m'aide/ en fait à mieux entendre le son
- 3 ENS : à mieux identifier les sons
- 4 E5 : voilà

Bien que l'activation du **sinogramme** soit moins utilisée par les apprenants débutants, nous avons constaté que l'utilisation des sinogrammes devient plus **fréquente et plus pertinente** lorsque les apprenants négocient le sens de l'énoncé avec l'interlocuteur natif. Nous avons identifié deux cas de figure :

Premièrement, lorsque les apprenants n'arrivent pas à **expliquer** au locuteur chinois le sens du mot en français comme nous l'avons déjà vu plus haut, ou lorsque le locuteur natif essaie de faire comprendre à l'apprenant un message, les deux côtés se servent des sinogrammes pour aider à la compréhension. Dans l'extrait ci-dessous, la locutrice native LN1 explique à l'apprenant E4 le sens de 年 (*nián* ; année). Spontanément elle a utilisé le sinogramme de ce mot dans ses explications (2, 12).

Extrait 44 (cor5_E4_19 :40) :

- 1 E4 : euh : *ni/ni/ni qu Faguo shenme shihhou*↑ euh : (quand est-ce que tu es arrivée en France)
- 2 LN1 : 我来法国↑我来这里已经很长时间了+ 已经快有四年了 (*wǒ lái Fāguó ? wǒ lái zhèlǐ yǐjīng hěn cháng shíjiān le, yǐjīng kuài yǒu sì nián le* ; je viens en France ? je suis arrivée depuis déjà longtemps, bientôt quatre ans)
(LN1 utilise ses doigts pour faire le chiffre de quatre ; ensuite LN1 écrit le sinogramme de chiffre quatre sur un papier)
- 3 E4 : *si nian*↑ (quatre ans)
- 4 LN1 : hum
- 5 E4 : ça fait quatre ans↑ (rires)
- 6 LN1 : 你说什么我听不懂 (*nǐ shuō shénme wǒ tīng bù dǒng* ; je ne comprends pas ce que tu dis)
- 7 E4 : *ni* euh : euh : *ni lai* euh : *Faguo* euh : euh : *zhe zhe ge nian** euh : (tu viens en France cette année)
- 8 LN1 : 一年两年三年四年 (gestes avec les mains pour faire un deux trois quatre) (*yī nián liǎng nián sān nián sì nián* ; un an, deux ans, trois ans, quatre ans) 四年 (*sì nián* ; quatre ans)

- 9 E4 : *si nian* (quatre ans)
- 10 LN1 : hum
- 11 E4 : euh : d'accord ! ça fait/
- 12 LN1 : 你知道这个字吗↑(*nǐ zhīdào zhè gè zì ma* ; est-ce que tu connais ce sinogramme ?) (LN1 écrit le sinogramme 年 (an) sur une feuille)
- 13 E4 : ça fait qua/ (E4 regarde le sinogramme)
- 14 E4 : *nian* oui hum
- 15 E4 : euh : euh : *nǐ nǐ zài Faguo sì nian*↑ (tu, tu es en France depuis quatre ans ?)
- 16 LN1 : hum

Deuxièmement, lorsque les deux côtés parlent d'un segment sonore qui peut représenter plusieurs mots, ils se servent de la forme du sinogramme pour clarifier les **homophones**. L'extrait ci-dessous montre comment l'apprenant E4 et la locutrice native LN1 se sont appuyés tous les deux sur le sinogramme pour éclairer le mot 星 (*xīng* ; étoile) (12, 13), qui se trouve dans le prénom de LN1.

Extrait 45 (cor6_A_2 :45) :

- 1 E4 : euh : (rires) euh : *nǐ jiào shenme mingzi*↑ (comment tu t'appelles)
- 2 LN1 : 我叫赵星 (*wǒ jiào Zhao Xing* ; je m'appelle Zhao Xing)
- 3 E4 : *Zhao Xing* ok (rires)
- 4 LN1 : 你们可以叫我你们可以叫我星/星是我的名字 (*nǐmen kěyǐ jiào wǒ Xīng, Xīng shì wǒ de míngzi* ; vous pouvez m'appeler Xing, Xing c'est mon prénom)
- 5 E4 : euh : *gaoxing xing* euh : (« *xing* » dans « *gāoxìng* » (content))
- 6 LN1 : 我不是高兴的兴 (*wǒ bú shì gāoxìng de xìng* ; ce n'est pas celui dans « *gāoxìng* »)
- 7 E4 : *bu gaoxing de mingzi/de de*↑ (ce n'est pas celui dans « *gaoxing* »?)
- 8 LN1 : 的名字 (*de míngzi* ; mon nom)
- 9 E4 : euh : non (rires)
- 10 LN1 : 我的星是星星的星+晚上天上的星星的星 (*wǒ de xīng shì xīngxīng de xīng/wǎnshàng tiānshàng de xīngxīng de xīng* ; mon prénom est celui dans « *xīngxīng* » (étoile), comme des étoiles dans le ciel le soir)
- 11 E4 : euh :
- 12 LN1 : 一闪一闪的五角星(*yīshǎn yīshǎn de wǔjiǎoxīng* ; celui qui étincelle, comme les étoiles)
(silence)
(E4 commence à écrire le sinogramme 兴 (*xìng* ; idée de content) sur une feuille)
- 13 LN1 : (LN1 regarde le sinogramme) euh : 不是这个/我的名字这样写 (*bú shì zhèi gè/wǒ de míngzi zhèyàng xiě* ; non, c'est pas celui-là, mon nom s'écrit comme ça)
(LN1 écrit son prénom en sinogramme 星 (*xīng* ; étoile) sur la même feuille)
- 14 LN1 : 这是我的姓+这是我的名字+中文中文的话我的姓这样写+中文的意思是这个+这个是我的名字+在中国我们中国叫这个 (*zhè shì wǒ de*

xìng/zhè shì wǒ de míngzì/zhōngwén zhōngwén de huà wǒ de xìng zhèyàng xiě/zhōngwén de yìsì shì zhè ge/zhè gè shì wǒ de míngzì/ zài Zhōngguó wǒmen Zhōngguó jiào zhè ge ; celui-ci est mon nom, et celui-ci est mon prénom, en chinois mon nom s'écrit comme ça)

15 E4 : hein ok

En fait, en Chine, c'est le sinogramme que les Chinois utilisent pour préciser certains points pendant la conversation. On voit souvent des interlocuteurs dessiner, au cours d'une discussion, des sinogrammes sur la paume de leur main pour préciser le sens. Les Chinois utilisent rarement le pinyin. Ceci est lié au fait que tous les Chinois ne connaissent pas le pinyin. Comme nous l'avons expliqué dans la partie 2.3.8, le système de pinyin a été officiellement adapté seulement en 1958, et a été largement méconnu avant cette date là. De plus, un pinyin avec un ton exact peut représenter plusieurs sinogrammes, et pour la plupart des cas, chaque sinogramme possède au moins un sens. Ainsi, quand il y a une difficulté de compréhension, surtout lorsqu'il s'agit d'un mot isolé, il est plus efficace d'utiliser directement le sinogramme pour exprimer son idée, lorsqu'on le connaît.

L'utilisation fréquente du sinogramme pendant l'activité de compréhension implique que l'apprenant a déjà un certain niveau en écriture chinoise, qu'il possède un vocabulaire riche et qu'il connaît déjà beaucoup d'homophones. Dans notre test, les apprenants ont un niveau de langue encore restreint et le sinogramme n'a pas été le moyen dominant et pertinent pour trouver le sens pendant l'activité de compréhension de l'oral. Mais lorsqu'ils atteignent un certain niveau en chinois, et qu'ils commencent à accumuler une grande quantité d'homophones dans leur répertoire, il sera alors un grand handicap pour eux de ne connaître que le pinyin sans savoir distinguer parfaitement le ton, ni pouvoir reconnaître les sinogrammes de ces homophones, comme c'est le cas pour « *xing* » (cor6_A_2 :45).

Enfin, il faut souligner que l'activation de la représentation écrite des énoncés lors de l'écoute en chinois pourrait se produire plus souvent que ce qu'il a été observé. Comme nous venons de le préciser, dans la méthode du raisonnement à voix haute, la capacité qu'ont les apprenants de décrire des faits joue un rôle important. Certains apprenants n'arrivent pas à décrire tout ce qui se passe dans leur esprit pendant le test. Surtout au début des tests, les apprenants ne savaient pas que lorsqu'ils pensent à la forme écrite des formes sonores, ils doivent le dire. Comme l'enseignante ne peut pas orienter l'attention des apprenants vers la représentation écrite des énoncés, elle devait attendre jusqu'au moment où le participant exprime ce genre de pensée naturellement. De plus, sur les copies récupérées pour le test 3, nous avons vu que

certaines apprenants ont laissé des traces de transcription en pinyin (E4, cf. l'extrait ci-dessous ; E7, E8) et des sinogrammes des formes sonores qu'ils ont entendues lors d'interactions avec le natif (E3). Certains ont signalé que si ce n'était pas un test, mais des écoutes libres, ils auraient déjà transcrit à l'écrit tout ce qu'ils peuvent pour saisir le sens (E2).

Extrait 46 (cor4_E4_40 :55) :

- 1 E4 : d'ailleurs c'est dommage ! j'ai effacé à la gomme mais il y a sur ma feuille/sur ce que je viens de répondre j'ai écrit d'abord en pinyin pour voir si ça correspond à un mot que je connaissais

Pour cette raison, nous sommes certaine que les données recueillies concernant le nombre observé de fois que les apprenants pensent aux représentations écrites est largement inférieur à ce qui s'est passé réellement. Les résultats que nous avons obtenus sont néanmoins en cohérence avec l'étude de 马燕华 Ma Yanhua (1999, cf. 2.4.2.1, p. 123). Rappelons que dans l'étude de 马燕华 Ma Yanhua (1999), les apprenants indiquent que lors de l'écoute, s'ils ne reconnaissent pas le sens d'un mot, ils essaient de trouver le sinogramme correspondant à la forme sonore, ensuite ils infèrent le sens du mot d'après la forme du sinogramme identifiée. Ces résultats ont également confirmé partiellement notre hypothèse. C'est-à-dire que, lorsqu'il y a une difficulté de compréhension, l'apprenant peut activer la représentation écrite des énoncés pour trouver le sens. Dans ce cas, un lien est établi entre l'input phonologique, la représentation écrite des énoncés et le sens sémantique. Autrement dit, en cas de problème de compréhension, l'apprenant peut transcrire les formes sonores entendues en sinogrammes ou en pinyin et c'est à partir des représentations écrites identifiées qu'il tente d'établir des hypothèses sur le sens de l'énoncé.

4.3.7. Conclusion de la partie 4.3

Le résultat de cette partie montre que lors de l'écoute en chinois, la représentation écrite des énoncés en pinyin et en sinogrammes est activée. Cette activation est soumise à des conditions spécifiques. Utiliser le pinyin ou les sinogrammes dépend du profil d'apprenant ainsi que de l'input concerné. Les deux formes servent à remplir des fonctions variées et aident l'apprenant à saisir le sens. Le pinyin reste la forme dominante chez tous les apprenants observés, mais les sinogrammes deviennent pertinents lorsque le locuteur natif entre en jeu dans l'interaction.

4.4. La situation d'écoute interactive étayée et la compréhension de l'oral

Le test 3 a pour objectif d'observer comment les apprenants réalisent une activité de compréhension de l'oral dans une situation où ils peuvent poser des questions et solliciter l'aide d'un locuteur natif, plus proche d'une écoute en situation d'interaction. Dans ce test, nous cherchons à savoir si les comportements d'écoute dans cette situation sont très différents par rapport à une situation d'écoute ordinaire où les apprenants réalisent les activités de compréhension sans pouvoir solliciter de l'aide.

Le test 3 est composé de deux tests, 3.1 et 3.2. Dans le test 3.1, le locuteur natif présente son emploi du temps de la semaine et l'apprenant doit remplir une fiche d'information en français.

Le test 3.2 a pour le même objectif que le test 3.1. Dans ce test, le locuteur natif présente une journée de sa semaine et les apprenants doivent faire un rappel à l'écrit en français.

Chaque groupe réalise les deux activités de compréhension avec un même locuteur natif (LN1 pour le groupe A2 et LN2 pour le groupe B1), ceci afin d'éviter que la différence de comportement d'un même apprenant en situation individuelle et en petits groupes puisse être attribuée à la différence de locuteur natif.

À la différence de l'activité individuelle, lorsque les apprenants travaillent en petits groupes, il peuvent, en plus de l'interaction avec le locuteur, interagir avec les autres membres de leur groupe de quatre personnes.

Notre observation – et donc la comparaison des résultats aux deux tests 3.1 et 3.2 – s'oriente vers ce que peut apporter la modalité d'écoute interactive étayée individuelle ou bien en petits groupes à la compréhension de l'oral. Nous présentons par la suite d'abord les avantages ainsi que les problèmes liés à la situation d'écoute interactive étayée qui ont pu être mis en évidence à travers cette observation, puis les observations plus particulièrement liées aux deux modalités testées (en situation individuelle et en petits groupes).

4.4.1. Les avantages de l'écoute interactive étayée pour la compréhension de l'oral

Toutes les interactions entre les apprenants et les locuteurs natifs ont été filmées avec une caméra. À la fin du test, nous avons posé des questions aux apprenants pour savoir leur point de vue sur cette situation d'écoute. En nous appuyant sur une pluralité de données, nous avons constaté que ce genre d'activité présente de nombreux avantages potentiels.

Tout d'abord, les apprenants explicitent que travailler une activité de compréhension de l'oral dans cette situation paraît plus facile que dans d'autres situations (E3, E5, E6, E8). D'après eux, l'écoute interactive étayée permet de poser des questions et de solliciter de l'aide en cas de difficulté (E3, E5, E6, E8). Aussi, lorsque le locuteur natif comprend que l'apprenant est bloqué, il modifie l'input pour le rendre plus compréhensible à l'apprenant, soit par ralentissement du débit, soit en utilisant des termes plus simples (E8). Enfin, dans cette situation d'écoute, l'apprenant et le locuteur natif peuvent utiliser des gestes, ce qui rend la compréhension plus facile (E8). Par conséquent, certains apprenants trouvent que cette situation d'écoute leur permet d'entendre plus clairement le changement d'intonation, de voix, de rythme et de voir plus clairement les expressions de leur interlocuteur, ce qui facilite la compréhension (E8).

Extrait 47 (cor5_E3_8 :38) :

E3 : c'est (faire une activité d'écoute avec l'aide un locuteur natif) plus facile parce qu'on peut poser des questions et chaque fois on peut arrêter

Extrait 48 (cor5_E5_16 :00) :

E5 : c'est plus simple parce qu'on peut avoir des explications

Extrait 49 (cor5_E5_b5 :56) :

E8 : (...) peut-être aussi avec les visages des gens on comprend mieux+peut-être c'est aussi avec/il y a le langage du corps

Ce résultat est en concordance avec ceux des chercheurs (Ellis, 1999 ; Loschky, 1994 ; De la Fuente, 2002 ; Cabrera et Martinez, 2001; Pica *et al.*, 1986 ; Pica *et al.*, 1987, cf. 1.3.3, p. 34) qui témoignent que l'input interactionnellement modifié assiste la compréhension. Dans notre étude, l'écoute interactive étayée fournit à l'apprenant des occasions de montrer ses difficultés, de demander de répéter, de négocier le sens avec le locuteur natif et de solliciter des explications pour un problème de compréhension. Dans le processus de négociation,

l'apprenant devient un « *addressee* » (cf. 2.1.2, p. 44). Lorsqu'il signale qu'il y a un problème, le locuteur natif modifie son input. En fonction des réactions de l'apprenant, il peut faire plusieurs modifications jusqu'au moment où l'input devient compréhensible pour l'apprenant. C'est cet input interactionnellement modifié, ou autrement dit, c'est ce processus de négociation de sens entre l'apprenant et le locuteur natif qui aide la compréhension. Dans l'extrait 50 ci-dessous, le locuteur natif présente son emploi du temps et il dit qu'il va faire des courses le dimanche (1). Il précise qu'il va chercher des légumes (*qīngcài*) (4), mais l'apprenant E5 ne comprend pas ce mot (5). E5 hausse l'intonation pour montrer le problème (5). Le locuteur natif comprend que E5 n'a pas saisi le mot et il le répète (6), mais E5 ne comprend toujours pas le mot et il l'explique (7). Le locuteur natif lui explique le sens du mot en donnant un exemple de salade (8). Suite à cette explication, E5 a compris tout de suite le sens du mot 青菜 (*qīngcài*) (9).

Extrait 50 (cor5_E5_2 :42)

- 1 LN2 : 星期天我去市场买东西 (*xīngqītiān wǒ qù shìchǎng mǎi dōngxī* ; dimanche je vais au marché pour faire des courses)
(E5 note)
- 2 LN2 : 我要买牛肉买鸡肉 (*wǒ yào mǎi niúròu mǎi jīròu* ; je vais acheter du bœuf et du poulet)
- 3 E5 : hein↑
- 4 LN2 : 青菜 (*qīngcài* ; des légumes)
- 5 E5 : hein↑ *qingcai* ↑
- 6 LN2 : 青菜 (*qīngcài* ; des légumes)
- 7 E5 : *wo bu zhidao shi shenme* (je ne sais pas ce que c'est)
- 8 LN2 : 青菜青菜+比如说青菜有生菜 (*qīngcài bǐrúshuō qīngcài yǒu shēngcài* ; légume, par exemple la salade)
- 9 E5 : hein
- 10 LN2 : 知道了 ↑ (*zhīdào le* ; as-tu compris ?)
- 11 E5 : *wo zhidao le* (*zhīdào le* ; j'ai compris)

Deuxièmement, l'écoute interactive étayée peut fournir de nombreuses occasions d'apprendre et ceci pourrait favoriser l'acquisition à court terme. D'après l'hypothèse d'interaction de Long (1996), la négociation du sens, surtout la négociation ajustée par le locuteur natif, facilite l'acquisition parce qu'elle relie l'input, la capacité interne de l'apprenant et son attention ainsi que l'output (cf. 1.3.3, p. 34). Ellis (1999), en commentant cette hypothèse, précise que l'input modifié via l'interaction favorise l'acquisition seulement lorsque : il aide l'apprenant à repérer (*noticing*) les formes linguistiques ; les formes repérées sont situées au sein de la capacité de traitement de l'apprenant (*processing capacity*). Pendant l'écoute interactive étayée, lorsque l'apprenant négocie le sens avec le locuteur natif, surtout lorsqu'il produit son propre output

pour demander la confirmation de compréhension, il focalise davantage son attention sur les formes linguistiques de ce qu'il dit. Cette centration sur la forme croît encore davantage lorsque le locuteur natif montre qu'il y a un problème.

Nos tests 3.1 et 3.2 nous ont permis de constater que plusieurs apprenants se servent des mots vus pendant l'écoute interactive étayée précédente. C'est ce qu'illustre l'extrait 51 suivant. Pendant la conversation libre dans le test 3.1 (extrait 51, cor5_E3_3 :46), E3 a appris un mot 考试 (*kǎoshì* ; examen) (8-12). Lorsque LN1 l'interroge sept minutes et demie plus tard (cor5_E3_12 :14), E3 l'a compris tout de suite (16-17).

Extrait 51 (cor5_E3_3 :46) :

- 1 LN1 : euh : 你什么时候有考试↑ (*nǐ shénme shíhou yǒu kǎoshì* ; quand est-ce que tu commences tes examens ?)
- 2 E3 : *ni shenme shíhou*↑ (hésitation)
- 3 LN1 : 有考试 (*yǒu kǎoshì* ; avoir des examens)
- 4 E3 : euh :
- 5 LN1 : 下个月↑ (*xià gè yuè* ; le mois prochain)+五月份↑ (*wǔ yuèfèn* ; en mai)
- 6 E3 : euh : *zài shuō yī biàn* (encore une fois) (rires)
- 7 LN1 : 我是说 (*wǒ shìshuō* ; je voulais dire)+你什么时候 (*nǐ shénme shíhou* ; quand est-ce que tu)+去学校考试 (*qù xuéxiào kǎoshì* ; aller à la fac pour les examens)+ 考试 (*kǎoshì* ; examen, passer un examen)
- 8 E3 : ***kaoshi***↑
- 9 LN1 : 考试 (*kǎoshì* ; examen)+ 就像 (*jiù xiàng* ; c'est comme)+考完试以后老师就会给你分数 (*kǎo wán shì yǐhòu lǎoshī jiù huì gěi nǐ fēnshù* ; après les examens, le professeur te donne une note)+十分十五分 (*shí fēn shíwǔ fēn* ; dix points quinze points)
- 10 E3 : euh : *wo* (je)+ ***kaoshi*** (examen)
- 11 LN1 : 就是做题写东西+然后老师给你分数(*jiùshì zuò tí xiě dōngxi ránhòu lǎoshī gěi nǐ fēnshù* ; c'est comme tu fais des devoirs, tu écris quelque chose et puis le professeur te donne une note)
- 12 E3 : euh : (rires) euh : *er ba* (deux huit)+non *xīngqī* (*semaine*)+*si yue er* (avril, deux) *er shi ba* (vingt huit)
- 13 LN1 : ah ! 四月二十八号 ! (*sì yuè èrshíbā hào* ; le 28 avril)
- 14 E3 : um
- 15 LN1 : 我要五月份才有考试 (*wǒ yào wǔ yuèfèn cái yǒu kǎoshì* ; je dois attendre jusqu'en mai pour les examens)+ 我要五月二十号我才开始考试 (*wǒ yào wǔ yuè èrshí hào wǒ cái kāishǐ kǎoshì* ; je dois attendre le 20 mai pour le début des examens)
(...)

(cor5_E3_12 :14)

- 16 LN1 : 你喜欢考试吗↑ (*nǐ xǐhuān kǎoshì ma* ; est-ce que tu aimes les examens ?)
- 17 E3 : euh : j'aime pas trop mais je trouve que c'est utile

____ Chapitre 4. Résultats et discussion ____

Bien que l'écoute interactive étayée permette d'apprendre des nouveaux mots, dans nos tests, il apparaît que le délai entre le moment où les apprenants ont appris ces connaissances et le moment où ces dernières sont réutilisées est assez court (moins de 4 jours). Nous avons suivi l'apprenant E8. Pendant les tests 3.1 et 3.2, lors de l'interaction avec le LN2, E8 a appris les mots suivants : « potage » « appeler un taxi » « navet séché » (cor6_B). 40 jours après, lorsque l'enseignante utilise à nouveau ces mots, il ne les comprend pas et n'est capable d'en reproduire aucun (cor4_E8_b10 :57).

Nous avons déjà signalé qu'il faut prendre des précautions pour évaluer les effets de l'interaction sur l'acquisition. Ellis (1999) note qu'en effet, il y a peu d'études examinant d'une manière directe si vraiment l'input modifié, produit dans l'interaction, favorise l'acquisition. Dans notre étude, d'après E8, s'il ne retient pas les mots appris pendant l'interaction, c'est parce qu'il n'a pas pratiqué à l'écrit les sinogrammes de ces mots (cor4_E8_26 :19). Il semble que les effets de l'interaction sur l'acquisition ne puissent pas exclure le rôle de l'entraînement. C'est pourquoi, sans une étude stricte de comparaison, nous ne pouvons pas conclure que l'interaction conduit à, ou favorise, l'acquisition à long terme. Néanmoins, les résultats de notre observation montrent que l'écoute interactive étayée peut fournir des conditions qui satisferont aux exigences mentionnées dans l'hypothèse de Long, à savoir que l'interaction pendant l'écoute active aide l'apprenant à repérer (*noticing*) les formes linguistiques, et les formes repérées sont situées au sein de la capacité du traitement de l'apprenant (Ellis, 1999). Ainsi, nous pouvons dire que l'écoute interactive étayée peut favoriser l'acquisition à court terme (cor6_A_8 :37 ; cor5_E7_6 :12).

Enfin, dans l'écoute interactive étayée, les échanges directs avec un locuteur natif permettent aux apprenants de mieux comprendre les coutumes et les habitudes quotidiennes des Chinois. Certaines de ces habitudes, très choquantes pour les Français, ne sont pas expliquées dans les supports écrits et peuvent perturber la compréhension des apprenants (cor5_E5_8 :59 ; cor5_E6_8 :40).

4.4.2. Les problèmes observés

Il existe également quelques problèmes.

Premièrement, la capacité à réguler l'input du locuteur natif semble avoir une grande importance pour la compréhension. Parfois, lors de la négociation du sens, le locuteur natif utilise une grande quantité de termes difficiles et parfois très éloignés du sujet abordé, ce qui rend le message plus complexe et fatigue l'apprenant. Par ailleurs, lorsque l'apprenant demande de répéter, le locuteur natif change souvent les termes employés à l'origine. Pour certains apprenants, ceci déstabilise leur compréhension.

Extrait 52 (cor5_E3_15 :28) :

- 1 ENS : est-ce que tu trouves que c'est dur de négocier le sens avec avec un locuteur↑
- 2 E3 : comme elle répète pas de la même manière+c'est/des fois c'est troublant+ parce que justement on cherche le même mot

Deuxièmement, dans l'écoute interactive étayée, si l'apprenant demande de l'aide en chinois avec un locuteur natif, comme c'est le cas dans les tests 3.1 et 3.2, il y a plus de défis pour lui que dans une situation d'écoute classique. Un des grands défis constaté dans cette expérimentation concerne sa compétence de décoder-penser-produire. L'apprenant dans l'écoute interactive étayée est forcé d'effectuer plusieurs tâches cognitives telles que le décodage, écouter, réfléchir et parler en même temps, comme à l'écrit. Beaucoup d'apprenants ont signalé qu'il est difficile de trouver les expressions adéquates pour demander une clarification ou une modification. Ils utilisent souvent les mêmes formules telles que « répétez », « comment », « je ne comprends pas », « qu'est-ce que veut dire... ». Ainsi le fait de devoir, en même temps, parler en chinois et comprendre est très fatiguant pour l'apprenant.

4.4.3. L'écoute interactive étayée en petits groupes

Dans le test 3, nous avons aussi cherché à observer les comportements d'écoute des apprenants en situation de travail en petits groupes. Nous avons divisé les apprenants selon leur niveau de langue en 2 groupes de 4 personnes. Chaque groupe doit réaliser une activité avec un locuteur natif. Dans le test 3.1 individuel, le locuteur natif présente son emploi du temps de la semaine et chaque apprenant doit remplir une fiche d'informations. Dans le test 3.2 en petit groupe, le locuteur natif présente une journée de la semaine et le groupe doit faire un rappel à l'écrit en français.

Par rapport au travail en écoute interactive étayée individuelle, nous avons constaté que le travail en petits groupes possède de très nombreux avantages.

Premièrement, lorsque les apprenants sont en petits groupes, l'activité semble plus facile à réaliser. Pour le test 3.2, aucun apprenant du groupe A seul ne serait capable de comprendre tous les énoncés, puisqu'il y a des mots inconnus de tous. Certains apprenants mettraient beaucoup plus de temps à réaliser la même activité. En petits groupes, le fait d'être ensemble et en collaboration permet de cumuler les savoirs de chaque membre et peut ainsi compenser la lacune de l'individu, ceci rend l'activité de compréhension plus facile (E8, cor4_E8_b19 :36).

Extrait 53 (cor4_E8_b19 :36) :

- 1 E8 : chacun disait un truc+ moi j'ai compris ça+ ok+ après on a discuté+ et après on a trouvé la phrase totale
- 2 ENS : donc c'est plus simple
- 3 E8 : ouais c'est plus simple+ ouais c'est plus simple pour comprendre

Deuxièmement, le travail en petits groupes peut apporter une meilleure qualité à la réussite de l'activité. L'écoute interactive étayée en petits groupes mobilise la force de tout le monde, et le résultat de ce travail est plus réfléchi et plus complet. Pendant le test 3.2, lorsque le groupe A est bloqué, E4 préconise de prendre l'initiative de poser des questions à la locutrice native afin de débloquer la situation. Les membres du groupe A sont d'accord avec E4 et ont adopté le conseil de E4 (cor6_A_2 :40). Grâce à cette stratégie et grâce à la participation active de tous les membres, ils ont non seulement pu identifier toutes les informations présentées, mais ils ont aussi obtenu de nombreuses nouvelles informations liées (cor6_A). Leur fiche d'information est ainsi très complète et détaillée. Alors que dans le test de l'écoute interactive

étayée individuelle, les réponses dans leurs copies sont souvent très réductrices, ou manquent de précision.

Troisièmement, l'écoute interactive étayée en petits groupes peut rendre l'apprenant plus actif. Pendant le test de l'écoute interactive étayée individuelle, lorsque l'apprenant est bloqué par des problèmes de compréhension, il manifeste son incompréhension, et éventuellement négocie le sens avec le locuteur natif. Mais les questions se limitent souvent à des expressions simples telles que « encore une fois », « qu'est-ce que c'est ... », et parfois, il y a des périodes de silence où l'apprenant réfléchit tout seul. Dans la crainte que l'apprenant abandonne l'activité, le locuteur natif fait un effort pour répéter ou pour modifier l'input chaque fois que le silence dure un peu. Mais comme chez certains apprenants, ces périodes de silence reviennent souvent, du coup dans l'interaction c'est le locuteur natif qui prend l'initiative pour améliorer la situation et son rôle est très dominant. En comparaison, dans l'écoute en petits groupes, cette dominance diminue considérablement. Lorsque le groupe est bloqué, il y a toujours un membre qui prend l'initiative de relancer une nouvelle tentative de recherche du sens. Les autres membres, à nouveau motivés et encouragés, participent activement à un autre tour de négociation (cor6_A).

Enfin, le travail en petits groupes peut valoriser les atouts de chaque individu. Par exemple, dans le groupe A, E1 et E2 sont compétents en connaissances linguistiques, E2 est très forte pour inférer le sens à l'aides des indices, et E4 est toujours très actif pour négocier le sens avec le locuteur natif. Une coopération de tous a rendu leur activité réussie. Dans un travail de groupe, même les apprenants ayant le niveau de langue plus faible peuvent retrouver leur valeur, parce qu'ils possèdent des aspects plus forts que les autres. Par exemple, E4 a un niveau de langue plus faible que tous les autres apprenants, mais il participe activement dans la négociation du sens et essaie toujours de relancer le tour de parole lorsqu'il y a un blocage. Lui et E1 sont les leaders du groupe et animent ensemble l'interaction. Le rôle de E4 est non négligeable pour la réussite de ce groupe.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les différents styles d'apprenants se comportent différemment dans l'écoute interactive étayées. Par exemple, dans le groupe A2, les filles semblent plus timides que les garçons, et ce sont les garçons qui mènent souvent la conversation. E4, qui se situe à la dernière place au niveau de la compréhension, se montre

très actif et prend souvent l'initiative pour solliciter l'aide de la locutrice native. Dans le groupe B1, le seul garçon E8 est également très actif et mène souvent la conversation du groupe.

Nous avons également remarqué que pendant l'activité d'écoute, les différents types d'apprenants appliquent des stratégies différentes :

- certains préfèrent prendre des notes à tout moment possible (E8, E4)
- certains négocient activement le sens avec les interlocuteurs (E1, E4, E8, E6)
- certains réagissent beaucoup plus vite que d'autres lorsque les interlocuteurs expliquent le sens (E2, E8)
- certains se montrent plus prudents avant de donner une conclusion (E1)
- certains sont assez actifs lorsqu'ils passent le test individuel, mais plus timides lorsqu'ils sont en petits groupes (E3)

4.4.4. Conclusion de la partie 4.4.

L'écoute interactive étayée apporte des avantages considérables que nous ne trouvons pas dans d'autres types d'écoute. Elle permet aux apprenants de demander la répétition, de solliciter de l'aide et de négocier le sens avec le locuteur natif en cas de difficulté. La compréhension se réalise sur mesure. Elle rend l'apprenant auditeur très actif, puisque simultanément il reçoit des messages, construit le sens et éventuellement produit des énoncés nouveaux. Dans ce processus, l'écoute est non seulement un acte pour comprendre, mais également pour agir. La négociation du sens, suite à une sollicitation de l'aide apporte des occasions d'apprendre qui favoriseraient l'acquisition du vocabulaire à court terme. L'écoute interactive étayée en petits groupes semble encore plus bénéfique, car elle rend l'activité de compréhension de l'oral plus facile à réaliser, si bien que le résultat a souvent une meilleure qualité qu'un travail individuel. Certains apprenants dans une situation d'écoute en petits groupes sont plus actifs que lorsqu'ils travaillent seuls, et les atouts de chaque individu sont mis en évidence.

4.5. Conclusion du chapitre et perspectives pédagogiques

Dans ce chapitre nous avons étudié le phénomène de la compréhension de l'oral en langue étrangère et, surtout, en chinois langue étrangère. En raison du manque d'appui théorique dans le domaine, nous avons d'abord répertorié les spécificités de la langue chinoise susceptibles d'influencer la compréhension de l'oral des apprenants francophones. Nous avons ensuite proposé une hypothèse concernant les facteurs influents pour la compréhension. Nous avons espéré que le résultat de la vérification de cette hypothèse nous servirait comme un des points clés pour améliorer une formation visant à renforcer la compétence de compréhension de l'oral des apprenants. Afin de tester notre hypothèse, une série de protocoles a été établie. Huit apprenants ont participé aux trois tests que nous avons conçus. Dans les parties précédentes, nous avons présenté respectivement les résultats concernant les différents aspects à observer. Nous allons maintenant faire une synthèse générale de l'ensemble des résultats recueillis, en les reliant à des perspectives pédagogiques que nous allons appliquer dans notre formation.

1. Le rôle de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral dans la compréhension de l'oral

Nous avons défini la reconnaissance du vocabulaire à l'oral comme étant la compétence à reconnaître des mots et des groupes de mots dans une suite de formes sonores et dans un contexte donné. Dans notre test, les scores n'ont pas montré un lien fort entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral. Les apprenants qui réussissent mieux dans le test de reconnaissance du vocabulaire à l'oral ne montrent pas toujours une meilleure flexibilité lors de divers processus d'inférence et ne sont pas toujours capables de mieux explorer les indices disponibles dans les différents contextes. Une explication pour cette différence de résultats pourrait être liée au fait que notre test utilise des vidéos. Lorsqu'il existe la possibilité d'accès aux indices visuels, la capacité à inférer le sens du message est très différente d'un apprenant à l'autre.

En même temps, il apparaît que le rôle de la reconnaissance du vocabulaire dans la compréhension est non négligeable. Nous avons remarqué que dans des situations spécifiques, chaque composante principale (l'identification des tons, des formes sonores...) garde une influence très importante sur la qualité de l'écoute. Il nous semble vrai que si les apprenants n'ont pas atteint un certain niveau de langue et possèdent des connaissances limitées en vocabulaire de la langue cible, ils ont tendance à ne pas être capables d'utiliser les indices contextuels disponibles pour inférer (Bonk, 2000). Mais notre étude ne permet pas de donner

une indication des critères précisant le niveau de langue satisfaisant pour l'écoute du chinois. Un an après le moment où nous avons obtenu ces résultats (2008), une étude a été menée par Staehr (2009) dans le but d'identifier un seuil en terme de quantité de vocabulaire qu'un apprenant devrait maîtriser pour réaliser des tests en compréhension de l'oral en anglais. C'est une des premières études empiriques de ce genre dans la littérature et ses résultats semblent pouvoir confirmer notre observation. L'auteur a examiné 115 apprenants danois avancés en anglais langue étrangère. Il s'est interrogé sur le rôle de la quantité et du degré de maîtrise du vocabulaire sur la performance de la compréhension de l'oral. Le résultat montre que la quantité de vocabulaire est un facteur majeur qui influence significativement la qualité de la compréhension. D'après Staehr, pour pouvoir comprendre plus de 70% d'un document audio de type académique, l'auditeur devrait connaître environ 98%⁷² des mots du document. L'auteur mentionne que lorsque les indices dans le document sont abondants, ce qui permet à l'auditeur d'appliquer davantage de stratégies, ce seuil peut être plus bas. Pour mesurer la quantité du vocabulaire, l'auteur a utilisé un test standard bien reconnu (the Vocabulary Levels Test, développé par Schmitte *et al.*, 2001). Ce test examine la capacité de l'apprenant à associer un mot écrit et son sens. Staehr reconnaît que pour le but de la recherche, il vaut mieux trouver un test qui mesure plutôt l'association des mots présentés à l'oral et les sens, mais il n'a pas trouvé de test standard disponible. L'auteur souligne que si c'était le cas, le lien entre la quantité du vocabulaire et la compréhension serait encore plus étroit (« (...) *if the study had involved a test of phonological vocabulary size, it might have produced an even higher correlation* » (Staehr, 2009, p. 597). Cette conclusion va dans le sens de notre hypothèse de départ. Nous pensons que la capacité à reconnaître des mots à l'oral influencerait la qualité de la compréhension. Bien que l'influence d'autres facteurs (tels que l'inférence) ne nous ait pas permis d'isoler complètement la reconnaissance orale et ainsi de valider notre hypothèse, l'étude de Staehr, ainsi que notre observation (cf. 4.1.3.2, p. 172-174) nous permettent d'avancer qu'en anglais comme en chinois, la capacité à reconnaître des mots dans le processus de compréhension joue un rôle très important. Comme nous l'avons présenté plus haut, en chinois à l'oral, il existe très peu de redondance et chaque morphème est déjà un porteur de sens. Dans la plupart des cas, un morphème est un mot et prononcé par une syllabe. Pour exprimer une même idée, l'énoncé en chinois est souvent plus court qu'en langues alphabétiques. Le rôle des mots dans la compréhension de l'oral en chinois semble plus

⁷² Les chercheurs chinois ont également proposé que le taux des mots inconnus dans un document ne devrait pas dépasser 2 à 5% (胡波 Hu Bo, 2000 ; 史为东 Shi Weidong, 2000 ; 刘颂浩 Liu Songhao, 2008).

important qu'en langue alphabétique. C'est pourquoi, bien que notre hypothèse n'ait pas été validée dans cette première expérimentation, nous ne pouvons pas négliger le rôle de la reconnaissance des mots à l'oral dans la compréhension du chinois. Par ailleurs, les résultats de notre deuxième expérimentation vont aussi dans ce sens et semblent pouvoir corroborer cette conclusion (cf. 6.1.9, p. 291 et 6.1.10, p. 303).

2. L'inférence

Dans l'écoute des vidéos et l'écoute interactive étayée, où les apprenants ont accès au contexte et aux images, l'inférence s'appuie à la fois sur les informations textuelles auditives et sur les indices visuels. La compréhension est le résultat de l'interprétation des informations venant de ces doubles canaux. Ceci implique que l'efficacité de l'emploi de la stratégie d'inférence dépend de nombreux éléments très complexes, et cette capacité est une variable très difficile à mesurer et à contrôler.

Dans l'application pédagogique, il semble plus facile d'exploiter les indices textuels que les indices contextuels. Comme celle de Young M.Y.C. (1997), l'étude de Poussard (Poussard, 2003) traite l'écoute des enregistrements audio, où les apprenants n'ont pas d'accès aux indices visuels. L'inférence dans son étude se réfère à l'utilisation majeure des informations textuelles. Ceci signifie que sans voir le contexte, les expressions, le décor, la compréhension doit venir davantage de l'écoute du document. « En ciblant les tâches sur des passages opaques d'interviews et en guidant l'identification des obstacles (traits de l'oralité) et la combinaison d'éléments facilitateurs (éléments discursifs, prosodiques...) » (Poussard, 2003, p. 143), Poussard a montré comment l'inférence peut permettre aux apprenants de reconstruire ou de compenser ce qui peut poser problème à l'écoute. Dans cette situation, la capacité d'inférence pourrait être « opératoire », et « largement automatisée » (Poussard, 2003).

Ce résultat montre que la compréhension de l'oral est un processus très complexe. Un seul élément isolé ne peut pas déterminer le résultat. Comme l'ont écrit Lhote *et al.* (1998) :

« l'oralité ne se résume ni à des sons, ni à des intonations, ni à des gestes [...]. Elle est faite de mises en situation de formes parlées, de corrélations que l'individu « parlant » est capable (ou non) de faire entre ce qui est dit/ce qui est vu/ ce qui est compris/ ce qui s'est passé/ ce qui peut se passer... » (Lhote et al., 1998, p. 188).

Nous pensons que dans notre formation, il faut d'abord aider les apprenants à construire et à consolider leurs micro-compétences langagières. L'entraînement doit respecter les spécificités de chaque composante dans des situations particulières que nous avons identifiées dans la partie des résultats. En même temps, bien que l'inférence soit difficile à manipuler, nous pouvons aider les apprenants à améliorer cette capacité basée sur la mobilisation des informations textuelles, suivant l'exemple de Poussard (2003).

3. La place de la représentation écrite des énoncés en pinyin et en sinogrammes dans la compréhension de l'oral en chinois

L'appui sur les formes graphiques en pinyin ou en sinogrammes peut aider l'apprenant à trouver le sens de l'énoncé lorsqu'il y a un problème de compréhension. Mais il n'aura recours à l'une de ces formes écrites que sous certaines conditions. En effet, utiliser le pinyin ou les sinogrammes dépend du profil d'apprenant. Le pinyin est activé en priorité par la plupart des apprenants (sept sur huit). L'activation des sinogrammes lors de l'écoute se produit plus souvent chez les apprenants d'un niveau de langue plus avancé (quatre sur quatre). Elle est plus fréquente et plus pertinente lorsque l'apprenant est en écoute interactive étayée où il peut solliciter de l'aide et négocier le sens avec un locuteur natif. Pour tous les apprenants, il sera très difficile d'écouter en chinois sans connaître les formes graphiques, surtout le pinyin. Pour eux, la bonne reconnaissance de la forme du pinyin à l'écoute garantit une reconnaissance correcte de la forme sonore, et facilite la récupération du sens. Le sinogramme, quant à lui, reste la forme dominante utilisée par des Chinois lors de problèmes de compréhension. Cette situation obligera les apprenants à employer les sinogrammes, s'ils souhaitent recourir à une forme écrite pendant l'écoute interactive étayée avec un interlocuteur natif.

De plus, pour un apprenant (E8), la maîtrise des sinogrammes influencera la qualité de la compréhension, ainsi que l'acquisition du vocabulaire. Pour E8, le sinogramme aide à « fixer » les mots déjà identifiés dans l'activité de compréhension, et il apprend des mots systématiquement par la maîtrise des sinogrammes. S'il ne connaît pas le sinogramme d'une forme sonore, il ne comprend pas non plus son sens. D'après lui, sans apprendre le sinogramme, l'activité de compréhension de l'oral lui sera très difficile (cor4_E8_b26 :19).

Ces résultats révèlent que dans l'enseignement de la compréhension de l'oral en chinois, il faut tenir compte du rôle des formes graphiques en pinyin et en sinogrammes. Une bonne

compétence en reconnaissance des formes graphiques en pinyin ou en sinogrammes pourrait aider certains apprenants à construire le sens. Par ailleurs, il faudrait les aider à pouvoir bien prononcer les mots en lisant les formes écrites dès le début, car d'après Vincent-Durroux et Poussard (2009), « l'apprenant francophone ne développe pas ses connaissances lexicales à l'écrit et à l'oral de façon pertinente. Quand il accroît son lexique à l'écrit, il en reste souvent à des hypothèses personnelles (mais éventuellement erronées) sur la prononciation des mots, s'il n'est pas en mesure d'utiliser les éléments de représentation phonologique (symboles phonétiques, marques d'accentuation). Ces éléments lui permettraient d'en avoir une image auditive adaptée, quelle que soit la situation d'apprentissage (en classe, individuelle, avec un dictionnaire, etc) » (Vincent-Durroux et Poussard, 2009, p. 78-79).

En nous appuyant sur ce résultat, nous proposons, au début de l'apprentissage, de renforcer la capacité des apprenants à trouver la correspondance des formes sonores avec l'orthographe exacte du pinyin. Lorsque un nouveau mot est introduit, il convient d'aider les apprenants à pouvoir associer le pinyin rapidement avec la forme du sinogramme, surtout pour les homophones et les sinogrammes ayant les mêmes syllabes mais avec des tons différents. Lors de l'entraînement à la compréhension de l'oral, il convient de fournir des supports sonores avec des options de transcription en pinyin et en sinogrammes afin de satisfaire aux besoins des apprenants de différents profils.

4. L'ensemble des résultats montre que la compréhension de l'oral est un processus cognitif qui se produit dans un contexte donné. Il faut non seulement comprendre l'aspect langagier de l'énoncé, mais il faut également le placer dans l'ensemble du contexte social. La compréhension de l'oral n'est pas un simple processus de décodage. Le sens n'est pas un élément d'un document que l'auditeur doit extraire, mais doit plutôt être construit par l'auditeur dans un processus d'inférence et de validation des hypothèses. Dans ce processus de compréhension, plusieurs dimensions (y compris les connaissances antérieures de l'auditeur, son état au moment de l'écoute, son intention, sa motivation, sa personnalité, son intelligence) interagissent en même temps avec l'input acoustique afin de créer une interprétation du document. Cette interprétation tient compte de l'influence du contexte, surtout des indices visuels (pour l'écoute des documents vidéo) et elle se produit dans l'esprit de l'auditeur. Ceci met en évidence que la compréhension de l'oral est un processus très individuel et personnel, qui signifie qu'un même document et les mêmes indices liés peuvent avoir des interprétations différentes selon les individus. En même temps, dans l'activité de compréhension de l'oral, les

compétences langagières de l'apprenant jouent un rôle très important. Lorsque l'apprenant a un niveau de langue trop faible, sa capacité à mettre en œuvre la stratégie d'inférence semble inopérante.

En ce qui concerne la langue chinoise, une bonne maîtrise de la reconnaissance des formes graphiques en pinyin et en sinogrammes semblerait pouvoir aider à construire le sens des énoncés dans l'activité de compréhension.

Notre résultat a également confirmé que la compréhension de l'oral est un processus où il y a une interaction permanente entre la démarche du bas en haut, où les auditeurs se concentrent sur les informations acoustique-phonologiques en décodant les mots et les autres constituants linguistiques ; et la démarche du haut en bas, où les auditeurs traitent les informations en blocs significatifs à l'aide des schémas et des informations contextuelles et visuelles (Nunan, 1997 ; Cornaire, 1998 ; Richards, 2003 ; Buck, 2001 ; Gremmo et Holec, 1990). Dans ce sens, la compréhension de l'oral est comme une série d'actions mentales complexes qui fonctionnent simultanément et séquentiellement. Les auditeurs ont besoin d'utiliser des automatismes de décodage mais aussi des stratégies pour le traitement de l'input.

5. Afin de tenir compte de ces différents résultats, dans notre formation hybride, les scénarios devront :

- (1) proposer un entraînement alternant les deux démarches ascendante et descendante, dans lesquelles, nous renforcerons les compétences de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, de la reconnaissance de l'orthographe en pinyin puis, en sinogrammes, et de la capacité d'inférence.
- (2) aider les apprenants à accumuler les blocs lexicalisés courants, tout en soulignant l'utilisation des composantes de ces blocs dans des contextes variés.
- (3) fournir des occasions d'interaction avec des locuteurs natifs, et encourager les apprenants à travailler en petits groupes.
- (4) proposer une gamme de scénarios variés et souples qui permettent aux apprenants une certaine liberté de choisir la façon la plus adaptée à leur propre apprentissage.

Aujourd'hui, nous pouvons trouver de nombreux exemples de formations permettant de développer des activités favorisant les compétences de la démarche ascendante et descendante (Hulstijn, 2003 ; Vincent-Durroux *et al.*, 2011⁷³). Un exemple de méthode ascendante très

⁷³ Vincent-Durroux *et al.* (2011) ont développé un programme en ligne intitulé MACAO (Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais oral) pour aider les apprenants francophones non débutants à renforcer leurs

intéressant est celui du programme de Hulstijn (2003). Il souligne qu'un programme solide en langue étrangère doit inclure des activités pour aider les auditeurs à automatiser les compétences de la démarche ascendante, plus précisément, les compétences pour la reconnaissance des mots. Il a conçu un modèle en six étapes pour aider les apprenants à atteindre cet objectif : écouter l'enregistrement ; auto évaluer s'ils ont compris le message ; remettre l'enregistrement autant de fois que nécessaire ; consulter le support du document à l'écrit ; reconnaître ce qui devrait être compris dans l'écoute ; remettre l'enregistrement autant de fois que nécessaires pour comprendre le message complètement sans le support de l'écrit. Avec ses collègues, il a conçu un programme multimédia (123 LISTEN) dans le but d'aider les apprenants à renforcer leur capacité à traiter les informations d'une manière automatique (« *help learners build associative networks allowing for fast, parallel processing of linguistic information* », p. 12). Cette expérience illustre comment nous pouvons aider les apprenants à développer leur compétence de reconnaissance du vocabulaire à l'oral. Cependant, comme le signale Vandergrift (2004, p. 14), les activités d'entraînement de ce type manquent d'aspect motivant qui se trouve dans l'approche orientée vers la démarche descendante et vers l'utilisation des stratégies. Il souligne surtout le problème du transfert des compétences de compréhension dans un contexte d'apprentissage à un contexte de la vie réelle dans ce genre de dispositif.

Un autre exemple est proposé par des formateurs de l'académie de Versailles⁷⁴. Pour renforcer la compréhension de l'oral en allemand des lycéens, en 2010, ces formateurs ont conçu 14 séquences ou scènes répertoriées sous trois thématiques : - pour motiver les apprenants à travailler la compréhension de l'oral, - pour les aider à apprendre à appliquer les différentes stratégies et, - pour les rendre plus autonomes dans l'apprentissage. Les formateurs soulignent qu'il faudrait aider les apprenants à identifier leurs difficultés de compréhension. Il faudrait également proposer des aides accompagnées personnalisées en dehors de la classe sous forme de conseils méthodologiques.

Ces exemples nous indiquent la manière de mettre en place des activités concrètes pour renforcer les deux démarches ascendante et descendante de la compréhension de l'oral.

micro-compétences phonologiques (par exemple pour identifier le nombre de syllabes d'un mot à l'oral ou prononcer les prépositions dans différents contextes). Ce programme aide également les apprenants à établir le lien entre l'input oral et les représentations d'API (Alphabet Phonétique International). De plus, un des modules de ce programme permet aux apprenants d'entraîner l'application des stratégies de compréhension. D'après les auteurs, ces éléments sont essentiels pour développer la compétence de compréhension de l'oral dans un contexte d'apprentissage formel institutionnel.

⁷⁴ Dossier disponible sur Internet : <http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article286> (consulté le 14/05/2012).

Cependant, rares sont ceux qui placent l'apprenant auditeur dans une situation d'écoute en interaction, où on fournit la possibilité d'exprimer ses difficultés, de demander la répétition, de solliciter de l'aide et de négocier le sens auprès d'un locuteur natif. Cette situation révèle la difficulté de mettre en œuvre des séances d'écoute interactive étayée dans une formation institutionnelle, une démarche qui nous semble cependant originale et innovante.

6. L'écoute interactive étayée

L'écoute interactive étayée existe couramment dans la vie quotidienne (cf. 2.1.2, p. 46) et devrait être davantage utilisée dans l'enseignement/apprentissage (Mendelsohn, 1998). Comme très peu de recherches ont été effectuées dans ce domaine, notre observation est ainsi exploratrice. Dans nos tests, nous avons constaté que cette situation pédagogique permet aux apprenants de demander la répétition, de solliciter de l'aide et de négocier le sens avec un partenaire (un collègue ou un locuteur natif). Tous les apprenants ont trouvé que l'activité de compréhension de l'oral dans une telle situation est plus facile à réaliser. Le processus de négociation du sens, en plus de faciliter la compréhension, fournit également de très nombreuses occasions d'apprendre du vocabulaire. L'écoute interactive étayée en petits groupes offre encore d'autres avantages : par exemple, dans cette situation, l'activité de compréhension de l'oral est plus facile à réaliser, elle est de meilleure qualité que lorsque l'apprenant est seul, et ceci grâce à l'effort de tous les membres de chaque groupe.

Comme nous venons de le mentionner, un des grands avantages de l'écoute interactive étayée est la possibilité de négocier le sens qui pourrait favoriser l'acquisition. La négociation du sens consiste en des échanges conversationnels lors desquels les interlocuteurs cherchent à éviter l'incompréhension de communication ou à réparer un problème de communication. Elle se produit toujours dans une situation de sollicitation d'aide. Dans les travaux portant sur l'interaction exolingue, solliciter pendant l'échange désigne le moment où l'apprenant prend l'initiative de demander un complément d'information, où il constate quelque chose. Araújo e Sá (1993) propose le terme « Échanges d'Adaptation Sollicitée » (EAS) et explique que :

« Ce sont [...] des échanges qui découlent directement de conduites sous la responsabilité et à l'initiative totale ou partielle de l'apprenant, qui s'adressent à l'enseignant, à un autre apprenant, ou à toute la classe sans avoir été directement sollicités, dans un acte spontané de type initiatif ou réactivo-initiatif qui impose un nouvel ordre à l'interaction puisqu'il exige la réaction de l'autre » (Araújo e Sá, 1993, p. 252).

Les séquences de sollicitation présupposent que l'apprenant veuille être l'acteur de la résolution de ses problèmes par rapport à l'apprentissage de la langue, ou, tout simplement, il veut les signaler. Araújo e Sá et Melo (2007) considèrent les séquences de sollicitation comme l'origine des SPA⁷⁵ (Séquence Potentiellement Acquisitionnelle, De Pietro *et al.*, 1989) et les attribuent à trois fonctions :

- (1) résoudre des problèmes langagiers et communicatifs interactionnels.
- (2) rappeler le cadre socialisant de l'interaction, car les séquences de sollicitation s'instaurent comme véhicules de socialisation.
- (3) actualiser le contrat didactique⁷⁶ et interactionnel, qui fait appel à l'appui sur l'interlocuteur.

L'intérêt de ces séquences réside dans le fait que les partenaires mettent en œuvre certaines démarches qui favoriseraient l'acquisition et qui relèvent très globalement de ce que l'on peut appeler la conscience linguistique. Elles sont en effet constituées par une montée de l'attention autour de certains éléments de la langue du locuteur natif que l'apprenant est supposé prendre comme objet d'apprentissage. Les séquences de sollicitation pourraient effectivement provoquer des SPA (Bozier, 2005).

À notre connaissance, aucune étude n'a été faite montrant les caractéristiques et le rôle de la sollicitation dans une situation particulière où les apprenants réalisent des activités de compréhension de l'oral avec l'aide d'un locuteur natif (l'écoute interactive étayée). Solliciter de l'aide dans cette situation pédagogique correspond à demander au locuteur natif (et/ou au pair en cas de travail en petits groupes), verbalement ou non, de répéter, d'expliquer, de traduire et de confirmer des hypothèses.

L'étude de l'écoute interactive étayée nous paraît très intéressante, car elle permet d'identifier les problèmes qui sont explicités par les apprenants dans la sollicitation même. De plus, grâce aux séquences que les apprenants et les locuteurs natifs développent, nous pouvons observer, dans l'interaction entre les apprenants d'une part et entre les apprenants et les locuteurs natifs

⁷⁵ Porquier et Py (2004, p. 34) définissent la SPA comme : « une séquence conversationnelle et exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange ».

⁷⁶ Dans la communication exolingue, le contrat didactique se définit ainsi (Matthey, 1996, p. 57) : « si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet ».

d'autre part, comment l'usage des ressources métalinguistiques⁷⁷ et stratégiques évolue dans le temps et sous deux modalités d'apprentissage différentes. Ces observations nous permettront de savoir comment mieux intégrer les activités d'écoute interactive étayée dans notre formation hybride.

Nous cherchons à répondre à plusieurs questions :

- Comment, dans une situation d'écoute interactive étayée, l'apprenant sollicite-t-il de l'aide lorsqu'il a une difficulté de compréhension ? Comment le locuteur natif et le pair proposent-ils leur soutien ? De quelle manière l'apprenant travaille-t-il avec l'aide du locuteur natif ?
- Quelles différences apparaissent dans le comportement de sollicitation de l'apprenant à distance et en présentiel ?
- Que peut apporter l'écoute interactive étayée à la réussite de l'activité de l'écoute et à l'amélioration de la compréhension de l'oral ?

Une situation d'écoute interactive étayée est constituée de séquences de sollicitation et éventuellement d'intervention. On peut s'attendre à ce que la manifestation des séquences de sollicitation et d'intervention soit différente dans l'écoute interactive étayée par rapport aux autres types d'interaction. Dans notre cas, si l'apprenant sollicite de l'aide, c'est pour réussir son travail de compréhension de l'oral, pas pour communiquer avec l'interlocuteur. Il n'est pas obligé d'utiliser la langue cible pour poser des questions, puisque l'objectif est la compréhension du sens. Lorsque le locuteur natif fournit une réponse, l'apprenant n'est pas non plus obligé de reprendre la donnée du locuteur natif pour formuler un énoncé en langue cible. Il peut garder le silence tout en comprenant la réponse de son partenaire et continuer son travail. Cela implique que, par rapport aux activités de production orale et écrite, observer les séquences d'écoute interactive étayée sera moins évident, car il y aura moins de données explicites permettant une analyse du niveau métalinguistique. Par conséquent, il sera difficile d'évaluer les effets directs de ce genre de séquence sur le développement langagier de l'apprenant. En revanche, pour mieux comprendre la nature des séquences de sollicitation et d'intervention dans cette situation particulière, nous pouvons observer les comportements des différents partenaires, tels que la manière de solliciter et d'intervenir, la façon de travailler avec l'aide du locuteur natif. Pour évaluer les effets de l'écoute interactive étayée sur la

⁷⁷ Les activités métalinguistiques comprennent « les activités de réflexions sur le langage et son utilisation » et « les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (Gombert, 1990, p. 27).

compréhension de l'oral, nous pouvons, d'une part, observer l'apport immédiat de ces séquences sur la réalisation du travail de compréhension, d'autre part, observer si ces séquences aident à améliorer les comportements de sollicitation. Nous détaillerons ce point dans la partie 6.3.

Ces objectifs nous conduisent à mettre en place une deuxième expérimentation dans laquelle nous intégrerons et observerons la réalisation, par les apprenants, des activités d'écoute active étayée dans notre formation hybride. Nous analyserons plus en détail le déroulement de cette nouvelle situation pédagogique dans deux modalités d'apprentissage différentes, à savoir à distance et en présentiel. Puis nous évaluerons les effets de cette situation pédagogique sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Partie 2

Distinguer les modalités qui favorisent l'apprentissage de la compréhension de l'oral en chinois en situation d'écoute interactive étayée dans une formation hybride

Chapitre 5. Expérimentation 2 - observer la nouvelle situation pédagogique, l'« écoute interactive étayée », dans la formation hybride *Chinois A2.2*

Dans la **première partie** de notre thèse, nous avons cherché à observer le processus de compréhension de l'oral afin d'identifier les facteurs clés qui influencent le plus l'écoute en chinois des apprenants francophones. Nous avons étudié plusieurs situations de compréhension, allant de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, à la compréhension des documents vidéo, audio et la compréhension des documents présentés par des locuteurs natifs en temps réel. Les modalités d'écoute étaient multiples : l'écoute individuelle sans aide ou avec aide d'un locuteur natif ; l'écoute en petits groupes et avec aide d'un locuteur natif. Les résultats de cette expérimentation montrent que pour renforcer la compréhension de d'oral, il faut dans notre formation consolider les micro-compétences langagières des apprenants en reconnaissance du vocabulaire à l'oral et à l'écrit (pinyin et sinogramme), il faut développer leur capacité à appliquer la stratégie d'inférence, il faut également leur fournir des occasions de travailler la compréhension avec l'aide des locuteurs natifs et en petits groupes. Ces aspects seront pris en compte pour améliorer notre formation existante.

Lors de nos diverses observations sur le processus de compréhension, nous avons repéré une situation pédagogique très intéressante que nous nommons l'« *écoute interactive étayée* ». C'est une situation d'apprentissage où l'apprenant réalise des activités de compréhension avec présence d'un locuteur natif. Lorsque l'apprenant rencontre une difficulté, il peut solliciter l'aide du locuteur natif. Les premières constats obtenus dans nos tests montrent que cette situation peut motiver les apprenants à travailler la compréhension. Elle leur permet d'exprimer les difficultés et d'obtenir une aide immédiate. L'activité d'écoute devient plus facile à réaliser. En même temps, elle peut créer des occasions d'apprendre du vocabulaire. Nous aimerions intégrer cette situation pédagogique dans notre formation. Cependant, les résultats obtenus dans la première partie de thèse ne sont pas suffisants pour nous guider. Nous ne connaissons pas assez les caractéristiques de cette situation pédagogique ni ses apports à l'apprentissage de la compréhension de l'oral. L'écoute interactive étayée constituera ainsi l'objet essentiel de la suite de notre thèse et une deuxième expérimentation sera conduite tout autour de ce concept.

L'objectif final de cette **deuxième partie** de thèse est ainsi de savoir si, et alors comment,

l'écoute interactive étayée serait avantageuse pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral ; et comment l'intégrer dans une formation hybride comme la nôtre. D'une part, nous chercherons à comprendre comment l'écoute interactive étayée se déroule sous deux modalités différentes, à distance et en présentiel, ainsi que l'influence des deux modalités sur les comportements de sollicitation et d'intervention. D'autre part, nous chercherons à décrire et à évaluer l'écoute interactive étayée en termes de pertinence pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord notre formation hybride *Chinois A2.2* ainsi que les mesures adoptées pour renforcer les divers aspects retenus dans les résultats de notre première expérimentation. Par la suite, nous préciserons comment nous avons procédé à notre deuxième expérimentation pour répondre aux questions de notre recherche.

5.1. Présentation de la formation hybride *Chinois A2.2*

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de cette thèse, pendant l'année universitaire 2006-2007, nous avons eu la possibilité de concevoir une formation hybride s'inscrivant dans le projet FLODI. FLODI a pour mission de développer et d'améliorer l'offre, de proposer des formations en combinant des séances présentiels et des séances à distance, dites « formations hybrides » (Degache, 2006). Une formation hybride désigne une « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006, p. 45). Étant un type de dispositif relativement récent, la formation hybride caractérise un moment dans l'histoire d'une innovation pédagogique et elle est considérée comme un moyen permettant d'ancrer l'innovation (les méthodes et techniques de l'enseignement à distance) sur des pratiques anciennes (Charlier *et al.*, 2006). Une des caractéristiques d'une formation hybride est l'intégration d'un environnement technologique qui médiatise une partie de la formation. De nouvelles technologies numériques sont de plus en plus appliquées dans ce genre de formation. Elles ont un intérêt particulier pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral (Lhote *et al.*, 1998 ; Brett, 1995, 1997 ; Hoven, 1999 ; Poussard, 2003 ; Guichon, 2004a, 2004b ; O'Bryan et Hegelheimer, 2007 ; Phuong, 2011 ; Jones, 2003 ; Smidt et Hegelheimer, 2004 ; Klassen et Milton, 1999 ; Meskill, 1996 ; Kavaliauskienė et Slaminskienė, 2011). L'intégration d'un environnement médiatisé permet également de réaliser une certaine individualisation des rythmes des apprenants. En effet, une formation hybride offre un parcours négocié (entre l'apprenant et l'enseignant ou l'institution), des unités

de temps (temps personnel, temps imposé par la formation) et de lieux (maison, salle ou laboratoire multimédia, etc.) et des ressources variées (issues de la vie privée et professionnelle et des ressources pédagogiques plurimédias) (Charlier *et al.*, 2004). L'apprenant dispose de tout le temps nécessaire pour réfléchir à la langue lors des activités asynchrones.

En ce qui concerne la compréhension de l'oral, les résultats de la partie 4.1 (cf. p. 175) montrent que les compétences de la reconnaissance du vocabulaire et de l'application des stratégies d'écoute (l'inférence) sont très importantes dans le processus de compréhension. Ces deux facteurs fonctionnent ensemble afin de permettre à l'auditeur de mieux saisir le sens. Pour renforcer ces compétences, un entraînement individuel et une pratique régulière avec un expert est indispensable. Cependant, en cours présentiel, pour un même contenu, le degré de la compréhension de chacun est très différent. L'enseignant seul ne peut pas toujours tenir compte de la progression de chaque apprenant. Il réalise souvent un entraînement homogène. Comme le signalent Brodin et Goullier (1988, p. 145) :

« [L']entraînement à la compréhension auditive s'effectue, en général, à la fois dans les conditions d'une écoute collective et sur la base d'un travail essentiellement individuel bien difficile à guider par l'enseignant » (Brodin et Goullier, 1988, p. 145).

D'ailleurs, le temps en cours présentiel reste limité. Si au bout de plusieurs écoutes, certains étudiants n'arrivent toujours pas à saisir le sens, l'enseignant ne peut pas non plus faire travailler l'ensemble de la classe toujours sur un même passage. Aussi, lorsqu'un apprenant est déjà plus avancé que la moyenne de la classe, il pourrait essayer de travailler sur des contenus plus difficiles. Il n'est ainsi pas étonnant que les apprenants estiment que travailler en présentiel où sont regroupés des apprenants très divers « fait perdre à la formation son caractère d'individualisation, voire de personnalisation » et l'homogénéisation dans une « moyenne » « ralentit les plus performants et donne un sentiment d'échec aux plus faibles » (Albero et Kaiser, 2009, p. 33). Pour ces raisons, intégrer une modalité de travail à distance peut apporter des solutions. L'entraînement individuel peut alors être effectué à distance via un environnement numérique. Ceci peut ainsi permettre de mieux respecter le rythme de travail de chaque apprenant. Cela permet également à l'enseignant de gagner du temps en cours présentiel pour mener plus d'activités de l'oral. Ainsi, il semble que travailler la compréhension de l'oral dans un environnement hybride permette de varier le type de travail

et le rythme, et d'augmenter le temps d'exposition à la langue.

Durant l'année 2006-2007, la première version de notre formation hybride *Chinois A2.2* (2006-2008) est née. Depuis cette date-là, nous avons mené plusieurs études pour observer les différents aspects de cette formation. En 2009, suite aux résultats obtenus lors de notre première expérimentation et, aussi dans le but d'observer et analyser les activités d'écoute interactive étayée, nous avons modifié la structure et le contenu de la formation. Nous avons, par exemple, intégré davantage d'activités permettant de développer les micro-compétences telles que la reconnaissance du vocabulaire, l'association des formes sonores et la représentation écrite des énoncés. Un des plus grands changements est l'intégration des activités d'écoute interactive étayée dans la formation. Ainsi, la deuxième version du *Chinois A2.2 (version 2009-2010)* a été créée⁷⁸. Nous présentons ici la structure du *Chinois A2.2* dans sa deuxième version, ainsi que les différentes séances et activités que nous avons mises en place pour la construction du terrain de notre observation.

5.1.1. Structure de la formation hybride *Chinois A2.2*

La formation *Chinois A2.2* est composée de 18 séances en présentiel (36 heures par an) en alternance avec 6 séances à distance (12 heures par an). L'objectif d'apprentissage principal de cette formation est d'atteindre le niveau A2 défini par le CECRL, l'accent étant mis particulièrement sur la compréhension de l'oral, vu que c'est généralement une compétence faible chez les apprenants. Les séances sont organisées selon des thèmes courants tels que « acheter un billet de train au guichet » et « se localiser ». Les apprenants⁷⁹ sont divisés en deux petits groupes. Lorsqu'un groupe suit la séance à distance, l'autre assiste aux séances présentiels, en alternance. Il existe un lien entre les deux modalités d'apprentissage. Dans les parties suivantes, nous présenterons respectivement les séances en présentiel et celle à distance.

Séances en présentiel

Pendant les séances en présentiel, l'accent est mis sur l'introduction à la connaissance linguistique et culturelle du chinois, comme, par exemple, l'explication des points de grammaire, l'initiation aux sinogrammes importants et aux blocs lexicalisés courants. À chaque fois qu'un mot important est introduit, nous soulignons l'association de sa forme

⁷⁸ Pour avoir une vue d'ensemble de l'évolution de notre formation hybride, cf. tableau 69.

⁷⁹ Il y a 11 apprenants dans le groupe 2009-2010 et il y en a 10 dans le groupe 2011-2012.

sonore avec le pinyin et le sinogramme. Nous discutons également sur les différentes stratégies de compréhension de l'oral en cours présentiel. Par exemple, après avoir travaillé un document sonore, les apprenants échangent entre eux les stratégies qu'ils ont appliquées dans l'activité.

C'est toujours en séance présentielle que nous introduisons une nouvelle leçon. Si une leçon est traitée aussi par les séances à distance, nous présentons pendant les séances en présentiel comment la leçon est structurée dans les deux modalités et comment suivre les séances à distance pour cette leçon.

Nous profitons également des séances en présentiel pour impliquer les apprenants dans la pratique active de la compréhension de l'oral. Les activités sont en général réalisées en petits groupes de trois à cinq apprenants pour développer les liens socio-affectifs entre les membres du groupe.

Séances à distance

Le parcours à distance, quant à lui, se déroule depuis la plateforme en ligne ESPRIT⁸⁰. Ce parcours se présente sous la forme d'une « autoformation intégrée » et d'une « autoformation complémentaire ». Dans le premier cas, certaines séances remplacent une partie des séances présentielles. Dans le second cas, elle propose un entraînement complémentaire et, de ce fait, facultatif, à la compréhension de l'oral sur les thèmes appris. Les séances à distance sont évaluées via des devoirs que les étudiants remettent lors des séances présentielles. La correction de ces devoirs exige un délai et contribue à l'évaluation globale de chaque apprenant. Plus concrètement, le parcours à distance est composé de neuf rubriques : « Introduction », « Préparation », « Approfondissement », « Exercices auto-correctifs », « Tests de compréhension de l'oral », « Devoirs », « Enrichissement des connaissances », « Outils », « Forum » et « Chat ». Nous proposons, ci-dessous, un bref descriptif de chacune de ces rubriques.

- « Introduction » : Présentation des objectifs des séances en présentiel liés à chacune des séquences, explication des activités à réaliser, proposition de ressources supplémentaires pour un apprentissage en autonomie, rappel des délais de soumission des devoirs et conseils relatifs à la planification des activités.
- « Préparation » : Dans cette rubrique, nous conseillons aux apprenants de consulter les activités en ligne proposées par le site « CRI » (Radio Chine International). Une

⁸⁰ Notre formation est visible à l'adresse : <http://flodi.grenet.fr/svn/perso/index2.php?idForm=161>

recherche des ressources en ligne pour compléter notre cours, que nous avons menée, a montré que les sites d'apprentissage du chinois destinés aux apprenants francophones sont très peu nombreux et, parmi ceux-ci, le contenu correspond rarement à notre objectif du renforcement de la compréhension de l'oral. Ce que nous cherchions était un site qui propose des activités sur des thèmes courants. L'activité devrait être présentée sous forme de vidéo avec la transcription en pinyin et en sinogrammes. Il devrait y avoir des fiches d'explication grammaticale qui permettent aux apprenants de travailler en autonomie. Le plus important, c'est que le document devrait être présenté avec deux débits : un débit normal et un débit lent. Cette méthode est recommandée par plusieurs chercheurs didacticiens (吕必松 Lü Bisong, 2007 ; 刘颂浩 Liu Songhao, 2008). Présenter aux apprenants des documents à un débit normal avait pour but de montrer quelques exemples d'utilisation naturelle de la langue chinoise. Dans la nouvelle version du site CRI online⁸¹ créée en 2009, le contenu du site correspond parfaitement à notre besoin et par conséquent son utilisation a pu être intégrée dans la formation pour compléter notre cours. Nous demandons aux apprenants d'aller sur le site et de suivre les thèmes sélectionnés qui correspondent à ceux étudiés pendant les séances présentiels. Cette partie de travail obligatoire est considérée comme une préparation pour suivre les thèmes présentés.

- « Approfondissement » : Dans cette rubrique obligatoire, nous proposons, en fonction des thèmes étudiés, des contenus qui permettent d'approfondir les connaissances acquises pendant les séances présentiels. Il s'agit souvent des modèles de dialogues avec des vocabulaires plus riches et des structures plus variées. Cette partie est souvent présentée sous forme de fichiers audio. Les devoirs sont en général liés au contenu de cette partie.
- « Exercices auto-correctifs » : Cette partie facultative n'est pas systématiquement présente. Lorsqu'il y a trop de contenus dans une séance à distance, nous ne la proposons pas. Quatre types d'exercices figurent dans cette partie. Ils se rapportent à la phonétique (discrimination et segmentation) ; à la compréhension de l'oral et à la compréhension de l'écrit ainsi qu'à l'utilisation de différentes stratégies d'écoute.
- « Tests de compréhension de l'oral » : Ces tests auto-correctifs permettent aux apprenants de savoir si les objectifs de la leçon en question sont atteints. Les séquences orales sont toutes enregistrées en deux versions, comme celles proposées

⁸¹ CRI online (China Radio International online), <http://french.cri.cn/everydaychinese/>.

par le site CRI. La version à « débit lent », est proposée dans le but de répondre aux exigences du CECRL qui préconise que les apprenants de ce niveau (A2) comprennent des énoncés lents et distincts. La version à « débit normal », quant à elle, est destinée à montrer aux apprenants un aspect plus réel de la langue. Nous fournissons les transcriptions des documents sonores sur des fiches d'aide et nous demandons aux apprenants de les consulter seulement pendant les phases ultérieures de leur travail. Ceci afin de ne pas les encourager à écouter en lisant en même temps, car la segmentation de l'écrit n'est pas équivalente à celle de l'oral ; de plus, cette habitude encourage les apprenants à adopter une compréhension mot à mot qui les enferme dans un mode de compréhension partielle de l'énoncé (Poussard, 1999).

- « Devoirs » : Dans la plupart des cas, nous proposons des devoirs obligatoires sur la compréhension de l'oral et de l'écrit. Ils permettent à l'enseignante d'évaluer les progrès de chaque apprenant. Certains devoirs sont donnés à des groupes de deux ou trois étudiants, d'autres sont individuels.
- « Enrichissement des connaissances » : Cette rubrique propose des contenus sur la langue (vocabulaire et grammaire) et la culture chinoise. Sa consultation est facultative.
- « Outils » : Sur la plateforme, de nombreux outils pédagogiques sont mis à la disposition des apprenants : des dictionnaires en ligne, des logiciels permettant de saisir les sinogrammes et des liens vers des sites liés au sujet d'étude.
- « Forum » et « Chat » : Ces lieux d'échanges nous semblent idéaux pour la pratique de la communication écrite. L'enseignante dépose avant chaque séance un ou plusieurs thèmes de discussion sur le forum. Pour certains thèmes, la participation est obligatoire, elle est facultative pour d'autres. Le but est d'encourager les apprenants à utiliser les connaissances acquises et à prendre l'initiative de communiquer avec les autres. Ces outils permettent également aux apprenants de poser des questions ou de demander de l'aide de la part d'un autre apprenant et de l'enseignante lorsqu'ils rencontrent des difficultés.
- En parallèle aux rubriques proposées dans chaque leçon, nous avons créé un module d'exercices en ligne pour renforcer la compréhension de l'oral. Dans ce parcours, nous avons établi une structure qui tient compte des résultats obtenus dans la première partie de notre thèse. Mis à part la partie sur les pratiques de discrimination et de segmentation, ces exercices permettent aux apprenants de travailler les automatismes

dans la reconnaissance des mots. Nous avons adopté une structure qui leur permet d'automatiser des blocs de mots de plus en plus grands pour les préparer à l'écoute de paragraphes eux-mêmes plus longs. Par ailleurs, toutes les formes sonores sont systématiquement présentées en association au pinyin et aux sinogrammes. Mais, pour ne pas surcharger l'affichage à l'écran, ces représentations écrites sont accessibles par le biais de liens sur lesquels chaque apprenant clique en fonction de ses besoins.

5.1.2. Intégrer des activités d'écoute interactive étayée en séance présentielle

Tout d'abord, pour recruter des locuteurs natifs volontaires, nous publions une petite annonce au centre universitaire d'études françaises à l'Université Stendhal (CUEF) et ils sont très nombreux à nous répondre. Entre 2009 et 2012, il y a déjà eu plus de 10 locuteurs natifs qui sont venus dans nos cours de chinois. Ils ont non seulement assisté au cours pour aider les apprenants à apprendre le chinois et pour perfectionner leur français, mais ils ont également fêté le Nouvel An chinois en 2011 avec les apprenants.

En ce qui concerne le déroulement de l'écoute interactive étayée en séance présentielle, nous organisons plusieurs étapes. Tout d'abord, avec la participation de tous les apprenants, nous discutons des méthodes et des stratégies à appliquer dans l'écoute interactive étayée, et nous essayons de stimuler leur conscience d'apprentissage.

Par la suite, les apprenants pratiquent avec les locuteurs natifs en petits groupes. Pendant l'écoute interactive étayée, le locuteur natif de chaque groupe présente les documents sonores en réutilisant les mots et les structures importantes soulignés dans les documents. Il ne lit pas les documents mais invente de nouveaux dialogues afin que les apprenants soient exposés à des productions plus libres que ne le seraient des documents lus à haute voix. Les apprenants de chaque groupe discutent d'abord entre eux pour échanger leurs idées sur le sens des dialogues et pour trouver les solutions aux questions posées. Lorsqu'ils ont besoin d'aide, ils sollicitent le locuteur natif.

Après avoir travaillé à partir des documents sonores définis, nous demandons aux participants de travailler en interaction spontanée, sur le même sujet que celui des documents utilisés. Mais dans ce deuxième travail, les locuteurs natifs sont libres de choisir les mots et les structures. L'essentiel est qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils soient plus naturels lorsqu'ils

formulent les énoncés. L'objectif de cette étape est de montrer aux apprenants des situations plus variées et plus complexes.

Ensuite, nous intégrons une partie d'interaction libre permettant aux apprenants de pratiquer l'interaction orale avec les locuteurs natifs. D'une part, les apprenants sont motivés et demandent des occasions pour parler en chinois ; d'autre part, ils peuvent discuter en français pour aider les locuteurs natifs chinois à améliorer leur français. Ces échanges motivent les locuteurs natifs à participer volontairement à nos séances d'interaction.

L'enseignante, quant à elle, observe l'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs. Parfois, elle aide les apprenants dans leur méthode de sollicitation et dans la gestion de leur travail du groupe. Elle aide aussi les locuteurs natifs à répondre à certaines questions plus délicates et plus compliquées à expliquer.

Après la séance, sous forme de devoir, l'enseignante demande à chaque apprenant de réutiliser les connaissances qu'il a acquises pendant l'interaction avec les locuteurs natifs. Cela peut être un nouveau mot, un groupe de mots ou une expression. Ce genre de devoir a pour objectif de stimuler les apprenants à réemployer les nouveaux éléments, à être plus réflexifs, à porter un peu plus d'attention à la forme de la langue.

L'enseignante demande aussi aux apprenants de réviser chez eux régulièrement les documents écoutés en ligne et les éléments qu'ils ont notés pendant l'interaction avec les locuteurs natifs. En fin de formation, l'enseignante pose des questions liées à ces éléments à chaque apprenant. Ceci a pour objectif de les encourager à réviser et à prendre la responsabilité de leur entraînement individuel.

5.1.3. Intégrer des activités d'écoute interactive étayée à distance

L'interaction à distance peut a priori se faire en mode synchrone et en mode asynchrone. Par manque de temps et de moyens, nous n'avons pas pu organiser d'activités d'écoute interactive étayée synchrones à distance pendant les séances présentiels. En fait, le travail synchrone à distance exige une préparation très rigoureuse. Surtout, parce qu'il y a sept heures de décalage horaire entre la France et la Chine. Le cours chinois A2 se déroule toujours après 17h30 car certains apprenants (ceux qui sont en formation continue) travaillent dans la journée. Si nous organisons des séances d'écoute interactive étayée avec des locuteurs natifs à distance, cela veut dire qu'il faut trouver des Chinois qui acceptent de travailler à minuit à l'heure de Pékin.

Par conséquent, pour observer les comportements d'écoute interactive étayée à distance, nous avons organisé trois séances d'observation en petits groupes en dehors de la salle de cours habituelle et à des créneaux horaires qui respectent tous les participants. Nous présenterons le déroulement de ces séances dans la partie 5.2.2.2 (cf. p. 241).

Le travail asynchrone quant à lui est relativement plus facile à mettre en place, surtout pour les apprenants des pays qui s'éloignent géographiquement. Les apprenants peuvent travailler individuellement avec l'aide d'un locuteur natif à distance. Chaque partenaire peut travailler selon ses contraintes de temps. Trois semaines avant la fin de la formation (avril 2010), nous avons fait passer aux étudiants un devoir de compréhension de l'oral. Chaque apprenant devait répondre seul à un certain nombre de questions basées sur une vidéo. Pour mieux réussir ce devoir, il pouvait solliciter l'aide d'un locuteur natif en Chine. Il pouvait le contacter soit via le logiciel *Skype*, soit lui envoyer un courriel .

5.1.4. Articulation des séances à distance et en présentiel

Une des caractéristiques d'une formation hybride est l'articulation des deux modalités à distance et en présentiel. Dans notre formation, il y a un lien entre les deux parties. D'une modalité à l'autre on ne répète pas simplement ce qu'on fait, on prend appui sur la première pour montrer des contenus plus complexes et plus variés dans la seconde. Dans cette partie, à l'aide d'un schéma (cf. figure 12), nous présenterons comment les deux modalités de notre formation s'articulent pour développer un thème.

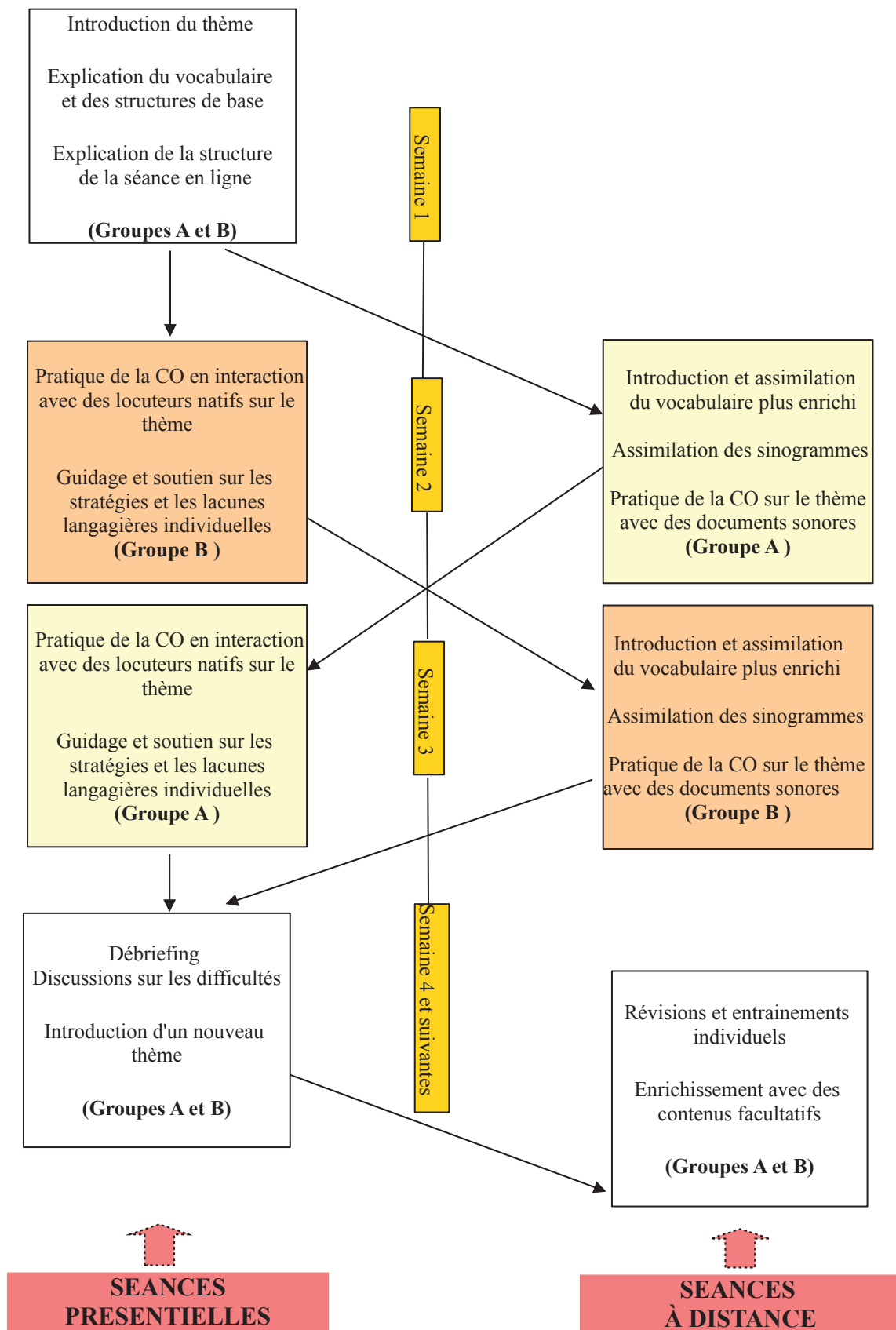


Figure 12- Articulation du présentiel et du distantiel dans la formation hybride Chinois A 2.2

Tout d'abord, lorsqu'un thème est choisi pour être travaillé en alternance dans deux modalités, nous l'introduisons toujours durant une séance en présentiel (semaine 1). Lors de cette première séance, nous expliquons les objectifs à atteindre. Nous commençons par parler des différences culturelles entre Européens et Chinois liées au thème ; ceci afin de susciter la curiosité des apprenants. Ensuite, nous expliquons le vocabulaire et les structures de base courants qui constituent les conversations dans la situation concernée. Puis, nous réutilisons les mots et les structures présentés pour former des dialogues à l'oral et nous demandons aux apprenants de reconnaître les mots appris dans le dialogue. Lorsque l'ensemble des apprenants commencent à se familiariser avec le vocabulaire, nous leur demandons de réagir en interaction avec nous. Plus précisément, nous imaginons une conversation sur le thème, nous leur posons des questions et ils essaient de répondre soit en français, soit, s'ils le souhaitent, en chinois. Ceci a pour premier objectif de pratiquer la compétence de compréhension de l'oral et en second de pratiquer l'interaction.

Aussi, pendant cette séance, les apprenants négocient et décident ensemble pour former deux groupes (groupes A et B) afin de suivre respectivement les séances à distance et en présentiel pendant la deuxième et la troisième semaine. Nous regardons ensuite ensemble la structure de la séance à distance sur Internet pour clarifier certains points. Par exemple, nous leur expliquons comment suivre la séance à distance, quels sont les contenus obligatoires et facultatifs, comment se servir des outils en ligne proposés sur le site pour surmonter certaines difficultés.

Les deux semaines suivantes (semaines 2 et 3), les deux groupes commencent leur apprentissage en alternance. Le groupe A suit la séance à distance sur la plateforme Esprit et le groupe B vient à l'université pour travailler avec l'enseignante et les locuteurs natifs.

Dans la séance à distance, nous introduisons du vocabulaire et des structures plus complexes et plus riches. Et c'est surtout dans la séance à distance que nous demandons aux apprenants d'apprendre les sinogrammes importants sur le thème envisagé. Ceci permet de gagner du temps en présentiel. La séance en présentiel, quant à elle, est réservée à la pratique de l'écoute interactive étayée. Pendant cette séance, le nombre d'apprenants est très réduit grâce au système de répartition des groupes en alternance. Ceci nous permet ainsi d'observer chaque apprenant de très près.

Pendant la troisième semaine, la procédure est inversée : le groupe A vient en cours présentiel

et le groupe B suit la séance à distance. Il est indifférent que l'apprenant suive d'abord la séance à distance ou en présentiel. Les contenus dans les deux parties portent sur des aspects différents. Comme nous l'avons expliqué, à distance, nous demandons surtout aux apprenants de travailler sur les parties qui prennent beaucoup de temps, comme l'apprentissage des sinogrammes, alors que pendant la séance en présentiel, c'est la pratique de la compréhension de l'oral dans l'activité d'écoute interactive étayée qui est mise en avant.

La quatrième semaine, les deux groupes reviennent ensemble dans la salle de cours. Nous faisons toujours un débriefing sur leur travail pendant les deux semaines d'alternance. Nous demandons aux apprenants d'expliquer les difficultés rencontrées pendant le travail, surtout pendant leur travail à distance. Nous discutons ensemble également des problèmes, tant au niveau langagier, qu'au niveau de la méthodologie du travail. C'est suite à cette séance de compte rendu en présentiel que nous apportons des ajustements à notre séance à distance afin de rendre le cours plus explicite. Une fois les ajustements faits, nous encourageons les apprenants à réviser régulièrement la séance à distance qu'ils ont suivie. Comme le contenu de la séance est accessible pour eux jusqu'à la fin de la formation, ils peuvent travailler autant de fois qu'ils le souhaitent sur cette partie. Nous aimerions aussi qu'ils puissent, grâce à leur entraînement individuel, automatiser les éléments déjà vus. Et nous les invitons également à faire les parties facultatives qui leur permettent de s'enrichir, toujours en liaison avec le thème. Ce débriefing dure seulement une demi heure pendant la séance en présentiel, le reste du temps, nous introduisons un nouveau thème. À partir de ce moment-là, nous avons terminé un cycle d'alternance des deux modalités et pouvons enchaîner sur un nouveau thème.

5.2. L'expérimentation pour observer l'écoute interactive étayée dans la formation *Chinois A2.2*

5.2.1. Définir les différents aspects d'observation de notre expérimentation

L'objectif de notre expérimentation est d'observer le déroulement de l'écoute interactive étayée et d'évaluer son effet sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral. La particularité de cette situation pédagogique est que lorsque l'apprenant rencontre une difficulté, il peut solliciter l'aide d'un partenaire (le pair ou le locuteur natif). Des séquences d'interaction pourraient ainsi être établies entre les différents partenaires pour résoudre des problèmes. D'après Lier (1988), nous pouvons analyser les séquences de réparation des problèmes lors de l'usage de la langue à travers les rapports établis entre trois éléments : l'origine de la sollicitation ; l'acte de sollicitation ; les interventions qui constituent la résolution du problème. Araújo e Sá et Melo (2007) ont employé cette méthode dans une étude sur la sollicitation d'aide lors de l'interaction dans le clavardage. Ces auteurs ont proposé une synthèse de catégories d'analyse thématique de l'acte de sollicitation. À l'aide de leur modèle, il est possible de dégager l'origine des sollicitations et des séquences conversationnelles qui les suivent. Ainsi, ce modèle nous permet d'observer et d'analyser les différentes sollicitations, pourquoi et comment l'apprenant sollicite-t-il de l'aide ; qui lui répond et quelles sont les caractéristiques des interventions reçues.

Dans l'étude longitudinale de Bozier (2005), l'auteur observe le lien entre le développement des sollicitations (nombre de sollicitations ; évolution des demandes d'information vers des demandes dans lesquelles il y a tentative de formulation ; sollicitations explicites vers les sollicitations implicites ; évolution des séquences sollicitées) et le développement de la compétence langagière des six locuteurs envisagée sur le plan grammatical et lexical, ainsi que sur le plan interactionnel (l'organisation à l'intérieur des tours de paroles). La méthode de Bozier nous permet d'observer l'évolution des comportements de sollicitation ainsi que l'évolution des comportements dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral des apprenants dans le temps. Ces évolutions nous aideront à évaluer ce que l'écoute interactive étayée peut apporter à l'apprenant dans la réalisation des activités d'écoute et, surtout, dans son apprentissage de la compréhension de l'oral.

Nous avons, en fonction de notre besoin pour cette étude, adapté le modèle de Araújo e Sá et

Melo (2007), et quelques aspects de Bozier (2005) et nous proposons un protocole d'analyse qui sera présenté ci-dessous.

Nous observerons les aspects suivants :

- Comment l'apprenant travaille dans une activité d'écoute interactive étayée ; comment et quand l'apprenant sollicite de l'aide et quelles sont les caractéristiques des sollicitations initiées ;
- Comment et quand les différents partenaires répondent aux sollicitations et quelles sont les caractéristiques des interventions proposées ;
- Comment l'apprenant traite les données de la réponse des interventions, quelle est l'évolution des comportements de sollicitation, quel est l'apport de l'écoute interactive étayée à la compréhension de l'oral ;
- Quelles sont les caractéristiques des comportements de sollicitation et d'intervention dans les deux modalités de travail à distance et en présentiel.

Catégorie d'analyse	Sous-catégorie
Aspect 1 : Comportements de travail (avec des documents sonores) et comportements de sollicitation	<ol style="list-style-type: none"> 1. méthode de travail : méthode de manipulation des documents sonores, comportements de travail de la dyade 2. agent de sollicitation : l'apprenant A, B ou les deux 3. langue de la sollicitation : français, chinois, autre 4. mode de sollicitation : verbal oral ou écrit 5. type de sollicitation⁸² * : explicite, implicite 6. stratégie de sollicitation* : reprise globale, reprise spécifique, confirmation de l'hypothèse ; stratégies de compréhension de l'oral 7. origine de la sollicitation*
Aspect 2 : Comportements d'intervention	<ol style="list-style-type: none"> 1. agent de l'intervention : l'apprenant A, B, le locuteur natif ou des combinaisons 2. langue de l'intervention : français, chinois, autres 3. mode de l'intervention : verbal oral ou écrit 4. qualité de l'intervention*
Aspect 3 : Comportements lors du traitement des données suite à des interventions reçues et évolution de ces comportements	<ol style="list-style-type: none"> 1. traitement des données dans la réponse aux interventions* 2. évolution de comportements de sollicitation des apprenants entre les séances de début et de fin de formation 3. apport des séquences de sollicitation et d'intervention à la réussite de l'activité de compréhension de l'oral dans deux modalités de travail en présentiel et à distance 4. apport de l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral
Aspect 4 : Comparaison des comportements dans deux modalités de travail à distance et en présentiel	<ol style="list-style-type: none"> 1. différence de comportements de sollicitation dans deux modalités de travail à distance et en présentiel 2. différence de comportements d'intervention dans deux modalités de travail à distance et en présentiel

Tableau 21- Catégories d'analyse de l'acte de sollicitation et des séquences

⁸² Les termes marqués par « * » sont expliqués à la suite du tableau.

conversationnelles dans une situation d'écoute interactive étayée

Pour clarifier certains des termes que nous avons employés dans le tableau précédent et que nous allons utiliser dans le cadre de notre analyse, nous proposons ci-dessous une liste de définitions.

Sollicitation explicite et implicite	<p>Nous considérons avec Bartning (1992) que la sollicitation explicite est un questionnement direct comme « qu'est-ce que c'est...? » « ..., non ? ». La sollicitation implicite, quant à elle, est une signalisation plus subtile et souvent marquée à l'aide d'hésitations et/ou d'une intonation montante, mais accompagnée de signaux qui donnent l'impression que le locuteur non-natif recherche de l'aide ou une confirmation. Par exemple, un regard du locuteur vers son interlocuteur.</p>
Stratégies de sollicitation	<p>Reprise globale, reprise spécifique, demande de confirmation des hypothèses. Nous avons repris trois termes du modèle de Vandergriff (2006, p. 114) pour observer les différentes stratégies d'écoute apparues dans les séquences de sollicitation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprise globale (<i>global reprise</i>) : l'auditeur demande une répétition globale ou une simplification d'un énoncé, comme par exemple par « pardon... ». • Reprise spécifique (<i>specific reprise</i>) : l'auditeur pose une question sur un mot ou un fragment spécifique qu'il n'a pas compris, telle que « Peter est allé où ? » • Demande de confirmation des hypothèses (<i>hypothesis testing</i>) : l'auditeur pose une question pour vérifier sa compréhension, par exemple « Peter est allé au parc ? »
Stratégies de la compréhension de l'oral	<p>Il s'agit d'observer les stratégies de compréhension de l'oral qu'appliquent les apprenants dans la réalisation des activités de l'écoute interactive étayée. Nous testerons certaines des 20 stratégies de Young M.Y.C. (1997).</p>
Origine de la sollicitation	<p>Il s'agit de la nature des parties qui ont posé des problèmes de compréhension dans les sollicitations des apprenants. Cela peut être au niveau lexical, phonétique, grammatical, stratégique.</p>
Qualité de l'intervention	<p>Nous considérons que l'intervention est une sorte d'aide qui répond aux besoins et surtout qui devrait permettre à l'apprenant de progresser. Comme Demaizière (2007) le souligne, aider c'est « encadrer l'apprentissage sans le diriger, ne pas donner les réponses mais plutôt faire parler l'apprenant ou relever dans ce qui a été dit ou fait ce qui va permettre de progresser vers une étape ultérieure ». L'un des critères importants d'une aide efficace est qu'elle soit offerte lorsque c'est nécessaire et qu'elle soit adaptée à l'apprenant et susceptible de l'aider à développer son interlangue.</p> <p>Il s'agit par conséquent d'observer si les interventions proposées par les différents partenaires sont produites à des moments appropriés et si ces interventions peuvent favoriser la médiation des connaissances.</p>
Traitement de données dans la réponse aux interventions	<p>Il s'agit de la façon de répondre de l'apprenant lorsque les interventions ont lieu pendant la réalisation de l'activité. Cela peut être la reprise d'une donnée postérieure par répétition ou réutilisation, ou une construction du sens (compréhension de l'énoncé) sans reprise de données.</p>

Tableau 22- Définitions des termes utilisés dans le cadre du protocole d'analyse

Les aspects d'observation de notre expérimentation étant définis, nous allons, dans les parties suivantes, expliquer les différentes étapes mises en place pour répondre à des questions de recherche.

5.2.2. Présentation des trois séances d'observation

Durant la formation *Chinois A2.2* (version 2009), trois séances d'observation ont été organisées en dehors des horaires et de la salle de cours (novembre 2009 ; février 2010 ; avril 2010). Ces séances d'observation ont eu pour objectif d'observer et d'analyser les comportements d'interaction entre différents partenaires dans une situation d'écoute sous deux modalités différentes, à distance et en présentiel, ainsi que l'apport des activités d'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

5.2.2.1. Les participants aux trois séances d'observation

Les participants aux séances d'observation sont huit apprenants (groupe 2009-2010) et deux locuteurs natifs chinois. Les huit apprenants participent tous à la même formation *Chinois A.2.2*. Il ne s'agit pas des même huit apprenants observés dans la première expérimentation de la thèse. Dans cette deuxième expérimentation, les huit apprenants sont également codés E1, E2... Ce sont trois garçons et cinq filles, âgés de 19 à 25 ans, tous de nationalité française, avec le français comme langue maternelle. E1, E2 et E5 sont déjà allés en Chine pour un séjour de courte durée. Les cinq autres apprenants n'y sont jamais allés. En France, trois apprenants, E2, E5 et E7 disent avoir la possibilité de pratiquer le chinois avec un locuteur natif, mais seule E7 l'exerce. Avant l'expérimentation, ils avaient tous atteint le niveau A2.1⁸³ en chinois.

⁸³ Pour l'explication de la division du niveau A2 en A2.1 et A2.2 en chinois, voir note de bas de page n°6 (cf. p. 7).

Étudiant	Sexe (F=Femme H=Homme)	Âge (ans)	Séjours en Chine (temps cumulé)	Possibilité de pratiquer le chinois avec un ou des locuteurs natif(s) en France (rythme de cette pratique)
E1	F	< 20	1 fois (15 jours)	Non
E2	F	20-25	1 fois (1 mois)	Oui (mais ne pratique pas à cause de son emploi du temps très chargé)
E3	F	< 20	Non	Non
E4	H	< 20	Non	Non
E5	H	20-25	5 fois (4 mois)	Oui (mais ne pratique pas, car il n'est pas confiant dans son niveau de langue)
E6	H	20-25	Non	Non
E7	F	20-25	Non	Oui (1 fois par semaine)
E8	F	20-25	Non	Non

Tableau 23- Apprenants ayant participé aux trois séances d'observation

Deux locuteurs natifs chinois ont participé à cette expérimentation. Ils sont tous deux étudiants en Master de littérature française. Ils ont le même âge (22 ans), avec le chinois comme langue maternelle et ils parlent tous deux couramment le français et l'anglais. Ils ont suivi la même formation universitaire dans la même promotion en Chine, et ont des expériences d'enseignement du français langue étrangère aux apprenants chinois. L'un d'entre eux est en France depuis octobre 2009 pour travailler comme volontaire en tant qu'assistant d'enseignement du chinois. L'autre reste en Chine et poursuit sa formation. Les deux locuteurs natifs seront codés respectivement LN1 et LN2.

5.2.2.2. Le déroulement des trois séances d'observation

Au départ, six apprenants (E1, E2, E3, E4, E5 et E6) sont divisés en trois dyades (dyade A, dyade B et dyade C). Pour des raisons imprévues, E1 et E2 ont quitté l'expérimentation après la première séance d'observation. Pour les remplacer, à partir de la deuxième séance d'observation, deux apprenants, E7 et E8 ont rejoint l'expérimentation et ont formé une nouvelle dyade (dyade D).

Dyade	Étudiants	Séance 1 (novembre 2009)	Séance 2 (février 2010)	Séance 3 (avril 2010)
A	E1, E2	X	/	/
B	E3, E4	X	X	X
C	E5, E6	X	X	X
D	E7, E8	/	X	X

Tableau 24- Les dyades des trois séances d'observation

Si nous avons demandé aux apprenants de travailler en dyades c'est parce que le travail sous forme de petit groupe présente des avantages psychologiques reconnus. Dans notre cas, le travail par dyade suscite des incitations mutuelles, des réflexions multiples qui participent toutes à la réussite des activités. Travailler à deux peut apporter également des avantages linguistiques pour chaque membre. Chacun peut être une personne-ressource pour l'autre. Ainsi, comme nous l'avons observé dans la première expérimentation de la thèse, tout apprenant, même celui qui a un niveau de langue plus faible, peut apporter une aide précieuse aux autres (E4 dans cor6_A). De plus, lorsque les apprenants travaillent en dyade, il peut y avoir des interactions entre eux, et ceci peut nous fournir plus de données observables que si l'apprenant travaillait seul. Surtout pour ce qui concerne le processus de compréhension, il n'y a souvent que peu de preuves évidentes qui permettent une analyse directe du mode de pensée de l'apprenant (Trévisé, 1994).

Les séances d'observation ont été organisées dans une salle de travail. Les horaires des séances pour chaque dyade varient selon les disponibilités des participants. Pendant chaque séance d'observation, les membres de chaque dyade travaillent les activités de compréhension de l'oral, consécutivement avec un locuteur natif à distance et en présentiel (pendant dix à quinze minutes pour chacune). Pour chaque mode de travail, ils doivent écouter deux documents sonores, mais ils peuvent aussi gérer librement leur temps.

Lorsque les participants travaillent à distance, ils utilisent le logiciel *Skype* pour communiquer avec le locuteur natif en Chine. Ce logiciel libre propose un espace de communication sous forme de visioconférence⁸⁴ et de clavardage. Lorsqu'ils travaillent en présentiel, les deux apprenants écoutent des documents sonores avec le locuteur natif devant un ordinateur, le

⁸⁴ La visioconférence désigne une communication réalisée au moyen d'un ordinateur équipé d'une webcam, d'un micro et de haut-parleur, ou d'un casque et d'un logiciel de messagerie instantanée. Elle permet à deux ou plusieurs personnes d'interagir et convient dans des situations d'apprentissage où les partenaires s'entretiennent à distance oralement ou à l'écrit via la fonction de chat.

papier et les crayons sont autorisés dans l'interaction.

Avant chaque séance d'observation, nous avons demandé aux apprenants et aux locuteurs natifs de discuter pendant 5-10 minutes afin qu'ils ne soient pas trop stressés et s'habituent à la présence d'une caméra pendant l'activité.

Dans les consignes, les apprenants sont informés qu'ils doivent travailler en dyades pour réussir ensemble l'activité. En cas de besoin, ils peuvent solliciter l'aide du locuteur natif à l'aide du logiciel *Skype*, oralement, ou en utilisant le chat écrit. Ils disposent également de papier, de stylos et d'une gomme. Les locuteurs natifs, quant à eux, sont juste informés qu'ils sont censés aider les apprenants à résoudre les problèmes rencontrés pendant la réalisation de l'activité. Ils n'ont pas reçu de consignes précisant la manière dont ils doivent intervenir dans l'activité.

En ce qui concerne la langue d'interaction, dans la première expérimentation, lorsque l'apprenant a sollicité de l'aide pendant l'écoute interactive étayée, il devait parler en chinois avec le locuteur natif et, lorsqu'il discutait avec les membres de son groupe, il pouvait parler en français (cf. 3.5.2, p. 157). Nous avons constaté que le fait de devoir poser des questions en chinois au locuteur natif pendant la réalisation de l'activité de compréhension de l'oral rend l'expression de leurs idées plus difficile aux apprenants. Les questions qu'ils posent en chinois sont souvent très restreintes. De plus, ils ne comprennent pas bien non plus la réponse du locuteur natif qui est également en chinois. Par conséquent, les séquences de négociation du sens sont souvent très longues. Les apprenants dans la première expérimentation ressentent une certaine pression (E4, E8). Dans cette deuxième expérimentation, afin que les apprenants puissent solliciter de l'aide d'une manière plus naturelle et que nous puissions mieux comprendre leurs difficultés de compréhension à travers leurs sollicitations, nous avons autorisé les participants à communiquer en français, en chinois ou en anglais.

5.2.2.3. Le contenu des documents utilisés dans les tests des trois séances d'observation

En ce qui concerne les documents sonores utilisés, nous les avons tous conçus spécifiquement pour les besoins de cette expérimentation. Ces documents sont tous au format audio, enregistrés avec un débit normal⁸⁵ et par des locuteurs natifs que les apprenants n'ont jamais rencontrés. Certains documents sont des monologues et d'autres sont des dialogues avec des

⁸⁵ En général, le débit normal en chinois est de 200-300 syllabes par minute (on peut suivre le débat entre différents chercheurs, cf. 张本楠 Zhang Bennan, 2008, p. 85 ; 胡波 Hu Bo, 2007, p. 5 ; 孟国 Meng Guo, 2007, p. 90, 2006).

combinaisons de voix différentes (cf. tableau 25). Les thèmes sont très variés et parfois se répètent pendant les différents tests, mais le contenu est nouveau dans chaque document. Pour certains documents, nous demandons aux apprenants de noter tout ce qu'ils ont compris en français, donc de faire un rappel écrit (cf. 3.2.1, p. 139), ceci pour observer leur comportement en écoute détaillée (écoute exhaustive). Pour d'autres documents, nous demandons de remplir une fiche d'information, de dessiner un itinéraire sur un plan ou de répondre à des questions précises. Ces questions ont pour but de les orienter vers une écoute sélective (« écouter seulement les passages qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche ») ou une écoute globale (« découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale et l'organisation », Carette, 2001, p. 131-132).

N°	Thème	Durée en secondes	Type des documents et voix		Types d'activités
			F=Femme	H=Homme	
1	Au téléphone	13	Dialogue (voix F+F)		Faire un rappel écrit
2	Messagerie téléphonique	9	Monologue (voix F)		Faire un rappel écrit
3	Présentation	20	Monologue (voix H)		Remplir 1 fiche d'information
4	Localisation	26	Monologue (voix F)		Dessiner l'itinéraire sur un plan
5	Au restaurant	19	Dialogue (voix F+H)		Répondre aux questions
6	Messagerie téléphonique	7	Monologue (voix F)		Faire un rappel écrit
7	À la réception d'un hôtel	17	Dialogue (voix F+H)		Répondre aux questions
8	Au téléphone	13	Dialogue (voix F+F)		Faire un rappel écrit
9	À la réception d'un hôtel	15	Dialogue (voix F+H)		Répondre aux questions
10	Présentation	19	Monologue (voix H)		Remplir 1 fiche d'information
11	Localisation	33	Monologue (voix F)		Dessiner l'itinéraire sur un plan
12	Invitation au restaurant	15	Dialogue (voix F+H)		Faire un rappel écrit

Tableau 25- Documents sonores utilisés pour les tests des trois séances d'observation

5.2.3. Présentation des séances de guidage

En marge des trois séances d'observation, nous avons également organisé quatre séances de guidage. Ces séances de guidage ont pour objectif d'aider et de former les apprenants à mieux

solliciter pendant l'écoute interactive étayée et d'améliorer l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Les séances de guidage sont organisées pendant les séances présentielle. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les apprenants de la formation sont divisés en deux groupes de cinq. Lorsqu'un groupe suit une séance à distance, l'autre groupe vient en séance présentielle. Le fait d'avoir un faible nombre d'apprenants en cours nous permet d'apporter une aide plus personnalisée et de mieux suivre l'évolution de chacun. Ainsi, avons-nous choisi ces séances pour introduire les séances de guidage. Chaque séance se déroule en fin de séance présentielle. Elle dure environ une heure.

Pendant ces séances, nous reproduisons des situations d'écoute interactive étayée pour expliquer et montrer comment mieux solliciter de l'aide, ainsi que pour montrer et faire pratiquer les différentes stratégies de compréhension de l'oral. Les étudiants sont divisés en deux petits groupes, avec les locuteurs natifs à côté. Ils doivent réaliser des activités de compréhension avec des consignes précises. Pour chaque activité, l'enseignant fait écouter le document sonore en entier, et, chaque groupe répond ensuite à un certain nombre de questions. Les apprenants peuvent demander de l'aide auprès des locuteurs natifs. L'enseignante observe et commente leurs comportements sur les stratégies de sollicitation et sur les stratégies d'apprentissage de la compréhension. Elle identifie les difficultés et les besoins de chaque apprenant et fournit des guidages qui leur permettent d'être plus autonomes dans ce nouveau contexte d'interaction. Elle encourage surtout les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances à travers les sollicitations, tout en réalisant des activités. Ainsi, après avoir compris le sens du document, les apprenants devraient porter plus d'attention à la forme de la partie qui leur a posé des problèmes de compréhension.

Un à trois locuteurs natifs interviennent dans chaque séance de guidage. Ce ne sont pas les mêmes que ceux participant aux tests d'observation. Ainsi les apprenants ne s'habituent pas trop à un même locuteur natif et à ses particularités de prononciation, ce qui fausserait les résultats, et cela leur permet par ailleurs d'entendre des accents différents. Les locuteurs natifs assistant aux interactions pendant les séances présentielle sont tous des étudiants en formation de français au CUEF sur le campus. Ils participent volontairement à ces séances de pratique, pour aider les apprenants français et en même temps pour pratiquer le français.

5.2.4. L'alternance des séances d'observation et des séances de guidage

Tout au long de l'année, chaque dyade a participé aux trois séances d'observation. Lors de la première séance en novembre 2009, aucune séance de guidage n'avait été organisée. Les apprenants n'avaient jamais réalisé d'activité de compréhension de l'oral avec l'aide d'un locuteur natif. Le résultat de cette toute première séance d'observation représente l'état « naturel » des stratégies de sollicitation des apprenants en situation d'écoute interactive étayée. Suite à la première séance d'observation, deux séances de guidage sont organisées pendant deux des séances présentiels. Une deuxième séance d'observation a été organisée en février 2010, puis une troisième en avril 2010. Entre ces deux dernières séances d'observation, deux séances de guidage ont lieu pendant les séances présentiels. Au total, entre novembre 2009 et avril 2010, quatre séances de pratique d'écoute interactive étayée guidées ont été organisées (cf. figure 13).

Le résultat des observations de ces séances reflète les effets de la pratique et des séances de guidage sur les comportements de sollicitation dans une situation d'écoute interactive étayée. La comparaison des trois séances d'observation fait apparaître une évolution des stratégies de sollicitation et son effet sur la compréhension de l'oral.

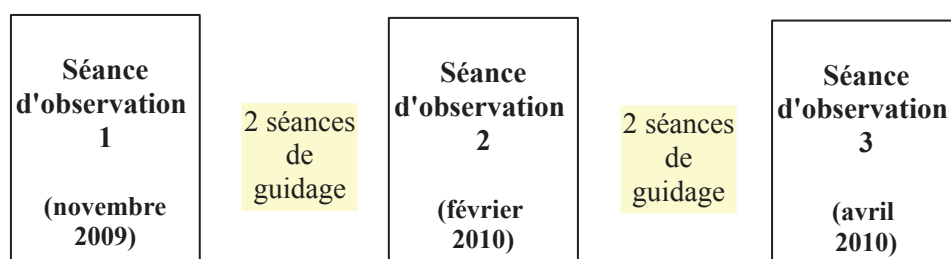


Figure 13- Organisation des séances d'observation et des séances de guidage

5.2.5. La méthode de recueil de données

Pour recueillir les données, nous utiliserons la méthode de Jeannot et Charnier (2008). Il s'agit d'une méthode croisant plusieurs approches incluant (1) la transcription des interactions survenues pendant la réalisation des exercices ; (2) des entretiens d'auto-confrontation à la fin de chaque séance dans lesquels nous distribuons un bilan aux apprenants. Nous leur posons des questions précises sur les stratégies qu'ils ont appliquées pendant le travail ; (3) des questionnaires au début et en fin de formation complétés par chaque apprenant ; (4) des entretiens individuels à la fin de la formation pour compléter les réponses aux questionnaires. Toutes les interactions sont enregistrées avec un caméscope et un dictaphone. Les données sont ensuite transcrites et codées.

Mode de recueil	Méthode	Moment de recueil	Observations
Observations	Observation pendant les sessions synchrones	Séances d'observation 1, 2, 3	Comportements, sollicitations, interventions - à distance et en présentiel - évolution des comportements
Verbalisation	Entretiens d'auto-confrontation en dyades	À la fin des séances d'observation 1, 2, 3	Explicitation du comportement (surtout celui de sollicitation) - Explication sur les stratégies effectivement mises en œuvre, les stratégies qui auraient pu/dû être mises en œuvre, - Perception de la situation de CO en dyades avec LN (à distance et en présentiel)
	Questionnaires et entretiens individuels	Début (questionnaires) et fin (questionnaires et entretiens individuels) de formation	Explication - sur les stratégies effectivement mises en œuvre, les stratégies auraient pu/dû être mises en œuvre Perceptions - de la formation dans la globalité - de leur apprentissage de la CO - des situations de CO en dyades avec LN (écoute interactive étayée)

Tableau 26- Recueil de données et verbalisations sur les stratégies

Observation pendant les sessions synchrones

Toutes les interactions entre les apprenants au sein de la dyade et avec les locuteurs natifs, à distance et en présentiel, ont été filmées au moyen d'un caméscope placé à côté des participants et enregistrées sur un dictaphone. Les échanges via le clavardage ont été enregistrés automatiquement par *Skype* et ont été ensuite sauvegardés.

Entretiens par dyade

Aussitôt qu'une dyade a terminé un travail avec les locuteurs natifs, nous posons des questions

aux apprenants sur les stratégies qu'ils ont adoptées à des moments précis pendant la réalisation de l'activité de compréhension de l'oral. Ces entretiens, enregistrés par un caméscope et un dictaphone, nous aident à mieux comprendre leurs choix de stratégies.

Questionnaire de début et fin de formation

Quatre questionnaires (questionnaire 0, 1, 2, 3) ont été distribués à différents moments de la formation. Le questionnaire 0 a été distribué au tout début de la formation (octobre 2009), il sert à connaître les habitudes d'apprentissage des apprenants. Les trois autres questionnaires (1, 2, 3) ont été distribués à la fin de la formation (fin avril 2010). Avec le questionnaire 1, nous invitons les apprenants à évaluer et à expliciter comment ils travaillent pendant les trois séances d'observation. Le questionnaire 2 sert à connaître leurs points de vue sur l'efficacité de la formation proposée pour améliorer la compréhension de l'oral. Le questionnaire 3, quant à lui, sert à connaître leur appréciation sur les scénarios et le tutorat proposés dans la formation.

Entretiens individuels

Les entretiens individuels ont été réalisés à la fin de la formation en avril 2010. Ils avaient pour objectif d'évaluer, d'après les avis des apprenants, les effets des séances d'écoute interactive étayée sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Ces entretiens ont été enregistrés sur un dictaphone.

5.2.6. La méthode d'analyse

Pour ce genre d'interaction particulière où nous cherchons à observer les séquences de sollicitation et d'intervention pendant la réalisation des activités de compréhension de l'oral, aucune méthode existante ne permet un codage précis pour transcrire les différentes situations d'interaction. Par conséquent, nous avons donc été amenée à établir notre propre méthode d'analyse. Nous avons adopté une méthode essentiellement qualitative pour cette partie de notre recherche. En même temps, nous avons appliqué une méthode quantitative pour compléter les résultats.

Les données sont issues principalement de quatre canaux : les enregistrements vidéo des interactions pendant les sessions synchrones ; les enregistrements vidéo des entretiens avec les dyades en fin de travail de chaque session synchrone ; cinq questionnaires distribués à différents moments de la formation et des enregistrements audio des entretiens individuels en fin de formation. 16 corpus ont été établis et utilisés pour les besoins de l'analyse. Dans le tableau ci-dessous, sont indiqués tous les corpus recueillis.

Corpus	Intitulé du corpus dans la thèse	Quand	Qui	Nature des données
Corpus 1	cor1_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 1	Dyade A	Transcription vidéo de l'interaction ayant eu lieu pendant la réalisation des exercices
Corpus 2	cor2_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 1	Dyade B	Idem
Corpus 3	cor3_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 1	Dyade C	Idem
Corpus 4	cor4_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 2	Dyade B	Idem
Corpus 5	cor5_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 2	Dyade C	Idem
Corpus 6	cor6_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 2	Dyade D	Idem
Corpus 7	cor7_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 3	Dyade B	Idem
Corpus 8	cor8_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 3	Dyade C	Idem
Corpus 9	cor9_(numéro du document)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 3	Dyade D	Idem
Corpus 10	cor10_S(numéro de séance)_G(numéro de groupe)_(numéro de la ligne du tour de parole)	séance 1 séance 2 séance 3	Dyades A, B, C, D	Entretiens en auto-confrontation juste après la réalisation des exercices
Corpus 11	cor11_E(numéro d'apprenant)_(numéro de la ligne du tour de parole)	fin d'année (avril 2010)	Dyades B, C, D	Transcription audio des entretiens individuels de fin d'année
Corpus 12	cor12_(numéro de copie)_(numéro de question)	début d'année (octobre 2009)	11 apprenants du groupe 2009-2010	Questionnaire 0 « État des lieux de votre apprentissage du chinois »
Corpus 13	cor13_S(numéro de séance)_E(numéro d'apprenant)_(numéro de question)	fin de chaque séance	Dyades A, B, C, D	Questionnaire 1 « Bilan des devoirs »
Corpus 14	cor14_E(numéro d'apprenant)_(numéro de question)	fin de la séance 3	Dyades B, C, D	Questionnaire 2 « Écouter un document avec un Chinois »
Corpus 15	cor15_(numéro de copie)_(numéro de question)	fin d'année (avril 2010)	Dyades B, C, D	Questionnaire 3 « Formation hybride <i>Chinois A2.2</i> _groupe 2009-2010 »
Corpus 16	cor16_(numéro de copie)_(numéro de question)	fin d'année (avril 2012)	10 apprenants du groupe 2011-2012	Questionnaire 4 « Formation hybride <i>Chinois A2.2</i> _groupe 2011-2012) »

Tableau 27- Les corpus étudiés pour analyser l'écoute interactive étayée dans la formation hybride Chinois A2.2

Comme la plupart de nos données ont été recueillies pendant l'interaction synchrone entre les apprenants et les locuteurs natifs, il est nécessaire de rappeler ici les modalités de travail dans ces sessions. Pendant trois séances, à différents moments de la formation, nous avons demandé aux apprenants de travailler par dyades, les deux apprenants devant travailler ensemble pour réussir l'activité. Chacun a une copie des activités, l'un des deux contrôle le document sonore, ils peuvent faire des pauses et réécouter le document autant de fois qu'ils le souhaitent. Ils ont aussi le droit de demander de l'aide à un locuteur natif. Chaque dyade travaille d'abord avec un locuteur natif à distance, ensuite avec un autre locuteur natif en présentiel. Lors de l'interaction, ils peuvent utiliser des messages verbaux à l'oral, à écrit sur un papier ou via le clavier. Il leur a été spécifié qu'ils peuvent utiliser le français, le chinois et/ou l'anglais pour communiquer (cf. 5.2.2.2, p. 242).

Les enregistrements ont été transcrits et ensuite codés pour faciliter l'analyse. Dans cette partie de notre thèse, les interactions verbales sont présentées sous forme de tours de paroles (cf. annexes 15, 16, 17). Les tours sont numérotés ; au début de chaque ligne figure le numéro de celui-ci. Derrière les numéros nous faisons figurer une lettre majuscule plus un nombre pour représenter les apprenants (par exemple, E1= Apprenant 1 ; E2= Apprenant 2...). Seuls les messages verbaux oraux ont été transcrits. Cependant, pour préciser certaines situations, nous avons indiqué, pour les enregistrements vidéo, les gestes et les messages paraverbaux importants entre parenthèses.

Les énoncés en chinois du locuteur natif sont transcrits en sinogrammes et nous indiquons le pinyin et la traduction en français entre parenthèses. Les énoncés en chinois des apprenants sont transcrits en pinyin et codés en italique ; si nécessaire, nous mettons la traduction en français entre parenthèses. Pour chaque exemple, nous indiquons le contexte du déroulement de l'interaction (extrait 54, cor5_1_33-41).

Extrait 54 (cor5_1_33-41) :

E5 et E6 ne comprennent pas le sens de « *zhǔshí* » (nourriture de base) (33-34). Le locuteur natif à distance LN1 leur explique le sens qui est « du riz » (35) et répète en chinois (39). E5 et E6 répètent après LN1 (40-41).

33 E5 : *zhushi* euh : ça me dit quelque chose *chushi**

34 E6 : euh : *zhushi shi shenme*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *zhushi* » ?)

35 LN1 : du riz

36 E6 : oui c'est du riz

37 E5 : ok

38 E6 : il demande que des légumes mais : (à E5)

39 LN1 : 主食 ouais (*zhǔshí* ; nourriture de base)

40 E5 : euh : *zhushi* (E5 note)
41 E6 : *zhushi* on va réécouter

En ce qui concerne les séquences de sollicitation et d'interaction, rappelons que dans cette étude, nous considérons qu'une **sollicitation** est une manifestation verbale ou non verbale qui montre que l'on attend un retour ou une aide. Une **sollicitation explicite** est une question directe comme « qu'est-ce que c'est...? » ou « ..., non ? » (cf. 5.2.1, p. 239). Elle est codée comme « > » derrière le numéro du tour de parole. Une **sollicitation implicite** est une signalisation plus subtile à observer et souvent marquée à l'aide d'une hésitation et/ou d'une intonation montante, mais accompagnée de signaux qui montrent que l'apprenant recherche de l'aide ou une confirmation. Par exemple, un simple regard vers ses partenaires (cf. 5.2.1, p. 239). Pour aider à identifier les sollicitations implicites, nous avons demandé les avis des apprenants dans les entretiens. Les sollicitations implicites sont codées comme « < » derrière le numéro du tour de parole.

Une **intervention** est une réaction suite à une sollicitation explicite ou implicite. Elle peut ne pas avoir été sollicitée. Elle peut être orale ou écrite (tapuscrite ou manuscrite). Les interventions sont codées comme « I » derrière le numéro du tour de parole.

Nous pouvons, par conséquent, compter le nombre de sollicitations et d'interventions de différentes natures apparues dans les interactions, comme nous le montrons à l'aide de l'exemple des extraits 55 et 56 ci-dessous.

Extrait 55 (cor5_1_33-41) :

E5 et E6 ne comprennent pas le sens de « *zhǔshí* » (nourriture de base) (33-34). Le locuteur natif à distance LN1 leur explique le sens qui est « du riz » (35) et répète en chinois (39). E5 et E6 répètent après LN1 (40-41).

33 E5 : *zhushi* euh : ça me dit quelque chose *chushi**
34 > E6 : euh : *zhushi shi shenme*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *zhushi* » ?)
35 I LN1 : *du riz
36 I E6 : oui c'est du riz
37 E5 : ok

Extrait 56 (cor1_1_24-25) :

24 < E2 : *Zhang Lili*↑ (regarde E1)
25 < E1 : *ni*↑ *ni*↑ (regarde E2)

Souvent, dans une intervention, il peut y avoir une nouvelle sollicitation. Dans l'extrait 57 (cor5_1_3-4) : E5 sollicite implicitement son pair E6 car il n'arrive pas à identifier le nombre de plats demandés dans le document (3). E6 lui répond qu'il n'a pas très bien compris non plus

(intervention). Ensuite, E6 explique ce qu'il comprend dans le document : « bienvenue », « ça va ». Il sollicite ainsi à son tour E5 pour savoir si E5 comprend plus de choses « et puis après euh : » (4).

Extrait 57 (cor5_1_3-4) :

3 < E5 : en fait j'entends pas de nombres (à E6)

4 I < E6 : je comprends rien+(à E5) il dit bienvenue etcétera↑ ça ça va↑ et puis après euh : (à E5)

Pour identifier les **stratégies de sollicitation**, c'est-à-dire l'ensemble de techniques que l'apprenant applique dans les actions de sollicitations d'aide, nous avons adopté le modèle de Vandergriff (2006, p. 114). Nous cherchons à identifier trois sortes de stratégies dans les sollicitations. Il s'agit de la « reprise globale », de la « reprise spécifique » et de la « demande de confirmation des hypothèses ». Rappelons que la « reprise globale » désigne une demande de répétition globale ou bien la simplification d'un énoncé, comme par exemple « pardon ». La « reprise spécifique » concerne les situations où l'auditeur pose une question sur un mot ou un fragment spécifique qu'il n'a pas compris, tel que « Peter est allé où ? ». La « demande de confirmation des hypothèses » désigne les situations où l'auditeur pose une question pour vérifier qu'il a compris, par exemple « Peter est allé au parc ? » (cf. 5.2.1, p. 239).

Ainsi, dans l'extrait 57 ci-dessus, lorsque E5 sollicite implicitement un retour de E6, il précise son problème « je n'entends pas de nombres ». Il s'agit donc d'une reprise spécifique (3). Lorsque E6 explique à E5 ce que E6 a compris, il augmente l'intonation et il regarde également E5 en sollicitant l'avis de E5. Il s'agit donc d'une demande de confirmation d'une hypothèse (4).

Extrait 58 (cor5_1_3-4) :

3 < E5 : en fait j'entends pas de nombres (à E6) (spécifique)

4 I < E6 : je comprends rien+(à E5) il dit bienvenue etcétera↑ ça ça va↑ et puis après euh : (à E5) (demande de confirmation)

Une **reprise de données** sera définie ici, quant à elle, comme une situation où, pour un énoncé donné, après avoir entendu la prononciation ou avoir vu la transcription écrite du locuteur natif, et après que le locuteur natif a expliqué son sens sémantique, l'apprenant répète l'énoncé oralement ou à l'écrit. Dans l'extrait ci-dessous, E6 ne connaît pas le mot « *zhushi* » (nourriture de base) et le demande au locuteur natif LN1 (34). LN1 lui traduit le sens qui est « du riz » (35). E5 et E6 l'ont saisi (36, 37). Un peu plus tard, lorsque LN1 prononce le mot « *zhǔshí* » (du riz) (39), il fournit donc une donnée « *zhǔshí* » à l'oral. E5 et E6 répètent à l'oral « *zhǔshí* » (40, 41). Il y a donc une reprise de données par les deux apprenants.

Extrait 59 (cor5_1_34-41) :

- 34 > E6 : euh : *zhushi shi shenme*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *zhushi* » ?)
- 35 I LN1 : du riz
- 36 I E6 : oui c'est du riz
- 37 E5 : ok
- 38 E6 : il demande que des légumes mais (à E5)
- 39 LN1 : 主食 ouais (*zhǔshí* ; nourriture de base) donnée
- 40 E5 : euh : *zhushi* reprise
- 41 E6 : *zhushi* on va réécouter reprise

Chapitre 6. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous présenterons en détail les résultats suivant les catégories définies dans le protocole de la partie 5.2.1. En fin de chapitre, une synthèse donnera une vue d'ensemble des résultats qui nous aideront à répondre à nos questions de recherche.

Rappelons que les objectifs principaux de cette deuxième partie de notre thèse sont de décrire les caractéristiques de la situation d'écoute interactive étayée et d'évaluer les effets de cette situation pédagogique sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Dans la partie 5.2.1, nous avons défini quatre aspects à observer, qui portent sur les comportements de sollicitation, d'intervention, l'évolution de comportements de sollicitation et les différences de comportements dans deux modalités de travail différentes, à distance et en présentiel. Dans cette partie, nous présenterons les résultats suivant l'ordre de ces aspects. Nous présenterons d'abord les résultats sans distinguer les deux modalités de travail. C'est à la fin de ce chapitre (cf. 6.4, p. 340) que nous comparerons les deux modalités.

6.1. Comment et quand l'apprenant sollicite-t-il de l'aide et quelles sont les caractéristiques de ces sollicitations ?

Dans cette sous-partie, nous observerons les différents comportements de sollicitation des apprenants. Nous voudrions savoir dans cette situation particulière de travail, comment les apprenants réalisent les activités de compréhension de l'oral, qui sollicite de l'aide, à qui ces sollicitations sont adressées, quand, comment et pourquoi. À l'aide des résultats, nous espérons également pouvoir mieux comprendre les difficultés des apprenants lors de la réalisation des activités de compréhension de l'oral, tant au plan langagier qu'au plan méthodologique.

6.1.1. Méthode de travail des dyades dans une situation d'écoute interactive étayée

Nous allons analyser d'abord la façon dont les deux apprenants de chaque dyade s'organisent pour réussir une activité de compréhension de l'oral dans une situation d'écoute interactive étayée. Nous étudierons la façon dont ils manipulent les documents sonores, comment ils gèrent le travail au sein de la dyade, et nous présenterons plus en détail les caractéristiques et la personnalité de chaque apprenant.

6.1.1.1. La manipulation des documents sonores

La manière dont les apprenants manipulent les documents sonores peut refléter les stratégies qu'ils appliquent pour mener à bien l'activité. Nous considérons que les pauses et les répétitions indiquent leurs doutes ou leurs difficultés de compréhension. Ainsi est-il intéressant d'étudier comment les différentes dyades manipulent les documents pendant l'activité d'écoute interactive étayée.

Dans cette expérimentation, le logiciel utilisé pour diffuser les documents sonores est *VLC* (*Vidéo Lan Client*). C'est un logiciel multimédia libre pour lire les documents audio et vidéo. Il est muni de fonctions très basiques qui se trouvent dans presque tous les logiciels similaires, comme par exemple *Lecteur Windows Media* et *Real Player*. Dans chaque dyade, un des deux apprenants contrôle la souris destinée à manipuler le document sonore sur le logiciel *VLC*. Les deux apprenants peuvent changer de rôle pendant le travail s'ils le souhaitent. Les huit apprenants savent tous comment utiliser une souris et comment contrôler (arrêter et répéter) un document sonore. Pendant cette expérimentation, les apprenants ont tous pris la responsabilité du contrôle des fichiers sonores à un moment ou à un autre. Nous avons transcrit le détail de leur manipulation des documents en termes de découpage (cf. annexe 25). Par exemple, pour le document 1 dans la première séance d'observation illustré par l'extrait ci-dessous, nous avons segmenté le document en 11 fragments et les avons nommés de « A » à « K ». Nous avons enregistré la façon dont les apprenants ont découpé le document, ce que les apprenants ont identifié comme formes sonores et ce qu'ils ont compris du document. Nous mettons en gris les moments où ont eu lieu les interventions des locuteurs natifs.

Séance d'observation 1

Dyade A

Document sonore 1 :

喂张丽丽家吗(A) 是啊(B) 你是哪位(C) 我是她同学(D) 我叫李庆(E) 她没在家吗(F) 哦她出去了(G) 我给你传个话儿吧(H) 啊不用了(I) 我再打吧(J) 啊那好吧(K)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Ligne dans le corpus)
A-K (entier)	rien		
A-K	rien		
E1 propose à E2 de découper le document			
AB	<i>bei*</i> (pour <i>wei</i>)		9
AB	<i>Zhang Lili ; jia ma; ni</i>	Quelqu'un ; une question	13-22
AB			
AB			
ABC			
ABCD			
Les deux apprenantes ne comprennent plus rien et décident donc de continuer à écouter le reste du document			27-28
EF			
GH	<i>chuqu le</i>		29
IJK			
ABCD	<i>jia ni shi</i>		34
BCD	<i>yue*</i> (pour <i>xue</i>)		36
BCDEFGHIJK			
E1 suggère à E2 de faire des pauses plus souvent			37
E2 est d'accord, en même temps elle propose la souris à E1, mais E1 refuse			38-41
AB	Identifié un problème		43
CD			
BCD	<i>jia ni shi</i> + un son non identifié		45
C	<i>jia ni shi</i> + un son non identifié		46
CD			
BCD	<i>wo shi ta</i>		47
E2 propose de découper le document bout par bout			49
BCD			
Avant l'intervention du LN1, elles ont repéré: 张丽丽家吗 你是 我是她 出去了			
LN1 intervient (sans être sollicité)	(ont été repérées après l'intervention de LN1) <i>ni shi nei wei</i>	qui êtes-vous	51-58
		c'est un appel	62
ABCDE	<i>wo shi</i>		65
DE	<i>wo shi ta</i> + un son non identifié	je suis étudiante	66
LN1 intervient (sans être sollicité)	(ont été repérées après l'intervention de LN1) <i>tongxue</i>	je suis son camarade	67-71
E1 a pris le contrôle de la souris pour remettre le son car E2 écrit			
FG	<i>ta men*</i> (pour <i>ta mei</i>)		76
FG			

Chapitre 6. Résultats et discussion

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Ligne dans le corpus)
LN1 intervient (sans être sollicité)	(ont été repérées après l'intervention de LN1) <i>ta mei zai jia ma</i>	elle n'est pas chez elle	77-82
	<i>jia</i>		80-81
E1 ne comprend pas qui n'est pas chez elle			
A	<i>Zhang lili ; ni jia ma</i>	chez lui	90
BCD			
EF	<i>wo shi Li qing</i>	prénom	98
LN1 intervient (sans être sollicité)		confirmation	
FG			
FG			
EF		il n'est pas à la maison (mais E2 n'a pas compris)	102
F	<i>mei zai jia ma</i>	(E2 est d'accord)	105
LN1 intervient (sans être sollicité)		confirmation	
GH	<i>chu qu</i>	habiter (E2 n'est pas d'accord)	109
LN1 intervient (sans être sollicité)	(ont été repérées après l'intervention de LN1) <i>ta chuqu le</i>	elle est sortie	114-116
GH		est-ce que je peux lui dire quelque chose, prendre un message	122
张丽丽家吗 你是哪位 我是她同学 我是李庆 她没在家吗 她出去了 我给你传个话儿吧			
LN1 intervient (sans être sollicité)		confirmation	
E1 sollicite LN1 pour le sens de « hua », est-ce que je peux lui dire quelque chose, mais pas de réponse de LN1, coupure du réseau			125-126
HI	(ont repéré après l'intervention de LN1) <i>hua</i>		125
LN1 intervient		confirmation	
	<i>bu yong le</i>	pas la peine (E2 n'a pas compris)	31-32
JK			
LN1 intervient		confirmation	33
IJK			
Il leur reste 3 minutes pour travailler le document 2			
Ce que les deux apprenantes ont compris du document : Quelqu'un demande si Zhang Lili est chez elle, la personne au téléphone lui demande qui c'est. La personne dit que Zhang Lili est sortie. Ensuite, la personne qui se présente est une camarade de Zhang. Elle demande de faire passer un message. La personne répond : « non, cela n'est pas la peine » (la compréhension est exacte).			

Tableau 28- Manipulation du document 1 de la séance d'observation 1 : dyade A (extrait)

Nous avons noté que, en général, lorsque le document est court, les apprenants ne font pas de découpage. Si le document est long, ils le font pour prendre des notes ou répondre aux questions (cor1_3_1 ; cor2_3_1). Mais, dans la plupart des cas, les apprenants découpent le document sonore lorsqu'il y a une difficulté de compréhension. Les pauses permettent aux deux apprenants de chaque dyade de vérifier et de déterminer ensemble ce qui est compris et ce qui ne l'est pas.

Dans la plupart des cas, les apprenants écoutent le document d'abord en entier, puis ils commencent à le découper en petites unités. Reprenons l'exemple de la dyade A présenté dans le tableau 18 ci-dessus. Dans le tableau, nous voyons que les deux apprenantes ont d'abord écouté deux fois l'intégralité du document (« A-K »), mais elles n'ont pas pu identifier de formes sonores et n'ont rien compris au document. Ensuite, E1 a proposé à E2 de découper le document. À partir de ce moment-là, les deux apprenantes ont découpé le document par petits fragments et les réécoutaient (« AB », « AB », « AB », « AB », « ABC », « ABCD », cf. tableau 28). De la même façon, elles ont également essayé de comprendre le début du document, mais elles en ont seulement repéré quelques formes sonores telles que « *bei** », « *Zhang Lili* », « *jia ma* » et « *ni* ». Ainsi ont-elles pu comprendre qu'au début du document il s'agissait d'une personne et une question était posée. Par la suite, elles ont décidé de continuer à écouter le reste du document (« EF », « GH », « IJK »).

Avec cette méthode, et à l'aide des données obtenues dans les entretiens, nous avons pu observer comment chaque dyade découpe les documents sonores pendant l'activité. Nous avons constaté que chaque dyade a sa façon de travailler. Lors de la première séance d'observation et pour le premier document, les apprenants des trois dyades (dyades A, B et C) ont respectivement pour la première fois travaillé ensemble. Les deux membres de chaque dyade cherchent et négocient ensemble le moyen de travail le plus efficace.

Pendant les trois séances d'observation, les dyades A et B découpent régulièrement les documents sonores, alors que les dyades C et D, ne le font que très rarement. Les dyades A et B font davantage de pauses parce qu'elles ne comprennent pas grand chose du document. En faisant des pauses, elles arrivent à repérer d'autres formes sonores. La dyade C pense que la plupart des documents sont trop courts pour être fractionnés, mais cela est sans doute lié au fait que les deux apprenants de la dyade C en comprennent beaucoup plus que les autres apprenants et ce même sans faire des pauses. Les deux apprenantes de la dyade D, quant à elles, ne font pas de pause et ne réécoutent pas souvent les documents. Par rapport aux autres

apprenants, elles ne comprennent que quelques mots et n'arrivent à repérer que très peu de formes sonores.

Il apparaît que les dyades les plus performantes arrivent à mieux découper les segments sonores en fonction du sens. Les groupes de mots qu'ils ont découpés sont plus réguliers (dyades A et C). Les dyades moins performantes ont plus de mal à contrôler leur rythme et soit découpent les segments sonores d'une manière plus spontanée (dyade B), soit pas du tout (dyade D) (cf. annexe 25).

Ce résultat confirme l'étude de Bonnassies (2011) et celle de Roussel (2011). Dans l'étude de Bonnassies (2011), l'auteure observe les stratégies d'autorégulation de l'écoute utilisées par des collégiens pendant la réalisation d'activités en anglais. Elle en conclut que les apprenants novices ont tendance à ne pas faire de pauses pendant l'écoute et ce, parce qu'ils se repèrent difficilement et sont incapables d'identifier la nature de leurs difficultés. Certains de ses apprenants font des pauses sans aucune logique et sans respecter les unités de sens.

En fait, il arrive parfois que les apprenants aient pris conscience qu'il faille découper le document sonore, mais ne savent pas comment le faire. Plusieurs apprenants ont signalé qu'ils ne sont pas assez habitués à manipuler les documents sonores, même s'ils savent comment écouter, arrêter et répéter un document sonore sur l'ordinateur. Leur problème est qu'ils ne savent pas où ils doivent découper le document sonore (extrait 60, cor2_1_17-22).

Extrait 60 (cor2_1_17-22) :

Au début d'un travail, E3 contrôle la souris, lorsque E4 lui demande de faire des pauses (17), E3 n'arrive pas très bien à découper les sons selon le sens. Elle a proposé à E4 de prendre le contrôle du son à sa place (22).

17 E4 : fais les pauses (à E3)

18 E4 : parce que des fois on entend des trucs

19 E3 : c'est vrai

(E3 veut remettre le document)

20 E4 : si tu comprends un mot tu t'arrêtes (à E3)

(喂张丽丽家吗是啊)

21 E3 : *shia*

(E3 continue le document sonore « 你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了 我跟你传个话儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧 »)

(E3 passe la souris à E4)

22 E3 : tiens+ vas y fais les pauses +parce-que je sais pas quand les mettre (à E4)

Pour nous, il n'y a pas de règle générale qui définisse comment manipuler les documents pour

optimiser l'écoute, il faut plutôt se baser sur le niveau de compréhension et sur ses besoins spécifiques. Nous avons remarqué que, parfois, si l'apprenant a très peu compris le document et qu'en même temps il n'est pas capable de poser des questions ou demander de l'aide, c'est en grande partie parce qu'il ne découpe pas assez souvent le document sonore. Comme nous allons l'indiquer plus en détail dans la partie 6.1.1 (cf. p. 254), les apprenants qui sont bloqués et qui ne savent pas introduire des pauses, ni réécouter le document, sont incapables de retenir les passages qui leur posent des problèmes. Par conséquent, ils ne peuvent pas solliciter de l'aide pour résoudre leurs problèmes. L'étude de Roussel (2011) a également confirmé que lorsque les apprenants peuvent auto-réguler leur écoute en manipulant le document sonore (faire des pauses, répéter), ils comprennent significativement mieux, et ceci aussi bien pour les apprenants de niveau avancé que pour ceux de niveau plus faible. Ces constats montrent qu'il est nécessaire de fournir des soutiens méthodologiques pour aider les apprenants novices à mieux travailler les activités de compréhension de l'oral.

6.1.1.2. L'organisation du travail au sein des dyades

Dans les consignes, nous avons juste demandé aux apprenants de travailler ensemble, sans préciser de quelle manière. Nous avons constaté que la plupart d'entre eux travaillent en collaboration. C'est-à-dire qu'ils discutent, négocient et cherchent la solution ensemble à chaque étape afin de réaliser les activités de compréhension.

En termes de méthode de travail, pour la plupart des documents, après la première écoute, les apprenants ne comprennent que très peu des énoncés. C'est ce qui apparaît plus haut dans le tableau 28. Après deux ou plusieurs écoutes, les apprenants commencent à pouvoir identifier des formes sonores, des idées émergent et ils échangent entre eux. En général, au début de leur travail, ils mettent en commun ce que chacun a compris (extrait 61, cor7_2_1-7 ; cor4_2_1-4). Lorsqu'un apprenant a repéré quelque chose, le pair le complète à partir de cette proposition (extrait 62, cor7_1_57-60).

Extrait 61 (cor7_2_1-7) :

- 1 E4: alors
- 2 E3: il y a *Zhongguo ren*
- 3 E4: il a vingt six ans
- 4 E3: vingt six ans
- 5 E4: il est chinois+ il est étudiant à Grenoble+ il a un frère une sœur un père et une mère+ c'est normal+ je n'ai pas ses loisirs
- 6 E3: moi j'ai quatre personnes dans sa famille+ c'est ça↑(à E4)

7 E4: ouais ouais+ j'ai pas ses loisirs par contre+ c'est à la fin mais :

Extrait 62 (cor7_1_57-60) :

E3 a trouvé un mot, « quatre-vingts » (57), mais E4 a repéré qu'il y a quelque chose juste avant. E4 propose à E3 de réécouter le passage pour le trouver (58). Par la suite, E3 suit la proposition de E4 et cherche le mot avant « quatre-vingts ». Après une réécoute du passage, elle identifie « *liù** » (six) (59). Se basant sur cette découverte, le pair E4 infère que le chiffre à chercher peut être « six cent quatre-vingts » (60).

57 E3 : non+ *bashi* c'est quatre-vingts

58 E4 : oui quatre-vingts d'accord+ il y a un truc devant il faut qu'on remette
(répétition du passage « 几个人就一个人三人间多少钱带厕所淋浴八十 »)

59 E3 : *liu**↑ *liu**↑ (E3 regarde LN1) euh :

60 E4 : six cent quatre-vingts↑

Mais il arrive parfois que l'apprenant ne prenne pas la proposition du pair en considération, et ne réagisse pas à la proposition de l'autre (extrait 63, cor4_1_13-16). Il est même fréquent qu'un apprenant ait tendance à insister et à chercher à comprendre uniquement, de préférence, l'énoncé qu'il a repéré (extrait 64, cor4_1_4-12 ; cor8_4_10, 29).

Extrait 63 (cor4_1_13-16) :

Dans un document sur le thème du restaurant, une question se pose sur le nombre de plats qu'a commandés le client. E4 a trouvé la réponse et la propose à deux reprises à son pair E3 (13, 15). Mais il semble que E3 n'écoute pas ce que dit E4 et continue à chercher le sens d'un mot qu'elle a identifié dans le document (16).

13 E4 : il commande deux plats je pense

14 E3 : euh :

15 E4 : deux plats ils vont prendre

16 E3 : euh : *ban gonguan* shi shenme yisi*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *ban gonguan** » ?)

Extrait 64 (cor4_1_4-12) :

Dans cet extrait, E3 et E4 commencent à écouter un document. Ils ont chacun repéré quelque chose. E3 a entendu « *bàn huángguā* » (salade de concombres) (4) et le propose à E4, mais E4 n'a pas entendu la même chose (5) et porte son attention sur les boissons (7). Il a aussi proposé sa découverte à E3 mais E3 ne confirme pas (8, 10). E3 et E4 tentent de résoudre leur propre problème (pour E3, 12 ; pour E4, 9, 11).

4 E3 : il a dit un truc *ban huanggua* non↑ (à E4) un truc qui ressemble à ça

5 E4 : hein sais pas j'arrive pas à saisir

6 E3 : vas y remets le

(répétition du document « 欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等 »)

7 E4 : *shue**↑ déjà il prend à boire pour la deuxième question↑ qu'on a à boire↑ (à E3)

8 E3 : ouais↑

9 E4 : euh : *jiao** c'est la bouteille+ t'as entendu↑ (à E3)

10 E3 : peut-être (à E4)

11 E4 : si *jiu* c'est la bière+ ok *sais pas s'il demande une bouteille de/j'arrive pas à les saisir encore

(E4 remet le document « 欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等)

12 E3 : c'est ce *ban huanguai** qui me/

Les apprenants ayant participé à notre étude ont apprécié d'avoir pu travailler avec quelqu'un pour réaliser les activités de compréhension. Dans le questionnaire n°2 (cor14), cinq des six apprenants interrogés ont apprécié le travail en dyades. Ils estiment que travailler à deux est une bonne pratique pour apprendre, très motivant et très efficace (cor14_E7_2). Cependant, quelques problèmes ont été relevés. Certains apprenants ont été un peu gênés par le décalage de niveau entre les deux étudiants d'une même dyade. D'après eux, lorsqu'un apprenant a un niveau langagier supérieur, il ne laisse pas le temps à l'autre pour réfléchir (cor14_E6_6). Et lorsqu'un apprenant a un niveau langagier faible, celui qui a le niveau plus fort se sent parfois seul et le travail n'avance pas suffisamment vite à ses yeux (cor14_E8_2). Le fait que les apprenants restent souvent concentrés sur l'énoncé qu'ils ont repéré individuellement ainsi que ces constats issus du questionnaire nous amènent à dire qu'il conviendrait de prévoir une étape qui accorde à chaque membre suffisamment de temps pour réfléchir à son rythme, avant d'échanger ses idées avec les autres.

6.1.1.3. Les différentes personnalités des apprenants au sein des dyades

Au sein de chaque dyade, les apprenants ont chacun leur propre personnalité et un style d'apprentissage particulier. Nous allons maintenant les présenter par dyade et examiner comment les membres des quatre dyades travaillent dans cette situation pédagogique.

Dyade A

La dyade A a participé à une seule séance d'observation. Les deux apprenantes, E1 et E2, ne semblent pas avoir été gênées lors de leur première coopération. Dès le début, elles négociaient ensemble la méthode de travail (cor1_1_1-2). Lorsqu'une d'elles voulait réécouter un segment ou découper le document sonore, elle demandait toujours l'avis de l'autre. Cela vaut surtout pour E2 qui proposait souvent des suggestions à E1 pour réécouter des segments, tels que « *zailai ?* » (encore ; cor1_1_3) ; « on continue ? » (cor1_1_28), « on ressaie ? »

(cor1_1_32). Pendant le travail, les deux apprenantes étaient toutes les deux très actives et elles échangeaient leurs idées dès qu'elles ont trouvé quelque chose.

Pour le premier document, elles n'ont sollicité qu'une seule fois l'aide du locuteur natif. C'était plutôt ce dernier qui prenait souvent l'initiative d'intervenir pour les aider à résoudre leurs problèmes. Elles ont tout compris du premier document sonore. Quant au deuxième document, elles ne l'ont pas tout à fait compris. En fait, c'était parce que la réponse du locuteur natif par rapport à un passage n'était pas claire et a mal guidé les deux apprenantes. Pendant l'écoute des deux derniers documents, les deux apprenantes sollicitaient plus activement l'aide du locuteur natif. Ceci leur a permis de bien avancer dans leur travail. Tout au long de l'activité, les deux apprenantes avaient à peu près le même niveau en termes de performance de compréhension. Toutes les deux étaient très actives pour solliciter et pour répondre aux sollicitations du pair. Les interactions pendant leur travail étaient fluides et se déroulaient dans une très bonne ambiance.

Dyade B

E3 était très attentionnée et patiente. Lorsque E4 était découragé devant des difficultés, à plusieurs reprises, elle a essayé d'assurer l'avancement du travail (cor2_1_25-26) et de remonter le moral de E4 (cor2_1_30 ; cor7_1_113). Lors de leur première séance d'observation, E3 était plus timide que E4, mais, très vite, E3 commençait à prendre l'initiative de poser des questions aux locuteurs natifs. Dans les deux dernières séances, E3 était plus motivée et plus curieuse d'apprendre. Par rapport à E4, elle cherchait à comprendre plus en détail que ce que les activités demandaient.

E4 était très motivé pour parler chinois avec les locuteurs natifs. Il essayait de parler chinois le plus souvent possible, même si ses phrases étaient très simples et répétitives. Dans la dyade, il était dominant et n'hésitait pas à proposer à E3 ses conseils (cor7_4_6). En même temps, devant les difficultés, E4 était impatient, vite découragé et abandonnait facilement le travail (cor2_1_25). Mais lorsqu'il a réussi à comprendre un énoncé, il s'est remotivé très vite et ses sourires sont revenus (cor2_3_4).

Les deux apprenants avaient un niveau de chinois équivalent, même si, souvent, E3 arrivait à en comprendre un peu plus que E4. Il y avait une très bonne entente entre les deux apprenants et ils arrivaient à travailler en harmonie (cor10_S3_GB_1-2).

Pour le premier document de la première séance d'observation, ils ont sollicité une seule fois l'aide du locuteur natif, tout comme la dyade A. Mais par rapport à E1 et E2, E3 et E4 étaient

bloqués dans le travail et E4 était démotivé. Ils n'ont pas réussi à comprendre le sens général du document et ont décidé de l'abandonner. Pour le deuxième document, ils ont compris un peu plus de passages, mais ils n'ont pas réussi à comprendre la moitié du sens global. En revanche, ils ont montré une meilleure performance pour les deux derniers documents. E4 a retrouvé sa confiance en lui.

Pendant les deux dernières séances, les deux apprenants arrivaient à comprendre un peu plus de choses et communiquaient plus activement avec les locuteurs natifs. Ils étaient moins bloqués car ils n'hésitaient pas à solliciter de l'aide en cas de besoin. Les deux apprenants s'encourageaient pour utiliser le chinois. Ils écrivaient souvent les mots nouveaux après avoir vu les modèles faits par les locuteurs natifs.

Dyade C

La dyade C a été plus performante que les autres dyades dans la réalisation des activités. Les deux apprenants E5 et E6 arrivaient à comprendre plus de choses et à identifier plus de segments. Même lorsqu'ils ne comprenaient pas le sens, ils étaient souvent capables de localiser très vite les parties en question (cor8_1_2) et de repérer les formes sonores qui contenaient les informations clés (cor5_1_8-10). Par rapport aux autres apprenants, ils avaient chacun un avis personnel et ils échangeaient plus souvent leurs idées (cor8_3_6-17). Ils discutaient non seulement du contenu des exercices, mais aussi de la méthode de travail. C'était une dyade très dynamique.

E5 avait une meilleure capacité de compréhension que E6 (et également que tous les autres apprenants), mais il était très modeste. Il respectait les propositions de son pair et n'imposait pas les siennes. Lorsqu'il y avait un désaccord entre les deux, c'était souvent E5 qui cédait (cor3_4_6-7 ; cor8_4_9-13). En même temps, E5 avait un esprit critique (cor8_1_21). Il vérifiait ce qu'il a compris et ce que les partenaires ont proposé (cor5_1_48-82). Si la réponse des locuteurs natifs n'a pas répondu à sa question, il n'hésitait pas à insister (cor8_4_51-55).

E6 était moins actif pendant la première séance d'observation. Il se soumettait aux propositions des locuteurs natifs, même si la réponse des locuteurs natifs n'était pas toujours très juste et même s'il n'a pas tout compris. Mais, par rapport à E5, dans les deux dernières séances, il était plus motivé pour acquérir de nouvelles connaissances. Il ne se contentait pas seulement de répondre aux questions des exercices, il cherchait toujours à en comprendre plus à propos des documents (cor8_4_79-86). De sorte qu'après avoir compris un énoncé qui contenait un mot inconnu, il n'hésitait pas à poser des questions sur ce mot (cor5_1_84 ;

cor8_4_56-57 ; cor8_1_13 ; cor8_2_61).

Pour le premier document de la première séance d'observation, lorsque E5 et E6 ont montré un problème sur un mot inconnu au locuteur natif, celui-ci leur a traduit tout le document. Par conséquent, les deux apprenants n'ont pas pu travailler à leur rythme. Pour le deuxième document, c'était la même situation : le locuteur natif a traduit le document trop tôt et les deux apprenants n'ont pas eu le temps de bien réfléchir. Lors des deux dernières séances, E5 et E6 ont pu davantage travailler à leur rythme. Ils ont mieux profité de la présence des locuteurs natifs pour se perfectionner et ils étaient toujours très performants.

Dyade D

La dyade D s'est jointe à notre expérimentation à partir de la deuxième séance. Pendant cette deuxième et donc leur première séance d'observation, et surtout pour le premier document, E7 était très timide et ne s'exprimait pas. E8 a essayé d'initier les sujets de conversation (cor6_1_12). Même le locuteur natif a essayé de faire parler E7 en lui posant des questions (cor6_1_13). Elle a expliqué dans l'entretien que c'était parce qu'elle a oublié le chinois et ne pouvait pas poser de questions (cor10_S2_GD_4), et qu'elle était plus habituée à travailler la compréhension de l'oral toute seule (cor10_S2_GD_17-18).

Vu que E7 ne manifeste pas explicitement ses pensées, il n'est pas évident de savoir si elle a compris quelque chose ou non, car elle suivait toujours l'avis du pair E8. Seulement à partir du deuxième document, E7 commençait à poser des questions au pair (cor6_3_3) et à exprimer ce qu'elle a compris.

Lors de la dernière séance d'observation, E7 était plus active et plus naturelle que lors de la séance précédente et elle commençait à échanger davantage avec son pair E8. Elle était plus audacieuse pour proposer ses propres idées, ses propos étaient plus longs (cor9_1_77, 81 ; cor9_2_15, 25 ; cor9_3_3 ; cor9_4_10). Elle a également réussi à repérer des formes sonores que le pair n'a pas pu identifier (cor9_2_1 ; cor9_3_38). De plus, elle commençait à poser des questions au locuteur natif (cor9_1_48, 59), même si cela ne se produisait que très rarement. Lorsque le locuteur natif LN2 a confirmé que les propositions de E7 étaient correctes, elle en était très fière et semblait plus confiante et plus motivée (cor9_3_30, 32, 35, 43).

E8, quant à elle, était toujours très active pendant le travail. Elle prenait toujours l'initiative de dire au pair ce qu'elle a compris et ce qu'elle pensait (cor6_1_67, 91), de poser des questions et de demander de l'aide. Lorsque elle sollicitait les locuteurs natifs, elle n'hésitait pas à appliquer tous les moyens, tels que le clavardage, pour se faire comprendre (cor6_1_51). E8 a

aussi montré sa grande motivation et curiosité et son désir pour acquérir de nouvelles connaissances (cor6_1_29, 62). Elle reprenait toujours les mots mentionnés dans les interventions des locuteurs natifs et leur demandait de l'évaluer (cor9_52, 64). Pendant le travail, E8 était tellement active dans la reprise des données que son pair E7 en a été remotivé (cor9_1_66). En même temps, E8 n'a pas oublié d'encourager E7 à s'exprimer et à communiquer avec les locuteurs natifs (cor6_1_43 ; cor6_3_9). Son esprit d'équipe était très fort.

La dyade D avait un niveau de performance dans la réalisation des activités plus faible que les autres dyades. Comme nous l'avons souligné précédemment, pendant le travail, les deux apprenantes n'ont pas beaucoup répété ni segmenté les formes sonores des documents. Souvent, elles laissaient le document se dérouler intégralement, ensuite, pendant de longs moments, elles cherchaient le sens en discutant entre elles. La plupart du temps, elles échangeaient leurs impressions sur le document (cor6_2_1-10), et cherchaient des indices pour inférer (cor9_1_7-8). Comme E7 était très timide, il y avait souvent de longues périodes de silence pendant leur travail.

Par ailleurs, les deux apprenantes n'arrivaient pas non plus à retenir beaucoup d'informations. Par conséquent, elles n'étaient pas souvent capables d'expliquer aux locuteurs natifs quelle partie leur a posé des difficultés (cor10_S2_GD_7, 8). Même le locuteur natif en présentiel LN2 a trouvé que leur méthode de travail n'était pas appropriée et il a essayé de les stimuler pour qu'elles réécoutent encore le document sonore (cor6_2_46). Pendant les entretiens, lorsque nous leur avons demandé pourquoi elles ne réécoutaient pas souvent les documents, E7 a expliqué qu'elle a trouvé que c'était inutile, car elle avait l'habitude d'abandonner l'exercice au bout de trois ou quatre écoutes (cor10_S2_GD_1-2 ; cor10_S2_GD_13), quant à E8, qui contrôlait la souris pendant la séance, elle a expliqué qu'elle n'avait pas compris qu'elle pouvait réécouter autant de fois qu'elle le souhaitait. En fait, nous l'avons déjà expliqué au début de leur travail, peut-être qu'il y a eu un malentendu.

Dans la dernière séance d'observation, c'était E7 qui contrôlait la souris, cependant, leur méthode de travail n'a pas beaucoup changé. Elles étaient souvent bloquées et elles ne découpaient pas assez régulièrement le document sonore pour faire des pauses. Lors de l'entretien, les deux apprenantes ont exprimé que parfois, peut-être, elles se sont mal entendues pour réécouter le document sonore. E8 a expliqué qu'elle n'osait pas demander à E7 de réécouter le document parce qu'elle n'avait pas envie d'imposer à E7 de faire quoi que

___ Chapitre 6. Résultats et discussion ___

ce soit (cor10_S3_GD_3). Alors que pour E7, si elle ne répétait pas le document, c'était parce qu'elle voulait laisser assez de temps à E8 pour qu'elle réfléchisse (cor10_S3_GD_1-2).

E7 était très contente de pouvoir travailler en équipe avec E8. Elle a mentionné dans le questionnaire que leur travail était très motivant et efficace (cor14_E6_2), mais E8 n'a pas partagé cet avis. E8 a trouvé leur travail peu efficace (cor14_E8_2), mais elle n'osait pas trop le montrer pour ne pas vexer son pair.

En résumé, ces précisions sur les manières des différentes dyades de fonctionner ont montré que les apprenants travaillent avec des documents sonores d'une manière différente. Ceci dépend de la nature du document (difficulté, longueur), et également du profil de l'apprenant et de la relation au pair dans la dyade. Certains apprenants n'ont pas l'habitude de découper les chaînes sonores des documents (E7 et E8), et certains ne savent pas où et quand introduire des pauses pendant la réalisation des activités (E4). La personnalité et les habitudes de l'apprenant influencent son comportement d'écoute. Lorsque l'apprenant est impatient ou se décourage facilement devant les difficultés, il abandonne plus vite le travail. Aussi, lorsqu'il est trop timide, il n'exprime pas facilement devant les autres ses problèmes de compréhension. Par conséquent, nous ne pouvons pas lui apporter l'aide adéquate. Pour ces apprenants, travailler la compréhension de l'oral avec les autres est une bonne solution. Ils seraient ainsi accompagnés et soutenus. Certains apprenants n'auraient pas pu continuer ou chercher aussi loin la solution sans le soutien du pair (E4, E7) L'aide apportée par le pair est un soutien psycho-affectif qui incite ces apprenants à faire un effort et à avancer. Pouvoir maintenir sa motivation devant des difficultés est une condition indispensable dans l'activité de compréhension de l'oral. De ce point de vue, travailler en dyades est très bénéfique pour eux. En revanche, il semble que lorsqu'il y a un écart très important entre les niveaux de langue des apprenants au sein de la même dyade, le rythme de travail de l'apprenant risque d'en être perturbé.

6.1.2. Qui sollicite de l'aide ?

Nous venons de décrire comment les dyades travaillent les activités de compréhension en situation d'écoute interactive étayée. Dans cette sous-partie ainsi que dans celles qui suivent, nous analyserons les différents aspects de l'acte de sollicitation pendant la réalisation des activités.

Tout d'abord, en ce qui concerne la fréquence des sollicitations (sollicitations destinées au pair ou au locuteur natif) dans leur ensemble, nous avons constaté que pendant la première séance, la dyade A sollicite plus activement que les deux autres dyades (Dyade A 99 fois ; Dyade B 41 fois ; Dyade C 62 fois). Sur trois des quatre documents sonores (documents 1, 3 et 4), la dyade A sollicite plus que les dyades B et C (cf. tableau 29).

Dans les deux dernières séances d'observation, la dyade A a quitté l'expérimentation et une nouvelle dyade D a été formée. Dans la deuxième séance d'observation, la dyade B domine dans les sollicitations et dans la troisième séance d'observation, c'est la dyade C qui mène. Mais à la différence de la dyade A qui domine presque tout le temps dans la première séance d'observation, dans les deux dernières séances, il n'y a pas de dyade qui maintient sa dominance sur tous les documents. Une dyade peut solliciter un peu plus souvent que les autres dyades pour un document particulier, mais elle ne le fera jamais pour l'ensemble des documents : lors d'une même séance, la quantité de sollicitations ne sera pas plus élevée que celle des autres dyades lors du travail sur un autre document. Par exemple, dans la séance 3, pour l'ensemble des documents (documents 1, 2 et 4), c'est la dyade C qui sollicite le plus souvent (59 fois), mais c'est aussi celle qui sollicite le moins souvent pour le document 1 (10 fois) (cf. tableau 31).

Dyade	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	Total
A	34	14	25	26	99
B	6	8	8	19	41
C	12	16	20	14	62

Tableau 29- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 1)

Dyade	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	Total
B	28	20	21	9	78
C	31	15	9	13	68
D	26	20	5	NR	51

Tableau 30- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 2)

NR= Non Réalisé

Dyade	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	Total
B	26	10	NC	9	45
C	10	25	NC	24	59
D	22	12	NC	NR	34

Tableau 31- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 3)

NC=Non Calculé⁸⁶ ; NR=Non Réalisé

Au niveau des apprenants, dans la première séance d'observation, E1, E5 et E2 sont les apprenants qui sollicitent le plus souvent. Ces trois apprenants sont aussi leaders en termes de sollicitations pour chaque document, le décompte de leurs sollicitations pour les quatre documents est constamment supérieur à celui des autres apprenants (cf. tableau 32).

Étudiant	doc1	doc2	doc3	doc4	Total
E1	21	8	13	14	56
E2	13	6	12	12	43
E3	1	3	2	10	16
E4	5	5	6	9	25
E5	10	10	15	10	45
E6	2	6	5	4	17

Tableau 32- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 1)

Dans la deuxième séance, deux dyades (dyades B et C) ont réalisé les activités d'écoute pour les quatre documents prévus. E7 et E8 de la dyade D n'ont pas pu réaliser le document 4. Pour les quatre apprenants qui ont terminé toutes les activités, nous n'avons pas trouvé de différences importantes sur la totalité des fréquences de sollicitations (E3 38 fois ; E4 40 fois ; E5 36 fois ; E6 32 fois, cf. tableau 33).

⁸⁶ Pendant la troisième séance d'observation, les apprenants ont trouvé qu'il y avait des confusions qui nuisent à la clarté du texte dans le document 3. Par conséquent, il n'est pas possible de savoir si certaines sollicitations sont liées aux difficultés de compréhension ou à l'ambiguïté du document même. C'est pourquoi nous n'incluons pas, ici, les interactions du document 3 dans le calcul.

Étudiant	doc1	doc2	doc3	doc4	Total
E3	13	7	14	4	38
E4	15	13	7	5	40
E5	13	10	4	9	36
E6	18	5	5	4	32
E7	6	7	1	NR	/
E8	20	13	4	NR	/

Tableau 33- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 2)
NR=Non Réalisé

Dans la troisième séance d'observation, comme dans la deuxième, deux dyades (dyades B et C) ont réalisé les quatre documents prévus et E7 et E8 de la dyade D n'ont pas pu réaliser le document 4. Ainsi, parmi les quatre apprenants qui ont réalisé tous les documents, c'est E5 qui sollicite le plus souvent (E5 32 fois) et, à l'inverse, c'est E4 qui sollicite le moins (E4 17 fois) (cf. tableau 34).

Étudiant	doc1	doc2	doc3	doc4	Total
E3	15	6	NC	7	28
E4	11	4	NC	2	17
E5	5	15	NC	12	32
E6	5	10	NC	12	27
E7	5	4	NC	NR	/
E8	17	8	NC	NR	/

Tableau 34- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 3)
NC=Non Calculé ; NR=Non Réalisé

Tout au long de l'expérimentation, E7 est l'apprenante qui a sollicité le moins souvent. Par exemple, pour le document 1 de la séance 2, elle a sollicité 6 fois ; alors que la moyenne des cinq autres apprenants (E3, E4, E5, E6, E8) pour ce même document était de 15,8 fois (cf. tableau 33) ; dans la troisième séance, pour les documents 1 et 2, E7 n'a sollicité que 9 fois ; la moyenne des cinq autres apprenants pour ces mêmes documents était de 19,2 fois (cf. tableau 34).

Au sein d'une dyade, dans la première séance, il y a toujours un apprenant dominant (E1 pour la dyade A ; E4 pour la dyade B et E5 pour la dyade C) (cf. tableau 32). Dans les deux

dernières séances, leur dominance sur le pair diminue voire disparaît. Par exemple, pour la dyade C, dans la première séance, par rapport au pair E6, c'est E5 qui sollicite le plus souvent pour les quatre documents. Mais dans la deuxième séance, c'est seulement pour deux documents que E5 sollicite plus fréquemment que E6 (documents 2 et 4) (cf. tableau 33). Dans la troisième séance, à part pour le document 2, E5 sollicite plus souvent que E6, pour les trois autres documents (documents 1, 3 et 4), E6 sollicite aussi souvent que lui (cf. tableau 34).

En ce qui concerne le destinataire des sollicitations, nous avons remarqué que, la plupart du temps, lorsque l'apprenant rencontre une difficulté ou veut avoir un retour sur une idée, il préfère solliciter d'abord le pair, ce qui correspond aussi aux consignes données au préalable (cor14_E3_4 ; cor14_E5_4 ; cor14_E6_3 ; cor14_E8_3). Ainsi, lors de nos activités, il y a plus de sollicitations destinées au pair qu'aux locuteurs natifs (cf. tableau 35).

Étudiant	Séance d'observation 1		Séance d'observation 2		Séance d'observation 3		Total	Total
	pair	LN	pair	LN	pair	LN	pair	LN
E1	44	12	/	/	/	/	44	12
E2	34	9	/	/	/	/	34	9
E3	13	3	15	23	14	14	42	40
E4	17	8	18	22	8	9	43	39
E5	25	20	22	14	18	14	65	48
E6	16	1	18	14	12	15	46	30
E7	/	/	14	0	7	2	21	2
E8	/	/	21	16	20	5	41	21
	149	53	108	89	79	59	336	201
Nombre total	202		197		138		537	

Tableau 35- Destinataires des sollicitations des trois séances d'observation

Sollicitations pair et locuteurs natifs	% (Nombre total de sollicitations=537)
pair	62,57%
locuteurs natifs	37,43%

Tableau 36- Répartition des sollicitations destinées au pair et aux locuteurs natifs

Dans quels cas l'apprenant sollicite-t-il l'aide du pair et dans quels cas s'adresse-t-il au locuteur natif? Dans les deux parties qui suivent, nous essayerons de répondre à cette question.

6.1.3. Pourquoi l'apprenant sollicite-t-il le pair ?

Nous venons de voir que lorsque l'apprenant rencontre une difficulté, il sollicite beaucoup plus fréquemment le pair que le locuteur natif (62,57% contre 34,53%, cf. tableau 36). Alors, dans quelles situations l'apprenant sollicite-t-il le pair ?

Le plus souvent, cette situation apparaît lorsque l'apprenant doute : il a repéré quelque chose, mais n'est pas sûr de lui. Dans ce cas, soit il sollicite le pair pour demander une confirmation (extrait 65, cor2_1_15 ; cor1_1_11) ; soit il souhaite que le pair puisse compléter ses informations (extrait 66, cor1_1_25).

Extrait 65 (cor2_1_15) :

Après avoir écouté le document, E3 et E4 discutent. E4 propose une traduction sur un passage et demande une confirmation de E3 (15).

15 E4 : ouais (E4 regarde la feuille de E3) comment tu t'appelles non↑ (à E3)

Extrait 66 (cor1_1_25) :

E1 a entendu un segment sonore « *nǐ* » d'un groupe de mots « *nǐ shì nǎ wèi* », mais elle n'arrive pas à identifier « *shì nǎ wèi* ». Elle sollicite le pair E2 en espérant avoir plus d'informations (25).

25 E1 : *nǐ*↑ *nǐ*↑ (regarde E2)

Aussi, lorsque l'apprenant a repéré quelque chose, et que le pair n'est pas d'accord avec sa proposition, il lui demande une explication sur ce choix (extrait 67, cor1_2_22-23 ; 26-34).

Extrait 67 (cor1_2_22-23) :

Deux apprenantes E1 et E2 écoutent un passage d'un document, E1 pense avoir entendu « samedi » et propose son avis à son pair E2 (22), mais il semble que E2 n'ait pas compris la même chose et elle montre son doute en sollicitant implicitement l'explication de E1 (23).

22 E1 : on se voit samedi↑ (à E2) *xingqiliu*

23 E2 : ah ouais↑ (regarde E1, un peu étonnée)

Parfois, lorsque l'apprenant a repéré quelque chose dans un document et que le pair veut comprendre ce qu'il a trouvé, il lui demande une explication (cor2_1_13; 24 ; extrait 68, cor1_1_9-10).

Extrait 68 (cor1_1_9-10) :

Deux apprenantes E1 et E2 écoutent un passage d'un document. E1 a pu identifier le segment sonore « *bei** » (9), E2 lui demande de détailler ce qu'elle a entendu (10).

9 E1 : *bei**↑ (rire)

10 E2 : t'as compris quelque chose ↑ (à E1)

Très occasionnellement, quand l'apprenant veut échanger ses idées avec le pair, il propose que le pair dise en premier ce qu'il a compris et le lui demande par une sollicitation (extrait 69,

cor3_1_5 ; cor9_1_3) :

Extrait 69 (cor3_1_5) :

Deux apprenants E5 et E6 écoutent un document, une fois le document terminé, E6 demande à son pair de lui dire ce qu'il a compris (5).

5 E6 : t'as compris des choses↑ (à E5)

Les explications présentées ci-dessus indiquent que, lorsque l'apprenant sollicite l'aide du pair, c'est essentiellement pour échanger des informations, pour comparer leurs idées et pour construire ensemble le sens des énoncés. Les sollicitations sur le fonctionnement de la langue sont très rares entre l'apprenant et le pair.

6.1.4. Pourquoi l'apprenant sollicite-t-il le locuteur natif ?

Dans cette deuxième expérimentation, les apprenants peuvent manipuler les documents sonores pour réécouter les séquences sonores. Il est rare, par conséquent, qu'ils demandent aux locuteurs natifs de répéter un passage du document. Alors quand et pourquoi sollicitent-ils l'aide des locuteurs natifs ? Nous allons présenter consécutivement les résultats sur ces deux points.

Quand les apprenants sollicitent-ils les locuteurs natifs ?

Dans la plupart des cas, lorsque l'apprenant rencontre un problème, il le signale d'abord au pair pour solliciter son aide. Lorsque le pair n'arrive pas à fournir une aide, ou que la réponse du pair ne permet pas de résoudre le problème, il sollicite alors l'intervention du locuteur natif (81,09%, cf. tableau 37 ci-dessous) (extrait 70, cor9_1_39-43 ; extrait 71, cor3_2_11-12).

Extrait 70 (cor9_1_39-43) :

En écoutant un passage, E8 a entendu le segment sonore « *kongta** » (pour « *kōngtiáo* » (climatiseur) et veut savoir son sens. Elle demande l'aide de son pair E7 (41), mais E7 ne connaît pas la réponse (42). E8 sollicite par la suite le locuteur natif LN1 (43).

39 E8 : il y a un moment j'ai entendu *kongta** (à E7)

40 E7 : ouais :

41 E8 : c'est quoi↑(à E7)

42 E7 : ouais+ j'ai entendu aussi mais : sais pas

43 E8 : euh : (à LN1) *Li Chuang**↑ (E8 appelle le LN1)

Extrait 71 (cor3_2_11-12) :

E6 a entendu le mot « *xīngqīliù* » (samedi) dont il ne trouve pas le sens, il le signale à son pair E5 (11). E5 pose directement la question au locuteur natif LN1, car il n'en connaît pas non plus le sens (12).

- 11 E6 : *xingqiliu xingqi* c'est ça qui me bloque/c'est ça que je comprends pas (regarde E5)
 12 E5 : ouais *liu xingqi** ça veut dire quoi exactement↑ (à LN1)

Il arrive aussi que l'apprenant rencontre un problème et sollicite directement l'aide du locuteur natif sans demander l'avis de son pair (18,91%) (cor4_3_30 ; cor5_2_29-33 ; cor8_4_3 ; cor9_2_29-30). Nous pensons que c'est peut-être parce que l'apprenant juge que son pair ne peut pas résoudre son problème ou alors que l'apprenant est pressé de connaître la réponse à sa question.

Quand les apprenants sollicitent les locuteurs natifs	% (Nombre total de sollicitations destinées aux LN=201)
Sollicitation directe vers LN sans demander l'avis du pair	18,91%
Cas 1 : E1 et E2 ne connaissent pas la réponse Cas 2 : l'un des deux sollicite l'aide de l'autre qui propose une réponse inadéquate ou ne peut pas répondre	81,09%

Tableau 37- Situations où les apprenants sollicitent les locuteurs natifs

Pourquoi les apprenants sollicitent-ils les locuteurs natifs ?

En analysant les raisons pour lesquelles les apprenants sollicitent l'aide des locuteurs natifs, nous avons repéré les quelques cas listés dans le tableau 38 suivant :

Situations où les apprenants sollicitent les locuteurs natifs	% (Nombre total de sollicitations destinées aux LN=201)
LN est sollicité pour expliquer certains points	53,03%
LN est sollicité pour confirmer une hypothèse (des apprenants)	34,83%
LN est sollicité pour confirmer ce qu'il a dit (confirmer les paroles de LN)	13,13%

Tableau 38- Raisons des sollicitations destinées aux locuteurs natifs

Comme il est montré dans le tableau, les apprenants sollicitent très souvent les locuteurs natifs pour leur demander d'expliquer certains points (55,03%), ou pour leur demander de confirmer les hypothèses des apprenants (34,83%) (extrait 72, cor1_4_16-18). Parfois, lorsqu'ils sollicitent une confirmation, c'est aussi pour demander au locuteur natif d'apporter un jugement (extrait 73, cor1_2_27-32).

Extrait 72 (cor1_4_16-18) :

E1 et E2 ont identifié un lieu « piscine ». Les deux sont de même avis (16-17). E1 demande confirmation de la part du locuteur natif LN2 (18).

16 E1 : c'est ça ! (rires)

- 17 E2 : ouais ça doit être ça
18 E1 : c'est ça↑ (E1 regarde LN2)

Extrait 73 (cor1_2_27-32) :

E1 et E2 écoutent un passage et discutent sur le sens de « *gěi wǒ* » (donner moi ; à moi). E2 n'est pas très d'accord avec la proposition de E1 (29), en même temps LN1 a donné sa confirmation sur ce que propose E1 (31), E2 lui demande sa confirmation pour savoir si la proposition de E1 sur « *gěi wǒ* » est juste (32).

- 27 E2 : ah *gei wo*
28 E1 : toi et moi ouais (à E2)
29 E2 : mais : (non convaincue)
30 E1 : *ni gei wo* on se voit/en gros c'est on se voit samedi↑ toutes les/toutes les deux↑(à E2)
31 LN1 : hein oui oui oui
32 E2 : ouais↑ (regarde LN1, hochement de tête, pour demander sa confirmation)

Mais si, à la suite d'une intervention du locuteur natif, l'apprenant souhaite que ce dernier clarifie certains points, il lui demande une confirmation de ce qui a été dit (13,13%) (extrait 74, cor1_1_51-54) ou bien une autre explication (extrait 75, cor1_1_67-71).

Extrait 74 (cor1_1_51-54) :

Le locuteur LN1 répète une phrase « *nǐ shì nǐ wèi* » et donne une traduction « qui êtes-vous » (51), E1 répète la traduction de LN1 en montant l'intonation pour lui en demander la confirmation (52).

- 51 LN1 : 你是哪位 (*nǐ shì nǐ wèi*) qui êtes-vous↑
(E1 et E2 regardent LN1)
52 E1 : qui êtes-vous↑ (E1 regarde LN1)
53 LN1 : qui vous êtes
54 E1 : ah *xiexie* ! (merci)

Extrait 75 (cor1_1_67-71) :

LN1 répète le mot chinois « *tóngxué* » (camarade de classe) (67), mais E2 et E1 n'en comprennent pas le sens. Les deux apprenantes répètent le mot « *tóngxué* » en montant l'intonation pour montrer qu'elles ne connaissent pas ce mot (68-69).

- 67 LN1 : 同学 (*tóngxué* ; camarade)
(E1 et E2 regardent LN1 et répètent en même temps)
68 E2 : *tong*↑
69 E1 : *tongxue*↑ (E1 et E2 regardent l'écran)
70 LN1 : je suis son/sa camarade
(E1 réfléchit, E2 regarde LN1)
71 E2 : ah d'accord! (elle note)

Ces résultats montrent que les apprenants sollicitent d'abord leur pair lorsqu'ils ont une difficulté, et c'est avec le pair qu'ils essaient de trouver la solution par eux-mêmes. Lorsque les deux apprenants ont établi des hypothèses ensemble, ils demandent aux locuteurs natifs de les

confirmer. Lorsqu'ils n'arrivent pas à résoudre le problème, ils sollicitent l'aide du locuteur natif pour expliquer certains points. Il apparaît que l'apprenant détermine le destinataire de sa sollicitation en fonction du type d'aide dont il a besoin. En effet, le fait que l'apprenant demande de l'aide à ses différents partenaires, le pair et le locuteur natif, montre que l'apprenant considère le pair comme un collaborateur avec qui il travaille et cherche la solution d'abord. Comme nous l'avons vu plus haut, les sollicitations adressées au pair ont souvent un caractère de demande d'échange et de complémentarité des idées. Les sollicitations adressées au locuteur natif, quant à elles, se font plutôt en dernier recours pour demander de confirmer des hypothèses, évaluer, juger et apporter des éclairages : pour aider à prendre des décisions et à débloquer les situations difficiles.

6.1.5. Pourquoi l'apprenant ne sollicite-t-il pas toujours de l'aide en cas de problème ?

Pendant les tests, il arrive que l'apprenant ne sollicite pas d'aide, ni celle du pair, ni celle du locuteur natif. Par exemple, lorsque l'apprenant est sûr de sa solution (cor10_S3_GD_7), même s'il reste des mots que l'apprenant n'a pas compris, alors qu'il a déjà saisi le sens global du document, il peut penser qu'il n'est pas indispensable de solliciter. C'est ce qu'exprime E5 dans un questionnaire (cor14_E5_5).

Question: « Est-ce qu'il vous arrive parfois de ne pas comprendre quelque chose et, cependant, de ne pas le montrer ni demander de l'aide, si oui pourquoi ? »

E5 : lorsque j'ai compris la majeure partie du texte et qu'il ne s'agit que de quelques mots isolés.

Il arrive également que l'apprenant ne sollicite pas non plus ses partenaires en cas de problème. Nous avons pu identifier les cas suivants :

Un premier cas de figure est que, l'apprenant insiste pour chercher d'abord la réponse lui-même (cor10_S1_GA_18-19 ; cor11_E8_12) ; par exemple, certains apprenants pensent qu'ils sont censés savoir la réponse et qu'ils doivent faire un effort au lieu de demander de l'aide tout de suite (cor10_S1_GC_26-28).

ENS : au début vous écoutez/vous n'avez pas trouvé ce que ça veut dire+mais pourquoi au lieu de lui (locuteur natif) poser des questions+vous préférez encore chercher un peu vous même

E6 : normalement+ça+on est censé savoir le faire

E5 : c'est vrai+ après quand je réfléchis+ les mots+ je les connaissais en plus

Un autre cas de figure est celui-ci : l'apprenant a perdu patience, il décroche de l'activité et ne

____ Chapitre 6. Résultats et discussion ____

sollicite plus d'aide (cor2_1_26, 29 ; cor7_4_27-31). Par exemple, pendant le travail de la dyade B, lorsqu'il y a trop de choses que E4 ne comprend pas, il est vite démotivé et participe beaucoup moins (cor2_1_23-33). À l'inverse, lorsqu'il réussit mieux, il est davantage motivé et devient plus actif (cor2_3_4 ; cor6_1_90).

Il existe également le cas de figure des apprenants (E7 et E8) qui sont très timides et n'osent pas demander de l'aide (E7 dans cor6 ; cor14_E7_5 ; cor14_E8_5).

Par ailleurs, lors de la première séance, certains apprenants ne sont pas encore familiers avec cette modalité de travail. En cas de difficulté, ils ne savent pas quand ni comment demander de l'aide. C'est ce qu'ils expriment dans les entretiens et les questionnaires : « on sait pas trop quoi demander non plus » (cor10_S1_GB_23). Parfois, c'est aussi parce qu'il y a trop de choses qu'ils ne comprennent pas et qu'ils ne veulent pas demander de l'aide pour tout : « il y a beaucoup de choses à demander » (cor14_E3_5).

E7, une apprenante, explique que parfois elle n'a pas pensé à demander de l'aide lorsqu'elle s'est trouvée bloquée (cor10_S3_GD_10). Nous pensons que c'est probablement parce qu'elle n'a pas encore l'habitude de travailler dans cette situation particulière. Par ailleurs, E7 est la seule apprenante qui nous signale explicitement qu'elle n'a pas le réflexe de solliciter.

Enfin, dans certains cas, l'apprenant n'est pas capable de solliciter de l'aide. En fait, lorsque l'apprenant est bloqué, il n'arrive pas à expliquer quel endroit lui pose problème, et il n'est pas capable non plus de répéter les parties en question.

Cela se produit essentiellement lorsque l'apprenant ne coupe pas assez souvent le document sonore et ne réécoute pas assez régulièrement les séquences en question (E7 et E8 dans cor6). Cette situation concerne surtout les apprenants dont le niveau de langue est relativement faible. Ces apprenants ont plus de difficultés situées dans le bas niveau du processus de compréhension (cf. 6.1.1, p. 254). Ils sont souvent bloqués lors de l'étape de discrimination et segmentation, et sont incapables d'expliquer aux autres leur problème de compréhension.

Ces situations où les apprenants ne sollicitent pas d'aide en cas de difficultés indiquent qu'ils ont besoin de soutien pour se préparer psychologiquement et méthodologiquement à travailler dans une situation d'écoute interactive étayée. Les différences de personnalité, de niveau de langue et de méthode de travail semblent jouer un rôle important. Un apprenant impatient ou

très timide a besoin d'être accompagné, stimulé et encouragé. Celui qui a un niveau de langue très faible et n'arrive pas à expliquer ses difficultés devrait être suivi de plus près. Sinon, de tels apprenants ne pourront pas bien profiter de l'aide des partenaires, et leur motivation risque d'être réduite.

La compréhension de l'oral est toujours considérée comme une activité cognitive interne et très individuelle. La plupart des apprenants ne l'ont jamais travaillée de manière interactive. Ils ne sont pas habitués à exposer aux autres leur difficulté de compréhension, surtout lorsqu'elles s'accumulent. C'est très difficile pour eux de demander qu'on leur explique tout. Par ailleurs, lorsque l'apprenant ne comprend pas quelque chose, il n'est pas toujours évident d'identifier l'origine de son problème, ni pour lui, qui a parfois un niveau très faible pour le décodage, ni pour ses partenaires, puisque qu'il n'émet pas de signes évidents qui indiqueraient ses difficultés de compréhension de l'oral. Il convient donc d'apporter à l'apprenant des aides méthodologiques en plus des aides langagières afin qu'il puisse fournir le plus d'indices possibles sur ses difficultés.

6.1.6. Langue utilisée dans les sollicitations

La plupart du temps, la langue utilisée dans les sollicitations est la langue maternelle des deux apprenants de chaque dyade : généralement le français. Cela s'explique parce que les apprenants ne maîtrisent pas encore suffisamment le chinois pour pouvoir directement communiquer dans cette langue. Comme le temps de l'activité est limité, ils doivent utiliser le moyen de travail le plus efficace. Et le français est la langue que tous les participants maîtrisent.

Cependant, lors de leur travail, nous avons observé qu'à certains moments plusieurs apprenants ont eu très envie de communiquer en chinois. Par exemple, tout au long de l'expérimentation, E3, E4 et E8 font un grand effort en appliquant des mots chinois pour solliciter l'aide des deux locuteurs natifs. Certains essaient de parler le chinois dès qu'ils peuvent, même si parfois il faut compléter la phrase avec du français, comme « *wo ting bu dong euh : euh : la dernière phrase* » (à LN2) (je ne comprends pas la dernière phrase) (cor4_2_25). Le langage utilisé est souvent très simple et répétitif, comme « *...shi shenme* » (... est quoi ?) ; parfois incorrect mais compréhensible (cor6_1_96-104).

Ceci montre que certains apprenants ont une motivation très forte pour pratiquer le chinois avec des locuteurs natifs et qu'ils profitent de ces occasions de rencontre pour se

perfectionner. Pour eux, l'objectif de ce travail n'est pas seulement de faire des activités de compréhension de l'oral, mais aussi de pratiquer la langue chinoise avec des Chinois autres que leur enseignante. Ils apprécient ces opportunités et ils en profitent (voir plus loin dans la partie 6.5).

6.1.7. Types de sollicitation

Nous considérons que la sollicitation explicite est un questionnement direct comme « qu'est-ce que c'est...? », « ..., non ? ». Il est assez facile de l'identifier. La sollicitation implicite, quant à elle, est une signalisation plus subtile et souvent marquée par une hésitation et/ou une intonation montante, et accompagnée de signaux qui donnent l'impression que le locuteur non-natif recherche de l'aide ou un retour des partenaires. Cela peut être, par exemple un regard du locuteur vers ses partenaires. Pendant l'activité, lorsque l'apprenant reproduit une unité sonore ou traduit verbalement un segment, nous nous rendons compte qu'il est très difficile de savoir s'il veut juste annoncer aux autres ce qu'il pense ou bien s'il veut un retour de ses partenaires. Lors de l'entretien, E3 nous explique qu'elle ne sollicite pas toujours un retour des partenaires lorsqu'elle répète un segment sonore, elle répète juste ce qu'elle entend. D'autres apprenants (E5, E6 (cor10_S3_GC_7), E7, E8), quant à eux, confirment qu'ils attendent un retour de leurs partenaires dans ces situations. Pour eux, il s'agit d'une véritable sollicitation. Dans l'identification des sollicitations implicites dans notre étude, nous préférons rester prudente, et pour la dyade B (E3 et E4), lorsque les indices des images de l'enregistrement n'indiquent pas clairement que les locuteurs sollicitent de l'aide, nous ne considérerons pas ces moments comme des sollicitations implicites. Pour la dyade C (E5 et E6) et la dyade D (E7 et E8), nous les considérerons comme des sollicitations implicites, ainsi que l'ont confirmé les apprenants lors des entretiens.

Voyons maintenant les résultats de cette analyse. Le tableau 39 montre qu'il y a plus de sollicitations implicites que de sollicitations explicites chez les quatre dyades et pendant toutes les séances d'observation.

	Total de sollicitations (Explicites vs. Implicites)							
	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Total explicite	Total implicite
Dyade	E	I	E	I	E	I	E	I
A	21	78	/	/	/	/	21	78
B	20	21	26	52	15	30	61	103
C	11	51	16	52	15	44	42	147
D	/	/	18	33	11	23	29	56
Total	52	150	60	137	41	97	153	384

Tableau 39- Sollicitations explicites et implicites pendant les trois séances d'observation

Souvent, lorsque l'apprenant ne comprend pas un certain énoncé, au lieu de poser une question directe, il répète plutôt l'énoncé, souvent en montant l'intonation, pour signaler à ses partenaires qu'il a un problème de compréhension (extrait 76, cor1_1_24-25 ; cor2_3_34).

Extrait 76 (cor1_1_24-25) :

E1 et E2 écoutent un passage d'un document « 喂张丽丽家吗是啊 » (*wèi Zhang Lili jiā ma shì a*). Elles répètent chacune un segment sonore en montant l'intonation pour solliciter implicitement l'aide du pair.

24 E2 : *zhang lili*↑ (regarde E1)

25 E1 : *ni*↑ *ni*↑ (regarde E2)

Dans les tests, la plupart des documents sont au-dessus du niveau de langue des apprenants, et il y a certainement beaucoup de difficultés pour eux. S'ils posent à chaque fois une question directe pour demander de l'aide, peut-être cela sera trop long pour les apprenants en difficulté. C'est pourquoi, lorsqu'ils posent des questions, ils ne demandent pas toujours « qu'est-ce que ça veut dire... », mais plutôt : « (j'entends...) ». C'est ce qu'illustre l'extrait ci-dessus. C'est pourquoi, dans cette situation pédagogique (écoute interactive étayée), pour ce niveau langagier (A2), les sollicitations implicites sont plus nombreuses que les sollicitations explicites.

6.1.8. Stratégies de sollicitation et stratégies de compréhension de l'oral dans l'écoute interactive étayée

6.1.8.1. Stratégies de sollicitation

Lors de l'activité d'écoute interactive étayée, les apprenants appliquent de nombreuses stratégies pour solliciter de l'aide. La plupart du temps, les apprenants sollicitent un retour des partenaires pour vérifier leur compréhension (c'est ce que nous appelons « demande de confirmation des hypothèses ») ; ils sollicitent également de l'aide sur un mot ou un fragment spécifique qui leur pose un problème de compréhension (« la reprise spécifique ») ; dans la sollicitation, ils demandent rarement une répétition globale ou la simplification d'un énoncé (« la reprise globale », cf. 5.2.1, p. 239). Le tableau 40 ci-dessous montre le détail des fréquences d'application des stratégies de sollicitation pendant les trois séances d'observation.

Étudiant	Demande de confirmation des hypothèses				Reprise spécifique				Reprise globale				Total
	S1	S2	S3	Total	S1	S2	S3	Total	S1	S2	S3	Total	
E1	39	/	/	39	17	/	/	17	0	/	/	0	56
E2	30	/	/	30	11	/	/	11	2	/	/	2	43
E3	8	19	12	39	9	18	16	43	0	0	0	0	82
E4	17	24	8	49	7	17	8	32	1	1	1	3	84
E5	29	21	20	70	14	11	13	38	4	0	1	5	113
E6	10	20	14	44	4	14	15	33	3	0	0	3	80
E7	/	7	4	11	/	5	6	11	/	2	0	2	24
E8	/	16	17	33	/	19	6	25	/	2	2	4	62
Total	133	107	75	315	62	84	64	210	10	5	4	19	544
%				58,00 %				39%				3,00 %	

Tableau 40- Stratégies de sollicitation pendant les trois séances d'observation

Dans le tableau, on voit que la « demande de confirmation des hypothèses » est la stratégie la plus utilisée (315 fois, 58%), et que la « reprise spécifique » se situe en deuxième position (210 fois, 39%). En comparaison, la stratégie de « reprise globale » n'est utilisée que très rarement (19 fois, 3%). Nous allons maintenant analyser plus en détail ces trois stratégies appliquées lors des sollicitations, dans l'ordre de leur fréquence.

La demande de confirmation des hypothèses : cette stratégie est employée surtout lorsque l'apprenant pense avoir compris un énoncé ou une partie du message, et qu'il sollicite ses partenaires pour confirmer ses hypothèses (89% des cas) (par exemple, extrait 77, cor4_1_7).

Parfois, cette stratégie est aussi utilisée lorsque l'apprenant demande aux partenaires de confirmer leurs propres propositions (11% des cas) (par exemple, extrait 78, cor4_2_13-14).

Extrait 77 (cor4_1_7) :

E4 pense avoir trouvé la réponse à une question et demande la confirmation de son pair E3 (7).

7 E4: *shue**↑ déjà il prend à boire pour la deuxième question↑ qu'on a à boire↑ (à E3)

Extrait 78 (cor4_2_13-14) :

E3 a trouvé la réponse à une question et la propose à E4 (13), E4 demande à E3 si elle est sûre de cette réponse (14).

13 E3 : caution de *yibai* deux cent/deux cent yuan (à E4)

14 E4 : t'es sûre↑ t'es sûre↑ attends on va réécouter (à E3)

La reprise spécifique : cette stratégie est appliquée quand l'auditeur pose une question sur un mot ou un fragment spécifique qu'il n'a pas compris. Nos observations révèlent que cette stratégie est utilisée lorsque l'apprenant a repéré un énoncé, mais ne comprend pas son sens. Il sollicite de l'aide, soit implicitement par la répétition de l'énoncé pour avoir le sens sémantique (16% des cas)(extrait 79, cor6_1_119), soit explicitement par une question directe (58% des cas) (extrait 80, cor7_1_26). Parfois, il souhaite aussi connaître la forme écrite (13% des cas) (extrait 81, cor6_1_29) ou la prononciation (1%) (extrait 82, cor6_2_63) d'un énoncé. L'apprenant emploie également cette stratégie pour préciser les problèmes langagiers qui le bloquent et attend une aide de ses partenaires (10% des cas) (extrait 83, cor7_2_32). Il peut aussi l'utiliser pour demander des informations qui ne concernent pas la forme de la langue (2% des cas) (extrait 84, cor6_2_87).

Extrait 79 (cor6_1_119) :

E8 a entendu le groupe de mots « *bú yào le* » (c'est tout), elle n'en comprend pas le sens et sollicite implicitement E7 (119)

119 E8 : *bu yao le* (à E7)

Extrait 80 (cor7_1_26) :

E3 a identifié le groupe de mots « *jiù yī gè* » (juste une) mais ne connaît pas le sens. Elle sollicite le pair E4 par une question directe (26).

26 E3 : *jiu yi ge* (à E4) ça veut dire quoi ça↑(à E4)

Extrait 81 (cor6_1_29) :

E8 a appris un mot « *qiézi* » (aubergine) et souhaite connaître la forme du sinogramme. Elle sollicite de l'aide du locuteur natif LN1 (29).

29 E8 : euh : *qiede** *zhongguo zenme xie*↑(à LN1) (comment écrit-on « *qiezi* » en sinogrammes ?)

Extrait 82 (cor6_2_63) :

E8 essaie d'identifier le mot « chambre standard » dans un document, elle demande

au locuteur natif LN2 (Haijin) comment se prononce ce mot en chinois.

63 E8 : ah Haijin chambre double *zhong/hanyu zenme shuo*↑ (à LN2) (Haijin, comment dit-on « chambre double » en chinois ?)

Extrait 83 (cor7_2_32) :

E3 a rencontré un problème vers la fin d'un document et le signale à E4 (32).

32 E3 : je comprends pas la fin (à E4)

Extrait 84 (cor6_2_87) :

Dans un document, on parle d'une chambre standard qui coûte 220 yuan. Après avoir compris le sens, E8 demande au locuteur natif LN2 si ce tarif est élevé (87).

87 E8 : *na na shi gui le*↑euh : ah j'arrive pas+*shi gui le shi gui le ma* (à LN2) (est-ce que c'est cher ?)

Les situations et formes d'application de la stratégie de reprise spécifique	% (Nombre total de stratégies de reprise spécifique=201)
Demander le sens sémantique par une question directe	58%
Demander le sens sémantique en répétant l'énoncé	16%
Demander des informations sur la représentation écrite de l'énoncé	13%
Indiquer la zone où se trouvent ses difficultés	10%
Demander des informations non liées à la forme langagière	2%
Demander de l'information sur la prononciation	1%

Tableau 41- Application de la stratégie de reprise spécifique

Le tableau 41 montre que lorsque les apprenants appliquent la stratégie de la reprise spécifique, dans la plupart des cas, c'est pour demander le sens sémantique de l'énoncé (58% + 16%=74%). Ce résultat paraît très logique, puisqu'il s'agit d'une activité de compréhension de l'oral où les apprenants cherchent avant tout à comprendre le sens.

La reprise globale : l'auditeur demande une répétition globale ou la simplification d'un énoncé. Dans notre étude, cette stratégie est utilisée lorsque l'apprenant demande ce que le pair a compris avant de proposer ses propres idées (extrait 85, cor9_1_3).

Extrait 85 (cor9_1_3) :

Après avoir écouté un document, E8 propose à son pair E7 de dire la première ce qu'elle a compris (38)

3 E8 : qu'est-ce que t'as compris (à E7)

Il est fréquent que les apprenants associent plusieurs stratégies au sein d'une sollicitation. Par exemple, lorsque l'apprenant a repéré un segment sonore mais n'en comprend pas le sens, il le répète et, en même temps, il demande la confirmation des ses partenaires. Dans cette

situation, nous considérons qu'il y a, d'une part, une reprise spécifique, une répétition des segments qui montre que l'auditeur ne comprend pas le sens de ce segment ; et d'autre part, une demande de confirmation des hypothèses aux partenaires afin de vérifier que l'apprenant a bien entendu cet énoncé (extrait 86, cor4_1_4).

Extrait 86 (cor4_1_4) :

E3 a entendu le groupe de mots « *bàn huángguā* » (salade de concombres) dont elle ne connaît pas le sens. Elle le signale à E4 pour lui demander la confirmation de ce qu'elle a entendu comme forme d'unité sonore. En même temps elle sollicite également implicitement le sens de l'expression.

4 E3 : il a dit un truc *ban huanggua* non↑ (à E4) un truc qui ressemble à ça

La demande de confirmation des hypothèses est la stratégie la plus couramment appliquée par les apprenants (58%). Ce résultat nous paraît logique. Dans l'activité de compréhension de l'oral, l'apprenant construit et reconstruit constamment le sens à l'aide des indices textuels et contextuels. La plupart du temps, il vérifie ce qu'il entend et ce qu'il avait cru comprendre. La plupart des apprenants sont dans cette situation.

En comparaison, la reprise globale est la stratégie la moins appliquée dans toutes les situations observées (3%). En fait, les apprenants ne demandent généralement pas aux locuteurs natifs de traduire tout de suite un document ou une phrase en entier, ils préfèrent d'abord chercher le sens par eux-mêmes. Ils appliquent la reprise globale le plus souvent pour échanger des idées avec le pair : « j'ai compris..., et après ? » (cor8_2_48) ; « qu'est-ce que tu as compris ? » (cor9_1_3). Nous pensons que l'application peu fréquente des stratégies de la reprise globale est une opération stratégique pour l'apprenant. Pour mieux réussir l'activité, il choisit des moments pour appliquer les stratégies les plus adéquates pour lui.

Nos observations ont mis à jour que lorsque le niveau de langue de l'apprenant est trop faible par rapport au document écouté, il ne comprend pas le message, ni globalement, ni dans le détail. Souvent, il n'est pas capable de retenir les segments écoutés car le débit du document est trop rapide pour lui. Dans cette situation, soit il applique davantage la stratégie d'inférence pour établir des hypothèses et demander la confirmation de ses partenaires pour les vérifier ; soit, il est complètement bloqué car il n'est pas capable d'indiquer où se situe le problème. Il y a donc des moments de silence où il ne s'exprime plus (E4, E7). Par rapport à ces apprenants, les auditeurs qui ont un niveau de langue plus élevé parviennent à comprendre davantage. Les apprenants dont le niveau langagier est plus élevé utilisent aussi très souvent

la stratégie de demande de confirmation des hypothèses, mais leur hypothèse est soutenue davantage par ce qu'ils ont réellement compris ou entendu (E5).

Utiliser la reprise spécifique dans la sollicitation montre que l'apprenant est capable de localiser son problème, et c'est grâce à cela que nous pouvons mieux diagnostiquer l'origine de sa difficulté. Cependant, comme nous l'avons écrit plus haut, tous les apprenants ne savent pas le faire. Ceux qui ont un niveau de langue très faible sont souvent incapables de retenir les informations entendues. Par conséquent, ils sont incapables d'indiquer la zone de difficulté. De plus, pendant l'écoute, certains de ces apprenants n'arrêtent pas régulièrement le document pour en réécouter les passages difficiles. Il existe une grande lacune dans leur méthode de travail. Ils ne savent pas comment faire face à ce genre de situation. Ces constats montrent que, pour pouvoir solliciter de l'aide efficacement lors d'une activité d'écoute interactive étayée, l'apprenant doit posséder un certain niveau de langue et avoir quelques bases dans la méthodologie de travail.

6.1.8.2. Stratégies de compréhension de l'oral pendant l'écoute interactive étayée

Dans la sous-partie précédente, nous avons analysé les stratégies des apprenants pour solliciter de l'aide. Nous nous concentrerons maintenant sur les stratégies de la compréhension de l'oral des apprenants pendant la réalisation de l'écoute interactive étayée.

Rappelons que dans la partie 2.2.3, nous avons présenté les 20 stratégies de Young M.Y.C. (1997). Dans nos tests, nous avons cherché à vérifier si ces stratégies sont également présentes. Après avoir modifié certaines définitions des stratégies de Young M.Y.C.⁸⁷, nous avons répertorié 12 de ces stratégies dans notre étude. Dans l'ordre décroissant de leur fréquence, nous les présentons dans le tableau 42 suivant.

⁸⁷ Pour pouvoir mieux définir les types de stratégies qui conviennent à notre situation pédagogique particulière, nous avons regroupé la stratégie d'« auto-évaluation de son état de compréhension » et d'« auto-évaluation de sa concentration » sous une même stratégie « auto-évaluation » ; nous n'avons pas retenu pour notre analyse la stratégie de « vérification des hypothèses » et celle du « signal d'incompréhension » ; nous avons modifié la stratégie de « demande de clarification » et à cette stratégie nous avons ajouté la demande de confirmation ; nous avons ajouté une nouvelle stratégie : « vérification des informations déjà identifiées ».

Classement	Stratégies de CO	Catégories des stratégies	Nombre Total (1020)	Description
1	Répétition	cognitive	246	Répéter l'énoncé à l'oral ou reproduire l'énoncé à l'écrit
2	Demande de clarification	socio-affective	216	Demander des confirmations, des clarifications, des explications
3	Traduction	cognitive	123	Traduire les énoncés en langue maternelle
4	Inférence	cognitive	107	Utiliser les indices à l'intérieur et à l'extérieur du document sonore pour obtenir un sens
5	Résumé	cognitive	94	Faire un résumé des informations identifiées dans le document
6	Identification des problèmes	métacognitive	69	Identifier les problèmes à résoudre pour accomplir l'activité
7	Planification	métacognitive	61	Planifier les actions pour accomplir l'activité de compréhension
8	Auto-évaluation	métacognitive	54	Commenter son état de compréhension en exerçant l'activité
9	Commentaires	métacognitive	27	Donner des commentaires sur le document sonore
10	Groupement des informations	cognitive	11	Classifier les informations
11	Vérification des informations précédemment identifiées	cognitive	11	Vérifier les informations déjà identifiées
12	Transfert	cognitive	1	Utiliser la connaissance d'une langue pour faciliter la compréhension de la langue cible

Tableau 42- Stratégies de compréhension de l'oral pendant les trois séances d'observation

Nous observons dans ce tableau que les stratégies de « répétition » (246 fois), de « demande de clarifications » (216 fois), de « traduction » (123 fois), d'« inférence » (107 fois) et de « résumé » (94 fois) sont les 5 stratégies les plus couramment utilisées par les apprenants.

Si on compare nos résultats avec ceux de Young M.Y.C. (1997), on voit que deux stratégies parmi elles, l'« inférence » et le « résumé », sont les mêmes que celles identifiées par Young M.Y.C. comme étant les plus appliquées par les apprenants. En revanche, trois stratégies que nous avons identifiées étant très utilisées par les apprenants, celle de la « répétition », de la « demande de clarification » et de la « traduction », n'apparaissent pas dans la liste de Young M.Y.C. Deux stratégies, « l'image » et « l'utilisation des ressources disponibles obtenues avant » qui figurent sur la liste de Young M.Y.C. n'ont pas été appliquées par les apprenants de

notre étude. Nous ne les avons donc pas fait figurer dans ce tableau.

Nous pensons que, étant donné que notre étude constitue une situation pédagogique particulière où les apprenants travaillent en dyades avec l'aide d'un locuteur natif, l'interaction entre les différents partenaires augmente. Puisque l'apprenant peut solliciter de l'aide des partenaires en cas de difficultés, et qu'il est explicitement incité à le faire à travers les consignes qui lui sont données, il y a logiquement plus d'occasions où l'apprenant sollicite la confirmation, la clarification et l'explication que dans l'étude de Young M.Y.C. (1997). Dans cette dernière, les apprenants travaillent individuellement avec un interviewer et ils utilisent la méthode du raisonnement à voix haute. La différence entre la situation dans le test de Young M.Y.C. et le nôtre engendre une différence dans l'utilisation des stratégies. Dans notre étude, lorsqu'il n'y a pas d'interaction verbale explicite, nous ne pouvons pas identifier les stratégies que l'apprenant utilise. Mais les moments de silence ne signifient pas qu'à ces moments-là l'apprenant n'applique pas de stratégie. Ainsi, par rapport à l'étude de Young M.Y.C., les stratégies (les genres et les fréquences) que nous avons identifiées sont certainement moins fréquentes.

Par ailleurs, par rapport aux résultats de Young M.Y.C. (1997), nous avons identifié une nouvelle stratégie. Il s'agit de la « vérification des informations déjà identifiées ». En fait, nous avons constaté que, occasionnellement, les apprenants cherchaient à vérifier les informations qu'ils avaient déjà identifiées dans le document sonore.

Si nous reprenons les trois catégories des stratégies d'O'Malley et Chamot (1990), les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives (cf. 2.2.3, p. 65), nous observons que quatre des cinq stratégies les plus appliquées par les apprenants dans notre test font partie des stratégies cognitives (la répétition, la traduction, l'inférence et le résumé). Une seule stratégie, la demande de clarifications, fait partie des stratégies socio-affectives. Il n'y a pas de stratégie métacognitive parmi les cinq favorites des apprenants.

Rappelons que des chercheurs essaient de comparer les apprenants en fonction de différents niveaux langagiers et de leurs préférences dans l'utilisation des stratégies (cf. 2.2.3, p. 65-66). Ce genre de comparaison s'applique mal à notre étude, car dans notre test, les huit apprenants sont tous au même niveau langagier A2.2 et ne devraient donc pas avoir de différences importantes en termes de performance langagière. Cependant, comme nous l'avons vu dans la

partie 6.1.1.3, certains de ces apprenants diffèrent dans la réalisation des activités de compréhension de l'oral. E5, de la dyade C, comprend beaucoup plus facilement les documents que les autres apprenants ; E7, de la dyade D, comprend beaucoup moins bien par rapport aux autres apprenants. Ces deux apprenants représentent ainsi les deux extrêmes en termes de performance dans la réalisation des activités d'écoute interactive étayée. Il est ainsi intéressant de comparer les stratégies utilisées par ces deux apprenants.

Dans le tableau 43, nous avons listé les stratégies utilisées par E5 et E7 lors des deux dernières séances d'observation.

	Stratégies de compréhension de l'oral de E5	Type de stratégie (S=socio-affective ; M=métacognitive ; C=cognitive)	Total		Stratégies de compréhension de l'oral de E7	Type de stratégie (S=socio-affective ; M=métacognitive ; C=cognitive)	Total
1	Demande de clarification	S	21	1	Répétition	C	10
2	Résumé	C	18	2	Résumé	C	8
3	Répétition	C	18	3	Identification des problèmes	M	5
4	Traduction	C	9	4	Auto-évaluation	M	5
5	Identification des problèmes	M	8	5	Inférence	C	5
6	Inférence	C	8	6	Commentaires	M	3
7	Commentaires	M	4	7	Planification	M	3
8	Auto-évaluation	M	3	8	Traduction	C	2
9	Planification	M	2	9	Demande de clarification	S	2
10	Groupement des informations	C	0	10	Transfert	C	1
11	Transfert	C	0	11	Groupement des informations	C	0
12	Vérification des informations précédemment identifiées	C	0	12	Vérification des informations précédemment identifiées	C	0
Total Stratégies Métacognitives			17	Total Stratégies Métacognitives			16
Total Stratégies			91	Total Stratégies			44

Tableau 43- Comparaison des stratégies de compréhension de l'oral des apprenants E5 et E7 (séances d'observation 2 et 3)

Tout d'abord, nous observons qu'au total, E5 applique beaucoup plus de stratégies que E7 (91 fois pour E5 et 44 pour E7). Sur les douze stratégies répertoriées, E5 en a utilisé neuf, presque autant que E7 (dix). Cependant, trois stratégies de E5 ont été appliquées plus de dix fois, il

s'agit de la « demande de clarification » (21 fois), du « résumé » (18 fois) et de la « répétition » (18 fois). En comparaison, il y a une seule stratégie, la « répétition » que E7 a utilisée dix fois.

En outre, en se basant sur les stratégies que chaque apprenant applique le plus, nous remarquons qu'il y en a trois qui figurent sur les deux listes de préférences des deux apprenants, il s'agit du « résumé », de la « répétition », de l'« identification des problèmes ». Deux stratégies, la « demande de clarification » et la « traduction », sont appliquées par E5 mais très peu par E7. En comparaison, l'« auto-évaluation » que E7 a appliquée ne fait pas partie des préférences de E5. Cependant, E7 ne l'a utilisée que cinq fois, donc seulement deux fois de plus que E5. Cette différence est donc négligeable.

Comment expliquer la différence de fréquence pour les stratégies de la « traduction » et la « demande de clarification » ? Nous pensons que, puisque E5 comprend plus facilement les documents que E7, il est normal que E5 trouve plus facilement le sens des énoncés. Par conséquent, E5 peut traduire plus souvent les énoncés que E7. En même temps, comme nous l'avons souligné dans la partie 6.1.1.3, E7 est très réservée et ne s'exprime pas facilement pendant la réalisation des activités. Par rapport aux autres apprenants, E7 sollicite beaucoup moins d'aide tout au long des deux tests. Il est donc logique que la stratégie de « demande de clarification » n'apparaisse pas sur la liste des préférences de E7.

Pour finir, nous observons dans le tableau que, E5 a appliqué les stratégies métacognitives 17 fois et E7 16 fois, il n'y a presque pas de différence. Comme nous l'avons expliqué, l'application des stratégies métacognitives a été identifiée par des chercheurs comme élément influencé par le niveau langagier des apprenants auditeurs (Vandergrift, 2003, 2008). D'après Vandergrift (2008), à partir du moment où l'apprenant commence à pouvoir identifier des mots dans les chaînes de formes sonores, il pourra alors commencer à se servir de ses connaissances métacognitives et interpréter ce qu'il entend (Vandergrift, 2008, p. 90-91). Les stratégies métacognitives telles que la planification, le contrôle, l'évaluation sont davantage utilisées par les apprenants performants. D'après lui, les stratégies cognitives telles que l'identification de la forme et du sens précis des énoncés sont davantage utilisées par les apprenants moins performants. Nos observations ne permettent pas de confirmer les résultats de ces études. En effet, E5, l'apprenant le plus performant dans notre test, applique deux fois plus de stratégies que E7, l'apprenante la moins performante (91 fois contre 44 fois), mais il n'y a pas de différence importante dans l'application des stratégies métacognitives entre les deux. Nous

pensons que peut-être la différence de niveau langagier entre E5 et E7 n'est pas assez importante pour faire la comparaison. Aussi, peut-être que lors des deux dernières séances d'observation, les apprenants ont suivi des séances de guidage et ont une conscience accrue de leur apprentissage. Les apprenants faibles, comme les apprenants performants, réfléchissent davantage pendant la réalisation des activités et appliquent aussi souvent les stratégies métacognitives qu'eux.

Pour résumer, les apprenants que nous observons appliquent davantage les stratégies cognitives que d'autres types de stratégies. Une seule stratégie socio-affective, la « demande de clarification » est très appliquée. Les stratégies métacognitives ne figurent pas sur la liste de préférence.

6.1.9. Causes qui provoquent les sollicitations

Les sollicitations traduisent le plus souvent les difficultés que rencontrent les apprenants dans l'activité de compréhension. Nous proposons maintenant d'examiner ces difficultés de compréhension de l'oral identifiées dans notre test.

Dans la première expérimentation, en analysant les difficultés des apprenants dans la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, nous avons noté qu'un grand nombre de leurs difficultés sont liées à leur faible compétence en identification des formes sonores, à la non maîtrise des tons chinois et à la non-automatisation des connaissances déjà acquises (cf. 4.1.4, p. 175). Dans cette deuxième expérimentation, ces difficultés de bas niveau sont toujours très présentes pendant l'activité d'écoute interactive étayée.

Catégories de causes provoquant les difficultés de compréhension de l'oral	% (Nombre total de difficultés=215)
Vocabulaire	45,58%
Décodage	35,35%
Inférence	14,88%
Autres (cohérence de sens dans le texte, culture, consignes)	4,19%

Tableau 44- Catégories de causes provoquant les difficultés de compréhension pendant l'activité d'écoute interactive étayée

Le tableau 44 montre que, dans leurs sollicitations, la plupart des difficultés des apprenants sont liées à la faible maîtrise du vocabulaire (45,58%), soit parce qu'ils ne connaissent pas le

sens des formes sonores identifiées, soit parce qu'ils n'arrivent pas à reconnaître les mots déjà appris (voir plus loin). Les difficultés liées à la faible capacité de décodage auditif arrivent en deuxième position (35,35%). Dans cette catégorie, nous regroupons toutes les difficultés des apprenants liées à leurs lacunes en décodage, telles que la fausse perception, l'incapacité à discriminer et à segmenter. En troisième position se trouvent les difficultés liées à la capacité d'inférence (14,88%). Dans cette catégorie, les difficultés sont provoquées soit parce que les apprenants sont incapables d'inférer, soit parce que le sens qu'ils ont conclu par l'inférence est erroné. En dehors de ces trois aspects, nous avons également répertorié des difficultés liées à la compréhension de la cohérence des éléments à l'intérieur des documents, aux aspects culturel et méthodologique. Dans les parties suivantes, nous analyserons plus en détail ces différentes catégories.

6.1.9.1. Difficultés provoquées par une faible maîtrise du vocabulaire

Comme dans notre première expérimentation, les difficultés liées à la maîtrise du vocabulaire lors de l'écoute sont toujours très présentes. Dans cette deuxième expérimentation, les apprenants sollicitent beaucoup au niveau des mots. Par exemple, ils en demandent le sens, la forme écrite, la prononciation et la fonction grammaticale. Parmi les sollicitations liées à la maîtrise du vocabulaire, nous avons constaté que le manque de vocabulaire et la non-reconnaissance des mots déjà appris sont les deux facteurs dont les apprenants souffrent le plus (cf. tableau 45). Suivant le résultat, il y a presque autant de mots dont les apprenants ne connaissent pas le sens (55,10%), que de mots qu'ils n'arrivent pas à reconnaître dans l'activité (44,90%).

Description	Nombre total = 98	%
capable d'identifier les formes sonores mais n'en connaît pas le sens ou en connaît un sens erroné	54	55,10%
capable d'identifier les formes sonores, en connaît le sens, mais incapable de les reconnaître dans l'activité	44	44,90%

Tableau 45- Difficultés de compréhension de l'oral liées à une lacune en maîtrise du vocabulaire

De fait, nous avons remarqué que, très souvent, l'apprenant peut correctement identifier des formes sonores, mais n'en connaît pas le sens (extrait 87, cor5_1_19-20). Par exemple, dans l'extrait suivant, E6 a bien identifié la forme sonore « *qiezi* » (aubergine), mais il n'en connaît pas le sens et interroge le locuteur natif.

Extrait 87 (cor5_1_19-20) :

E6 : *qie qiezi euh : shi shenme* (à LN) (qu'est-ce que ça veut dire « *qiezi* »?)

E4 sait identifier la structure de l'énoncé, mais avec quelques mots inconnus, il n'est pas capable de comprendre le sens global de l'énoncé (extrait 88, cor10_S2_GB_5).

Extrait 88 (cor10_S2_GB_5) :

E4 : (...) quand on comprend en fait plusieurs mots qui reviennent dans une phrase+on comprend vite le sens et c'est souvent/je trouve ce qui nous manque c'est que des fois on arrive à comprendre la construction+mais il nous manque deux ou trois mots+du coup on arrive pas à comprendre les phrases quoi+c'est ça qui est difficile en chinois je trouve

Dans le bilan des devoirs, après chaque séance d'observation, les apprenants (E1, E2, E5 et E6) ont mis en avant l'importance du vocabulaire comme facteur prépondérant pour la réussite des activités de la compréhension de l'oral. D'après eux, s'ils ont mieux réussi à comprendre certains documents plutôt que d'autres, c'est parce qu'ils avaient déjà beaucoup travaillé les thèmes de ces documents et ils en connaissent davantage de mots (cor10 S1_GA).

Dans certains autres cas, l'apprenant parvenait bien à identifier des formes sonores, et il avait déjà appris ces mots, mais, lors de l'activité, il ne pouvait pas les reconnaître tout de suite (extrait 89, cor4_4_8-10). Dans l'extrait 89, E3 a identifié une forme sonore « *huaxue* » (faire du ski) et elle n'en comprend pas le sens. Elle sollicite l'aide du locuteur natif LN2 (8). Lorsque le locuteur natif lui traduit le sens (9), elle réalise qu'elle a déjà appris ce mot et qu'elle a du mal à le retenir (10).

Extrait 89 (cor4_4_8-10) :

8 E3 : *huaxue shi shenme* (à LN2) (Qu'est-ce que ça veut dire « *huaxue* »?)

9 LN2 : faire du ski

10 E3 : ah oui ! je l'oublie tout le temps !

Par ailleurs, nos observations font apparaître que certains apprenants ne sont pas capables de reconnaître des mots et des expressions simples déjà vues, telles que « 朋友 » (*péngyou* ; ami) (cor4_3_64), « 不要了 » (*bú yào le* ; c'est tout) (cor4_1_93), « 不客气 » (*bú kèqi* ; de rien) (cor4_3_18), « 行不行 » (*xíng bu xíng* ; Est-ce que cela te convient ?) (cor4_4_11-17), « 电话 » (*diànhuà* ; téléphone) (cor2_2_24, 27) et « 踢足球 » (*tī zúqiú* ; jouer au football) (cor7_2_24-25). Ceci montre que les apprenants manquent de révision et d'entraînement sur les connaissances déjà acquises, créant donc un manque d'automatismes.

Ces résultats montrent que, pour améliorer la compétence de compréhension de l'oral, il faut aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire et à automatiser les mots déjà appris. Ce sont donc deux des quatre grandes composantes de la compétence de reconnaissance du vocabulaire que nous avons analysées dans la première expérimentation de la thèse (cf. 2.4.1.1, p. 108). Nous avons souligné que pour reconnaître des mots dans des suites de formes sonores, l'apprenant devrait posséder une liste de vocabulaire suffisant concernant le sujet d'écoute. Il doit aussi avoir un certain automatisme sur les mots déjà appris. Nous allons, en fin de cette partie (cf. 6.1.10, p. 303), revenir sur le lien entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.

6.1.9.2. Difficultés provoquées par une faible capacité de décodage auditif

Le décodage auditif est une activité de segmentation et de discrimination d'unités, tout comme les mots, les syllabes, les phonèmes, provenant du flux acoustique. Pendant l'activité, lorsque l'apprenant écoute un document et qu'il répète ensuite un segment en montant l'intonation pour solliciter un retour des partenaires, parfois sa reproduction est fautive. Dans ce cas, nous ne pouvons pas savoir tout de suite s'il a correctement perçu la forme sonore, car il est tout à fait possible que l'apprenant n'arrive pas à bien prononcer un mot qu'il comprend à l'oral (extrait 90, cor5_1_90-98).

Extrait 90 (cor5_1_90-98) :

E5 et E6 ont tous les deux appris un mot « *shāo qiézi* » (aubergines sautées). Ils souhaitent voir la forme écrite du mot et sollicitent l'aide du locuteur natif LN1 (90). Mais il semble que ni E5 ni E6 n'arrivent à bien prononcer ce mot et il leur a fallu plusieurs essais pour que LN1 les comprenne (91-96). Une fois qu'il a vu la forme en pinyin du mot écrit par LN1, E6 a compris son problème (98). Il croyait que ce mot se prononce « *qianzi** » (93, 95), alors que la forme correcte est « *qiezi* ». C'est seulement à ce moment-là que nous pouvons conclure que la fautive reproduction de E6 est provoquée par sa fautive perception sur le mot. Quant à E5, c'est plus délicat de déterminer si sa perception du mot est correcte ou non. Il a prononcé trois fois ce mot et à chaque fois il change sa prononciation « *shiao* qiezi* » (90), « *shao qiezi* » (92) et « *shao qianzi** » (94). Comme un de ses essais est correct (92), nous ne pouvons pas dire qu'il n'a pas bien entendu la forme sonore. Il est possible que sa perception du mot soit correcte mais qu'il n'arrive pas bien à le prononcer.

90 E5 : et euh : *shiao* qiezi shenme xie*↑ (à LN1) (comment écrit-on « *shiao* qiezi* » ?)

91 LN1 : *quoi*↑

92 E5 : *shao qiezi*

93 E6 : *shao qianzi** (à LN1)

- 94 E5 : oui *shao qianzi**
 95 E6 : *shao qianzi** (à LN1)
 96 LN1 : 烧茄子 ok (*shāo qiézi* ; aubergines sautées)
 (LN1 écrit « *shāo qiézi* » et E5 et E6 notent)
 97 E5 : ok (en lisant l'écriture de LN1 sur l'écran)
 98 E6 : ah ! *qiezi* d'accord (en lisant l'écriture de LN1 sur l'écran)

C'est pourquoi nous devons nous appuyer un peu plus sur le contexte pour identifier leurs vraies difficultés liées au décodage auditif. Parmi les cas où nous pouvons trancher, nous pouvons identifier cinq situations où les difficultés de décodage se manifestent :

Description	Nombre total=76	%
fausse perception (possible)	36	47,37%
incapacité d'identifier les formes sonores, inférence fautive ou incapable d'inférer	24	31,58%
confusion des formes sonores	12	15,79%
sens compris mais incapacité à décoder (ou à produire)	3	3,95%
capacité de décoder à l'aide du LN mais incapacité à le faire sans aide	1	1,31%

Tableau 46- Difficultés de compréhension de l'oral liées à une lacune en décodage auditif

Dans le tableau 46, nous voyons que presque la moitié des difficultés de compréhension des apprenants ont un lien avec leur lacune en perception (47,37%). En fait, lorsque l'apprenant comprend mal un énoncé, c'est souvent parce qu'il a mal perçu les formes sonores. Plus précisément, il a capté une forme sonore isolée dans l'énoncé mais il a identifié une forme qui n'est pas tout à fait correcte (extrait 91, cor1_2_19 ; extrait 92, cor4_1_7-11).

Extrait 91 (cor1_2_19) :

E1 écoute un passage « 喂郭晶我是多佳，明天我不能和你去看电影了 » (*wèi Guojing wǒ shì Duojia míngtiān wǒ bù néng hé nǐ qù kàn diànyǐng le*) (Allo GUO Jing, c'est DUO Jia, je ne peux plus aller au cinéma avec toi demain). Dans cet énoncé, E1 croit avoir entendu la forme sonore « *ting* » (entendre) (19). Alors que la forme sonore prononcée est « *tiān* » (jour)

E1 : *ting** +à t'entendre/à t'appeler quoi

Extrait 92 (cor4_1_7-11) :

E3 et E4 écoutent un document sonore dans lequel il n'y a pas les formes sonores « *shui* » (l'eau) ou « *jiu* » (l'alcool). Cependant, E4 croit les avoir entendues (7, 9). Comme une des questions posées dans l'activité est d'identifier s'il y a des boissons commandées, E4 a inféré que le client en a commandé une.

7 E4 : *shue**↑ déjà il prend à boire pour la deuxième question↑ qu'on a à boire↑

8 E3 : ouais↑

9 E4 : euh : *jiao** c'est la bouteille t'as entendu↑ (à E3)

10 E3 : peut-être (à E4)

- 11 E4 : si *jiu* c'est la bière ok/ sais pas s'il demande une bouteille de/j'arrive pas à les saisir encore (E4 remet le document)

Aussi, lorsque l'apprenant n'est pas en mesure d'identifier les formes sonores, il n'arrive pas non plus à inférer le sens ou le sens inféré est erroné (31,58%).

Extrait 93 (cor5_2_20-21) :

Lorsque le locuteur natif LN2 répète à E5 un segment « 二十四小时热水 » (*èrshísì xiǎoshí rèshuǐ* ; eau chaude 24 heures)(20), E5 ne comprend pas la deuxième partie de l'énoncé. Il sollicite implicitement l'aide de LN2 en montant l'intonation dans sa répétition (21). Ici, nous voyons que E5 n'est pas capable d'identifier les formes sonores prononcées par LN2 et il ne peut pas non plus inférer le sens. Il ne peut que solliciter de l'aide de LN2 pour avoir plus de précisions.

20 LN2 : 二十四小时热水+二十四小时 (*èrshísì xiǎoshí rèshuǐ* ; 24 heures eau chaude)

21 E5 : *liu/liushi** ↑ (à LN2)

Dans 15,79% des cas, l'apprenant confond certaines formes sonores qui se ressemblent (extrait 94, cor1_2_39 ; cor4_1_32-35 ; cor4_1_7 ; cor1_1_109), et, souvent, sa confusion provoque une interprétation erronée du sens (extrait 95, cor5_1_11-13).

Extrait 94 (cor1_2_39) :

E1, dans un document, exprime explicitement qu'elle confond les deux formes sonores « *gēn* » et « *gēi* ».

E1 : je confonds *gen* et *gei*

Extrait 95 (cor5_1_11-13) :

E5 confond la forme sonore « *bàn* » (mélanger) avec « *bā* » (huit) (11). Dans une question on demande le nombre de plats que commande le client. Au lieu de répondre « une salade de concombres », E5 pense que le client en a commandé 8, même si cette réponse lui paraît très bizarre (13).

11 E5 : c'est *ban*↑ ou c'est : ouais c'est peut-être *ba* parce que j'ai entendu *ba**+ça peut être beaucoup↑(à E6)

12 E6 : quoi↑ (à E5)

13 E5 : si c'est *ba* ça fait huit+c'est beaucoup

Le tableau 47 ci-dessous indique les formes sonores que les apprenants confondent dans l'écoute interactive étayée.

Étudiant	Difficulté à discriminer et à segmenter
E1	3 (<i>chu/zhu</i> ; <i>gei/gen</i> ; <i>renshi/reqing</i>)
E2	0
E3	0
E4	4 (<i>t/d</i> ; <i>liu/jiu</i> ; <i>xin/xing</i> ; <i>jiù/jiǔ</i>)
E5	2 (<i>chu/zhu</i> ; <i>cheng/sheng</i>)
E6	1 (<i>chu/zhu</i>)
E7	0
E8	2 (<i>mianbao/zhushi</i> ; <i>chong/zhong</i>)

Tableau 47- Difficultés dans la discrimination des formes sonores

Dans ce tableau, nous pouvons voir qu'il y a des confusions sur les formes sonores qui sont identiques à celles déjà identifiées dans la première expérimentation de notre thèse, comme « *chu/zhu* » ; « *xin/xing* » (cf. 4.1.4.1, p. 175).

Ce résultat indique que les apprenants francophones ont tendance à confondre plus facilement certaines formes sonores. Il faut les souligner davantage dans la pratique de la compréhension de l'oral et dans l'entraînement à la phonétique.

Quelquefois (3,95%), à l'aide du locuteur natif, l'apprenant arrive à comprendre le sens de l'énoncé, mais il n'arrive pas à correctement identifier sa forme sonore (extrait 96, cor5_1_31-37, 99-101).

Extrait 96 (cor5_1_31-37 ; 99-101) :

Le locuteur LN1 explique à E5 et E6 le mot « 主食 » (*zhǔshí* ; nourriture de base) (31-37), mais plusieurs minutes après, E6 n'arrive toujours pas à identifier correctement la forme sonore (99-101).

31 LN1 : il *euh : 主食(*zhǔshí* ; nourriture de base)

32 E6 : *chushi**

33 E5 : *zhushi* euh : ça me dit quelque chose *chushi**

34 E6 : euh : *zhushi shi shenme*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *zhushi* » ?)

35 LN1: du riz

36 E6: oui c'est du riz

37 E5: ok

(...)

100 E6 : *chu**↑ euh : non c'est *chu** (à E5)

101 E6 : c'est euh : *shushi** ou *chushi** (à LN1)

Dans de rares cas (1,31%), à l'aide du locuteur natif, l'apprenant est capable de répéter correctement la forme sonore d'un segment, mais lorsqu'il réécoute le document, il n'est pas capable d'identifier seul ce segment (extrait 97, cor6_2_64-74).

Extrait 97 (cor6_2_64-74) :

Le locuteur natif LN2 explique un mot « 标准间 » (*biāozhǔnjiān* ; chambre standard) à E8. E8 a très bien répété la forme sonore tout de suite après l'illustration de LN2 (65). Avec le pair E7, les deux apprenantes réécoutent le document, mais E8 n'arrive pas à identifier le mot qu'elle a appris dans le document (74).

63 E8 : ah *Haijin*+chambre double *zhong/hanyu zenme shuo*↑ (à LN2) (*Haijin*, comment traduit-on « chambre standard » en chinois ?)

64 LN2 : 标准间 (*biāozhǔnjiān* ; chambre standard)

65 E8 : *biaozhunjian*

(...)

66 E8 : ouais il l'a dit+mais en fait j'entends que le *biao* (à E7)

67 E7 : peut-être (à E8)

(LN2 écrit les sinogrammes et le pinyin de 标准间 sur sa feuille)

(ni E7 ni E8 ne regardent LN2)

(...)

68 E8 : tu veux qu'on écoute que le début↑(à E7)

69 E7 : ouais ça sera bien

70 E8 : parce que comme ça on coupe dès qu'il parle de petit déjeuner

71 E7 : ouais

(E7 fait réécouter le document « 小姐我想问一下标准间多少钱两百二二十四小时热水带空调电视包不包早餐不带早餐 »)

(E7 et E8 rient)

72 E8 : ça mène pas**

73 E7 : moi le début là (à E8)

74 E8 : même *biaozhunjian* je n'ai pas entendu là dedans (rires)+ tu vois c'est pour te le dire (rires)

Il y a aussi deux apprenantes qui nous expliquent que parfois, elles pensent avoir entendu un segment mais qu'elles ne sont pas capables de garder la forme sonore du segment en mémoire, même s'il est possible de découper et réécouter le passage concerné. Pour elles le débit est toujours trop rapide (extrait 98, cor10_S2_GD_8-11).

Extrait 98 (cor10_S2_GD_8-11) :

ENS : pourquoi vous ne demandez pas d'aide pour les mots inconnus

8 E7 : parce que j'ai pas réussi à les retenir +j'ai pas réussi à retenir les mots

9 E8 : je les ai même pas/j'ai même pas entendu+je voulais demander tout à l'heure est-ce que c'était/alors c'était *sun* apparemment+j'ai même pas entendu ce mot/ce son en fait donc

10 E7 : c'était/c'était trop rapide

ENS : du coup vous ne pouvez pas identifier

11 E7 : non on n'a pas réussi à identifier les/les mots XXX j'arrivais pas à comprendre du coup+je m'occupais seulement de/de/d'essayer de reconnaître les/les/les sons que je connaissais pour pouvoir répondre à la question

Il nous semble que dans notre formation, pour aider les apprenants dont la performance langagière est faible, il faut davantage renforcer leur capacité de décodage auditif. Ces

____ Chapitre 6. Résultats et discussion ____

auditeurs sont souvent bloqués au niveau de la discrimination et de la segmentation (Clerc, 1999). Les formes sonores qu'ils peuvent identifier sont souvent insuffisantes pour comprendre le sens de l'énoncé. Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains apprenants sont tellement faibles à ce niveau qu'ils ne sont même pas capables d'indiquer la zone de leur difficulté. Pour eux, le débit est trop rapide et tous les segments sont mélangés. Ces apprenants ont tendance à abandonner très vite le travail.

6.1.9.3. Problèmes liés aux difficultés à inférer le sens

Dans la première expérimentation de la thèse, nous avons constaté que la capacité d'inférence influence grandement la qualité de la compréhension de l'oral. Devant les mêmes indices visuels, différents apprenants peuvent avoir une sensibilité très différente lorsqu'il s'agit d'inférer le sens (cf. 4.1.2.2, p. 165). Lorsque les apprenants ont de grandes difficultés langagières, ils ne sont pas capables d'inférer, ou bien le résultat de leur inférence est de mauvaise qualité (cf. 4.1.3.2, p. 172). Dans cette deuxième expérimentation, les apprenants sont face à des documents sonores sans indices visuels. Ils doivent s'appuyer davantage sur ce qu'ils entendent pour inférer. C'est pourquoi, lorsqu'ils ont une grande lacune langagière, leur capacité d'inférence en pâtit encore plus.

Dans cette deuxième expérimentation, nous avons remarqué que dans la plupart des cas où ils n'arrivent pas à inférer le sens ou que le sens qu'ils ont inféré est incorrect, c'est souvent parce qu'ils ont une défaillance en décodage auditif. Même si parfois ils sont capables d'identifier des formes sonores isolées, ces informations sont insuffisantes en quantité pour qu'ils puissent inférer le sens des énoncés. Par exemple, dans l'extrait 99, l'apprenant est capable d'identifier un segment sonore isolé dans une chaîne, mais cela ne suffit pas pour correctement comprendre le sens de l'énoncé (extrait 99, cor4_1_11).

Extrait 99 (cor4_1_11) :

Dans un document sur le thème du restaurant, on demande si le client a commandé des boissons. E4 entend un segment sonore « *jiu* » qui est dans un groupe de mots « *jiù zhè xiē* » (juste ceux-ci). Le « *jiu* » isolé sans préciser le ton peut avoir plusieurs sens, dont « alcool » (*jiǔ*) et « juste » (*jiù*). E4 croyait que c'est de l'alcool dont il est question et il doute que le client ait commandé des boissons.

11 E4 : si *jiu* c'est la bière+ ok *sais pas s'il demande une bouteille de/j'arrive pas à le saisir encore

Bien sûr, il y a aussi des cas où les apprenants arrivent à inférer le sens malgré leur difficulté en décodage. Par exemple, lorsqu'ils n'arrivent pas à identifier les formes sonores, ou lorsqu'ils peuvent identifier seulement partiellement une forme sonore, il arrive qu'ils déduisent quand même le sens correct de l'énoncé. Cependant, par rapport au cas où ils n'arrivent pas à inférer le sens à cause de lacunes de langue, ces cas de réussite restent beaucoup moins nombreux (29%, cf. tableau 48).

Échec et réussite de l'inférence	Description	Nombre total=45	%
Problèmes de compréhension liés aux difficultés à inférer le sens	incapable d'identifier les formes sonores, inférence fausse	14	71,00%
	incapable d'identifier les formes sonores et incapable d'inférer le sens	10	
	capable d'identifier des formes sonores isolées mais cela ne suffit pas pour obtenir un sens ou pour inférer	8	
L'apprenant a réussi à compenser sa lacune langagière et a su trouver le sens grâce à l'inférence	capable d'identifier les formes sonores ou capable d'identifier une partie des formes sonores d'un énoncé, et capable d'inférer et trouver un sens correct	13	29,00%

Tableau 48- Échec et réussite de l'application de la stratégie d'inférence

Si on résume les résultats concernant l'inférence dans nos deux expérimentations, nous pensons que la capacité d'inférence influence grandement la compréhension de l'oral. Lorsqu'il y a des indices visuels, les apprenants possèdent une capacité variable dans l'application de cette stratégie. Certains arrivent à inférer le sens plus facilement et plus efficacement avec peu d'indices visuels, alors que d'autres non. Dans cette situation, l'efficacité en application de cette stratégie ne dépend pas forcément du niveau langagier de l'individu. Cependant, nous supposons qu'il existe un seuil langagier sous lequel l'inférence devient inopérante ou inefficace. C'est ce que nous avons observé dans cette deuxième expérimentation. Lorsque les indices visuels ne sont pas disponibles, l'apprenant dépend davantage de ce qu'il entend pour inférer le sens. Lorsqu'il y a une grande lacune langagière, il n'arrive pas à identifier les formes sonores et, par conséquent, soit il ne peut pas inférer le sens, soit il infère le sens au hasard. Dans les deux cas, la qualité de sa compréhension par inférence est très basse. Cette deuxième expérimentation aura montré que lorsque les apprenants écoutent des documents audio, l'efficacité d'inférence de l'apprenant est soutenue par un minimum de compétence langagière.

6.1.9.4. Difficultés provoquées par d'autres aspects

Difficultés liées aux aspects culturels

En dehors des difficultés liées aux lacunes en maîtrise du vocabulaire, en décodage auditif et en capacité d'inférence, il y a aussi une toute petite partie des difficultés qui proviennent d'autres aspects, tels que la culture et la méthodologie du travail.

En ce qui concerne l'aspect culturel, nous avons déjà souligné dans la première partie de notre thèse que l'ignorance de la culture chinoise peut provoquer des confusions et l'incompréhension des énoncés. Dans cette deuxième expérimentation, nous avons observé une occurrence où E6, qui a déjà compris le sens d'un énoncé, ne comprend pas le lien qui unit les différents éléments d'un document. Cela est dû à l'ignorance des us et coutumes des Chinois (extrait 100, cor5_2_36) ou à la différence entre les points de vue et les mentalités des Français et des Chinois (cor2_3_29-30).

Extrait 100 (cor5_2_36) :

Dans un document sur le thème de l'hôtel, la personne à l'accueil explique qu'il y a de l'eau chaude toute la journée dans les chambres. E6 ne comprend pas pourquoi on aborde le sujet de l'eau chaude en particulier ici. En effet, en Chine, tous les hôtels ne fournissent pas d'eau chaude tout le temps, certains fixent les horaires pour fournir de l'eau chaude et d'autres non.

36 E6 : eau chaude+ pourquoi il parle de l'eau chaude (à LN2)

Des difficultés en raison de l'ignorance des consignes

Dans les consignes de chaque document, nous expliquons aux apprenants le contexte du document, les exigences de l'exercice et, parfois, nous indiquons les noms des personnages. Ceci pour guider leur écoute et leur apprendre à écouter en contexte avec des questions. Mais le résultat montre que certains apprenants ne lisent pas attentivement les consignes et sont bloqués par des informations qui se sont déjà présentées (extrait 101, cor4_4_4-6 ; cor4_3_24-25, 41, 43, 45 ; cor6_3_14).

Extrait 101 (cor4_4_4-6) :

Dans les consignes d'un document, nous avons présenté les personnages de la conversation dont un s'appelle « Liu Shuang ». Mais il semble que E4 n'ait pas lu les consignes car il sollicite E3 pour comprendre le sens de « Liu Shuang » (4).

4 E4 : *wo shi liushuang* (à E3)

5 E3 : *liushu*/c'est marqué de toute façon

6 E4 : ok

Ces résultats montrent que, même si les conseils sont déjà expliqués dans les consignes, certains apprenants ne font pas suffisamment attention à celles-ci et sont pénalisés parce qu'ils n'en ont pas tenu compte.

6.1.10. Lien entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral : nouvelle discussion

Nous pensons qu'il est nécessaire de revoir maintenant le lien entre la capacité de reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral. À notre avis, la reconnaissance du vocabulaire est une micro-compétence très importante dans le processus de compréhension de l'oral. Elle est soutenue par plusieurs composantes dont les principales sont : l'habileté en décodage auditif, le volume du vocabulaire concernant le sujet d'écoute et les automatismes pour reconnaître des mots déjà appris. Dans notre première expérimentation, à l'aide des tests d'écoute sous différents formats (audio et vidéo), nous avons cherché à évaluer les effets de la reconnaissance du vocabulaire sur la compréhension, sans cependant pouvoir prouver l'existence d'un lien significatif entre ces deux éléments. Nous avons en fait noté que certains apprenants qui ont obtenu un score faible dans le test de la reconnaissance du vocabulaire arrivent à bien comprendre les documents sonores ; et certains autres qui ont eu un score élevé dans le test de la reconnaissance du vocabulaire obtiennent un score très bas pour la compréhension des documents. En analysant le processus de réalisation des activités de compréhension de documents vidéos à l'aide de la méthode de raisonnement à voix haute, nous avons remarqué qu'il y a, chez les apprenants, des capacités d'inférence très différentes. Il y a des apprenants qui arrivent à inférer le sens avec très peu d'indices disponibles ; alors que d'autres, même lorsqu'ils ont un niveau langagier plus élevé, n'arrivent pas à inférer. Ce constat nous permet de comprendre pourquoi il y a un faible lien entre les scores de la compétence de reconnaissance du vocabulaire et ceux de compréhension dans nos tests. En même temps, de nombreux éléments dans notre observation nous indiquent qu'il existerait un seuil au niveau de la capacité langagière pour inférer le sens. Car il est fréquent dans les données que nous avons recueillies que, lorsque l'apprenant a de grandes lacunes en langue, il n'est pas capable d'inférer le sens ou bien, s'il y parvient, que le résultat de son inférence est de basse qualité. Autrement dit, en dessous d'un certain niveau langagier, l'inférence n'est pas opérante ou inefficace. Ainsi, nous croyons que les composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, telles que la capacité en décodage auditif, un répertoire lexical riche et les automatismes dans l'emploi des mots déjà appris, jouent tous un rôle non négligeable dans l'activité de compréhension de l'oral.

Dans cette deuxième expérimentation, à travers les sollicitations des apprenants, nous avons cherché à identifier les causes de leurs difficultés dans la compréhension de l'oral. Les deux

principaux aspects qui provoquent les difficultés de compréhension concernent la maîtrise du vocabulaire et la capacité en décodage auditif. Ces deux aspects représentent plus de 80% de toutes les difficultés identifiées. Dans le premier aspect, la maîtrise du vocabulaire, nous avons noté qu'il y a deux sortes de difficultés, soit l'apprenant arrive à identifier les formes sonores mais n'en connaît pas le sens sémantique ; soit l'apprenant n'arrive pas à reconnaître les mots déjà appris. Ces deux éléments correspondent ainsi aux deux des trois composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral, donc, à la possession d'un répertoire lexical concernant le sujet d'écoute et aux automatismes d'emploi des mots déjà appris. Quant au décodage auditif, le deuxième grand aspect provoquant des difficultés de compréhension, il correspond donc à la troisième composante de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral. L'inférence a été également identifiée comme un aspect important provoquant des difficultés. Mais dans cette deuxième expérimentation, nous avons pu voir que, dans la plupart des cas, lorsque l'apprenant n'arrive pas à inférer ou lorsque son inférence échoue, c'est parce qu'il n'arrive pas à identifier suffisamment de formes sonores. Encore une fois, le résultat nous révèle qu'il existerait un seuil langagier pour inférer le sens dans l'activité de compréhension de l'oral, comme ce que confirment Coirier *et al.* (1996) pour l'activité de compréhension des textes, « les indices de haut niveau ne peuvent être mis réellement en œuvre de manière efficace que s'ils sont supportés par une bonne maîtrise linguistique, assurant un fonctionnement bien automatisé des processus de bas niveau » (Coirier *et al.*, 1996, p. 218).

Pour conclure, le résultat de cette deuxième expérimentation nous indique très clairement qu'à ce niveau langagier (A2), dans l'activité de compréhension de l'oral, les apprenants ont plus de difficultés situées dans le bas niveau du processus de compréhension. Ces difficultés, pour la plupart, concernent la maîtrise du vocabulaire et le décodage auditif, donc la reconnaissance du vocabulaire à l'oral. Plus grande sera la lacune langagière, plus grande sera l'aide nécessaire au niveau de décodage auditif.

Ces observations ont confirmé et également enrichi notre conclusion de la partie 4.1.4 (cf. p. 175) : pour améliorer la compétence de compréhension de l'oral, il faudrait renforcer la capacité phonétique, élargir le vocabulaire et aider les apprenants à automatiser la reconnaissance des mots déjà appris. En même temps, pour les apprenants dont le niveau de langue est le plus faible, il conviendrait de les aider davantage à consolider leur capacité de décodage auditif, afin qu'ils puissent retrouver confiance en eux dans leur apprentissage et pouvoir aussi obtenir une aide plus ciblée.

Apprendre aux apprenants à lire les consignes et à préparer l'écoute est une étape importante. Le résultat montre qu'il faudrait attirer leur attention sur cet aspect méthodologique de l'écoute. L'ignorance des consignes provoque des problèmes de compréhension aussi graves que ceux engendrés par les lacunes en compétences langagières.

6.1.11. Conclusion de la partie 6.1

Dans cette partie, nous avons observé comment l'apprenant sollicite l'aide du pair et du locuteur natif lors d'un travail de compréhension de l'oral.

Pendant notre expérimentation, lorsque l'apprenant a rencontré une difficulté de compréhension, il a pu solliciter un locuteur natif, il a pu aussi demander de l'aide à son pair. Nous avons constaté que l'apprenant sollicite de l'aide de différents agents dans des situations différentes. Il considère le pair comme un collaborateur avec qui il travaille et cherche la solution dans un premier temps. C'est pour échanger, compléter ses idées et rassembler les informations. Le locuteur natif, quant à lui, est plutôt considéré comme un secours pour évaluer, juger et apporter des éclairages. Il est là pour aider à prendre des décisions et à débloquer les difficultés.

Dans cette expérimentation, nous avons remarqué que l'apprenant utilise davantage de sollicitations implicites que de sollicitations explicites. Parce que c'est plus discret et souvent plus rapide. À travers les stratégies et le contenu de leurs sollicitations, nous avons pu constater que, pour la plupart d'entre eux, ils ont davantage besoin d'aide au niveau des micro-compétences telles que le décodage et la maîtrise du vocabulaire. Certains ont aussi des difficultés liées à la méthodologie du travail. Parfois, ils n'arrivent pas à localiser les problèmes et à solliciter de l'aide. En même temps, il faut admettre qu'il n'est pas facile pour l'apprenant novice de savoir identifier ses propres difficultés. Dans l'activité de compréhension de l'oral, l'apprenant doit déjà être capable de discriminer et de segmenter les formes sonores, les grouper pour former des mots et des groupes de mots. Ensuite, il doit essayer de reconnaître les mots déjà appris et faire le lien entre le contexte du document et ses hypothèses. Tout va très vite. Une difficulté peut apparaître à n'importe quel stade de compréhension. Nous avons constaté que plus l'apprenant a un niveau de langue faible, plus il bute sur la discrimination et la segmentation (E7 et E8). Pour lui, le débit est trop rapide et il n'arrive pas à retenir beaucoup d'informations dans sa mémoire à court terme. C'est pourquoi, il a souvent l'impression que « tout est mélangé » (E7), « c'est trop rapide » (E7) et qu'il n'est

pas capable d'indiquer où se situe exactement sa difficulté.

Il est également frappant de voir que les apprenants, quand leur compréhension d'un document est faible, ils essaient de saisir chaque mot prononcé du document pour accumuler le plus d'informations possible (cor10_S2_GD_11), même si l'exercice n'exige pas une écoute détaillée (cor10_S2_GD_3). Pour cette raison, les apprenants novices ont tendance à écouter et à déchiffrer chaque mot pendant l'écoute. C'est leur stratégie et leur façon de travailler, dû à leurs lacunes au niveau de la langue.

Pendant les trois séances d'observation où nous avons suivi quatre dyades d'apprenants, nous avons pu voir que chaque dyade a sa méthode pour gérer l'organisation des tâches à l'intérieur de l'équipe. Elles ont aussi chacune leurs stratégies dans la manipulation des documents sonores pour mieux réussir le travail. Notre étude a également montré que certains apprenants ont besoin de soutien méthodologique. Parfois, s'ils sont bloqués, cela est partiellement dû à une méthode de travail non appropriée (E7 et E8). Nous avons aussi étudié de plus près la personnalité de chaque apprenant. Nous avons remarqué que le caractère de chaque individu peut influencer les comportements d'écoute. Certains apprenants abandonnent plus facilement que d'autres le travail devant les difficultés (E3, E7). Il semble que le travail en petits groupes pour réaliser des exercices de compréhension puisse apporter une aide très précieuse (Bonnassies, 2011), surtout pour les apprenants qui se découragent vite et qui sont plus timides. Le soutien de la part du locuteur natif, et surtout du pair, peut permettre à ces apprenants d'avancer un peu plus, de franchir des obstacles et de retrouver le courage et la motivation. Cependant, il faudrait encore trouver une solution qui permette de mieux respecter le rythme de travail de chacun.

6.2. Comment et quand les interlocuteurs répondent aux sollicitations et quelles sont les caractéristiques de leurs interventions ?

Nous considérons une intervention comme une réaction faisant suite à une sollicitation explicite ou implicite. Elle peut avoir lieu sous forme de message verbal oral, écrit en clavardage ou manuscrit. Elle peut aussi être absente. Lors de l'analyse, nous nous sommes rendue compte que, entre les deux apprenants d'une dyade, il n'est pas toujours évident de distinguer très clairement le moment d'intervention et de sollicitation dans leurs échanges. Lorsque le premier apprenant sollicite quelque chose, parfois dans la réponse du pair, ce dernier peut alors proposer quelques idées nouvelles qui solliciteront à leur tour la réaction du premier apprenant. C'est pourquoi, dans chaque tour de parole, il peut y avoir une intervention qui est également une sollicitation (extrait 102, cor5_1_3-4).

Extrait 102 (cor5_1_3-4) :

E5 sollicite implicitement son pair E6 car il n'arrive pas à identifier le nombre de plats demandé d'un document (3). E6 lui répond qu'il n'a pas très bien compris non plus (intervention). En même temps, E6 explique ce qu'il a compris du document « bienvenu », « ça va ». Il sollicite ainsi à son tour E5 pour savoir s'il a compris plus de choses « et puis après euh : » (4). Par la suite, E5 lui répond ce qu'il a compris « il demande (...) quelque chose d'autre » (intervention), mais à la fin il souligne à nouveau son problème sur l'identification du nombre de plats « j'entends aucun nombre en fait », c'est donc une autre sollicitation implicite (5). E6 est intervenu tout de suite cette fois-ci sur l'identification du nombre « il en demande deux », mais il demande en même temps à E5 de confirmer cette proposition « non » (6).

- | | | |
|---|---|---|
| 3 | E5 : en fait j'entends pas de nombres (à E6) | (sollicitation implicite) |
| 4 | E6 : je comprends rien (à E5)
il dit bienvenu etcétera↑ ça ça va↑ et puis après euh : (à E5) | (intervention)
(sollicitation implicite) |
| 5 | E5 : il demande un truc et après l'autre lui répon/
chose d'autre
j'entends aucun nombre en fait
je me concentre juste sur le nombre en fait | (intervention)
(sollicitation implicite) |
| 6 | E6 : ouais ouais mais c'est le nombre de/ c'est pas ça /il y en a qu'un/non il en
demande deux non il demande deux trucs (à E5) | (intervention et sollicitation implicite) |

Par ailleurs, il est fréquent que le pair intervienne, non seulement pour aider l'autre à résoudre des problèmes, mais aussi pour avancer sa propre réflexion dans la réalisation des activités. L'intervention du locuteur natif, quant à elle, a plutôt un caractère d'aide, uniquement destinée à faire avancer le travail de l'apprenant. C'est cette intervention du locuteur natif, plus facile à

identifier, qui nous intéresse ici. Dans cette partie, nous observerons comment les sollicitations ont été traitées par les différents partenaires et surtout par les locuteurs natifs chinois. Du point de vue didactique, nous essayerons d'évaluer les effets de ces interventions sur le déroulement des activités et aussi sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

6.2.1. Agent de l'intervention

Étant donné que c'est une activité où les deux apprenants sont censés travailler ensemble comme des partenaires, il paraît cohérent qu'ils communiquent souvent entre eux et s'entraident en cas de problème. C'est pour cette raison qu'en général, l'apprenant sollicite d'abord le pair et c'est aussi pourquoi le pair réagit le premier à une sollicitation.

Dans le tableau 49, nous voyons que, lorsqu'il y a une sollicitation, dans 38,63% des cas c'est le pair qui intervient seul et dans 28,88% des cas, c'est le locuteur natif qui intervient seul. Il y a aussi des sollicitations pour lesquelles le pair et le locuteur natif interviennent tous les deux (19,46% des cas). Autrement dit, dans 58% des cas (38,63%+19,46%), suite à une sollicitation, le pair participe activement à l'intervention.

Séance	Séquences sans sollicitation	Séquence avec sollicitation répondue par LN	Séquence avec sollicitation répondue par pair	Séquence avec sollicitation répondue par LN et le pair	Séquence tronquée (destinée à LN)	Séquence tronquée (destinée au pair)	Total Séquences
1	4,95%	18,81%	48,51%	13,86%	3,96%	9,91%	100% (101)
2	1,92%	39,42%	30,77%	23,08%	0,00%	4,81%	100% (104)
3	0	27,78%	36,11%	22,22%	1,39%	12,50%	100% (72)
Total	2,53%	28,88%	38,63%	19,49%	1,81%	8,66%	100% (277)

Tableau 49- Séquences des sollicitations et des interventions

Les locuteurs natifs, quant à eux, interviennent lorsqu'ils sont sollicités, mais aussi lorsqu'il ne le sont pas. Dans ce dernier cas, c'est parce qu'ils jugent qu'il est nécessaire d'agir pour aider les apprenants à débloquer une situation (cor1_1_51, 72, 101 ; extrait 103, cor7_4_9-11).

Extrait 103 (cor7_4_9-11) :

Dans cet extrait, E3 sollicite l'aide de E4 pour un énoncé « *wǒ qǐng nǐ chīfàn* » (je t'invite à manger) (9). E4 répond qu'il n'arrive pas à identifier la forme sonore (10). Le locuteur natif en présentiel LN2 intervient tout de suite pour les aider (11).

9 E3 : *wǒ qǐngni*↑ (à E4)

10 E4 : j'ai du mal à saisir

11 LN2 : 我请你吃饭 je t'invite (*wǒ qǐng nǐ chīfàn* ; je t'invite à manger)

Entre les deux apprenants de chaque dyade, il y a parfois des séquences tronquées (8,66% des cas), c'est-à-dire une séquence dans laquelle il y a une absence d'intervention suite à une sollicitation. Autrement dit, ce sont des séquences où les sollicitations n'ont pas eu de réponse : le pair n'a pas réagi à la sollicitation. Nous avons remarqué que, le plus souvent, une séance tronquée se produit lorsque le pair ne connaît pas la réponse et garde le silence (extrait 104, cor8_2_68-70 ; cor4_2_10).

Extrait 104 (cor8_2_68-70) :

E5 et E6 écoutent un passage d'un document sur la présentation d'un garçon chinois. Une phrase dit « *tā shì yī gè fēicháng nǚlì hé shàngjìn de rén* » (il est quelqu'un de très travailleur et ambitieux). E5 repère « *shàngjìn* » et le montre à E6. E6 ajoute « *fēicháng* » (très) (69). Suite à la proposition de E6, E5 infère le sens et le propose à E6 (70). Mais il n'y a pas de retour de la part de E6, il semble qu'il n'arrive pas à confirmer à E5 si sa proposition est juste ou non.

68 E5 : c'est *shangjin* un truc du genre j'ai l'impression

69 E6 : *feichang*

70 E5 : il travaille beaucoup peut-être (à E6 ; pas de réponse de E6)

Sans pouvoir l'affirmer de manière certaine, nous supposons que c'est parce que l'apprenant se concentre sur son propre problème qu'il ne fait pas attention à la demande du pair.

Il peut également se produire des séquences tronquées dans l'échange avec les locuteurs natifs (1,81% des cas). Nous allons discuter sur ce point lorsque nous comparerons les interventions des deux locuteurs natifs à distance et en présentiel dans la partie 6.4.2. (cf. p. 351).

6.2.2. Langue de l'intervention

Lorsque les apprenants communiquent entre eux, ils parlent uniquement en français. Les locuteurs chinois, quant à eux, répètent les énoncés en chinois (extrait 105, cor1_1_75-77), et donnent des explications en français (extrait 106, cor4_1_23-24).

Extrait 105 (cor1_1_75-77) :

E1 et E2 ne comprennent pas le passage d'un document, « *tā méi zài jiā ma* » (elle n'est pas chez elle ?). Le locuteur natif à distance LN1 intervient en répétant le passage en chinois.

76 E1 : *tamen**↑

(E2 remet la séquence « *庆她没在家吗哦她出去了* »)

77 LN1 : *她没在家吗* (*tā méi zài jiā ma* ; elle n'est pas chez elle ?)

Extrait 106 (cor4_1_23-24) :

E3 et E4 sollicitent le locuteur natif LN1 pour le sens du « *qiézi* » (22-23), LN1 répète d'abord le mot en chinois car E3 l'a mal prononcé (23), ensuite LN1 traduit le sens en français (24).

- 22 E4 : *qiezi qiezi shi shenme*↑(à LN1) (qu'est-ce que c'est « *qiezi* » ?)
 23 E3 : ouais *qianzi** (à LN)
 24 LN1 : 茄子茄子 c'est une sorte de légume↑ auberge (*qiézi* ; aubergine)

Même si, parfois, les apprenants leur posent des questions en chinois, les locuteurs natifs ne répondent pas uniquement en chinois (extrait 107, cor6_2_87-88). Cela est sans doute lié au fait que les apprenants ont un niveau de chinois encore très faible et ne comprennent pas les réponses uniquement en chinois. Pour que les apprenants puissent accomplir les activités sans être bloqués par la langue, les deux locuteurs natifs ont choisi de communiquer en français, la langue maternelle de tous les apprenants.

Extrait 107 (cor6_2_87-88) :

Dans un document, on demande le prix d'une chambre mentionnée dans le dialogue. Une fois qu'elle a compris la réponse, E8 sollicite le locuteur natif en présentiel LN2 pour savoir si ce tarif est cher en Chine. Elle pose la question en chinois (87). LN2 lui répond d'abord en chinois, et ensuite en français (88).

87 E8 : *na na shi gui le*↑euh : ah j'arrive pas/*shi gui le shi gui le ma* (à LN2) (est-ce que c'est cher ?)

88 LN2 : 不贵呀 c'est normal (*bú guì ya* ; ce n'est pas cher)

6.2.3. Stratégies appliquées dans les interventions

Lorsque le locuteur natif intervient pour aider l'apprenant à débloquer une situation, il utilise de multiples stratégies. Généralement, le choix des stratégies est basé sur la nature de la sollicitation. Dans cette expérimentation, en fonction de différentes formes d'intervention, nous avons répertorié cinq catégories.

Traduction seule ou avec répétition : le locuteur natif traduit le sens de l'énoncé, parfois en répétant l'énoncé, cela peut jouer sur un mot, un groupe de mots (extrait 108, cor1_1_51) ou le sens d'une partie du document sonore (extrait 109, cor3_1_32-37).

Extrait 108 (cor1_1_51) :

51 LN1 : 你是哪位 qui êtes-vous↑ (*nǐ shì nēi wèi* ; qui êtes-vous ?)

Extrait 109 (cor3_1_32-37) :

32 LN1 : euh : 张丽丽在家吗+ça veut dire est-ce que Zhang Lili est chez lui +ou :/

33 E5 : ouais à la maison ouais (regarde LN1)

34 LN1 : ou bien est-ce que c'est Zhang Lili est à l'appareil↑

35 E5 : hein↑ (regarde LN1)

36 E6 : hein↑ (regarde LN1)

37 LN1 : ensuite il dit il n'est pas/il n'est pas là/elle n'est pas là

Confirmation ou correction : le locuteur natif évalue les propositions de l'apprenant. Cela peut concerner la prononciation (extrait 110, cor1_3_60-62) et la compréhension (extrait 111, cor1_2_44-46).

Extrait 110 (cor1_3_60-62) :

Dans cet extrait, E1 et E2 ont toutes les deux identifié le segment sonore « *kāilǎng* » (être ouvert, pour désigner le caractère d'une personne). Mais elles ne comprennent pas le sens. Lorsqu'elles sollicitent l'aide du locuteur natif LN2, E1 et E2 ont toutes les deux mal prononcé la forme sonore « *kaile** » (60, 61). LN2 corrige d'abord leur prononciation en répétant « *kāilǎng* », ensuite il leur traduit le mot « c'est ouvert » (62).

60 E1 : *kaile** c'est quoi↑(E2 regarde E1 mais E1 ne connaît pas la réponse, E2 regarde donc LN2)

61 E2 : le *kaile** c'est↑

62 LN2 : 开/开朗 c'est ouvert (*kāilǎng* ; ouvert)

Extrait 111 (cor1_2_44-46) :

44 E2 : rappelle-moi ou laisse-moi un message ou quelque chose comme ça+ ou un truc dans ce sens là (à E1)

45 E1 : oui

46 LN1 : oui !对对对 (*duì* ; correct)

Explication ou illustration par amplification ou simplification : pour expliquer un énoncé, soit le locuteur natif le développe (extrait 112, cor8_4_18-26), soit il utilise des termes simples pour le remplacer (extrait 113, cor6_3_31-39).

Extrait 112 (cor8_4_18-26) :

LN2 explique le sens de « 川菜馆儿 » (*chuān cài guǎnr* ; restaurant des plats de Sichuan ». Il traduit non seulement le sens du mot (20), mais aussi explique que Sichuan est une province dont les plats sont très pimentés (24).

18 LN2 : 川菜馆儿 (*chuān cài guǎnr* ; restaurant des plats de Sichuan)

19 E5 : ok j'ai rien compris alors (E5 regarde LN2, rires)

(LN2 écrit les sinogrammes de 川菜馆 et le pinyin)

20 LN2 : restaurant originaire de 四川川 (*Sichuān*)

21 E6 : restaurant de↑ (à LN2)

22 LN2 : 四川+plat de 四川+cuisine de 四川 (en écrivant, puis montre le feuille à E6 et E5)

23 E6 : c'est une ville *Sichuan*↑ (à LN2)

24 LN2 : 四川 c'est la province+province de 四川+ spécialisée des plats pimentés

25 E5 : ouais (E5 copie)

26 LN2 : 川菜馆儿 ça c'est 辣 pimenté (LN2 montre les sinogrammes à E5 et E6, et E5 et E6 copient) (*chuān cài guǎnr* ; restaurant des plats de Sichuan) (*là* ; pimenté)

Extrait 113 (cor6_3_32-39) :

Dans cet extrait, E7 et E8 ne comprennent pas « *xìng* » (s'appeler, nom de famille) (32-35). LN essaie de leur expliquer en donnant un synonyme qui est plus familier aux apprenants « *jiào* » (s'appeler, nom complet) (36, 38). E8 peut finalement le comprendre (39)

32 E8 : *xìng sun* (E8 répète et essaie de comprendre)

33 LN2 : mon nom est 孙 (*Sūn* ; un nom chinois)

34 E7 : hein : *xìng*

35 E8 : ah ! c'est comme x/ euh : comme euh :

36 LN2 : 我叫 (*wǒ jiào* ; je m'appelle)

37 E8 : euh :

38 LN : 我叫 (*wǒ jiào* ; je m'appelle)

39 E8 : ah ! *wo jiao !*

Répétition seule : le locuteur natif répète des segments et laisse l'apprenant réfléchir encore une fois (extrait 114, cor1_1_75-77).

Extrait 114 (cor1_1_75-77) :

E1 et E2 butent sur le passage d'un document, « *tā méi zài jiā ma* » (elle n'est pas chez elle ?) (75-76). Le locuteur natif à distance LN1 répète le groupe de mots et laisse les deux apprenantes réfléchir (77).

75 E2 : attends (E2 reprend la souris)

76 E1 : *tamen**↑

(E2 remet la séquence « 庆她没在家吗哦她出去了 »)

77 LN1 : 她没在家吗 (*tā méi zài jiā ma* ; elle n'est pas chez elle ?)

(E1 et E2 arrêtent le document et regardent LN1 à l'écran)

Encouragement : le locuteur natif pose des questions pour encourager l'apprenant à solliciter de l'aide en cas de besoin (extrait 115, cor3_1_7-11).

Extrait 115 (cor3_1_11) :

E5 et E6 discutent sur le sens d'un document (7-10). Le locuteur natif à distance LN1 demande aux E5 et E6 s'ils ont compris le document (11). C'est une façon implicite pour les encourager à solliciter de l'aide.

7 E5 : c'est juste un truc de localisation+ et après↑ (à E6)

8 E6 : je me rappelle plus

9 E5 : il me semble+ et après↑ attends *tongxue*↑ ouais ça doit être ça mais : (rires) j'ai un doute

10 E5 : attends on remet↑ (à E6)

11 LN1 : vous avez compris↑

La traduction est la stratégie la plus couramment appliquée par les deux locuteurs natifs (39% des cas), soit parce que l'apprenant demande le sens des mots, soit parce que les deux locuteurs natifs jugent qu'il est nécessaire de traduire le sens lorsqu'ils voient que l'apprenant bute devant une difficulté. En revanche, les deux locuteurs natifs répètent peu les énoncés pour laisser l'apprenant réfléchir encore une fois avant qu'ils ne traduisent le sens des mots en

question (11,15%) (cf. tableau 50).

Stratégies d'intervention des LN	Total (LN1+LN2)	%
Traduction seule ou avec une répétition	126	39,00%
Confirmation ou correction	83	25,70%
Explication ou illustration	73	22,60%
Répétition seule	36	11,15%
Encouragement	5	1,55%
Total	323	100,00%

Tableau 50- Stratégies d'intervention des locuteurs natifs

Dans la partie 6.4.2, nous reviendrons sur ce point et nous comparerons l'application de ces stratégies par les deux locuteurs natifs, à distance et en présentiel.

6.2.4. Qualité de l'intervention

Nous considérons que l'intervention est une aide qui répond aux besoins de l'apprenant et devrait surtout lui permettre de progresser. Pour Bruner (1983), un aspect d'aide, très difficile à mettre en œuvre, consiste à montrer ce qui peut être fait à partir de ce que l'apprenant a déjà réalisé, mais sans pour autant donner la solution. Demaizière (2007) confirme et complète cette idée : « aider c'est encadrer l'apprentissage sans le diriger, ne pas donner les réponses mais plutôt faire parler l'apprenant ou relever dans ce qui a été dit ou fait ce qui va permettre de progresser vers une étape ultérieure ». Il semble donc que l'un des critères importants d'une aide efficace soit d'observer si l'aide est offerte lorsque c'est nécessaire, si elle est adaptée à l'apprenant et si elle est susceptible de l'aider à développer son interlangue. Nous pouvons par conséquent apprécier (1) si les interventions proposées par les locuteurs natifs sont produites à des moments appropriés et si elles sont adaptées ; (2) nous vérifierons également si ces interventions peuvent favoriser la médiation des connaissances.

(1) Le moment adéquat pour une intervention

Dans l'activité de compréhension de l'oral, pour mieux aider les apprenants, nous devons tout d'abord pouvoir identifier leurs difficultés. Deux situations peuvent être différenciées : 1. l'apprenant sait localiser sa difficulté et solliciter de l'aide ; 2. l'apprenant n'arrive pas à localiser le problème et se contente d'expliquer qu'il ne comprend pas l'énoncé. Dans la première situation, on peut intervenir uniquement sur la partie indiquée sans aborder d'autres

parties du document sonore. Grâce à la sollicitation de l'apprenant, le problème est localisé. Dans ce type d'intervention, si l'on explique plus qu'il n'est demandé, on court le risque de trop aider. Dans la deuxième situation, il est plus délicat d'intervenir. Il faudrait d'abord aider l'apprenant à localiser son problème. Si l'on traduit tout de suite le sens de l'énoncé à l'apprenant, on ne sait pas si le vrai besoin de ce dernier est satisfait. Autrement dit, si on traduit tout simplement le sens, on ne sait toujours pas pourquoi l'apprenant n'a pas compris l'énoncé. Il faudrait plutôt répéter l'énoncé en ralentissant le débit, et laisser à l'apprenant suffisamment de temps pour réfléchir encore une fois. Si l'apprenant exprime à nouveau un problème, on peut alors fournir une aide plus ciblée. Dans cette situation, l'aide doit être graduelle pour permettre à l'apprenant de construire progressivement ses idées.

Enfin, lorsque l'apprenant est découragé ou perd patience, en parallèle d'aides cognitives sur les compétences langagières, il a également besoin d'un soutien psycho-affectif qui l'aide à maintenir l'intérêt et la motivation qu'il porte à l'activité en cours et plus largement à l'apprentissage du chinois.

(2) Favoriser la médiation des connaissances

Dans le cadre de notre étude, l'aide apportée par les locuteurs natifs devrait non seulement faciliter la compréhension des documents et l'accomplissement des activités par l'apprenant, mais également lui permettre de mener des réflexions plus développées sur ces interventions, c'est-à-dire lui laisser le temps de demander « pourquoi ». Certains chercheurs ont mis en avant que, face au feedback reçu, les apprenants qui cherchent à comprendre le pourquoi arrivent plus facilement à reproduire le même texte (Qi et Lapkin, 2001 ; Sachs et Polio, 2007). Il semble aussi que dans les interventions, le feedback oral explicite (c'est-à-dire fournissant des informations métalinguistiques) a un effet positif sur le développement des connaissances langagières (Lyster, 2004 ; Ellis *et al.*, 2006). En effet, ce type de feedback tend à provoquer plus d'attention de la part de l'apprenant sur la forme de la langue et facilite en cela la compréhension de corrections (Sheen, 2010). Ceci implique que dans les interventions, nous devrions aider l'apprenant à établir des liens entre ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il ne sait pas encore faire. Le feedback devrait être le plus explicite possible et devrait comporter des informations se concentrant sur la forme de langue.

Résultats

Les résultats montrent que les interventions des locuteurs natifs prennent des formes très variées : bien qu'elles soient pour la plupart des traductions d'énoncés, elles peuvent aussi prendre d'autres formes telles que la correction de prononciation, l'explication grammaticale des énoncés (cor4_2_73 ; cor4_3_75-80), ou encore la démonstration d'écriture des sinogrammes (cor4_3_10-12). Dans ces interventions, il s'agit non seulement de soutien pour aider à comprendre le fonctionnement de la langue, mais aussi pour informer l'apprenant à propos de points particuliers de la culture chinoise (cor8_4_18-24). Enfin, les locuteurs natifs interviennent également pour encourager l'apprenant (cor6_1_13 ; cor10_S1_GA_21), ou pour améliorer sa méthode de travail (cor6_2_46).

Dans les parties suivantes, nous allons d'abord présenter les effets des interventions des locuteurs natifs sur la réalisation des activités, puis nous analyserons l'adéquation de ces effets sur la médiation des connaissances.

Les effets des interventions des locuteurs natifs sur la réalisation des activités

En termes d'effets sur la réalisation de l'activité de compréhension, les interventions des deux locuteurs natifs possèdent deux grands avantages :

Premièrement, elles rendent le travail de l'apprenant plus facile et plus efficace. Lorsque l'apprenant est bloqué à cause de mots qu'il ne connaît pas, les locuteurs natifs peuvent lui fournir une réponse tout de suite. Ils sont comme des « dictionnaires vivants » (cor10_S1_GB_5) et cela permet de gagner du temps. Grâce à leur aide, l'apprenant arrive de plus à travailler sur des documents qu'il ne pourrait pas maîtriser tout seul. Nos résultats montrent que la plupart des apprenants ont pu terminer les activités. Mais sans l'aide des locuteurs natifs, cela aurait été beaucoup plus difficile, voire impossible.

Deuxièmement, les locuteurs natifs interviennent non seulement pour traduire des mots inconnus, mais aussi pour aider l'apprenant à perfectionner sa capacité de décodage. Leur aide répond aux besoins précis de l'apprenant (extrait 116, cor11_E8_4).

Extrait 116 (cor11_E8_4) :

« parce qu'il peut m'aider juste en me donnant par exemple la partie que je ne connais pas+ là+ après dans ce cas là par exemple+juste le pinyin+ et là+ si je connais pas le pinyin et bien il me donne la traduction+ après si je connais le pinyin et ben je dis toute seule qu'est-ce que ça veut dire+ et je continue le travail »

Par exemple, lorsque l'apprenant découpe mal un groupe de formes sonores, les locuteurs natifs savent d'où vient le problème et peuvent le corriger tout de suite (extrait 117,

cor11_E6_5 ; extrait 118, cor11_E3_11).

Extrait 117 (cor11_E6_5) :

« on essaie de re-transférer le son qu'on a entendu qui n'est pas forcément bon+ mais comme/comme il (le locuteur natif) avait écouté il sait à quel mot on se référerait ».

Extrait 118 (cor11_E3_11) :

« (...) on a le natif on lui dit ce qu'on a entendu+et que l'on n'arrive pas à forcément à bien reconnaître les sons ou à bien les prononcer+ lui il peut deviner ».

Parfois, si l'apprenant prononce mal un énoncé car il l'entend mal. Dans ce cas, les locuteurs natifs peuvent immédiatement lui signaler où est le problème et corriger sa prononciation (extrait 119, cor15_1_9) :

Extrait 119 (cor15_1_9) :

« Cela oblige le natif à expliquer et aussi, parfois, à reformuler et cela nous oblige à faire attention à la façon dont il prononce les mots. La prononciation et la compréhension sont liées. Si l'on prononce mal, il est difficile de comprendre ».

Pour les apprenants, l'aide des locuteurs natifs est très pertinente et précieuse. Elle n'est pas remplaçable par des fiches d'aide préparées par l'enseignante (extrait 120, cor11_E8_2 ; cor11_E7_1), une méthode couramment pratiquée dans l'enseignement de compréhension de l'oral. Pour certains apprenants, travailler la compréhension de l'oral avec une aide sous forme de fiches est très handicapante en raison de l'absence d'évaluation extérieure et ne leur laisse pas le recul nécessaire (extrait 121, cor11_E5_14).

Extrait 120 (cor11_E8_2) :

« Je préfère qu'il y ait des natifs pour travailler surtout la prononciation (...) c'est à la fois pour me corriger et pour mieux parler+tandis qu'avec les fiches+je verrais juste le pinyin ou le signe et c'est tout+je saurais pas si je le prononce bien+ donc si y a un natif ça peut être utile ».

Extrait 121 (cor11_E5_14) :

« ça aurait pas été la même chose+ parce que avec un Chinois en face+ on est obligé de mener XXX de recherche/un peu de réflexion pour savoir quelle question poser etcétéra+si on a vraiment une fiche de vocabulaire à côté+on lirait la fiche de vocabulaire+on ferait peut-être/vite fait un bas de gamme+mais on réfléchirait peut-être moins+on prendrait moins de recul par rapport au texte ».

L'adéquation des interventions des locuteurs natifs sur la médiation des connaissances

En termes d'adéquation des interventions des Chinois et de son effet sur la médiation des connaissances, nous avons constaté quelques problèmes.

(1) Les locuteurs natifs ont tendance à donner plus d'informations que nécessaire et ne laissent pas suffisamment de temps de réflexion aux apprenants (extrait 122, cor8_1_8-10 ; cor7_1_54-64 ; cor4_3_30-35 ; cor3_1_30-56 ; cor11_E8_16 ; cor11_E5_10). Parfois, ceci se produit alors que leur aide n'est même pas sollicitée (cor3_2_27 ; cor6_1_57-60).

Extrait 122 (cor8_1_8-10) :

Dans cet extrait, E5 et E6 cherchent à savoir combien coûte la chambre que le client a choisie. Dans le document, on mentionne deux sortes de chambre « *dài cèsuǒ línyù bāshí* » (celle avec des douches et toilettes, qui est à 80 yuan), et « *bú dài cèsuǒ línyù wǔshí* » (celle sans douches ni toilettes, qui est à 50 yuan). E5 a bien compris qu'il y a deux types de chambre et il en a identifié une qui est à quatre-vingts. Il demande la confirmation de ses partenaires (8). Le locuteur natif à distance confirme la proposition de E5, mais en même temps, il lui traduit l'autre partie de l'énoncé (10).

8 E5 : euh : après il y en a deux types+il y a une chambre à quatre-vingts↑
(regarde LN1) je crois un truc du genre (à LN et à E6)

9 E6 : et il y en a une à quatre-vingts↑

10 LN1 : oui la chambre avec les toilettes et la douche ça fait quatre-vingts et sans les toilettes et la douche ça fait cinquante yuan

D'une manière générale, le locuteur natif réagit suite à une sollicitation explicite ou implicite qui lui est adressée. Mais, le locuteur natif peut aussi intervenir sans être sollicité lorsqu'il juge cela nécessaire (cor1_1_51). D'un côté, ces interventions non sollicitées peuvent motiver et inciter les apprenants à le solliciter, c'est surtout le cas lors de la première séance d'observation. Lorsque les locuteurs natifs voient que les apprenants sont bloqués et que, en même temps, ils ne demandent pas d'aide, les locuteurs natifs interviennent pour les stimuler (extrait 123, cor3_1_11-23). Mais d'un autre côté, ces interventions non sollicitées peuvent également dérégler le rythme du travail des apprenants et ne leur laissent pas assez de temps pour réfléchir par eux-mêmes (extrait 124, cor11_E5_10 ; cor8_1_7-11 ; cor8_2_33 ; cor10_S3_GC_24).

Extrait 123 (cor3_1_11-23) :

Dans cet extrait, E5 et E6 écoutent un document. C'est la première séance où les différents partenaires travaillent ensemble. Lorsque les deux apprenants sont bloqués, le locuteur natif LN1 propose à deux reprises à E5 et E6 de poser des questions s'ils en ont besoin (11, 22). Ceci semble avoir encouragé E5 à poser sa première question (23).

11 LN1 : vous avez compris↑
(E5 et E6 regardent LN1, ils rient)

- 12 E5 : euh : pas vraiment (rire)+ non (à LN1)
(E6 secoue la tête, rire)
- 13 E5 : *mei you* (on n'a pas compris)
- 14 E5 : on remet↑ (à E6)
- 15 E6 : ouais vas y remets
(répétition du document « 喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了我给你传个话儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧 »)
- 16 E6 : elle/je sais pas quoi+et après elle prend un bus *gongche** (à E5)
- 17 E5 : t'es sûr↑ (à E6)
- 18 E6 : ouais*
(E6 remet le document)
喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了
我给你传个话儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧)
- 19 E5 : je sais pas si elle prend le bus+d'après moi XXX le moyen de transport
c'était XXX
- 20 E6 : je sais pas+*gongche**
- 21 E5 : j'entends plutôt *tongxue*
- 22 LN1 : n'hésitez pas à me poser des questions
(E5 et E6 regardent LN1)
- 23 E5 : ouais (à LN) en fait déjà est-ce que c'est/

Extrait 124 (cor11_E5_10) :

« des fois je trouve que/qu'il nous aide peut-être un peu trop rapidement+si on demande de l'aide il nous donne directement la signification (...) ça nous ôte une phase de réflexion peut-être »

Du côté des apprenants, il semble qu'ils auraient aimé que les locuteurs natifs les aident plus lentement au lieu de leur traduire le sens complet des énoncés (extrait 125, cor11_E8_16).

Extrait 125 (cor11_E8_16) :

« (...) le défaut avec LN1 c'est que je lui ai demandé une partie de la phrase et il m'a tout donné ».

Par ailleurs, le fait que les locuteurs natifs aient tendance à trop les aider perturbe leur rythme de travail. Par exemple, parfois l'apprenant abandonne sa recherche, puisqu'on lui a traduit le sens de tout l'énoncé, il n'y a plus rien à chercher (cor4_4_27-38 ; cor1_3_49-52).

Fréquemment, lorsque les locuteurs natifs traduisent tout le sens de l'énoncé sans que cela soit demandé, l'apprenant est perplexe, car il n'arrive pas à établir le lien entre ce qu'explique le locuteur natif et ce qu'il entend dans le document (extrait 126, cor7_1_54-66 ; extrait 127, cor3_1_56-60). La traduction a été donnée trop tôt.

Extrait 126 (cor7_1_54-66) :

Dans cet extrait, E3 et E4 cherchent à comprendre le prix de la chambre que le client a choisie (54). Dans le document, on mentionne deux sortes de chambre « *dài cèsuǒ lín yù bāshí* » (celle avec des douches et toilettes est à 80 yuan), et « *bú*

dài cèsuǒ línyù wǔshí » (celle sans douches ni toilettes est à 50 yuan). E3 et E4 ont bien identifié la forme sonore de « *bashi* » (quatre-vingts) (56-58), mais n'arrivent pas à comprendre le groupe de mots avant « *dài cèsuǒ línyù* » (avec des douches et toilettes). E3 entend « *liu* » (six) au lieu de « *línyù* » (douches) (59), et E4 suppose que le tarif doit être « six cent quatre-vingts » (60). E3 doute de cette proposition (61). Le locuteur natif à distance LN1 intervient et donne sa confirmation (62), qui n'est pas très claire. E3 ne semble pas être convaincue et demande à LN1 si cette réponse est juste (63). Au lieu de donner une réponse concernant uniquement le chiffre « quatre-vingts », LN1 lui traduit tout l'énoncé (« oui la salle de toilettes et la salle de douche ça fait quatre-vingts », 64). Mais, il semble que ni E3 ni E4 arrivent à établir le lien entre la traduction de LN1 et ce qu'ils entendent (65-66).

54 E4 : il faut le prix+il faut qu'on ait le prix

55 E3 : oui il faut le comprendre déjà

(répétition de la chaîne sonore « 帶廁所淋浴八十不帶 »)

56 E4 : *bashi* c'est huit cent+il y a un truc devant non↑

57 E3 : non *bashi* c'est quatre-vingts

58 E4 : oui quatre-vingts d'accord+il y a un truc devant il faut qu'on remette

(répétition du son « 几个人就一个人三人间多少钱带厕所淋浴八十 »)

59 E3 : *liu**↑ *liu**↑ (E3 regarde LN1) euh :

60 E4 : six cent quatre-vingts↑

61 E3 : t'es sûre↑t'as entendu ça↑j'entends pas (à E4)

62 LN1 : oui

63 E3 : c'est ça↑ c'est six cent quatre-vingts↑ (rires, à LN1)

64 LN1 : oui les toilettes et la salle de douche (bain) ça fait quatre-vingts

65 E4 : *liu** *liu** *bashi*↑ (à LN1)

(pas de réponse tout de suite)

66 E3 : *liu** *bai** *bashi* (à LN1)

Extrait 127 (cor3_1_56-60) :

Dans cet extrait, E5 et E6 travaillent sur un document dont le locuteur natif LN1 leur a traduit tout le sens. E5 et E6 expriment leur impression à LN1.

56 E5 : du coup (en riant) il nous a dit la réponse mais maintenant il faut/sais pas je n'y arrive pas trop

57 E6 : j'arrive pas à mettre les/les mots sur/

58 E5 : on a (à LN1)/on a du mal à assimiler les mots avec :

59 E6 : avec le sens

60 E5 : avec tu viens de dire en fait/voire la :

61 E6 : la correspondance entre/

(problème de réseau, trop de bruit pour LN1)

(2) Il y a très peu d'interventions qui guident l'apprenant vers la médiation des connaissances

La plupart du temps, les deux locuteurs natifs peuvent répondre aux questions et peuvent aider les apprenants à accomplir les activités, mais ces interventions concernent essentiellement la traduction du sens (39%, cf. 6.2.3, p. 310). Il y a peu d'explications développées sur la forme de la langue. Ces interventions manquent de stratégies didactiques et négligent souvent le

besoin réel de l'apprenant (cor4_3_30-35). Au lieu d'aider l'apprenant à comprendre le sens à l'aide de ses connaissances préalables ou ce qu'il a déjà appris, les locuteurs natifs semblent toujours pressés de tout traduire (cor4_2_25-38 ; cor4_3_92-94 ; extrait 128, cor4_4_9-31). Parfois, l'apprenant prend l'initiative de manifester une volonté d'associer ce que le locuteur natif lui a traduit et ce qu'il a déjà acquis, mais le locuteur natif n'arrive pas à capter l'intention de l'apprenant (extrait 129, cor7_4_9-24).

Extrait 128 (cor4_4_9-31) :

E3 et E4 débute un document sur un message téléphonique. Sur ce message, une Chinoise, Liu Shuang essaie de joindre Hai Tao. Liu a entendu dire que Hai va faire du ski le vendredi d'après. Liu a envie d'y aller avec eux et elle lui demande si c'est possible. Elle lui demande également de la rappeler. À l'aide du locuteur natif en présentiel LN2, E3 et E4 ont déjà compris et identifié des éléments comme « faire du ski », « je ne sais pas si », « rappelle-moi », « je ne sais pas si tu peux me rappeler ou pas ». Mais, au lieu d'aider les apprenants à reconstituer le sens avec ces éléments, LN2 intervient et commence à tout traduire (27-31).

9 LN2 : faire du ski

10 E3 : ah oui ! je l'oublie tout le temps !

(E4 rit)

(喂海涛我是刘双听说你们下周五去滑雪我也想去不知道行不行你给我回电话吧)

11 E3 : je ne sais pas si : si/si/

12 E4 : *bu zhidao* je ne sais pas+oui

13 E3 : si tu aimes *xin*/

(喂海涛我是刘双听说你们下周五去滑雪我也想去不知道行不行你给我回电话吧)

14 E4 : *ni tin* din* hua ba*

15 E3 : rappelle-moi+donne-moi un coup de fil +*ni gei*/

16 E4 : je ne sais pas si/si tu aimes ou : *xing bu xing*/si tu veux↑+si tu veux et ça a rapport avec *xing*

17 E3 : *xing shi shenme* (à LN2) (qu'est-ce que ça veut dire « *xing* » ?)

18 LN2 : en fait/

19 E4 : *xing* espérer aimer↑ (à LN2)

20 E3 : non c'est *xiang* (à E4)

21 LN2 : pouvoir si je peux

22 E3 : ah ! je sais pas si je peux ou pas ou : si je/

(去滑雪我也想去不知道行不行你给我回电话吧)

23 E3 : je sais pas si tu peux me rappeler ou pas+ non↑ (à E4)

24 E4 : euh : ouais

25 E3 : c'est c'est rap/ou donne-moi un coup de fil ou : *gei gei* quelque chose

(喂海涛我是刘双听说你们下周五去滑雪我也想去不知道行不行你给我回电话吧)

26 E3 : *gei wo*↑

27 LN2 : j'ai entendu dire que vous allez faire du ski vendredi prochain

28 E4 : hein↑ (regarde LN2)

29 LN2 : je veux y aller si c'est possible

- 30 E4 : il faut que tu me rappelles pour me dire quelque chose (à LN2)
31 LN2 : ouais c'est ça

Extrait 129 (cor7_4_9-24) :

Dans cet extrait, E3 et E4 butent sur la phrase « *wǒ qǐng nǐ chīfàn* » (je t'invite à manger) (9-10). Le locuteur natif en présentiel LN2 leur traduit le sens de « je t'invite » (11). Mais il semble que E3 et E4 ne comprennent pas pourquoi cette traduction. E3 a saisi « *chīfàn* » (prendre un repas) (12, 14) mais ne comprend pas le lien entre ce mot et « inviter ». LN2 explique le mot « *qǐng* » (inviter, veuillez) dans le sens d'« inviter ». E3 lui demande si c'est le même mot que « veuillez » (17), mais n'obtient pas de réponse de LN2. E4 réfléchit aussi. LN2 leur montre le pinyin et le sinogramme sur un papier, mais il n'explique pas son utilisation. Cependant, il semble que E3 et E4 connaissent ce mot dans le sens de « veuillez » (21-22) et E4 commence à se poser des questions sur son utilisation (20). Ceci implique que les deux apprenants ont déjà appris ce mot avec un sens : « veuillez ». LN2 aurait dû se baser sur ce qu'ils savent déjà et expliquer un peu plus la différence entre l'utilisation de ce mot pour les deux situations différentes, puisque E4 a manifesté sa curiosité pour ce deuxième sens du mot.

- 9 E3 : *wo qing ni*↑ (à E4)
10 E4 : j'ai du mal à saisir
11 LN2 : 我请你吃饭 je t'invite (*wǒ qǐng nǐ chīfàn* ; je t'invite à manger)
12 E3 : *chifan* je t'invite ↑
13 LN2 : hein
14 E3 : manger
15 LN2 : hein+ je t'invite pour 请+inviter (LN2 écrit le sinogramme)
16 E3 : d'accord !
17 E3 : c'est comme veuillez↑
18 E4 : *wo qing ni chifan* (E4 réfléchit de son côté)+ d'accord
(LN2 montre le sinogramme à E4, E4 le regarde)
19 E4 : ouais ouais ouais d'accord
(E3 et E4 notent)
20 E4 : c'est l'utilisation à un verbe c'est marrant ça !
21 E4 : ouais c'est *qing* (E4 regarde la feuille de LN2)
22 E3 : oui c'est lui (à E4)
(LN2 montre la feuille)
23 E4 : merci !
24 E3 : ok

(3) Certaines explications ne sont pas appropriées.

À cause de leur niveau de français parfois restreint, les explications des locuteurs natifs ne sont pas appropriées (extrait 130, cor4_1_90 ; cor5_1_34-35 ; cor7_1_26-42), voire incorrectes (cor1_2_5 ; extrait 131, cor6_1_60). Dans certains cas, les locuteurs natifs n'ont pas vraiment compris la question et ont donné une réponse qui ne correspond pas à la demande (extrait 132, cor5_1_46-59 ; cor4_3_85-94 ; cor8_4_45-51). Ces explications, non appropriées, peuvent perturber l'apprenant (cor7_1_63-66 ; cor8_4_19), et dans des cas

extrêmes, elles le conduisent à aboutir à une conclusion fautive (extrait 133, cor6_1_119-131).

Extrait 130 (cor4_1_90) :

Dans cet extrait, le locuteur natif LN1 traduit « *zhǔshí* » comme « riz ». En fait ce mot désigne les nourritures de base, essentiellement les féculents, donc le riz compris.

90 LN1 : 主食 du riz (*zhǔshí* ; nourriture de base)

Extrait 131 (cor6_1_60) :

Dans un document, on demande le nombre de plats qu'a commandés le client. En fait le client a commandé deux plats, sans boisson et sans nourriture de base (féculent). Mais le locuteur natif n'a pas fait attention et a compris que ce client a commandé des féculents (60).

60 LN1 : il/il ne demande pas de boisson il demande du riz à la fin

Extrait 132 (cor5_1_46-59) :

E6 pose une question au locuteur natif à distance, LN1, sur le nombre de salade de concombres que le client a commandé (46). Mais LN1 n'a pas compris cette question et a expliqué tout simplement le sens du « *bàn huángguā* » (51, 55, 57, 59).

46 E6 : il demande huit concombres (à E5)

47 E5 : donc il demande huit concombres aussi↑ (à LN1)

48 E6 : *ban bagur**↑ (à LN)

49 LN1 : 黃瓜+oui c'est/ (*huángguā* ; concombre)

50 E6 : huit↑

51 LN1 : le concombre salé

52 E5 : oui mais : il en demande/

53 E6 : il en demande huit↑ ou :/

54 E6 : *ba**

55 LN1 : ok

56 E6 : non+sais pas+ c'est la question (rires)

57 LN1 : 拌黃瓜↑ (*bàn huángguā* ; salade de concombres)

58 E5 : ouais↑

59 LN1 : ouais XXX

(problème de réseau, le son de LN1 a été coupé)

Extrait 133 (cor6_1_119-131) :

Dans un document sur le thème du restaurant, E8 a bien identifié le groupe de mots « *bú yào le* » (c'est tout, je ne veux plus d'autre chose) (119). E8 le signale à E7 (120) et au locuteur natif LN1 (122) pour connaître le sens. LN1 donne une traduction qui n'est pas appropriée et qui ne répond pas directement à la question du E8 (22). Suite à cette intervention, E8 pense que ce qu'elle a entendu est faux et que c'est plutôt « *yào* » qui est prononcé. Malgré le fait qu'elle ait clairement dit que ce qu'elle a entendu était « *bú yào* » et non « *yào* », LN1 ne réagit pas à sa remarque et toutes ses interventions (124, 126) conduisent E8 à penser qu'elle a tort. E8 cherche à faire comprendre à LN1 son problème (127-129), mais il y a une coupure du réseau et E8 abandonne sa question (131).

119 E8 : *bu yao le* (à E7)

120 E7 : ça me dit plus rien

- 121 E8 : *bu yao* euh : euh : euh : *bu yao* euh : (à LN1) *bu yao* euh : *shi shi shenme yisi* (ça veut dire quoi « *bu yao* »)
122 LN1 : est-ce que tu veux quelque chose+est-ce que vous voulez quelque chose+il/c'est le serveur qui demande les/les plats
123 E8 : ah *shi yao* ↑enfin comment je peux dire (en cherchant des mots)
124 LN1 : 要 (*yào*, vouloir)
125 E8 : ah ! c'est *yao* !c'est pas *bu yao*↑ oh la la ! bon ben : c'est bon !
126 LN1 : 要什么+c'est-à-dire vouloir quelque chose (*yào shénme* ; vouloir quoi)
127 E8 : j'avais/en * je peux pas le dire en français (E8 est très bloquée)
128 E7 : tu peux dire en français (à E8)
129 E8 : j'avais mal entendu+ j'ai entendu *bu yao* en réalité (à LN1)
(pas de réponse de LN1, problème de connexion)
130 E8 : ah il a pas entendu par contre lui/
131 E8 : bon/c'est pas grave

6.2.5. Conclusion de la partie 6.2

Dans cette partie, nous avons essentiellement observé la façon dont les deux locuteurs natifs interviennent lorsque les apprenants rencontrent des problèmes de compréhension. Il s'avère que les deux locuteurs natifs sont très motivés pour aider les apprenants. Ils prennent souvent l'initiative d'intervenir sans être sollicités. Leur aide est rapide et souvent efficace, autant pour traduire des mots inconnus que pour faire avancer la réalisation des activités. Ils sont aussi très efficaces pour aider les apprenants à perfectionner leur capacité de décodage de manière très personnalisée. Cependant, dans ces interventions, un manque de stratégies didactiques apparaît. Leur aide ne favorise pas toujours la médiation de connaissances. Si on considère que l'aide des locuteurs natifs est comme une sorte de tutelle qui vise à faciliter le travail des apprenants, on peut distinguer deux sortes de tutelles, la « tutelle pour communiquer » et la « tutelle pour apprendre » (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994). Dans la première, le rôle du locuteur natif est essentiellement d'aider au bon fonctionnement de la communication. Dans la seconde, en offrant « la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offres et de prises » (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994), le locuteur natif peut créer des séquences qui établissent un contrat didactique. Pour aider l'apprenant à communiquer, le locuteur natif exerce une tutelle qui peut être aussi efficace que l'enseignant. Mais en termes de tutelle pour apprendre, celle de l'enseignant est plus stratégique (Bigot, 2002, p. 70). Par exemple, l'enseignant peut refuser de répondre à une sollicitation parce qu'il estime qu'il sera plus profitable à l'apprenant de trouver lui-même les moyens langagiers pour résoudre le problème, alors que dans un cadre d'interaction non didactique, ceci est rare. Les locuteurs natifs interviennent généralement pour garantir la fluidité de la communication. Pour eux, refuser une sollicitation

risque de faire perdre la face à l'apprenant. C'est pourquoi, dans notre cas, les locuteurs natifs se comportent en partie comme si l'objectif de l'activité était de communiquer (donc la construction du sens), et non d'amener les apprenants à élaborer des stratégies de compréhension et de sollicitation. Dès que les apprenants manifestent des signes de difficulté, les locuteurs natifs interviennent tout de suite. La plupart du temps, ils traduisent immédiatement le sens de l'énoncé dans son ensemble sans laisser aux apprenants un temps de réflexion.

Mais en même temps, nous insistons sur le fait que les locuteurs natifs ne sont pas les enseignants. Et pour nous, le rôle de ces derniers ne peut pas être remplacé. Comme le constate Cicurel « la présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la 'médiation' entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable » (Cicurel, 2002, p. 151). Dans les interactions didactiques, l'enseignant n'est pas seulement un expert linguistique mais il doit aussi être un expert en acquisition/apprentissage des langues. Il est « le garant de la mise en œuvre des moyens nécessaires au développement de la compétence de communication des apprenants, et [...] le gérant de ce développement » (Bigot, 2002, p. 71).

Comme les études de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) et de Mangenot et Tanaka (2008), les locuteurs natifs dans notre expérimentation ont un rôle et statut particulier. Ils partagent avec les apprenants français le statut de jeunes et d'étudiants et, en même temps, ils sont experts en langue et culture chinoise face aux Français. Ces locuteurs natifs participent à nos activités pour aider les apprenants à réaliser des exercices de compréhension de l'oral tout en pratiquant leur français. Ils ne sont pas des spécialistes en didactique (ce qui est différent des locuteurs natifs en formation de FLE dans les deux études citées au-dessus) et nous ne pouvons pas exiger d'eux qu'ils se comportent comme des enseignants. D'ailleurs, cette situation est plutôt à éviter, comme le souligne Demaizière (2003) :

« Il est à remarquer que pour que de telles interventions [introduction des locuteurs natifs dans les dispositifs de formation de langues] soient profitables, elles doivent être soigneusement régulées. Les situations où le référent natif se transforme en pseudo-enseignant sont à éviter ».

Pour améliorer la qualité de leur intervention, nous pensons qu'il est préférable de leur donner un guide dans lequel ils trouveront quelques règles à respecter pendant le travail, sans donc

vouloir leur faire adopter le comportement d'un enseignant. Dans notre expérimentation, les apports de la présence des locuteurs natifs se situent ailleurs que ceux de l'enseignante (nous en discuterons plus loin dans la partie 6.5). Par ailleurs, les apprenants sont tout à fait conscients des défauts des interventions des locuteurs natifs, mais pour eux, cela ne pose pas vraiment un problème. C'est une « autre manière d'apprendre », différente de l'apprentissage avec l'enseignant (extrait 134, cor11_E5_11 ; extrait 135, cor11_E5_12).

Extrait 134 (cor11_E5_11) :

« (...) je pense que toi (l'enseignante)+tu nous aurais donné peut-être un peu moins de pistes +et euh : tu aurais donné moins de réponses directement (...) je pense que ça serait bien qu'on a/sait pas/un petit indice puisqu'on a une phase de réflexion de cinq à dix minutes »

Extrait 135 (cor11_E5_12) :

« (...) c'est vraiment intéressant+eux ils sont des Chinois+c'est pas des enseignants+ donc ils nous aident à la manière/c'est quand même différent/aussi c'est un autre point de vue+ finalement/c'est-à-dire que là/ils sont là pour nous aider+mais ils ne se rendent pas vraiment compte de nos problèmes à nous+et euh : c'est comme si on parlait plus avec des étrangers+au point final donc c'est différent ».

6.3. Comment l'apprenant traite-t-il les réponses aux sollicitations et quelle est l'évolution des comportements d'écoute ?

Les différents comportements face au traitement des données peuvent nous donner des indices sur la manière dont l'apprenant pense durant une activité de compréhension de l'oral. Dans cette partie, nous observons ainsi la façon dont l'apprenant traite les réponses des locuteurs natifs pour accomplir les activités d'écoute. Aussi, nous nous sommes intéressée à l'évolution des comportements des apprenants d'une séance d'observation à l'autre. Nous cherchons ainsi à savoir si les activités d'écoute interactives étayées permettent une évolution des comportements d'apprentissage dans les activités de compréhension de l'oral à moyen terme, mais aussi, ce qui évolue et ce que cette évolution apporte à la compréhension de l'oral en chinois.

6.3.1. Le traitement par l'apprenant des interventions

Un traitement de données désigne la manière dont l'apprenant réagit lorsque le locuteur natif répond à sa sollicitation. Il est proche de ce qu'Ellis nomme « engagement » (2010, p. 342). Dans une perspective d'interaction verbale à l'oral et à l'écrit, « engagement » désigne comment l'apprenant réagit au feedback correctif reçu. Ellis suggère qu'il est possible d'observer l'engagement de l'apprenant sous trois angles : a. cognitif - comment l'apprenant focalise son attention sur le feedback ; b. comportemental - si et comment l'apprenant réutilise dans sa production orale et écrite les données fournies par les corrections ; c. affectif - l'attitude de l'apprenant envers le feedback (« *how learners respond attitudinally to the corrective feedback* ») (Ellis, 2010, p. 342). Étant donné que nous visons dans notre étude la compréhension du sens et non la production, nous ne pouvons pas utiliser ce modèle pour notre analyse. Tout d'abord, dans l'interaction verbale, le feedback correctif se produit plus spontanément par les locuteurs natifs. Dans notre étude, la plupart du temps, ce sont les apprenants qui sollicitent une intervention du locuteur natif, et au moment où ils sollicitent de l'aide, leur attention est déjà focalisée sur le problème. Ainsi, ils sont davantage en attente de l'intervention du locuteur natif dans l'activité d'écoute interactive étayée que dans l'activité d'interaction orale.

Aussi, dans l'activité de compréhension, nous ne disposons pas de données extérieures évidentes comme les productions orales ou écrites. Lorsque l'apprenant comprend ou non quelque chose, il n'a pas besoin de reprendre ce que dit le locuteur natif. Par conséquent,

lorsqu'il ne s'exprime pas, nous ne pouvons pas identifier son état de compréhension. Il n'est pas évident pour nous d'appliquer les critères d'Ellis pour l'observation.

Par conséquent, dans cette étude, nous avons décidé d'observer ce que font les apprenants avec l'aide des locuteurs natifs pour avancer dans l'activité de compréhension de l'oral.

Tout d'abord, une fois que le locuteur natif a fourni une aide, l'apprenant essaie de restituer l'ensemble de sa compréhension du document. Chaque nouvel élément obtenu dans la réponse du locuteur natif lui permet de modifier et de mettre à jour l'hypothèse de base, et souvent, de faire un pas de plus vers l'objectif.

Deuxièmement, il est fréquent que l'apprenant réécoute l'énoncé pour vérifier la cohérence entre ce que le locuteur natif propose et ce qu'il a compris dans le document (extrait 136, cor4_3_35-61 ; cor6_2_38-60).

Extrait 136 (cor4_3_35-61) :

Dans cet extrait, le locuteur natif en présentiel LN2 explique à E3 et à E4 le sens du passage « une amie du directeur Liu appelle sa secrétaire » (35). Le mot « secrétaire » n'apparaît pas dans le document. Pour vérifier la proposition de LN2, E4 sollicite l'aide de LN2 (59-61).

35 LN2 : hein c'est qui↑/en fait c'est une amie de 刘经理 qui appelle sa secrétaire (Liu jīnglǐ ; directeur Liu)

36 E3 : ah ok+et elle demande qui c'est↑ (à LN2) non (regarde E4)

37 LN2 : secrétaire/c'est la secrétaire

38 E4 : hein↑

39 LN2 : qui lui demande c'est qui/c'est qui (E4 réécoute le document...)

59 E4 : secrétaire+euh : zai zhongwen* euh : shi shuo*↑ (à LN2 ; comment dire « secrétaire » en chinois ?)

60 LN2 : 中文秘书+secrétaire c'est la/en fait 秘书 dans le texte on ne l'a pas entendu (zhōngwén, mìshū ; chinois, secrétaire)

61 E4 : on ne l'entend pas d'accord+ parce que je le cherchais

Ce processus implique que l'apprenant ne fasse pas ce genre d'activité seulement pour la réussir. Il souhaite aussi connaître ses points faibles et se perfectionner.

Troisièmement, suite à une réponse de sollicitation, l'apprenant demande parfois des explications plus poussées (cor1_1_118). Une fois que cette explication est fournie, la plupart des apprenants acceptent les propositions des locuteurs natifs sans se poser de questions. Au cas où il y aurait un désaccord entre eux, ce sont souvent les apprenants qui cèdent, même si

ce sont eux qui ont la réponse juste. Il y a aussi des moments où certains apprenants, plus audacieux, osent se défendre (extrait 137, cor1_2_27-34). Dans ces cas-là, ils n'hésitent pas à poser une série de questions aux locuteurs natifs jusqu'au moment où ils obtiennent une réponse satisfaisante (extrait 138, cor8_4_45-55). Ces résultats impliquent que ces apprenants sont très actifs et très réflexifs dans l'apprentissage. Ils sont plus critiques et ne se laissent pas toujours guider sans en avoir compris la raison.

Extrait 137 (cor1_2_27-34) :

E1 et E2 écoutent ce passage d'un message téléphonique : « on se voit ce samedi, tu me dis si ça te va ou pas, si oui, tu m'appelles ». Dans le groupe de mots « *nǐ gěi wǒ dǎ diànhuà* » (tu m'appelles), le « *gěi wǒ* » signifie « à moi ; donner moi ». E1 l'a traduit comme « et moi » (28), mais elle a bien compris le sens général de l'énoncé (30) et a eu la confirmation du locuteur natif LN1 (31). E2 n'était pas d'accord avec la traduction de « et moi » pour « *gěi wo* » (29) et a sollicité la confirmation de LN1 (32). LN1 a confirmé à nouveau la proposition de E1 (33). Malgré cette confirmation de l'expert, E2 n'a pas abandonné son interrogation (34).

27 E2 : ah *gei wo*

28 E1 : toi et moi ouais (à E2)

29 E2 : mais :(non convaincue)

30 E1 : *ni gei wo* on se voit/en gros c'est on se voit samedi↑ toutes les/toutes les deux↑ (à E2)

31 LN1 : hein oui oui oui

32 E2 : ouais↑ (regarde LN1, Hochement de tête)

33 LN1 : oui

34 E2 : mais après *gei wo* c'est me donner/c'est pas avec moi↑ (à E1)

Extrait 138 (cor8_4_45-55) :

E5 bute sur un énoncé « *qī diǎn ba* » (je propose : à sept heures). Dans « *qī diǎn ba* », le « *ba* » est une particule utilisée pour adoucir le ton d'un ordre et il n'est pas obligatoire de la traduire. Lorsque la syllabe « *ba* » est prononcée au premier ton, il signifie « huit » (*bā*). Il semble que E5 n'arrive pas à différencier les deux cas (45). Le locuteur natif en présentiel LN2 intervient et lui traduit « sept » et « huit » en chinois (46). E5 essaie de localiser son problème à LN2 (47-51). LN2 ne saisit pas tout de suite le problème et lui traduit le sens de l'énoncé « c'est promis » (50), « sept heures » (52). Normalement, la traduction donnée par LN2 suffit pour faire les exercices. Mais E5 insiste pour poser une question à LN2 afin d'obtenir une réponse claire (53).

45 E5 : il y a sept et huit+ mais je ne sais plus+c'est trop vite (rires)

46 LN2 : 七 sept+puis huit c'est 八+七点 (*qī bā diǎn* ; sept huit heures)

47 E5 : après il ne dit pas : (à LN2)

48 LN2 : la dernière phrase↑ (à E5)

49 E5 : ouais

50 LN2 : 一言为定+ c'est promis+ (LN2 commence à écrire les sinogrammes et le pinyin) la dernière phrase+ c'est ça↑(à E6) (*yìyánwéidìng* ; c'est entendu)

51 E5 : hein+ attends c'est juste avant

52 LN2 : juste avant c'est 七点 (LN2 écrit les sinogrammes)+ sept heures (*qī diǎn* ; sept heures)

- 53 E5 : après il dit pas un *BA* ou : (à LN2)
54 LN2 : 七点吧 + 吧 +modale (*qī diǎn ba ba* ; à sept heures ; il écrit le sinogramme)
55 E5 : ok

En même temps, il semble que l'apprenant ne fasse pas toujours attention à ce que dit le locuteur natif. Parfois, le locuteur natif a déjà expliqué le sens général du document, mais l'apprenant continue à poser des questions et à chercher par lui-même (extrait 139, cor3_2_21-46). Deux explications semblent possibles : soit la réponse du locuteur natif n'est pas assez claire, soit elle arrive trop tôt et l'apprenant n'arrive pas à suivre son rythme. Comme nous l'avons mentionné dans la partie 6.2.4, lorsque le locuteur natif traduit tout de suite le sens du document, l'apprenant n'est pas en mesure d'établir un lien entre la traduction et ce qu'il entend. L'extrait ci-dessous montre un exemple où l'apprenant réécoute alors tout pour comprendre la raison de cette traduction et ensuite la vérifier par ses propres moyens.

Extrait 139 (cor3_2_21-46) :

E5 et E6 écoutent un document sur une messagerie téléphonique mais ils ne comprennent rien au début (23-24). Le locuteur natif LN1 leur traduit le sens général correctement (21, 27). E5 et E6 ne semblent pas avoir saisi ce que LN1 a traduit et continuent à chercher le sens de leur côté (31-43). Au final, lorsque l'enseignante leur demande ce qu'ils ont compris du document, leur réponse est partielle et ne correspond pas à ce qui a été expliqué par LN1 (44-46).

21 LN1 : je ne vais pas vous accompagner pour voir le film demain

22 E5 : ok (rires)

23 E6 : on n'a rien compris (rires, regarde E5)

24 E6 : on réécoute↑

25 E5 : attends+on va/on va réécouter↑ (à LN1)

(E6 remet le document « 喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白 »)

(...)

31 E6 : ah ouais *dianhua* (à E5)

32 E5 : *dianhua* c'est film mais : euh : ouais+ (réfléchit)

33 E5 : il me semble qu'elle disait *wo bu neng*

34 E6 : attends/

(E6 remet le document « 喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白 »)

35 E5 : elle a dit je peux pas : (à E6)

36 E6 : je ne peux pas aller au film+*wo bu neng* que sais pas quoi

37 E5 : ouais/après elle a dit ouais/attends

(E5 remet le document « 喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白 » « 喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白 » (problème de réseau, le son de LN1 a été coupé)

38 E5 : c'est *mingtiang** *wo bu neng* voir le film demain

- 39 E6 : ouais↑ mais après elle a dit euh : c'est la deuxième partie
 40 E6 : ouais c'est ça
 (E5 continue le document « 你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白 »)
 41 E6 : *wo jia* you* xingqi* (E6 note des choses sur sa feuille)
 42 E5 : ouais elle rappelle/elle rappellera samedi pour aller euh : voir le film ou :
 43 E6 : oui d'accord
 (plus de temps, l'enseignante leur demande de résumer ce qu'ils ont compris)
 44 E5 : en résumé en fait il dit que demain elle ne peut pas y aller voir le film donc en fait
 45 LN1 : oui
 46 E5 : donc elle rappellera samedi pour pour confirmer

6.3.2. L'évolution des comportements d'écoute

Dans le contexte de l'interaction, les interactionnistes envisagent le fait que les énoncés du locuteur natif possèdent une double valeur, communicative et métalinguistique. « Valeur communicative, en ce sens que la production et l'appropriation d'une donnée est un phénomène éminemment communicationnel qui doit être étudié dans le contexte de la communication en cours. Valeur métalinguistique, en ce sens que, lorsqu'un énoncé devient une donnée destinée à un traitement cognitif particulier, sa valeur de contenu à communiquer se double d'une valeur d'exemple ou de modèle » (Py, 1996). Dans notre contexte particulier, les aides des locuteurs natifs ont pour objectif de faire avancer l'accomplissement des activités de la compréhension de l'oral et non de réparer une panne de communication. Leur énoncé ne possède donc pas la double valeur communicative et métalinguistique. Mais cette idée de la bifocalisation (Bange, 1992) sur le sens et sur la forme nous intéresse. Dans notre expérimentation, lorsque l'apprenant réalise des activités de compréhension, il mobilise toutes ses ressources pour construire le sens. L'aide des locuteurs natifs lui permet de mieux réussir ce processus de construction du sens. Une fois qu'il a réuni les éléments nécessaires pour répondre aux questions posées dans les exercices, l'objectif de l'activité pourrait donc être considéré comme étant atteint. Il n'est pas obligé de chercher à enrichir ses connaissances linguistiques. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin de porter son attention sur la forme de la langue. Or, les processus cognitifs contrôlés, au moyen desquels l'apprenant porte son attention sur la forme pour faciliter la compréhension et la production, jouent un rôle central dans l'appropriation des savoir-faire langagiers (Griggs, 2002, p. 53). Si l'apprenant se concentre uniquement sur le sens et néglige la forme, il apprend moins que s'il se concentre sur les deux, car « la construction du sens ne garantirait pas [...] une sensibilité aux formes ni une

disposition à restructurer l'interlangue » (Nussbaum, 1999, p. 37). Pour nous, les activités proposées ont un double objectif : pratiquer la compréhension et en même temps acquérir de nouvelles connaissances. C'est pourquoi nous avons, dans les séances de guidage, encouragé les apprenants à porter également leur attention sur la forme de la langue pour s'enrichir, et ceci en respectant l'envie de chacun. Par la suite, nous observons si et comment l'écoute interactive étayée aide les apprenants à développer les comportements leur permettant de s'enrichir tout en réalisant les activités de compréhension de l'oral.

Pour repérer les comportements qui favorisent l'acquisition, dans une situation d'interaction entre un locuteur natif et non natif, des chercheurs observent et identifient des séquences au cours desquelles un énoncé produit par le locuteur natif aide à enrichir le répertoire verbal de l'apprenant. Ces séquences sont considérées comme des « manifestations en temps réel d'une partie au moins des processus d'appropriation de données » (Py, 1996). Les occurrences « données-reprises » font partie de ces séquences et sont souvent analysées et discutées dans les travaux des interactionnistes.

La reprise désigne la répétition totale ou partielle de la donnée fournie par le locuteur natif. Elle assure la préparation de l'acquisition proprement dite, la mise en place de l'objet qui sera éventuellement mémorisé et intégré à la compétence langagière de l'apprenant (Py, 1996). Mais l'apparition de la reprise ne garantit pas l'aboutissement d'une saisie. La saisie désigne « la capacité d'intégrer de nouvelles informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue » (Py, 1994, p. 146). La saisie englobe le traitement et le stockage de la donnée et constitue un véritable indice de l'acquisition (Matthey, 1996).

Nous sommes consciente que toute reprise n'est pas une saisie ; toute saisie ne se manifeste pas par une reprise. Mais la reprise constitue « la seule trace évidente chez l'élève de sa prise en compte de la correction et donc de son orientation vers la forme » (Griggs, 2002, p. 56). Dans notre activité, suite à une intervention du locuteur natif, l'apparition de la reprise ou des questions sur la forme de la langue par l'apprenant implique qu'il a aperçu un élément et qu'il a fait attention à sa forme. Il cherche à répéter la donnée produite par le locuteur natif afin de l'imiter ; ou dans le second cas, il est motivé pour comprendre le fonctionnement de la langue, parce qu'il a envie d'enrichir son interlangue. C'est un effort vers l'acquisition. C'est pourquoi, pour certains interactionnistes, la dimension métalinguistique peut être aussi analysée, par exemple, par l'observation de la fréquence de séquences de focalisation sur la forme (Cicurel, 2002).

Dans notre cas, pour mieux profiter de l'écoute interactive étayée, l'apprenant ne devrait pas se contenter seulement de pouvoir accomplir les exercices de compréhension, il devrait aussi être encouragé et guidé à apprendre quelque chose de nouveau. C'est pourquoi, nous allons repérer et analyser les séquences où l'apprenant porte son attention sur la forme de la réponse des locuteurs natifs, l'évolution de ses comportements, ainsi que son apport au développement des stratégies de l'apprentissage de la compréhension.

Résultats

Avant et pendant la première séance d'observation en novembre 2009, les apprenants n'avaient reçu aucun guidage en termes de stratégies face à l'écoute interactive étayée. Les interactions enregistrées dans cette séance représentent ainsi leur comportement « naturel » en début de formation. Suite à cette séance, nous avons introduit des séances de guidage pendant lesquelles nous avons expliqué aux apprenants comment écouter un document sonore, comment s'y préparer, comment poser des questions et comment profiter au mieux de l'aide des locuteurs natifs. Nous avons mis en avant l'intérêt de l'écoute interactive étayée et nous les avons encouragés à acquérir quelques nouvelles connaissances (en termes de vocabulaire, de prononciation, de syntaxe) pendant chaque séance avec l'aide des locuteurs natifs, et ceci selon leurs envies et leurs centres d'intérêt. Par exemple en termes d'enrichissement du vocabulaire, nous les avons encouragés, pendant le travail, à choisir des mots qui leur paraissent les plus intéressants et les plus pertinents à connaître. C'est sur ces mots-là qu'ils doivent porter plus d'attention et essayer d'en garder une trace écrite dans leurs notes afin de pouvoir par la suite les réviser régulièrement chez eux.

Nos résultats font apparaître que dans les deux dernières séances, il y a eu plus de séquences où ils focalisent leur attention sur la forme. Dans le tableau 51 ci-dessous, nous pouvons voir que pendant la première séance d'observation, il y a au total seulement trois fois où les apprenants ont posé des questions sur la forme ; alors que dans la deuxième et la troisième séance, ce chiffre a beaucoup augmenté (21 fois pour la séance 2 et 22 fois pour la séance 3). E1 et E2 de la dyade A ont quitté l'étude après la première séance d'observation, par conséquent, nous ne pouvons observer l'évolution de leur comportement. E3, E4, E5 et E6 des dyades B et C ont suivi les trois séances d'observation. C'est avec ces apprenants que nous pouvons voir plus clairement le changement des comportements. Dans le tableau, nous

voyons que pendant la première séance d'observation, E5 est le seul apprenant qui a posé des questions sur la forme, alors que dans les deux dernières séances, tous les apprenants ont sollicité de l'aide des locuteurs natifs sur la forme, et surtout E6. E6 n'a pas du tout sollicité de l'aide sur la forme pendant la première séance d'observation, tandis qu'il a sollicité quatre fois une aide de ce genre pendant la deuxième séance et huit fois pendant la troisième séance d'observation. C'est donc l'apprenant qui a le plus évolué en termes du nombre de sollicitations sur la forme. E7 et E8 de la dyade D, quant à elles, n'ont pas participé à la première séance d'observation. Lorsqu'elles ont participé à la deuxième séance d'observation, elles avaient déjà reçu des guidages et des conseils pendant les séances de guidage en séances présentiels. Le tableau 51 montre qu'E7 n'a pas du tout sollicité l'aide sur la forme pendant la deuxième séance, et elle a sollicité une fois pendant la troisième séance. Il y a donc eu une toute petite évolution pour E7. En revanche, E8 a sollicité six fois l'aide sur la forme pendant la deuxième séance puis onze fois pendant la troisième séance. L'évolution est donc plus importante pour E8.

Dyade	Étudiant	Séance 1					Séance 2					Séance 3					Total	
		Document				Total	Document				Total	Document				Total		
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4			
A	E1	1	0	0	0	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
	E2	0	0	0	0	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
B	E3	0	0	0	0	0	3	1	1	0	5	1	0	NC	0	1	6	
	E4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	NC	0	1	3	
C	E5	0	2	0	0	2	4	0	0	0	4	0	0	NC	0	0	6	
	E6	0	0	0	0	0	2	1	1	0	4	1	2	NC	5	8	12	
D	E7	/	/	/	/	/	0	0	0	NR	0	1	0	NC	NR	1	1	
	E8	/	/	/	/	/	6	0	0	NR	6	3	8	NC	NR	11	17	
Total		3					21					22					46	

Tableau 51- Nombre de sollicitations sur la forme
NC= Non Calculé ; NR= Non Réalisé

L'augmentation du nombre de sollicitations sur la forme pendant les deux dernières séances révèle que les apprenants prennent plus l'initiative pour solliciter de l'aide pour s'enrichir qu'avant (vis à vis de la première séance d'observation). Pour expliquer cette augmentation, nous pensons que, dans la première séance, les apprenants n'ont peut-être pas encore été habitués à travailler dans cette situation particulière et ils ne savaient pas encore comment et quand solliciter (E3, E5 et E6). Par ailleurs, les deux apprenants de chaque dyade n'avaient

jamais travaillé ensemble auparavant et il n’a pas été facile de trouver une façon de travailler qui convienne à eux deux tout de suite (E3 et E4). Certains apprenants ont aussi tendance à abandonner l’exercice devant des difficultés au lieu de demander de l’aide (E3 et E4).

En comparaison, dans les deux dernières séances, tout le monde commence à prendre l’initiative de solliciter l’aide des deux locuteurs natifs en cas de besoin. Peut-être sont-ils plus à l’aise avec cette nouvelle situation pédagogique. Peut-être que les séances de guidage ont exercé un effet. Ils sont encouragés à solliciter de l’aide. Il y a plus d’interactions entre les différents participants.

En plus de l’évolution des sollicitations sur la forme, nous observons également un changement de comportement sur la façon dont les apprenants travaillent avec l’aide des locuteurs natifs. En effet, les activités d’analyse métalinguistique augmentent. Dans notre étude, lors de la première séance d’observation, tous les apprenants se concentrent uniquement sur le sens du document et leur objectif final semble être de pouvoir répondre à toutes les questions de compréhension de l’oral. Lorsqu’ils posent des questions au locuteur natif, c’est uniquement pour construire le sens des énoncés et pour avancer dans l’activité. Comme nous venons de le dire, seul l’apprenant E5 a demandé des informations supplémentaires sur la forme d’un mot (cor3_3_40-44), et seulement deux séquences du type « donnée-reprise » ont été enregistrées (cf. tableau 52).

Étudiant	Séance 1				Séance 2				Séance 3				Total
	Document				Document				Document				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
E1	2	0	0	0	/	/	/	/	/	/	/	/	2
E2	0	0	0	0	/	/	/	/	/	/	/	/	0
E3	0	0	0	0	5	3	7	0	2	4	NC	2	23
E4	0	0	0	0	3	6	6	0	2	3	NC	4	24
E5	0	0	0	0	5	0	2	0	0	0	NC	0	7
E6	0	0	0	0	6	1	4	0	2	5	NC	3	21
E7	/	/	/	/	2	0	0	NR	3	6	NC	NR	11
E8	/	/	/	/	11	3	1	NR	3	10	NC	NR	28
Total	2				65				49				116

Tableau 52- Nombre de séquences du type « donnée-reprise »
 NC= Non Calculé ; NR= Non Réalisé

En fait, il est tout à fait logique qu’il y ait très peu de séquences « donnée-reprise » dans la

première séance d'observation, car l'intervention fournie par le locuteur natif produit dans l'interaction n'oriente pas automatiquement l'attention de l'apprenant vers la forme visée. Dans une étude, Lyster et Ranta (1997) ont montré que le feedback des locuteurs natifs ne donne souvent lieu à aucune reprise de la part de l'apprenant. En plus, il semble que l'activité métalinguistique porte davantage sur la production langagière que sur le traitement de l'input dans la compréhension. L'apprenant « est plus susceptible d'orienter son attention vers la forme lorsqu'il tente de produire dans la langue que lorsqu'il cherche à la comprendre » (Griggs, 2002, p. 56). C'est pourquoi, dans notre première séance d'observation, les apprenants ne faisaient pas trop attention à la forme.

Dans les deux dernières séances, les sollicitations par des questions qui portent sur la forme augmentent (cf. tableau 51) et les tours de parole comprenant la structure « donnée-reprise » apparaissent de plus en plus (cf. tableau 52). Les apprenants commencent à solliciter de l'aide non seulement pour comprendre le sens des énoncés, mais également pour apprendre à s'enrichir.

Par exemple, lorsque le locuteur natif leur montre les formes écrites d'un énoncé, ils l'imitent aussi (cor4_1_32-43 ; cor5_1_84-89 ; cor5_2_40 ; cor7_1_80, 84 ; cor7_2_22 ; cor8_4_32-33 ; cor8_4_56-57). Lorsque le locuteur natif leur explique le sens, ils essaient de bien prononcer les énoncés (cor4_1_42-43 ; cor4_2_63-65 ; cor4_2_67-70 ; cor4_3_1-8 ; cor4_4_68-77 ; extrait 140, cor5_1_33-41 ; cor5_3_8-10 ; extrait 141, cor6_1_23-40). Il y a une volonté très forte de leur part pour profiter de la présence des locuteurs natifs pour apprendre quelque chose de nouveau.

Extrait 140 (cor5_1_33-41) :

E5 et E6 ne comprennent pas le sens de « *zhǔshí* » (nourriture de base) (33-34). Le locuteur natif à distance LN1 leur explique le sens qui est « du riz » (35) et le répète en chinois (39). E5 et E6 répètent après LN1 (40-41) (reprise).

33 E5 : *zhushi* euh : ça me dit quelque chose *chushi**

34 E6 : euh : *zhushi shi shenme*↑ (à LN1) (qu'est-ce que ça veut dire « *zhushi* » ?)

35 LN1 : du riz

36 E6 : oui c'est du riz

37 E5 : ok

38 E6 : il demande que des légumes+ mais : / (à E5)

39 LN1 : 主食 ouais (*zhǔshí* ; nourriture de base) (donnée)

40 E5 : euh : *zhushi* (E5 note) (reprise)

41 E6 : *zhushi* +on va réécouter (reprise)

Extrait 141 (cor6_1_23-40) :

Dans cet extrait, le locuteur natif à distance LN1 aide E7 et E8 à identifier le mot « *qiézi* » (aubergine). Il le répète en chinois (24) car E8 le prononce mal (23). E7 traduit le sens à E8 (28). Par la suite, en réutilisant le mot en chinois, E8 sollicite

l'aide de LN1 pour avoir les sinogrammes. Bien qu'elle ait mal prononcé le mot (« *qiede** » au lieu de « *qiézi* » (29)), sa tentative de prononcer le mot est tout de même une première trace de reprise qui montre qu'elle fait un effort d'assimilation, surtout lorsqu'elle répète encore de nombreuses fois ce même mot et sollicite la correction de LN1 (37-40). D'ailleurs, lorsque le locuteur natif LN1 montre les sinogrammes du mot 茄子, c'est aussi une manière de fournir d'une donnée (*1). Le fait que E8 le copie, c'est ainsi une forme de reprise (*2).

- 23 E8 : alors apparemment le *jiede** ils en n'ont pas au restaurant mais le *paoba** ils en ont
- 24 LN1 : 茄子 ouais (*qiézi* ; aubergine) (donnée)
(E8 regarde LN1)
- 25 E7 : *qiezi* (à E8)
- 26 E8 : *qiezi*↑ (à LN1)
(LN1 tape le mot en pinyin sur l'écran)
- 27 E8 : ah *xiexie!* (merci ; E8 copie le mot)
- 28 E7 : oui c'est l'aubergine (à E8)
- 29 E8 : euh : *qiede* zhongguo zenme xie*↑(à LN1) (reprise) (comment écrire *qiezi* en chinois ?)
- 30 LN1 : en pinyin ou bien en caractères chinois↑
- 31 E8 : euh : comment on dit caractère chinois (en se réfléchissant) euh : *hanzi* (à LN1)
- *1 (LN1 tape les sinogrammes sur l'écran) (donnée)
- *2 (E8 copie) (reprise)
- 37 E8 : *xiezi** (en copiant le mot)
- 38 E8 : shi *qiezi* (à LN1) *shi hao*↑ (à LN1) (est-ce que c'est correcte ?)
- 39 LN1 : oui 茄子 (*qiézi* ; aubergine) (donnée)
- 40 E8 : *qiezi* (reprise)

Nous avons également remarqué que les apprenants qui s'interrogent sur l'utilisation de la langue, notent et répètent les éléments appris, retiennent plus longtemps ces connaissances que ceux qui ne le font pas (extrait 142, cor10_S2_GD_24-26).

Extrait 142 (cor10_S2_GD_24-26) :

Lors de la deuxième séance d'observation, E7 et E8 ont toutes les deux travaillé sur les nouveaux mots comme « *qiézi* » (aubergine) et « *huángguā* » (concombre). En fin de séance, lorsque nous leur demandons de citer un ou deux mots appris pendant la séance, E7 a eu beaucoup de difficultés à en trouver un. Finalement, elle s'est rappelée du mot « concombre » mais elle l'a mal prononcé (« *huangba** », 25). E8, qui est toujours très active pendant la séance et qui reprend très régulièrement les données des locuteurs natifs corrige tout de suite l'erreur de E7 (26). De plus, E8 arrive à dire sans hésitation le mot « *qiézi* » (aubergine) qu'elle a appris (24).

- 23 ENS : est-ce que vous vous souvenez d'un ou deux mots appris pendant la séance
- 24 E8 : *qiezi* (très sûre d'elle)
- 25 E7 : (réfléchit et prononce le mot avec beaucoup de difficultés et beaucoup d'hésitations) *huangba**↑
- 26 E8 : *huanggua* (E8 corrige la prononciation de E7)

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le noter plus haut, tout au long de l'expérimentation, E7 est très timide et échange rarement avec les locuteurs natifs. De plus, elle ne participe pas très activement aux partages de données orales. Elle a cependant noté le mot « *qiezi* », mais elle explique qu'elle a mal noté le mot lors de l'activité.

De même, dans la première séance, aucun apprenant n'a noté les mots qu'ils ont appris pendant l'interaction avec les locuteurs natifs. Deux mois plus tard, il n'y a aucune trace solide de ces mots dans leur mémoire, ils ne se souviennent d'aucun mot (cor4, cor5, cor7). Il paraît ainsi que la prise de notes et la reprise de données sont des actions qui aident à la rétention des connaissances. Ce résultat confirme l'étude de Storch et Wigglesworth (2010) qui observe la relation entre la manière avec laquelle l'apprenant traite les différents types de feedback correctifs reçus dans les activités de l'écrit et la rétention des connaissances sur un long terme. Ils ont noté que la performance de la rétention semble corrélérer avec le niveau d'engagement de l'apprenant dans le traitement et la nature des erreurs. Pour le feedback concernant les erreurs morphosyntaxiques et lexicales, les auteurs ont identifié que plus l'apprenant s'applique dans le traitement, mieux il arrive à comprendre le feedback et plus il serait capable de le retenir sur un long terme.

Par ailleurs, dans les deux dernières séances, les apprenants réfléchissent davantage sur leur méthode de travail, et cherchent à améliorer l'efficacité de leur entraînement sur la pratique de compréhension. Par exemple, ils notent des mots nouveaux qui les intéressent (cor4_1_43), les répètent (cor4_3_1-8) et demandent la correction des locuteurs natifs (cor4_3_9-12). Ils sollicitent aussi des explications plus développées sur ces mots pour mieux comprendre comment les utiliser (cor8_4_33-34 ; cor7_4_17-20). Par ailleurs, tous les apprenants commencent à prendre des notes pour pouvoir les réviser plus tard. Ils demandent même de pouvoir retravailler les documents étudiés à la maison (extrait 143, cor10_S2_GC_12 ; extrait 144, cor10_S3_GC_8).

Extrait 143 (cor10_S2_GC_12) :

Pendant l'entretien après la deuxième et la troisième séance d'observation, lorsque nous demandons aux apprenants de nous donner quelques conseils sur l'application de l'écoute interactive étayée, certains constatent :

« ça sera pas mal d'avoir les/les exercices disponibles après (les activités) pour qu'on puisse en revenir dessus (les réviser) ».

Extrait 144 (cor10_S3_GC_8) :

« est-ce qu'on pourrait avoir (les exercices chez nous)+parce que le problème c'est

que le vocabulaire qu'on note+ et après il est sur la feuille et après (on ne se souvient de rien) ».

Ce changement de comportement montre que les apprenants comprennent l'intérêt de ce genre de travail. Ils apprécient ces occasions d'aides des locuteurs natifs et cherchent à mieux en profiter. Ils souhaitent que cette expérience leur apporte des opportunités pour acquérir de nouvelles connaissances et ils se rendent compte de l'importance de l'entraînement personnel. D'ailleurs, ce changement montre également que les apprenants se conforment davantage aux consignes données dans les séances qui d'ailleurs ont dû clarifier pour eux qu'il avait un double objectif pour l'écoute interactive étayée : non seulement de faire les activités de compréhension de l'oral, mais aussi acquérir de nouvelles compétences. Cela n'a sans doute pas été clair pour eux au départ.

6.3.3. Conclusion de la partie 6.3

Dans cette partie nous avons observé comment les apprenants traitent les données produites dans les réponses des locuteurs natifs et si ces comportements évoluent. Pour nous, l'objectif de l'activité proposée était de leur permettre de pratiquer la compréhension de l'oral tout en enrichissant leur répertoire verbal personnel. Ceci par le biais de la présence des personnes ressources, donc par des occasions de contact avec des locuteurs natifs à qui les apprenants peuvent demander de l'aide et poser des questions pour s'enrichir.

Nous avons constaté que dans nos tests, il y a des lacunes dans les interventions des locuteurs natifs, par exemple, lorsqu'ils interviennent, ils négligent souvent le rythme du travail des apprenants. Ainsi, si on souhaite que l'apprenant puisse profiter au mieux de la situation d'écoute interactive étayée, il sera plus opportun que ce soit l'apprenant qui guide les locuteurs natifs dans leurs interventions. Comme le confirme Vasseur (1995) dans une étude sur la compréhension de l'oral en interaction exolingue, le contrôle qu'exerce l'apprenant novice n'a de chance de produire des effets « que si les sollicitations que la démarche suppose rencontrent une certaine convergence dans l'attitude du natif, que si ce dernier accepte une inversion provisoire, non des rôles [...] mais des places discursives. Et alors le non-natif peut se permettre de guider le natif » (Vasseur, 1995, p. 378). Ceci implique que pour que les apprenants profitent au mieux de ce genre d'activité, il faudrait que ce soient eux-mêmes qui puissent provoquer, analyser, critiquer, prendre l'initiative de solliciter et exiger des explications les plus claires possibles.

Mais ce que suggère notre analyse, c'est que ces capacités ont besoin d'être stimulées. Dans notre expérimentation, pendant la première séance d'observation, tous les apprenants se concentrent uniquement sur le sens des documents et sur la réalisation des activités, ils ne font pas beaucoup attention à la forme. Comme l'a aussi remarqué Degache (2004) qui observe des interactions plurilingues (entre des locuteurs portugais, italiens, espagnols et français) asynchrones recueillies sur un forum de la plateforme Galanet⁸⁸, sans être guidés et orientés, les participants se focalisent rarement sur la forme. Dans son étude comme dans la nôtre, c'est l'activité de compréhension qui est visée. Lorsque les participants arrivent à saisir le sens, ils n'ont pas besoin de solliciter d'explication sur la forme de la langue.

Suite à cette première séance, nous avons intégré des séances de guidage pour leur expliquer des stratégies de sollicitation et pour les encourager à être plus actifs. Dans les deux dernières séances, il y a eu, effectivement, un changement dans leur façon de travailler. Il y a non seulement une apparition des séquences « donnée-reprise », mais aussi, les apprenants sont plus déterminés et plus réflexifs dans le travail. Il y a une évolution dans ce que Py (1996) nomme une composante de la « compétence d'acquisition ». D'après Py, cette composante serait essentielle pour développer l'interlangue :

« L'interlangue comporte, à un premier niveau, des connaissances immédiatement opérationnelles (c'est ce qu'on désigne en principe par l'expression de répertoire verbal) et, à un second niveau, des ressources critiques qui permettent au sujet de préparer l'avenir immédiat de son apprentissage, en particulier de percevoir, dans les discours en langue cible qui constituent son environnement verbal, les données dont il pense avoir besoin pour atteindre ses objectifs discursifs et cognitifs. Ce second niveau fait sans doute partie de la compétence d'acquisition, en ce sens qu'il conditionne (sans doute conjointement avec d'autres facteurs) les chances que l'apprenant a d'enrichir son interlangue » (Py, 1996).

En fin de formation, dans un énoncé oral fourni par les locuteurs natifs, l'apprenant perçoit davantage de données (dans notre cas, il s'agit essentiellement du vocabulaire) qu'il a envie d'apprendre. Cette perception se situe au second niveau de l'interlangue mentionné par Py ci-dessus. Le progrès ainsi réalisé a pour effet de le sensibiliser aux données qu'il reçoit de son environnement.

⁸⁸ www.galanet.eu

6.4. L'écoute interactive étayée dans deux modalités de travail : à distance et en présentiel

Dans cette partie, nous comparerons les comportements des participants dans deux modalités de travail : à distance et en présentiel. Nous chercherons à savoir s'il y a une différence en termes de comportement de sollicitation et d'intervention entre ces deux situations. À la fin de cette partie, nous présenterons les appréciations des apprenants sur ces deux modalités de travail liées à l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

6.4.1. Comportements de sollicitation à distance et en présentiel

Pendant une séance d'observation, chaque dyade d'apprenants travaille d'abord avec le locuteur natif à distance (pendant 10 minutes environ) sur deux documents sonores. Les apprenants travaillent ensuite avec le locuteur natif en présentiel sur deux autres documents. Ils sont libres de gérer leur temps pour chaque document. Dans la première séance d'observation, les trois dyades (A, B et C) ont réalisé les activités pour tous les documents prévus. Cependant, comme nous l'avons mentionné, il y a eu des imprévus pendant les deux dernières séances d'observation. En effet, pendant la deuxième, les apprenants ont réalisé le seul document 1 avec le locuteur natif à distance. Cela est dû au fait qu'ils ont mis beaucoup trop de temps à le finir et n'ont donc plus eu de temps à consacrer au document 2. De ce fait, ils ont travaillé trois documents avec le locuteur natif en présentiel (documents 2, 3 et 4). De plus, la dyade D n'a pas pu finir le document 4 par manque de temps.

Pendant la dernière séance, les étudiants ont trouvé que le texte du document 3 n'était pas très clair et qu'il a provoqué des confusions. Par conséquent, lorsqu'ils se sont retrouvés bloqués en réalisant les activités liées à ce document, nous n'avons pas pu savoir si l'incompréhension venait de la présentation du document ou si elle était liée à leur défaut de compétence langagière. C'est pourquoi les interactions produites dans la réalisation du document 3 n'ont pas été prises en compte.

Pour toutes ces raisons, les données recueillies dans les deux dernières séances ne sont pas exploitables pour comparer les comportements dans les deux modalités de travail : à distance et en présentiel. C'est la raison pour laquelle nous nous servirons essentiellement des données de la première séance d'observation pour faire les analyses que nous présenterons.

Fréquence des sollicitations

En termes de fréquence de sollicitation, nous n'avons pas constaté une différence nette entre les deux modalités, à distance et en présentiel. Par exemple, dans le tableau 53 ci-dessous, il apparaît que, pendant la première séance d'observation, lors de leur activité en présentiel, les apprenants sollicitent plus souvent l'aide des partenaires que lorsqu'ils travaillent à distance (en présentiel 112 fois ; à distance 90 fois). Presque tous les apprenants (sauf E1) sollicitent davantage en présentiel que lorsqu'ils travaillent à distance. Cependant, si on examine l'ensemble des sollicitations dans chaque modalité, la dominance des sollicitations en présentiel est moins nette. Par exemple, E2 sollicite plus fréquemment une aide en présentiel (24 fois) qu'à distance (19 fois). Cependant, elle sollicite moins régulièrement cette aide lorsqu'elle travaille sur le document 3 à distance (6 fois) que sur les autres documents.

Étudiant	Doc1 (D)	Doc2 (D)	Total à distance	Doc3 (P)	Doc4 (P)	Total en présentiel	Total D+P
E1	21	8	29	13	14	27	56
E2	13	6	19	12	12	24	43
E3	1	3	4	2	10	12	16
E4	5	5	10	6	9	15	25
E5	10	10	20	15	10	25	45
E6	2	6	8	5	4	9	17
Total			90			112	202

Tableau 53- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Étudiant	Doc1 (D)	Total à distance	Doc2 (P)	Doc3 (P)	Doc4 (P)	Total en présentiel	Total D+P
E3	13	13	7	14	4	25	38
E4	15	15	13	7	5	25	40
E5	13	13	10	4	9	23	36
E6	18	18	5	5	4	14	32
E7	6	6	7	1	NR	8	14
E8	20	20	13	4	NR	17	37
Total		85				112	197

Tableau 54- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 2)

NR= Non réalisé

Étudiant	Doc1 (D)	Doc2 (D)	Total à distance	Doc3 (P)	Doc4 (P)	Total en présentiel	Total D+P
E3	15	6	21	NC	7	7	28
E4	11	4	15	NC	2	2	17
E5	5	15	20	NC	12	12	32
E6	5	10	15	NC	12	12	27
E7	5	4	9	NC	NR	/	9
E8	17	8	25	NC	NR	/	25
Total			105			33	138

Tableau 55- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 3)

NC= Non Calculé ; NR= Non Réalisé

Sollicitations destinées aux LN et au pair

Étudiant	Doc 1 (D)		Doc 2 (D)		Total D		Doc 3 (P)		Doc 4 (P)		Total P		Total D+P	
	LN1	pair	LN1	pair	LN1	pair	LN2	pair	LN2	pair	LN2	pair	LN1+LN2	pair
E1	4	17	2	6	6	23	4	9	2	12	6	21	12	44
E2	2	11	0	6	2	17	3	9	4	8	7	17	9	34
E3	0	1	1	2	1	3	0	2	2	8	2	10	3	13
E4	1	4	4	1	5	5	2	4	1	8	3	12	8	17
E5	4	6	4	6	8	12	9	6	3	7	12	13	20	25
E6	0	2	0	6	0	8	0	5	1	3	1	8	1	16

Tableau 56- Destinataires des sollicitations à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Le tableau 56 ne donne pas à voir de différence marquée en termes de sollicitations dans les deux modalités, ni pour les sollicitations destinées aux locuteurs natifs, ni pour celles destinées au pair. Dans la même modalité, à distance, l'apprenant peut solliciter plus fréquemment une aide sur un document, mais il ne le fait jamais pour l'ensemble des documents. Par exemple, pendant le travail à distance, E1 et E2 sollicitent beaucoup plus souvent l'aide du pair pour le document 1 (E1 17 fois ; E2 11 fois), alors que pour le document 2, toujours dans la modalité distantielle, les deux apprenantes sollicitent très peu l'aide du pair (E1 6 fois ; E2 6 fois), moins souvent qu'elles ne le font dans la modalité présenteielle (pour le document 3 et 4 respectivement, E1 9 fois et 12 fois ; E2 9 fois et 8 fois). Dans une étude récente, Tan *et al.* (2010) analysent les relations des pairs en interaction à

distance et en présentiel. Les auteurs observent 6 dyades de débutants en chinois qui travaillent à distance via le chat et en présentiel dans des activités de rédaction et de traduction écrite. Leur étude montre que, lorsque les pairs travaillent en face à face, il se crée une obligation de maintenance de tours de parole qui provoque une certaine pression. Cette pression est diminuée lorsque les partenaires travaillent à distance. C'est ainsi que certains apprenants timides sont plus actifs à distance qu'en présentiel, ce qui a contribué à un meilleur équilibre entre les pairs. Tan *et al.* (2010) concluent qu'intégrer des activités de communication médiatisée par ordinateur à distance promeut l'interaction au sein des dyades. Bien sûr, les situations de travail des participants dans l'étude de Tan *et al.* (2010) et celles de notre propre étude sont très différentes. Les dyades, dans l'étude de Tan *et al.*, interagissent entre eux à distance, alors que dans notre étude les apprenants de chaque dyade discutent toujours en présentiel et avec un locuteur à distance. Autrement dit, dans notre étude, il ne s'agit pas d'une interaction à distance entre les pairs. C'est pourquoi dans notre étude, nous n'avons pas observé la même tendance que Tan *et al.*. La fréquence de sollicitation d'aide entre les pairs d'une part, et entre l'apprenant et le locuteur natif d'autre part n'a pas été influencée par la modalité d'interaction choisie. Les six apprenants n'interagissent pas plus activement avec leur pair pendant leur travail à distance qu'en présentiel (cf. tableau 56).

Sollicitation explicites et implicites

Dans la partie 6.1.7, nous avons évoqué le fait que, pendant les activités d'écoute interactive étayée, les sollicitations implicites se produisent plus souvent que les sollicitations explicites. Si on distingue les deux modalités de travail, à distance et en présentiel, nous voyons que les sollicitations implicites sont toujours dominantes dans chaque modalité (cf. tableau 57).

Étudiant	Doc 1 (D)		Doc 2 (D)		Total D		Doc 3 (P)		Doc 4 (P)		Total P		Total D+P	
	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
E1	5	16	1	7	6	23	3	10	6	8	9	18	15	41
E2	1	12	0	6	1	18	1	11	4	8	5	19	6	37
E3	1	0	1	2	2	2	1	1	7	3	8	4	10	6
E4	4	1	1	4	5	5	1	5	4	5	5	10	10	15
E5	3	7	1	9	4	16	3	12	1	9	4	21	8	37
E6	1	1	0	6	1	7	2	3	0	4	2	7	3	14
Total	15	37	4	34	19	71	11	42	22	37	33	79	52	150

Tableau 57- Sollicitations explicites et implicites à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Il en est de même quelle que soit la personne sollicitée : un pair ou bien un locuteur natif. À chaque fois, ce sont les sollicitations implicites qui dominent, et ce aussi bien à distance qu'en présentiel (cf. tableaux 58 et 59).

Étudiant	Doc 1 (D)		Doc 2 (D)		Total D		Doc 3 (P)		Doc 4 (P)		Total P		Total D+P	
	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
E1	1	3	0	2	1	5	2	2	0	2	2	4	3	9
E2	0	2	0	0	0	2	0	3	2	2	2	5	2	7
E3	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	2	0	3	0
E4	1	0	1	3	2	3	1	1	1	0	2	1	4	4
E5	2	2	1	3	3	5	3	6	0	3	3	9	6	14
E6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Total	4	8	3	6	7	14	6	13	5	11	11	24	18	35

Tableau 58- Sollicitations explicites et implicites destinées aux locuteurs natifs à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Étudiant	Doc 1 (D)		Doc 2 (D)		Total D		Doc 3 (P)		Doc 4 (P)		Total P		Total D+P	
	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
E1	4	13	1	5	5	18	1	8	6	6	7	14	12	32
E2	1	10	0	6	1	16	1	8	2	6	3	14	4	30
E3	1	0	0	2	1	2	1	1	5	3	6	4	7	6
E4	3	1	0	1	3	2	0	4	3	5	3	9	6	11
E5	1	5	0	6	1	11	0	6	1	6	1	12	2	23
E6	1	1	0	6	1	7	2	3	0	3	2	6	3	13
Total	11	30	1	26	12	56	5	30	17	29	22	59	34	115

Tableau 59- Sollicitations explicites et implicites destinées au pair à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Mode de sollicitation

Tous les apprenants ont travaillé à distance via le logiciel *Skype*, avec un locuteur natif (LN1) et en présentiel, avec un autre locuteur natif (LN2). Les participants avaient la possibilité de communiquer à l'oral, à l'aide de messages manuscrits sur papier et/ou par clavardage sur l'ordinateur. Dans cette deuxième expérimentation, nous étudions uniquement les données produites à l'oral et à l'écrit. Les messages paraverbaux ne sont pas analysés car nous n'avons utilisé qu'une seule caméra pour filmer le travail des participants. Nous ne pouvons saisir qu'une partie de leurs expressions et de leurs mouvements. Lorsqu'ils ont travaillé avec le locuteur natif à distance, il n'a pas été possible de déplacer la caméra et d'alterner le zoom soit sur les apprenants, soit sur l'écran de l'ordinateur qui affichait le visage du locuteur natif à

distance. C'est la raison pour laquelle nous ne sommes pas en mesure de calculer et d'analyser les messages paraverbaux. Nous sommes consciente que ceci influencerait le résultat de calcul du nombre de sollicitations implicites. Sans compter tous les messages paraverbaux, certaines sollicitations implicites exprimées par des regards ne sont pas comptées. Cependant, comme dans notre calcul, le nombre de sollicitations implicites est déjà supérieure à celui des sollicitations explicites, la non-prise en compte de la totalité de messages paraverbaux ne contredit pas notre résultat sur la dominance des sollicitations implicites dans l'écoute interactive étayée.

Pendant l'activité, nous observons que les apprenants utilisent essentiellement le message oral pour solliciter l'aide des partenaires. De temps en temps, lorsqu'ils estiment que la communication orale n'est pas suffisamment efficace, ils appliquent d'autres modes de sollicitation pour mieux se faire comprendre. Nous présenterons ici ces modes de sollicitation plus en détail.

Message oral

Tous les apprenants ont privilégié le message oral pour solliciter de l'aide. Lors de la première séance d'observation, ils communiquaient exclusivement oralement avec les deux locuteurs natifs. Aucun autre mode de sollicitation n'a été constaté. Pour les apprenants, il est plus rapide et plus efficace de se faire comprendre en communiquant oralement. Certains ont mentionné que lorsqu'ils répétaient un segment sonore au locuteur natif, même si parfois leur prononciation n'était pas juste, le locuteur natif arrivait quand même à comprendre ce qu'ils voulaient demander. L'exigence de précision dans la langue employée était moins importante dans la communication orale qu'avec d'autres modes (extrait 145, cor10_S1_GB_30-32).

Extrait 145 (cor10_S1_GB_30-32) :

L'enseignante ENS demande à E3 et E4 pourquoi ils n'ont pas utilisé de messages écrits pour solliciter de l'aide.

ENS : vous n'avez pas écrit le/vous n'avez pas tapé le/

28 E4 : non on n'a pas utilisé

ENS : c'était pas nécessaire↑

29 E4 : non

30 E3: c'est plus facile de/surtout vu qu'on ne sait pas comment ça s'écrit et comment ça se prononce bien/enfin l'écrire c'est encore : (secouement de tête)

31 E4 : hein hein (rire)

ENS : c'est encore plus difficile↑

32 E3 : ouais c'est difficile+alors que si on prononce quelque chose qui a à peu près euh :/si c'est approximatif + il pourrait arriver à comprendre

Échange en clavardage

Pendant la première séance d'observation, il apparaît que les apprenants n'ont pas encore pris l'habitude d'utiliser le clavier pour communiquer avec le locuteur natif à distance. Certains ont expliqué qu'ils n'ont pas du tout le réflexe de l'utiliser (cor10_S1_GA_28 ; cor10_S1_GC_8 ; cor14_E7_3 ; cor14_E8_3). Dans les deux dernières séances, les apprenants commencent à s'en servir pour solliciter de l'aide. Nous avons noté que c'était souvent lorsqu'ils n'arrivaient pas à faire comprendre leur difficulté à l'oral (cor10_S2-GC-1) ou, lorsque la communication orale a été interrompue, en raison d'une coupure du réseau Internet ou du bruit environnant (cor9_1_46). En même temps, si les apprenants ne se servaient pas beaucoup du clavier pour poser des questions au locuteur natif, c'était aussi parce qu'ils estimaient que cela prendrait plus de temps qu'à l'oral (cor10_S1_GA_26 ; cor10_S2_GC_2 ; cor14_E3_3). En outre, comme nous venons de le dire, pour se faire comprendre, taper un message sur l'ordinateur exige une précision accrue dans l'usage de la langue (cor10_S1_GB_30-32). Pour eux, utiliser des messages écrits est plus difficile qu'utiliser un message oral (cor10_S3_GB_23 ; cor14_E6_3).

Cependant, les apprenants préfèrent que les réponses des locuteurs natifs soient données sous forme écrite (cor10_S2_GC_5). Pour eux, le message écrit est plus tangible et plus précis, et sans doute, souvent plus facile à comprendre. Il est possible de demander au locuteur natif d'écrire le sinogramme et de noter son pinyin en même temps, ce qui leur permet de mieux comprendre et d'assimiler les connaissances.

Message manuscrit sur papier

Entre les apprenants et le locuteur natif en présentiel, la sollicitation se fait parfois par messages manuscrits sur papier. Il s'agit surtout d'une vérification des noms propres ou du pinyin des mots. Parfois, l'apprenant n'est pas certain d'avoir entendu correctement une unité sonore, et, même si le pair ou le locuteur natif lui traduit le sens de cette unité sonore, il souhaite vérifier le pinyin de cette forme sonore (extrait 146, cor1_1_118-119).

Extrait 146 (cor1_1_118-119) :

E1 et E2 ont identifié le mot « *chūqù* » (sortir). Il semble que E1 ne connaisse pas ce mot. Elle le répète et écrit le pinyin pour que E2 le vérifie.

118 E1 : *chuqu* (E1 imite la prononciation) ah ouais *chuqu* comme ça↑ (E1 écrit le pinyin de « *chūqù* » sur sa feuille et attend la confirmation de E2)

119 E2 : ouais voilà (en lisant l'écriture de E1)

En résumé, il semble bien qu'il y ait deux critères qui influencent le choix du mode de sollicitation des apprenants : la rapidité et la facilité d'utilisation. Avec les deux locuteurs natifs, chaque dyade cherche le moyen le plus direct pour solliciter de l'aide. Le message oral en français est généralement leur premier choix. En cas d'incompréhension surtout avec le locuteur natif à distance et à cause des coupures fréquentes du réseau, les apprenants utilisent le clavardage comme un moyen de secours. Mais, en général, ils évitent ce mode de communication, car entrer les sinogrammes sur un ordinateur demande un niveau de chinois relativement élevé. Ils doivent d'abord transcrire en pinyin ce qu'ils entendent et choisir ensuite le sinogramme qui convient sur une liste de caractères qui s'affichent à l'écran. Cela est donc moins facile d'utilisation. En ce qui concerne le message manuscrit, les apprenants l'utilisent seulement occasionnellement pour demander des précisions sur le pinyin et les sinogrammes. C'est un moyen facultatif qui sert essentiellement à noter et à acquérir de nouvelles connaissances, et dont le recours est réservé au présentiel.

Stratégies de sollicitation

Plus haut, nous avons présenté les stratégies de sollicitation appliquées par les apprenants (cf. 6.1.8.1, p. 281). Nous avons constaté que la « demande de confirmation des hypothèses » et la « reprise spécifique » sont les stratégies les plus utilisées par l'ensemble des apprenants. Si on distingue les deux modalités de travail, à distance et en présentiel, nous remarquons que, pour la première séance d'observation, c'est toujours l'une de ces deux stratégies que les apprenants appliquent le plus souvent (cf. tableau 60).

Ensuite, si on compare les deux modalités, nous voyons qu'en présentiel, par rapport à la modalité à distance, les apprenants appliquent plus souvent la stratégie de « demande de confirmation des hypothèses » (en présentiel 73 fois ; à distance 60 fois) et de « reprise spécifique » (en présentiel 36 fois ; à distance 26 fois).

Cependant, si on examine le nombre globale de sollicitations dans chaque modalité, le décalage entre les deux situations de travail est presque négligeable. Il n'est pas possible de conclure sur une différence marquée.

Stratégie de sollicitation	Sous-catégories (SC)	Doc1 (D)	Doc2 (D)	Total D (SC)	Total D	Doc3 (P)	Doc4 (P)	Total P (SC)	Total P
Demande de confirmation des hypothèses	Confirmation de ses propres hypothèses	28	24	52	60	31	36	67	73
	Confirmation des hypothèses des LN	6	2	8		6	0	6	
Reprise spécifique	Interrogation par répétition sur le sens des énoncés	8	4	12	26	2	4	6	36
	Interrogation par questions directes sur le sens des énoncés	6	4	10		8	15	23	
	Interrogation sur la forme écrite	0	0	0		3	0	3	
	Interrogation sur la prononciation	0	0	0		0	0	0	
	Interrogation sur la place de l'énoncé dans le document	2	2	4		0	4	4	
	Interrogation sur les informations non liées à la forme de l'énoncé	0	0	0		0	0	0	
Reprise globale		4	2	6	6	4	0	4	4

Tableau 60- Stratégies de sollicitation pendant l'écoute interactive étayée à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Stratégies de compréhension de l'oral appliquées à l'écoute interactive étayée

Dans la partie 6.1.8.2, nous avons déjà présenté dans son ensemble l'application des stratégies de la compréhension de l'oral des apprenants. Maintenant, nous comparerons l'application de ces stratégies dans les deux modalités, à distance et en présentiel.

Tout d'abord, dans le tableau 61, nous avons grisé les stratégies dont le nombre d'applications à distance est supérieur à celui des applications réalisées en présentiel. Nous remarquons que sur la totalité des 12 stratégies employées, il y en a quatre (« inférence » ; « résumé », « répétition » et « auto-évaluation ») que les apprenants utilisent plus couramment dans la modalité à distance. Pour sept stratégies (« traduction », « groupement des informations », « planification », « identification des problèmes », « commentaires », « demande de clarification » et « vérification des informations précédemment identifiées »), c'est dans la modalité présentielle que les apprenants les appliquent le plus souvent.

Pour certaines stratégies citées plus haut, la différence entre les deux modalités de travail est négligeable (par exemple, « inférence », « auto-évaluation ») et nous ne les prenons donc pas en compte. Par conséquent, nous voyons que, pendant le travail à distance, les apprenants

utilisent plus des stratégies de « résumé » (11 fois) et « répétition » (57 fois) qu'en présentiel (« résumé » 3 fois ; « répétition » 48 fois).

N°	Stratégies de compréhension de l'oral	Total à distance	Total en présentiel
1	Inférence	29	24
2	Résumé	11	3
3	Traduction	15	36
4	Transfert	0	0
5	Répétition	57	48
6	Groupement des informations	2	8
7	Planification	17	23
8	Auto-évaluation	14	12
9	Identification des problèmes	3	16
10	Commentaires	0	4
11	Demande de clarification	36	43
12	Vérification des informations précédemment identifiées	2	8

Tableau 61- Stratégies de compréhension de l'oral appliquées à l'écoute interactive étayée à distance et en présentiel (séance d'observation 1)

Cependant, nous voyons que, pour certains documents, les apprenants appliquent certaines stratégies plus souvent que d'autres. Il est impossible de les distinguer en termes de catégories définies et différentes. Par exemple, si l'on considère la stratégie « répétition », au total, les apprenants l'ont appliquée 57 fois à distance et 48 fois en présentiel. C'est ainsi la modalité à distance qui l'emporte. Surtout pour le document 1 à distance, les apprenants l'ont appliquée 41 fois, beaucoup plus souvent que pour les trois autres documents. Mais pour le document 2, toujours dans la modalité à distance, les apprenants l'ont appliquée 16 fois, par rapport aux documents 3 et 4 en présentiel, cela n'est pas beaucoup.

Ces résultats indiquent que, dans la première séance d'observation, les différentes modalités de travail à distance et en présentiel ne sont pas les facteurs essentiels qui influencent l'application de telle ou telle stratégie de compréhension. Il se pourrait que ce soient les différents documents eux-mêmes qui exercent une influence sur le choix des stratégies.

En effet, pendant la première séance d'observation, les apprenants ont travaillé sur quatre documents. Le document 3 ayant été le plus facile à réaliser, le thème qu'il traite était familier à tous les apprenants (« présentation de quelqu'un »). Il comportait peu de mots inconnus. Par conséquent, les apprenants sont parvenus à saisir plus facilement le sens de ce document que

celui des autres et ont traduit correctement plus d'énoncés (20 fois, cf. tableau 62).

Le document 4 n'est pas plus complexe que les documents 1 et 2, cependant, dans le document 4, les apprenants ont été munis d'un plan sur lequel des lieux et des noms sont marqués. Ces indices aident les apprenants à inférer le sens. Nous remarquons que, pour le document 4, il y a un peu plus d'applications de la stratégie « inférence » (20 fois). Mais, comme l'écart d'occurrences entre les différents documents est très faible, nous ne pouvons pas en tirer de conclusion certaine.

Stratégies de compréhension de l'oral	Doc 1 (D)	Doc 2 (D)	Total D	Doc 3 (P)	Doc 4 (P)	Total P
Inférence	12	17	29	4	20	24
Résumé	4	7	11	3	0	3
Traduction	4	11	15	20	16	36
Transfert	0	0	0	0	0	0
Répétition	41	16	57	29	19	48
Groupement des informations	2	0	2	0	8	8
Planification	14	3	17	9	14	23
Auto-évaluation	11	3	14	5	7	12
Identification des problèmes	3	1	4	9	7	16
Commentaires	0	0	0	3	1	4
Demande de clarification	22	14	36	19	24	43
Vérification des informations précédemment identifiées	1	1	2	3	5	8

Tableau 62- Stratégies de compréhension de l'oral appliquées à l'activité d'écoute interactive étayée (séance d'observation 1, classées par document)

6.4.2. Les interventions des locuteurs natifs à distance et en présentiel

Les deux locuteurs natifs sont intervenus, qu'ils aient été sollicités ou non. Dans la plupart des cas, ils sont intervenus parce que les apprenants les ont sollicités (68,4% des cas, cf. tableau 63), mais ils ont également effectué des interventions spontanées (31,6% des cas).

Entre les deux locuteurs natifs à distance et en présentiel, il apparaît que le locuteur natif à distance propose davantage d'interventions spontanées (41,2% des cas) que celui qui est en présentiel (22,9% des cas).

	Nombre total	Interventions non sollicitées (%)	Interventions sollicitées (%)
LN1 à distance	153	41,20%	58,80%
LN2 en présentiel	170	22,90%	77,10%
Total LN1+LN2	323	31,60%	68,40%

Tableau 63- Interventions du locuteur natif à distance et en présentiel (séances d'observation 1, 2 et 3)

Dans la partie 6.2.1, nous avons évoqué des séquences tronquées dans lesquelles les sollicitations des apprenants destinées aux locuteurs natifs sont restées sans réponses (1,81% des cas) (cf. tableau 49, p. 308). Par rapport au locuteur natif en présentiel, le locuteur natif à distance LN1 a provoqué un peu plus de séquences tronquées (LN1 2,67% ; LN2 0,79%) et ce, plus particulièrement pendant la première séance d'observation (LN1 5,66% ; LN2 2,08%).

En plus de nombreuses coupures de réseau, il faut aussi souligner que l'échange de regards est plus difficile à distance où l'on doit regarder la webcam et non pas le visage de l'interlocuteur à l'écran si on veut que celui-ci ait l'impression qu'on le regarde. Il est ainsi possible que le locuteur natif LN2 ne regarde pas toujours son écran. Pour toutes ces raisons, les demandes des apprenants n'ont pas toujours été très bien comprises (extrait 147, cor4_1_32-38). Le locuteur natif à distance ne saisit pas à temps les sollicitations. Parfois, il ne réalise pas qu'il est sollicité par les apprenants (extrait 148, cor3_2_5-6).

Extrait 147 (cor4_1_32-38) :

E3 et E4 ont buté sur le groupe de mots « *yī pán bàn huángguā* » (une assiette de salade de concombres). E3 et E4 ont tous les deux sollicité l'aide du locuteur natif à distance LN1(32-34), mais LN1 est intervenu seulement après plusieurs tours de

parole (37).

32 E3 : *bar** (à LN1)

33 E4 : *yi bai* ba** (à LN1)

34 E3 : *yi yi bai* XXX* (rires en regardant LN1))

35 E4 : non c'est *yi bai* ba** c'est cent/cent quatre-vingts+mais je sais pas+ c'est le prix↑ enfin (à LN1)

36 E3 : ah c'est le/

37 LN : 拌黄瓜拌黄瓜+c'est un autre plat+concombre (*bàn huángguā* ; salade de concombres)

38 E4 : d'accord

Extrait 148 (cor3_2_5-6) :

E6 et E5 discutent sur ce qu'ils ont compris d'un document. E5 propose à E6 ce qu'il pense, en même temps, il sollicite aussi la confirmation du locuteur natif à distance LN1 par un regard (5), mais il semble que LN1 ne comprenne pas qu'il est sollicité, parce qu'il ne réagit pas à cette sollicitation. C'est le pair E6 qui lui répond (6).

5 E5 : t'as un message sur le téléphone je dirais (sourire, et jette un coup d'œil sur l'écran de LN1)

6 E6 : ouais+je sais pas/non/je suis pas sûr

Modes d'intervention

En général, le feedback du pair et les interventions des locuteurs natifs sont produits sous forme de messages verbaux. Mais les locuteurs natifs écrivent également des messages manuscrits sur papier ou en clavardage. Lors de la première séance, le locuteur natif en présentiel n'a utilisé qu'une seule fois le message manuscrit sur papier, parce qu'un apprenant lui a demandé le pinyin d'un mot inconnu (E5). Dans les deux dernières séances, les apprenants étaient plus actifs et ils commençaient à solliciter les locuteurs natifs pour avoir le pinyin et les sinogrammes des mots inconnus. Les interlocuteurs natifs ont peu à peu pris l'habitude d'expliquer des mots en écrivant le pinyin et les sinogrammes. Il y avait beaucoup plus d'interventions faites sous forme de message manuscrit sur papier et via le clavardage.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les apprenants préfèrent solliciter de l'aide oralement mais avoir des réponses sous forme écrite, surtout pour des mots nouveaux. Ceci est tout à fait compréhensible, car comme ce qui a été expliqué dans la partie 2.4.2.3, la forme écrite d'un mot aide à stabiliser l'identité du mot et permet de le retenir plus facilement dans la mémoire.

Stratégies d'intervention

En ce qui concerne la comparaison de l'application des stratégies des deux locuteurs natifs

dans leurs interventions en présentiel et à distance, nous reconnaissons que le fait qu'il ne s'agisse pas de la même personne engendre forcément une différence dans la manière d'intervenir. Un certain nombre de points communs dans leurs comportements peuvent néanmoins être constatés. Ainsi, lors des trois séances d'observation, tous les deux interviennent le plus souvent au niveau de la traduction (38,6% des cas pour LN1 et 39,4% des cas pour LN2). En comparaison, tous les deux donnent moins d'explications ou d'illustrations (21,6% des cas pour LN1 et 23,5% des cas pour LN2) (cf. tableau 64 ci-dessous).

Stratégies d'intervention	LN1 à distance % (nombre total d'interventions=153)	LN2 en présentiel % (nombre total d'interventions=170)	% (nombre total d'interventions=323)
Traduction seule ou avec répétition	38,60%	39,40%	39,00%
Confirmation ou correction	23,50%	27,60%	25,70%
Explication ou illustration	21,60%	23,50%	22,60%
Répétition seule	13,10%	9,50%	11,10%
Encouragements	3,20%	0,00%	1,50%

Tableau 64- Stratégies d'intervention des locuteurs natifs à distance et en présentiel (séances d'observation 1, 2 et 3)

Par rapport au locuteur natif en présentiel LN2, le locuteur natif à distance LN1 encourage parfois les apprenants à solliciter de l'aide (3,2% des cas).

La légère différence dans le comportement des deux locuteurs natifs peut être liée aux modalités de travail à distance et en présentiel, mais elle peut également provenir de la différence de leur personnalité. Même si les profils des deux locuteurs natifs se ressemblent énormément (cf. 5.2.2.1, p. 240), nous ne pouvons pas exclure cet effet.

6.4.3. Les appréciations des apprenants sur les deux modalités de travail

Les avis que les apprenants donnent sur l'écoute interactive étayée indiquent qu'ils ont apprécié de travailler avec les locuteurs natifs, que ce soit en présentiel ou à distance, via Internet (cor10_S3_GD_18-20). Mais, certains ont manifesté une préférence pour la communication en présentiel. D'après eux, parler avec quelqu'un qui est à proximité est plus convivial, et c'est également plus pratique pour fournir la forme des sinogrammes (cor10_S2_GC_7-8 ; extrait 149, cor10_S2_GB_6-10). Ils jugent que les explications en présentiel sont plus claires (cor10_S2_GB_6-20 ; extrait 150, cor10_S3_GB_7-10), et soulignent l'absence de bruits de fond, contrairement à la communication en ligne (cor10_S3_GC_11).

Extrait 149 (cor10_S2_GB_6-10) :

- 6 E3 et E4 : (les deux modalités de travail) c'est pareil
- 7 E4 : c'est plus amical d'avoir quelqu'un en face de nous/c'est plus sympa+mais c'est pareil
- 8 E3 : pour nous donner les les sinogrammes du coup XXX /
- 9 E4 : les sinogrammes c'est vrai
- 10 E3 : sinon c'est aussi bien (le travail à distance)

Extrait 150 (cor10_S3_GB_7-10) :

- 7 E3 : je préfère qu'il y a une personne là et qui peut nous aider+là par exemple quand il (le locuteur natif à distance) nous a montré ses sinogrammes/
- 8 E4 : on n'arrive pas à les lire
- 9 E3 : on n'arrive pas à les lire sur l'écran+alors qu'ici c'est lui (le locuteur natif en présentiel) qui écrit et c'est mieux
- 10 E4 : pareil+et puis là+il peut nous montrer sur le papier comme ça+c'est plus sympa+ c'est plus interactif

Par ailleurs, lorsque les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer correctement, le locuteur natif peut comprendre leur attention à travers le regard (extrait 151, cor10_S1_GA_22-24 ; extrait 152, cor10_S3_GC_22 ; cor10_S1_GC_40-41). Ainsi, il saisit mieux ce que les apprenants veulent exprimer (extrait 153, cor10_S3_GC_13).

Extrait 151 (cor10_S1_GA_22-24) :

- 22 E1 : en face peut-être+c'est plus facile
- 23 E2 : ouais c'est plus facile+c'est moins déstabilisant en fait
- 24 E1 : si on trouve pas comment/comment les dire+on le regarde+et puis ça/ça se/on se comprend quoi au pire (rires)

Extrait 152 (cor10_S3_GC_22) :

« là si on bloque sur un morceau ou au milieu d'un morceau plusieurs fois+on le

(locuteur natif en présentiel) regarde et il nous donne la réponse (rires) ».

Extrait 153 (cor10_S3_GC_13) :

13 E6 : il (le locuteur natif en présentiel) comprend mieux ce qu'on veut dire même si on n'arrive pas/c'est pas facile de faire passer:/

14 ENS : par l'ordinateur

15 E6 : ouais

En comparaison, beaucoup d'apprenants estiment que communiquer via Internet avec le locuteur natif n'est pas facile. Il y a souvent des coupures de réseau (cor10_S2_9), et il faut reprendre la discussion depuis le début. Ils estiment perdre ainsi beaucoup de temps. Parfois, la coupure se produit à des moments critiques où l'apprenant attend une réponse qui influencera la conclusion de sa compréhension (extrait 154, cor5_1_47-62). Il arrive fréquemment qu'en cas de rupture de connexion, l'apprenant abandonne le passage en cours pour passer à la partie suivante (extrait 155, cor6_1_126-131).

Extrait 154 (cor5_1_47-62) :

Dans cet extrait, E5 et E6 sollicitent le locuteur natif à distance LN1 pour demander si le client a commandé huit salades de concombres (47-53). À cause des problèmes de connexion, LN1 n'a pas pu s'exprimer clairement (59). Le réseau a été coupé, E5 et E6 croient que LN1 confirme qu'il y en a huit (60-62), alors que cela n'est pas ce que LN1 voulait dire.

47 E5 : donc il demande huit concombres aussi↑ (à LN1)

48 E6 : *ban bagur**↑ (à LN1)

49 LN1 : 黃瓜 oui c'est/ (*huángguā* ; concombre)

50 E6 : huit↑ (à LN1)

51 LN1 : le concombre salé

52 E5 : oui mais il en demande/

53 E6 : il en demande huit↑ ou :/

54 E6 : *ba**

55 LN1 : ok

56 E6 : non je sais pas c'est la question (rires)

57 LN1 : 拌黃瓜↑ (*bàn huángguā* ; salade de concombres)

58 E5 : ouais

59 LN1 : ouais XXX

(problème de réseau, le son de LN1 a été coupé)

60 E6 : ouais

61 E5 : oui↑

62 E6 : oui il a dit oui il a dit oui (à E5)

Extrait 155 (cor6_1_126-131) :

Dans un document sur le thème du restaurant, E8 cherche à faire comprendre à LN1 son problème (127-129), mais il y a un problème de connexion et E8 abandonne sa question (131).

126 LN1 : 要什么 c'est-à-dire vouloir quelque chose (*yào shénme* ; vouloir quoi)

127 E8 : j'avais/je peux pas le dire en français (E8 est bloquée)

- 128 E7 : tu peux le dire en français (à E8)
129 E8 : j'avais mal entendu j'ai entendu *bu yao* en réalité (à LN1)
(pas de réponse de LN1, problème de connexion)
130 E8 : ah il a pas entendu par contre lui/ (à E7)
131 E8 : bon c'est pas grave

Cependant, il semble que le travail à distance présente des avantages très intéressants. D'après les apprenants, solliciter l'aide du locuteur à distance les force à réfléchir encore plus qu'avec le locuteur en présentiel (extrait 156, cor10_S2_GB_15).

Extrait 156 (cor10_S2_GB_15) :

« je trouve que c'est ce que je disais+c'est plus pratique de l'avoir en face+c'est plus convivial+parce que déjà on peut voir les sinogrammes (...) mais après je pense que enfin c'est pareil+on pose les mêmes questions+bien sûr quand/quand il y a l'ordinateur/quand il est sur l'ordinateur+on cherche plus d'abord de notre côté+ et après on leur demande+ alors que là il (le locuteur natif en présentiel) est (à côté) c'est plus pratique de lui demander/quand on est sur l'ordinateur+j'attends de bien comprendre et de préparer plus pour lui demander ».

Ainsi, avec le locuteur à distance, il semble que les apprenants mobilisent d'avantage les activités métalinguistiques. Ils cherchent davantage à formuler leurs interrogations, et ils sont plus prudents dans le choix des questions (extrait 157, cor10_S3_GC_15-21), car ils savent que le temps est précieux et qu'il leur faut poser des questions pertinentes. Parfois l'apprenant pose la question en chinois, parfois il s'exprime en français tout en répétant en chinois la partie qui lui pose un problème de compréhension. Si le locuteur natif à distance ne comprend pas sa question, l'apprenant est obligé d'être le plus précis possible dans l'utilisation de la langue pour faire passer le message. Il doit déployer un effort supplémentaire afin d'appréhender déjà lui-même le plus d'informations possible avant de poser des questions. Il doit surtout se montrer plus rigoureux dans la prononciation et la répétition de ses énoncés.

Extrait 157 (cor10_S3_GC_15-21) :

- 15 E5 : je pense qu'il (E6) a bien résumé la situation (rires)+en fait ce qui est bien quand la personne n'est pas en face/
16 E6 : on a plus de temps de réflexion
17 E5 : on a plus de temps de réflexion+ et c'est moins/là quand il est à côté+c'est plus facile de demander de l'aide+ et il a tendance de trop nous aider peut-être
18 E6 : ouais+ ça c'est vrai aussi+là ça nous pousse encore s'il est à distance ça nous pousse plus à réfléchir (...) je crois que ça nous a aussi apporté pas mal en fait/les deux sont pas mal en fait (rires)
19 ENS : c'est-à-dire lorsque c'est à distance ça vous pousse le plus comment/
20 E5 : comment formuler la question et comment/
21 E6 : et puis surtout à l'intérieur des questions+je pensais qu'on va pas pouvoir poser trente milles questions si ça/on prend plus de temps pour poser une question

En résumé, le résultat semble être cohérent avec ceux des autres recherches interactionnistes selon lesquelles la communication assistée par ordinateur synchrone rend plus complexes les notions de construction du sens et de négociation de la forme, car le canal choisi « influence la dynamique de la communication » (Kern, 2006, p. 20), elle contribuerait ainsi à la conscience métalinguistique des apprenants (Pellettieri, 2000).

Appréciation du travail à distance asynchrone avec un locuteur natif par les apprenants

Trois semaines avant la fin de la formation (avril 2010), l'enseignante a donné aux apprenants un devoir sur la compréhension d'un document vidéo. Chaque apprenant doit répondre seul à un certain nombre de questions basées sur la vidéo. Pour mieux réussir ce devoir, l'apprenant peut solliciter l'aide de LN1 qui est en Chine. Il peut le contacter soit via le logiciel *Skype*, soit lui envoyer un courriel. Pour connaître leur appréciation sur le travail à distance asynchrone, nous avons, dans le questionnaire 3 (cf. annexe 23), posé des questions à propos de ce devoir. Cinq apprenants sur huit ont fait des remarques à ce sujet. Une personne considère que ce genre de devoir ne permet pas d'améliorer la compréhension de l'oral car elle estime que « l'on a seulement communiqué par écrit » (cor15_6_15). Les autres quatre estiment, quant à eux, que ce genre de devoir aide dans la compréhension de l'oral, parce qu'ils ont plus de temps pour réfléchir seuls. Ils sont obligés de se débrouiller par eux-mêmes et personne ne peut leur venir en aide ou leur donner la solution (cor15_2_15 ; extrait 158, cor15_4_16). Il apparaît donc que pour une activité de compréhension de l'oral, ces apprenants estiment qu'une première phase de travail, lors de laquelle ils doivent chercher à comprendre le document par leurs propres moyens, est bénéfique. Il y a une implication plus forte de la part des apprenants, car dans la phase de préparation, ils doivent chercher des informations et essayer de comprendre la plus grande partie du document par eux-mêmes, puis choisir et préparer les questions. Ces activités les poussent à être plus actifs et indépendants dans leur apprentissage (Martin, 2005).

Extrait 158 (cor15_4_16) :

« (...) on réfléchit longuement tout seul, personne ne peut donner la solution, on doit écouter plusieurs fois comme si on essayait de vraiment comprendre quelqu'un dans la rue ».

Au vu de ce résultat, il semble donc opportun dans le futur d'intégrer une étape de préparation individuelle avant l'interaction aussi bien avec le locuteur natif qu'avec les pairs.

Conclusion

Nous avons cherché à connaître les appréciations des apprenants sur deux modalités de travail différentes, à distance et en présentiel, dans la pratique des activités de compréhension de l'oral en situation d'écoute interactive étayée. Les données issues des entretiens ainsi que des interactions enregistrées nous ont permis de constater que, certains comportements des apprenants (manières de poser des questions) sont influencés par la modalité de travail et d'autres non. Pour solliciter une aide, la tendance est plutôt de poursuivre un principe de rapidité et de facilité. Les apprenants préfèrent utiliser les messages verbaux à l'oral, que l'écrit via le clavardage ou manuscrit, sur papier. Par conséquent, ils montrent une préférence pour le travail avec un locuteur natif en présentiel, pour des raisons pratiques. Néanmoins, les apprenants demeurent tout aussi motivés pour travailler avec un locuteur natif à distance. Ils apprécient de la même manière l'aide apportée dans les deux cas de figure, ce qui semble confirmer le résultat de l'étude de Marquet et Nissen (2003) : les deux chercheurs ont établi que la distance perçue dans la formation par visioconférence n'est pas significativement différente de celle de la formation présentielle, sauf pour certains aspects liés aux problèmes techniques. Dans leur expérience, le décalage son-image est jugé gênant par les apprenants en visioconférence, mais la distance spatiale n'est pas ressentie car le fait que les formateurs s'efforcent de regarder la caméra en face augmente la proximité avec l'apprenant. Dans notre expérimentation, en raison des limites techniques, le travail en présentiel a reçu une meilleure appréciation. Lorsque le locuteur natif est aux côtés de l'apprenant, le travail semble plus facile et l'interaction est plus fluide. De plus, notre activité portant davantage sur la compréhension de l'oral que sur la communication, il y a moins d'interactions entre les apprenants et le locuteur natif à distance. Par conséquent, les gênes dues aux contraintes de la technologie à distance sont peut-être moins perçues. Cependant, ces défauts techniques peuvent nuire à la rapidité de réaction corrective et engendrer les malentendus.

Aussi, comme Develotte et Mangenot (2010) l'ont signalé, la communication synchrone à distance est plus complexe qu'en présentiel, car il y a plus d'outils à gérer simultanément et il peut y avoir une plus grande polyfocalisation de l'attention. Les apprenants doivent non seulement être attentifs à ce qu'ils entendent, mais aussi à ce qu'ils produisent à l'écrit et à ce que le locuteur natif leur montre à l'écran. Mais pour les apprenants, il semble que tout cela ne soit pas un facteur décisif qui diminuerait leur envie de communiquer à distance. Au contraire, ils auraient tendance à estimer que le travail à distance possède ses propres qualités, différentes de celles du travail en présentiel. Dans ce cas, le fait qu'il ne soit pas toujours

évident de se faire comprendre à distance leur permet de mobiliser davantage leurs ressources métalinguistiques. Avec le locuteur natif à distance, ils font un effort accru pour bien réfléchir, chercher davantage de solutions par eux-mêmes, opérer un tri et sélectionner les questions les plus pertinentes pour solliciter de l'aide. De plus, ils se montrent plus attentifs dans l'utilisation des termes, visant une meilleure qualité d'expression. Un tel processus favorise le traitement en profondeur des connaissances et, par conséquent, il se révèle bénéfique à l'acquisition (cf. 1.3.4, p. 36).

Cela étant, il semble que le travail asynchrone puisse être lui aussi une bonne piste qui permette de mieux respecter le rythme de réflexion de chacun. Mais dans notre deuxième expérimentation, les données n'ont pas été suffisantes pour tirer des conclusions définitives sur les bénéfices de cette modalité de travail asynchrone. Dans tous les cas, il semble que le fait d'intégrer une étape de préparation individuelle préalablement à l'interaction synchrone ou asynchrone pourrait présenter des avantages en poussant les apprenants à réfléchir à leur rythme, en vue d'un meilleur niveau d'implication dans l'activité.

6.5. Que peut apporter l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral ?

Nous avons cherché à savoir si l'écoute interactive étayée serait bénéfique à la compréhension de l'oral et sous quelle modalité il serait le plus adéquat de la proposer dans une formation hybride. Dans les parties précédentes, dans deux modalités de travail différentes : à distance et en présentiel, nous avons analysé les différentes caractéristiques des sollicitations et des interventions, et nous avons observé l'évolution des comportements d'écoute des apprenants entre les trois séances d'observation. Dans cette partie, nous chercherons à évaluer l'écoute interactive étayée pour son effet sur la compréhension de l'oral.

Que peut apporter l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral ? Pour mieux répondre à cette question, nous avons, en plus des données enregistrées, procédé à des entretiens rétrospectifs à différents moments de la formation. Les données recueillies par les différents canaux montrent que tous les apprenants estiment que le fait de pouvoir solliciter de l'aide pendant une activité d'écoute est très bénéfique pour améliorer la compréhension de l'oral et pour l'apprentissage du chinois (cor14). Ceci est pour les raisons suivantes :

Tout d'abord, les locuteurs natifs peuvent **apporter des aides langagières** aux apprenants pour réussir les activités de compréhension de l'oral. Lorsque les apprenants rencontrent des mots inconnus, ils demandent aux locuteurs natifs le sens, la prononciation et l'utilisation des mots. Pour certains apprenants, ils sont comme des « dictionnaires vivants » (cor10_S1_GB_5). D'après eux, lorsqu'ils sont bloqués pendant l'écoute, s'ils veulent chercher un énoncé dans un dictionnaire classique, c'est souvent très difficile (cor11_E6_9 ; extrait 159, cor11_E5_13).

Extrait 159 (cor11_E5_13-14) :

« il faut vraiment identifier le son+ pouvoir le chercher dans le dictionnaire après et euh : souvent si on ne connaît pas le mot+c'est là/il y a un gros problème à ce niveau là/aussi c'est que des fois t'as un C un Z etcétera on a tendance à mélanger les (sons) ».

« on commençait toujours par demander si c'est bien lui+ ou c'est bien ça+ ou c'était une autre lettre+ et après on commençait à/si on ne voyait toujours pas ce que ça voulait dire/et à demander directement le sens+ mais c'est toujours du niveau/le problème est toujours au niveau de la prononciation ».

D'ailleurs, le fait de travailler avec l'aide d'un locuteur natif peut établir une certaine relation

d'étayage (cf. 1.1.3, p. 21). Rappelons que l'effet immédiat du processus de l'étayage est que celui qui est aidé arrive à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul. Dans notre cas, grâce à l'aide des locuteurs natifs, les apprenants parviennent à accomplir des activités de compréhension qui sont au-dessus de leur niveau et qu'ils n'auraient pas pu réussir seuls.

Les locuteurs natifs interviennent non seulement pour établir les sens des mots inconnus mais aussi pour perfectionner les capacités de décodage des apprenants (cor11_E8_4). Par exemple, lorsque l'apprenant découpe mal un groupe de formes sonores, les locuteurs natifs peuvent comprendre le problème et le corriger tout de suite (cor11_E6_5 ; cor11_E3_11). Parfois, les locuteurs natifs arrivent à détecter où l'apprenant entend mal en écoutant sa prononciation et peuvent immédiatement signaler le problème et corriger sa prononciation (cor15_1_9). Pour les apprenants, l'aide des locuteurs natifs est pertinente et précieuse. Elle est irremplaçable par des fiches d'aide préparées par l'enseignant (cor11_E8_2 ; cor8_E7_1), méthode couramment pratiquée dans l'enseignement de la compréhension (cor11_E5_14).

Deuxièmement, écouter un document avec un locuteur natif permet de **s'impliquer davantage dans l'activité**, et les apprenants se forcent à chercher plus (extrait 160, cor11_E6_2). D'après eux, s'ils réalisent une activité seuls, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils abandonnent plus facilement (cor10_S3_GB_11-15 ; cor11_E3_6-8 ; extrait 161, cor11_E8_13-15).

Extrait 160 (cor11_E6_2) :

« c'est moins motivant aussi parce que si tu as la réponse sur la feuille et que tu es un peu pressé et ben : tu regardes la correction directe+ et tu fais pas/et puis voilà quoi/si tu as quelqu'un en face+tu peux essayer de devenir clair ».

Extrait 161 (cor11_E8_13-15) :

« lorsque je suis toute seule+oui j'abandonne/je laisse par exemple dix minutes de côté mon travail de chinois je fais autres choses+après j'y reviens pour avoir l'esprit vidé et recommencer+et après si je ne trouve pas+et dans ce cas là j'abandonne définitivement ».

« (...) et là avec des natifs en face si jamais au bout de plusieurs écoutes je ne trouve pas et bien je leur demande directement le mot qui me manque et euh : du coup ça ne me fait pas abandonner/je continue ».

Le fait que l'apprenant fasse un effort pour analyser et chercher un énoncé favorise le traitement des connaissances en profondeur (extrait 162, cor11_E6_11), ce qui permet de

mieux retenir des mots nouveaux (cor11_E5_1-2). Certains apprenants ont le sentiment que le fait d'écouter plusieurs fois un mot nouveau, de devoir s'appliquer à trouver son sens dans le contexte aide à mieux le retenir (extrait 163, cor15_4_9 ; extrait 164, cor10_S2_GB_27).

Extrait 162 (cor11_E6_11) :

« (...) on n'entre pas dans la facilité+tiens ça veut dire quoi+je me rappelle plus+et en fait on sait/en fait/le risque c'est tomber dans la facilité et puis/en fait/t'apprends rien quoi si tu cherches pas suffisamment t'apprends rien ».

Extrait 163 (cor15_4_9) :

« (...) on retient mieux le vocabulaire ».

Extrait 164 (cor10_S2_GB_27) :

« je pense que c'est bien quand tu/quand tu écoutes un mot et l'apprends après+c'est *plus facilement comme ça+en anglais je sais que ça marche comme ça+tu écoutes un mot dans un film+tu cherches/tu retiens vraiment longtemps+beaucoup plus que si tu tombes dessus tu dois l'apprendre/là le fait de l'avoir entendu plusieurs fois normalement ça devrait (être assimilé)/ ».

L'aide des locuteurs natifs peut aussi favoriser l'activation des connaissances en laissant des traces en mémoire d'un état « dormant » à un état actif (« éveillé »), ce qui est la condition nécessaire de la consolidation des connaissances par une augmentation de la présence de ces traces en mémoire (George, 1983). Tous les apprenants souhaitent avoir ce genre de séances en cours, car ils ont l'impression d'apprendre plus (extrait 165, cor10_S3_GB_17-19).

Extrait 165 (cor10_S3_GB_17-19) :

« oui moi je trouve que tout ce qu'on a fait cette année c'est bien par rapport à l'an dernier+j'ai l'impression d'avoir progressé cette année plus que l'an dernier+peut-être c'est aussi le le/ pas forcément que maintenant+ mais les cours les cours sont bien ».

« on se met vraiment en situation concrète et c'est bien ».

Troisièmement, l'écoute interactive étayée permet aux apprenants d'**améliorer leur méthode de travail**. Grâce à cette expérimentation, les apprenants ont appris comment rendre leur apprentissage plus efficace. Par exemple, dans les deux dernières séances d'observation, ils cherchaient et réagissaient davantage pour pouvoir profiter au maximum de l'apport de ce genre d'activité. Ils ont appris à appliquer des stratégies pour demander de l'aide et ils prenaient l'initiative d'apprendre. Certains apprenants ont également amélioré leur méthode de découpage des documents sonores et leur méthode d'écoute (extrait 166, cor15_5_9). Ceci leur a permis de pouvoir solliciter de l'aide en cas de besoin et nous a permis également de comprendre davantage leur difficulté de compréhension.

Extrait 166 (cor15_5_9) :

« on apprend à écouter les textes et à déterminer les mots clefs qu'on doit essayer

de comprendre ».

Quatrièmement, l'écoute interactive étayée permet aux apprenants francophones de **rencontrer des Chinois** et de communiquer avec eux (cor10_S2_GB_13). Tous les apprenants ont apprécié ces occasions de rencontre avec des étudiants chinois, car d'après eux, cela n'est pas facile de les rencontrer tous les jours en France (extrait 167, cor10_S1_GA_33-35).

Extrait 167 (cor10_S1_GA_33-35) :

33 E1 : c'est intéressant de voir un petit peu enfin de pouvoir parler même si c'est en français avec d'autres Chinois

34 E2 : ouais

35 E1 : enfin c'est pas tous les jours que je parle avec quelqu'un qui est en Chine donc (rires)

En plus, cette nouvelle modalité de travail permet d'entendre de l'input authentique qui aide à mieux « former les oreilles » (extrait 168, cor10_S3_GD_35). Les apprenants peuvent entendre d'autres accents que celui de leur enseignant prononcés dans une situation « naturelle » (extrait 169, cor10_S2_GB_13), ce qui est très important pour améliorer la compréhension.

Extrait 168 (cor10_S3_GD_35) :

« (l'écoute interactive étayée pour améliorer la compréhension orale) oui oui parce que plus on est habitué à écouter la langue plus l'oreille se forme+et donc on est plus à reconnaître des sons/c'est vrai là on se trompe encore parce qu'on a du mal à bien entendre les sons+mais autrement oui* ».

Extrait 169 (cor10_S2_GB_13) :

« c'est bien+on se force à leur poser des questions en chinois+ c'est pas mal+ c'est bien pour nous/pour tous+c'est intéressant d'avoir un autre accent que le tien (celui de l'enseignante)+c'est bien+ on ne rencontre pas de Chinois tous les jours ».

Par ailleurs, pouvoir communiquer avec des Chinois peut non seulement aider à améliorer la langue, mais est aussi une façon de mieux comprendre comment les Chinois vivent. Les apprenantes E7 et E8 déclarent que travailler avec un locuteur natif qui est en Chine donne un aspect plus réel, car le locuteur est « vraiment dans son environnement » (cor10_S3_GD_23). Ainsi, c'est également une façon d'en apprendre plus sur la culture chinoise. Pendant les discussions libres avant chaque séance d'observation, les apprenants et le locuteur natif abordent fréquemment la culture et les coutumes chinoises (cor4). Même pendant la réalisation des activités, certains apprenants (E8, et les huit apprenants de la première expérimentation) ont toujours envie de poser des questions sur la Chine (cor6_2_78-90 ;

cor6_A ; cor6_B).

Cinquièmement, l'écoute interactive étayée peut **motiver les apprenants à pratiquer les activités de compréhension de l'oral** (cor10_S2_GC_10 ; extrait 170, cor11_E8_10 ; cor11_E6_4). D'après les apprenants, lorsqu'ils sont chez eux, ils sont moins enthousiastes à l'idée de s'entraîner avec des exercices de compréhension de l'oral (cor10_S3_GD_27).

Extrait 170 (cor11_E8_10) :

« moi ça me motive quand j'ai euh : un natif à côté de moi↑+c'est aussi parce qu'avec lui je peux parler euh :/j'ai aussi une vision qui n'est pas celle d'un non francophone ou d'un étranger ».

Travailler avec l'aide d'un locuteur natif est moins scolaire et met en avant, d'après les apprenants, la mise en situation. En effet, il n'y a pas le professeur à côté pour aider et pour expliquer, il faut se débrouiller avec le locuteur natif. Cela permet de se forcer à poser des questions en chinois (cor10_S2_GB_13-14), et c'est une autre façon d'apprendre (extrait 171, cor10_S3_GC_27-30).

Extrait 171 (cor10_S3_GC_27-30) :

27 E5 : c'est utile et aussi ça peut nous motiver parce qu'on voit un peu nos progrès au fur et à mesure en situation réelle

28 E6 : réel (rires)

29 E5 : non : peut-être pas réel mais c'est différent que si c'est un prof qui vient devant nous et nous apprend/(là) on on essaie de se débrouiller tout seul

30 E6 : je pense que c'est moins/ c'est moins de l'apprentissage+c'est plus/on révisé les bases on révisé ce qu'on a fait+c'est plus que l'apprentissage c'est la mise en situation

Même si leur intervention n'est parfois pas très pédagogique, comme nous l'avons expliqué, pour les apprenants, cela n'est pas un gros problème. Ils estiment que les locuteurs natifs les aident d'une manière différente de celle de l'enseignant (cor11_E5_12 ; cor11_E8_10), et c'est toujours très intéressant et très motivant.

D'ailleurs, c'est aussi une occasion d'apprentissage mutuel pour les apprenants et les locuteurs natifs. Lors du travail, non seulement les locuteurs natifs peuvent aider les apprenants à améliorer le chinois, mais, les apprenants, à leur tour, sont aussi volontaires pour aider les locuteurs natifs à perfectionner leur français (cor3_2_27-30 ; cor4_1_44-62 ; extrait 172, cor10_S2_GD_22 ; cor3_2_27-30).

Extrait 172 (cor10_S2_GD_22) :

« c'est bien+ça permet d'échanger et de connaître d'autres natifs+parce qu'on n'a pas toujours d'occasion de tomber sur des Chinois et puis+c'est bien pour nous

parce qu'ils peuvent nous aider et puis en même temps c'est la même chose+on les aide+parce qu'ils viennent pour le français+je pense que c'est bénéfique pour tous ».

En dehors des avantages cités ci-dessous, nous avons également constaté que, grâce à cette expérimentation, **un lien socio-affectif se crée** entre les différents partenaires. Il se maintient en dehors des séances d'observation. Par exemple, E3, E4, E7 et E8 ont continué à suivre le cours de chinois l'année suivant l'expérimentation. Dans leur nouvelle classe, l'enseignante a remarqué que E3 et E4 de la dyade B et E7 et E8 de la dyade D restent toujours ensemble pour réaliser diverses activités. Dans la salle de cours, ces apprenants se mettent toujours l'un à côté de l'autre. Lorsque l'enseignante propose des activités à réaliser en dyades, E3 et E4 forment spontanément et systématiquement une dyade, de même que E7 et E8.

Conclusion

En résumé, les avantages de ce genre de travail pour la compréhension de l'oral sont nombreux. Notre analyse montre que l'écoute interactive étayée peut constituer un contexte qui permet à chacun de travailler la compréhension de l'oral avec plus de confiance en soi et elle personnalise mieux le rythme de progression. Le fait que les apprenants puissent rencontrer des Chinois natifs stimule leur motivation et leur désir de travailler la compréhension. Les apprenants apprécient ces moments d'échange avec les locuteurs natifs et cherchent à améliorer l'efficacité de leur apprentissage avec eux. Avec l'aide des locuteurs natifs, les apprenants prennent plus de recul et s'appliquent à faire plus d'efforts pour avancer. Aussi, ils sont motivés et cherchent à acquérir de nouvelles connaissances. Ils ont envie de s'enrichir.

En même temps, le fait de pouvoir exprimer leurs difficultés aide les apprenants à mieux connaître l'état de leur apprentissage. Cela peut également donner des indices précieux à l'enseignant pour ajuster son enseignement.

6.6. Synthèse des résultats des parties 6.1-6.5

Dans cette partie, nous avons observé et analysé les caractéristiques de l'écoute interactive étayée sous deux modalités de travail différentes : à distance et en présentiel. Notre objectif est de savoir comment les différents partenaires se comportent dans cette situation particulière d'entraînement et, surtout, les apports de ce genre de travail à la compréhension de l'oral. Les résultats montrent que tous les apprenants sont très mobilisés dans cette nouvelle situation pédagogique. Les apprenants profitent de l'aide des locuteurs natifs pour accomplir des activités de compréhension de l'oral. Ils emploient de multiples stratégies pour solliciter de l'aide, pour organiser le travail au sein de la dyade et pour perfectionner leurs connaissances sur la langue chinoise. À travers leurs sollicitations, nous avons pu identifier les différentes difficultés de compréhension, dont les plus grandes se situent au bas niveau du processus d'écoute. Leurs lacunes sur les micro-compétences telles que la maîtrise du vocabulaire et le décodage auditif sont très présentes (cf. 6.1.9, p. 291), ce qui confirme les résultats de notre première expérimentation (cf. 4.1, p. 162). Cette deuxième expérimentation nous a montré que les apprenants dont le niveau langagier est faible nécessitent davantage d'aide sur le décodage. Pendant l'écoute, ces apprenants sont souvent incapables de retenir les informations dans la mémoire à court terme et de localiser leurs difficultés. Par conséquent, ils ne peuvent pas solliciter d'aide et abandonnent très facilement l'activité.

Les locuteurs natifs sont très attentifs et actifs. Ils s'efforcent de répondre le mieux possible aux questions. Dans la majorité des cas, leur feedback prend la forme de traductions d'énoncés. Mais ils répondent également sous forme d'explications, de corrections et d'encouragements. Ces interventions sont néanmoins très spontanées et ne tiennent pas toujours compte du rythme des apprenants, ce qui perturbe l'avancement de leur travail. Cependant, malgré ce défaut, leur aide a pu permettre aux apprenants d'avancer dans leur réflexion et de faire un effort pour effectuer un travail qu'ils n'auraient pas su faire seuls. Chaque apprenant a la possibilité d'exprimer ses propres difficultés et d'obtenir des soutiens qui s'adaptent mieux à ses besoins, surtout pour la correction de la perception des formes sonores. À l'aide des indices produits dans les sollicitations d'aide des apprenants, les locuteurs natifs peuvent détecter un problème de perception des apprenants et le corriger tout de suite. L'efficacité de cette forme d'aide ne peut pas être égale à d'autres formes d'aide telles que des fiches de soutien ou de correction.

Par ailleurs, notre deuxième expérimentation montre que pour sensibiliser les apprenants à être plus réflexifs et plus efficaces dans ce genre de travail, des guidages et un accompagnement sur l'application des stratégies de sollicitation sont nécessaires en début de formation. Nous avons organisé des séances de guidage pendant lesquelles l'enseignante apporte un soutien supplémentaire pour les stratégies de sollicitation. L'analyse de nos données nous permet effectivement de constater qu'il y a une évolution du comportement de travail des apprenants entre le début et la fin de la formation. Ainsi, dans les deux dernières séances d'observation, tous les apprenants ont été plus actifs pour solliciter de l'aide et ils se sont exprimés davantage. Cela non seulement parce qu'ils étaient plus habitués à cette nouvelle situation de travail, mais aussi parce qu'ils maîtrisaient plus de stratégies. Ils commençaient aussi à porter de l'attention sur la forme, et les occurrences de reprises de données apparaissaient (cf. 6.3.2, p. 333-334). Ces séances d'interaction ont stimulé les apprenants à mener des réflexions pour améliorer leur apprentissage et pour mieux assimiler les éléments vus pendant l'activité d'écoute interactive étayée.

En ce qui concerne le travail à distance et en présentiel, notre étude a montré que certains comportements des apprenants sont influencés par les différentes modalités, et d'autres non. Dans notre étude, les apprenants ont une préférence pour le présentiel. Les coupures de réseau produites lors des interactions à distance n'ont cependant pas freiné leur envie de communiquer et d'apprendre. Si les apprenants ont donné une meilleure note à l'interaction en présentiel pour une raison de simplicité et de rapidité, certains ont toutefois estimé que le travail à distance permet de mobiliser davantage les connaissances métalinguistiques. D'après eux, en travaillant à distance, ils fournissent un effort supplémentaire et prennent plus de recul. En raison des contraintes d'utilisation de la technologie à distance, les apprenants sont poussés à chercher par eux-mêmes la solution. Ils sont plus précis et plus réflexifs dans les choix des questions à poser.

Notre observation est essentiellement basée sur un travail synchrone. Cependant, nous avons pu obtenir quelques remarques des apprenants sur un travail asynchrone à distance grâce à un devoir que nous leur avons donné à faire. Les commentaires des apprenants semblent indiquer qu'un travail individuel permettrait de mieux respecter le rythme de travail de chacun, car ils ont plus de temps pour réfléchir seuls. Mais cela reste pour l'instant une hypothèse qui exigerait d'autres études plus approfondies.

Enfin, nous pouvons conclure que l'écoute interactive étayée représente un bénéfice important

pour l'apprentissage de la compréhension. Notre analyse fait apparaître que cette nouvelle modalité d'entraînement peut apporter de l'aide dans différents domaines de l'apprentissage. L'aide des locuteurs natifs permet aux apprenants de niveau A2 de surmonter les difficultés et d'avancer plus loin dans le travail. Cette forme d'aide, plus personnalisée, les motive à faire un effort supplémentaire pour explorer et chercher les solutions par eux-mêmes. Tous les apprenants apprécient ces occasions de rencontre avec les locuteurs natifs chinois, parce qu'ils peuvent non seulement recevoir de l'aide, mais aussi pratiquer la langue et s'enrichir. Lors de ces échanges, ils sont très réflexifs et cherchent à améliorer l'efficacité de leur apprentissage. Ils ont un esprit plus critique.

De plus, l'écoute interactive étayée permet aux apprenants d'exprimer leurs difficultés et cela aide l'enseignant à mieux percevoir et comprendre leurs besoins dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Contrairement aux activités de production, dans une activité de compréhension, l'enseignant ne possède pas d'indices externes et évidents pour diagnostiquer les difficultés des apprenants. L'écoute interactive étayée apparaît ainsi comme un bon moyen pour aider l'enseignant à améliorer la qualité de son enseignement en l'adaptant davantage aux besoins des apprenants.

Cependant, appliquer l'écoute interactive étayée exige certaines conditions parmi lesquelles figurent celles que nous allons énumérer ci-dessous.

Niveau de français élevé pour les locuteurs natifs

Dans cette étude, nous avons organisé des séances d'observation et des séances de guidage. Pendant les séances d'observation, deux locuteurs natifs (LN1 et LN2) travaillent avec les quatre dyades d'apprenants. Ces deux locuteurs natifs sont diplômés en littérature française et maîtrisent bien le français. Ils utilisent le français comme langue d'intervention. Au contraire, pendant les séances de guidage, plusieurs locuteurs natifs, autres que LN1 et LN2, interagissent avec les apprenants pendant les séances présentiels. Ils sont tous étudiants au centre universitaire d'études françaises en France et sont débutants ou faux débutants en français. Pendant l'activité, lorsqu'ils sont sollicités pour résoudre des problèmes, ces étudiants sont souvent coincés à cause de leur faible niveau de français. Aussi, ces locuteurs natifs répondent parfois aux questions en chinois, mais les apprenants ne les comprennent pas (cor10_S1_GC_1-4 ; extrait 173, cor15_3_9).

Extrait 173 (cor15_3_9) :

« (Il est) difficile de comprendre des définitions des mots que l'on ne connaît pas en chinois ».

Par ailleurs, il semble qu'il ne faut pas non plus que le locuteur natif parle uniquement français avec les apprenants, parce que cela les démotive un peu (extrait 174, cor15_2_9, 11). En fait, les apprenants souhaitent pratiquer l'oral avec les locuteurs natifs tout en faisant des activités de compréhension. Par conséquent, dans notre formation, il faut donc dépasser l'objectif initial de ne travailler que la compréhension de l'oral tout en acquérant du nouveau vocabulaire et combiner cela avec un entraînement à la communication orale.

Extrait 174 (cor15_2_9, 11) :

« Il faudrait qu'ils ne parlent que chinois, car on avait tendance à parler français ».

« (il faudrait) obliger tout le monde (...) à parler uniquement chinois ».

L'importance de la notion de face

Toute activité est liée à la préservation de la face (Goffman, 1973). Dans notre activité, les apprenants sont autorisés, voire encouragés, à poser des questions et à solliciter de l'aide. Mais parfois l'apprenant estime qu'il n'est pas assez compétent pour poser des questions et préfère rester silencieux. En fait, parfois, lorsqu'on lui demande de solliciter, il se sent menacé, comme un apprenant l'indique dans un questionnaire (extrait 175, cor15_1_7) :

Extrait 175 (cor15_1_7) :

« (C'est) stressant. J'ai peur de ne pas comprendre ce que le/la natif/native dit et peur qu'il/elle ne comprenne pas ce que je dis ».

Exprimer ses problèmes aux autres correspond à une prise de parole publique. À ce titre, « l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même », comme l'écrit Cicurel (2002), « faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs » (Cicurel, 2002). Certains apprenants préfèrent ne pas prendre de risque et ne demandent pas d'aide en cas de difficultés. Comme le constatent Krafft et Dausendschön-Gay (1994, p. 138), il est probable que l'apprenant « cache souvent les difficultés qu'il a, soit pour ménager la face, soit en suivant une stratégie de *"wait and see"* (attendre et voir) ». Peut-être parce qu'ils n'ont pas envie de montrer leurs points faibles ? Il est possible que beaucoup d'éléments restant incompris dans le document sonore, ils aient peur de donner l'impression d'être très incompetents s'ils posent trop de questions ? Nous n'avons pas pu obtenir de réponses à ces questions. Mais ce qui est certain, c'est que, dans l'activité d'écoute interactive étayée, il est important d'intégrer des contenus et des guidages qui permettent aux apprenants de prendre

confiance en eux et d'activer leur motivation pour surmonter ces difficultés, pour qu'ils aient le courage de montrer leurs défaillances et de solliciter de l'aide.

L'organisation de l'écoute interactive étayée exige une préparation soignée

Mettre en place une activité d'écoute interactive étayée prend du temps, notamment pour l'interaction synchrone à distance via la visioconférence. L'enseignant doit établir le lien avec les partenaires participants, et les intérêts des différents participants doivent être pris en compte. Des créneaux horaires communs doivent être trouvés, ce qui n'est pas facile pour deux pays éloignés comme la France et la Chine. L'enseignant doit également aider à établir une relation de confiance entre les participants. Au début de chaque séance, il faudrait intégrer une étape de communication libre pour que les participants fassent connaissance entre eux et se sentent ensuite à l'aise face à la caméra. Develotte et Mangenot (2010) concluent que dans un dispositif synchrone où l'on organise des interactions via visioconférence, une ou deux séances sont nécessaires pour s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronicité et de la multimodalité (communication sous plusieurs modes : oral et écrit). Aussi, pour que l'activité se déroule d'une manière fluide, l'enseignant devrait être formé pour pouvoir résoudre des problèmes techniques qui surgissent lors de l'interaction synchrone à distance. Et parfois l'aide d'un technicien serait nécessaire.

6.7. La formation hybride *Chinois A2.2* et la compréhension de l'oral : les appréciations des apprenants du groupe 2009-2010 et du groupe 2011-2012

Suite aux observations que nous avons faites dans le cadre de nos deux expérimentations, nous avons modifié certains aspects de notre formation hybride *Chinois A2.2*. Nous avons déjà eu l'occasion d'indiquer très brièvement les modifications apportées suite à notre première expérimentation (cf. 5.1, p. 227), suite à notre deuxième expérimentation, nous avons intégré **une étape de travail individuel** avant les activités d'écoute interactive étayée. Pour chaque activité, une semaine avant la séance, nous mettons à la disposition de chaque apprenant des documents sonores sur la plateforme Esprit avec les questions de compréhension pour qu'il puisse se préparer à l'avance. Cette étape leur permet d'entamer le travail sur la compréhension de l'oral à leur rythme. **Un guide pour les locuteurs natifs** a également été élaboré pour les activités d'écoute interactive étayée (cf. annexe 27), afin de remédier aux lacunes dans leurs interventions, constatées lors de notre deuxième expérimentation. Comme le conseille Degache (2004), avec ce guide, les locuteurs natifs sont censés comprendre quand et comment proposer de l'aide. Il devrait ainsi permettre d'éviter qu'ils traduisent trop vite le sens des énoncés, avec ou sans sollicitation, car ceci perturbe les apprenants et provoque parfois des confusions dans la compréhension.

Au deuxième semestre, en janvier 2012, la formation hybride *Chinois A2.2* est proposée à un groupe de dix étudiants. Ces apprenants sont tous francophones et huit d'entre eux sont en formation initiale et deux en formation continue. Avant la formation, leur niveau de langue est A2.1. Trois locuteurs natifs ont assisté aux séances présentiels pendant dix semaines. Les trois locuteurs natifs sont étudiants en Master 1. L'un d'eux est arrivé en France depuis 2010 et les deux autres depuis 2011. Pendant les séances en présentiel, nous avons demandé aux locuteurs natifs de travailler la compréhension de l'oral avec les apprenants sous forme d'écoute interactive étayée.

6.7.1. Présentation du questionnaire

Afin d'évaluer les effets de la formation proposée aujourd'hui sur la perception du développement de la compréhension de l'oral des apprenants et pour savoir s'il reste des améliorations à apporter en plus de celles qui ont déjà été faites, nous avons distribué un

questionnaire anonyme intitulé « Formation hybride *Chinois A2.2*_groupe 2011-1012 » en fin de formation en avril 2012 (questionnaires 4 dans le tableau des corpus, p. 249 ; cf. l'annexe 24), (cf. l'annexe 24). Dans ce questionnaire, nous avons interrogé les apprenants pour savoir s'ils pensent que la formation les a aidés à améliorer leur compréhension de l'oral. Le questionnaire est divisé en plusieurs parties dans lesquelles nous demandons aux apprenants d'évaluer les effets de la formation proposée sur la compréhension de l'oral, l'intégration des activités d'écoute interactive étayée pendant la formation, l'articulation des deux modalités d'apprentissage à distance et en présentiel, le travail en petits groupes en cours présentiel ainsi que d'autres points (sur l'enseignement, sur l'investissement personnel).

Une partie des questions de ce questionnaire a été également proposée à six apprenants du groupe 2009-2010 à la fin de notre deuxième expérimentation (cf. annexe 23, questionnaire 3 « Formation hybride *Chinois A2.2*_groupe 2009-2010 »). Cela nous permet de comparer les avis sur la formation en 2009-2010 et ceux sur la formation en 2011-2012, où les séances étaient mieux structurées par rapport à l'ancienne version, en insistant ainsi davantage sur la perception du groupe 2011-2012.

Groupe (2009-2010)			Groupe (2011-2012)		
Nombre d'inscrits	Formation initiale	Formation continue	Nombre d'inscrits	Formation initiale	Formation continue
11 (dont 6 répondant au questionnaire)	10	1	10 (dont 9 répondant au questionnaire)	8	2

Tableau 65- Apprenants de la formation hybride *Chinois A2.2* (groupe 2009-2010 et groupe 2011-2012)

6.7.2. Résultats et discussion

Évaluation globale de l'efficacité de la formation pour améliorer la compréhension de l'oral

Six apprenants du groupe 2009-2010 et neuf apprenants du groupe 2011-2012 ont répondu à notre questionnaire. Tout d'abord, les quinze apprenants des deux groupes estiment tous que la formation proposée les aide à améliorer les compétences de la compréhension de l'oral (cf. tableau 66). 50% des apprenants du groupe 2009-2010 estiment avoir fait « un grand progrès » et 50% pensent avoir fait « un peu de progrès » (cor15_2_1-6).

Effet du <i>Chinois A2.2</i> sur le développement de la compréhension de l'oral	Groupe 2009-2010 Nombre total=6 Vote (%)	Groupe 2011-2012 Nombre total=9 Vote (%)
La formation hybride <i>Chinois A2.2</i> a permis d'améliorer la compréhension (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »)	100,00%	100,00%
« pas sûr »	0	0
« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »	0	0

Tableau 66- Efficacité du *Chinois A2.2* sur le développement de la compréhension de l'oral : point de vue des apprenants (groupe 2009-2010 vs. groupe 2011-2012)

Le tableau 67 ci-dessous liste les aspects que les apprenants estiment avoir améliorés :

Aspects améliorés grâce à la formation	Groupe 2009-2010 Nombre total=6 Vote (%)	Groupe 2011-2012 Nombre total=9 Vote (%)
Pouvoir comprendre plus facilement le sens essentiel d'un document	83,00%	89,00%
Pouvoir mieux solliciter de l'aide pour réussir l'activité et pour s'enrichir dans l'apprentissage	83,00%	89,00%
Être capable de mieux discriminer et de mieux segmenter les formes sonores	67,00%	89,00%
Être capable de mieux appliquer la stratégie d'inférence	50,00%	67,00%
Être capable de reconnaître les mots déjà appris plus facilement	50,00%	89,00%
Avoir plus de confiance en soi	33,00%	78,00%
Avoir enrichi le vocabulaire	Non évalué	100,00%

Tableau 67- Aspects liés à la compréhension de l'oral améliorés grâce à la formation : point de vue des apprenants (groupe 2009-2010 vs. groupe 2011-2012)

En analysant le tableau, nous remarquons que, par rapport aux apprenants du groupe 2009-2010, les apprenants du groupe 2011-2012 estiment avoir progressé davantage sur les différents aspects listés. Ces neuf apprenants estiment avoir surtout amélioré leur compétence en décodage auditif (segmentation et discrimination des formes sonores) (89,00%), en reconnaissance des mots appris (89,00%), et en élargissement du répertoire lexical (100%). Ainsi, d'après eux, la formation peut aider à renforcer la capacité de reconnaissance du vocabulaire à l'oral. Rappelons que cette dernière est une micro-compétence très importante qui influence la qualité de compréhension de l'oral. Ses principales composantes sont : la capacité en décodage auditif, les automatismes des mots déjà appris, le répertoire lexical sur le thème étudié, la capacité d'application de la stratégie d'inférence (cf. 2.4.1.2, p. 111). En

revanche, les apprenants ont moins bien évalué cette dernière composante (50% pour le groupe 2009-2010 et 67% pour le groupe 2011-2012). Ce résultat implique qu'il faut encore renforcer l'entraînement sur cet aspect dans notre formation.

Lorsque nous leur demandons quels aspects de la formation ont contribué à leur progrès, les apprenants des deux groupes sélectionnent surtout : l'« interaction avec des locuteurs natifs pendant les séances en présentiel » et la « réalisation des tests auto-correctifs de compréhension » (cf. tableau 68).

Aspects de la formation ayant contribué au progrès réalisé	Groupe 2009-2010 Nombre total=6 Vote (%)	Groupe 2011-2012 Nombre total=9 Vote (%)
Révision des documents sonores déjà appris à la maison	67,00%	78,00%
Interaction avec des locuteurs natifs pendant les séances en présentiel	50,00%	100,00%
Interaction avec le locuteur natif à distance	33,00%	Non évalué
Réalisation des tests auto-correctifs de compréhension sur Esprit	16,67%	89,00%
Entraînement avec les exercices phonologiques sur Esprit	16,67%	56,00%

Tableau 68- Aspects de la formation ayant contribué au progrès réalisé : le point de vue des apprenants

Parmi les aspects figurant dans le tableau, quelques apprenants (56,00%) pensent que l'entraînement avec les exercices phonologiques a exercé un effet pour renforcer la compétence de compréhension. Un apprenant mentionne qu'il n'a pas fait ces exercices (cor16_4_3 ; cor16_9_3). D'autres n'ont pas expliqué leur évaluation.

Aussi, dans le tableau, nous voyons que les apprenants du groupe 2011-2012 ont nettement mieux noté l'ensemble des aspects que le groupe 2009-2010. Pour expliquer cette différence, nous pensons que, la formation 2011-2012, par rapport à sa version 2009-2010 (donc la version utilisée pour notre deux expérimentation), était davantage ajustée. Ce résultat paraît tout à fait logique.

Appréciation sur les effets des activités d'écoute interactive étayée sur la compréhension de l'oral

Tous les apprenants estiment que les activités d'écoute interactive étayée proposées dans la formation ont exercé un **effet très positif sur la compréhension de l'oral**.

Les apprenants du groupe 2011-2012 confirment les estimations des apprenants du groupe

___ Chapitre 6. Résultats et discussion ___

2009-2010 et considèrent ces activités comme très « intéressantes » (cor16_1_5 ; cor16_6_6 ; cor16_8_5) et « enrichissantes » (cor16_5_5). Ils pensent que les séances avec des activités d'écoute interactive étayée sont « constructives » (cor16_1_5) et « instructives » (cor16_3_5 ; cor16_5_5), « moins artificielles » (cor16_3_7) et « moins rébarbatives qu'un simple cours » (cor16_7_5). Dans cette nouvelle situation pédagogique, ils considèrent mieux apprendre :

Extrait 176 (cor16_2_9) :

« (...) on communique avec des élèves de notre âge, c'est original, cela change des cours habituels, et on est peut-être plus apte, de ce fait, à assimiler les structures et le vocabulaire ».

Certains jugent que pour améliorer la compréhension de l'oral, les activités d'écoute interactive étayée sont « utiles » (cor16_1_7 ; cor16_7_7 ; cor16_8_5), voire « primordiales » (cor16_5_10) et « indispensables » (cor16_3_7). D'après les apprenants, travailler avec les locuteurs natifs permet de « s'habituer au débit de parole rapide » (cor16_2_7 cor16_6_7), de mieux « cerner les difficultés » (cor16_1_7) et de recevoir de l'aide immédiatement sur la compréhension (cor16_7_7) et sur la perception des formes sonores (cor16_4_6 ; cor16_5_6).

Un apprenant mentionne que l'écoute interactive étayée en présentiel a permis de combiner les supports écrits avec des interactions orales, et ceci est nécessaire pour améliorer la compréhension de l'oral :

Extrait 177 (cor16_6_16) :

« Le cours présentiel permet de combiner les supports écrits (à mon avis nécessaire même pour l'améliorer l'oral) avec des interactions en chinois (avec le professeur ou les natifs) ».

Le fait que les locuteurs natifs réemploient les termes vus en cours aide les apprenants à consolider les acquis et à automatiser le processus de reconnaissance des mots dans des suites de formes sonores (cor16_2_7 ; cor16_4_5, 7 ; cor16_6_7 ; cor16_8_7).

Comme l'a révélé notre deuxième expérimentation, les activités d'écoute interactive étayée incitent les apprenants à faire un effort supplémentaire pour se débrouiller pendant l'interaction avec les locuteurs natifs (cor16_8_5).

De plus, les activités d'écoute interactive étayée permettent aux apprenants de **parler** davantage le chinois en cours (cor16_3_5 ; cor16_7_9), et leurs fautes peuvent être corrigées tout de suite (cor16_3_5). Ainsi, ces activités les aident également à améliorer la prononciation (cor16_3_7).

Tous les apprenants ont souligné l'effet positif de ces activités sur l'apprentissage du **vocabulaire**. D'après eux, pendant l'activité, les locuteurs natifs utilisent souvent des mots nouveaux, et cela leur permet de les découvrir et de s'enrichir (cor16_1_9 ; cor16_2_5 ; cor16_3_9 ; cor16_4_9 ; cor16_5_9 ; cor16_7_9)

Extrait 178 (cor16_3_9) :

« Contrairement au professeur qui s'efforce d'utiliser des mots que l'on connaît pour que l'on puisse comprendre, les natifs parlent de manière plus spontanée, donc, il y a plus de mots que l'on ne comprend pas, ce qui nous oblige à poser des questions et à enrichir notre vocabulaire ».

Conformément à l'avis exprimé par E4 dans notre deuxième expérimentation, les apprenants du groupe 2011-2012 estiment également que travailler avec les locuteurs natifs permet de mieux assimiler les mots nouveaux :

Extrait 179 (cor16_4_9) :

« (...)j'ai remarqué que les mots appris étaient vraiment bien appris (je ne les oublie pas, même si je ne les révise pas pendant longtemps !) ».

Extrait 180 (cor16_4_12) :

« (...)ils (les locuteurs natifs) peuvent agrémenter avec des histoires de leur propre vie, ce qui permet de mieux mémoriser le/les mots ».

Extrait 181 (cor16_4_15) :

« Dans le cadre du restaurant (pour le sujet du restaurant), la profusion de vocabulaire a rendu la tâche douloureuse (difficile de se motiver à apprendre une cinquantaine de mots chez soi). Cependant, les séances en classe m'ont permis de mémoriser une partie de ces mots en les utilisant. J'ai senti que j'ai beaucoup progressé après la séance orale ».

Même si les locuteurs natifs ne comprennent pas toujours les vraies difficultés des apprenants (cor16_1_11) et qu'ils traduisent encore facilement les énoncés sans que cela soit demandé (cor16_5_11 ; cor16_7_11 ; cor16_8_10), les apprenants estiment que les locuteurs natifs sont patients et explicites (cor16_4_10), et que leur aide est efficace (cor16_2_10 ; cor16_3_10 ; cor16_8_10).

En complément des fiches d'aide pour les activités d'écoute, les apprenants trouvent que l'aide des locuteurs natifs apporte un aspect plus vivant et interactif (cor16_3_12 ; cor16_4_12), car pour travailler sur un même thème, les locuteurs natifs « n'abordent pas les documents de la même façon que celle vue en cours » (cor16_1_12). Comme le souligne E5 dans la deuxième

expérimentation, par rapport aux fiches d'aide, travailler l'écoute avec les locuteurs natifs permet d'avoir plus de recul.

Extrait 182 (cor16_4_12) :

« C'est plus vivant, si on comprend pas quelque chose, ils (les locuteurs natifs) peuvent nous aider à le comprendre par nous-mêmes (pas comme une traduction qui donne tout de suite la réponse) ».

Deux apprenants mentionnent que les rencontres avec les locuteurs natifs leur permettent de connaître davantage la culture chinoise (cor16_4_5 ; cor16_3_5) :

Extrait 183 (cor16_3_5) :

« (le travail avec les locuteurs natifs est) très instructif à la fois d'un point de vue culturel on rencontre des Chinois qui nous parlent de leur vie en Chine et aussi de leur opinion sur les Français (...) ».

Appréciation de l'articulation des deux modalités d'apprentissage, à distance et en présentiel

Pendant six semaines, les apprenants du groupe 2011-2012 ont assisté à des séances en alternance à distance et en présentiel pour étudier les deux thèmes « au restaurant » et « acheter un billet de train au guichet ». Pour introduire un thème, lors de la première semaine, tout le monde suit le cours présentiel. Nous abordons d'abord les connaissances culturelles sur le thème. Ensuite, les mots et les structures de base sont expliqués. Pendant la deuxième et la troisième semaine, les apprenants sont divisés en deux petits groupes de cinq personnes. Lorsqu'un groupe suit la séance en présentiel, l'autre, quant à lui, suit la séance à distance. Au sein d'un groupe, si l'apprenant assiste d'abord à une séance en présentiel, il suit une autre séance à distance pendant la semaine suivante. À la différence du groupe 2009-2010, les apprenants du groupe 2011-2012 sont libres de choisir l'ordre de combinaison des deux modalités d'apprentissage pour les deux thèmes proposés. Ainsi, certains apprenants ont d'abord « pratiqué la compréhension de l'oral en petits groupes avec les locuteurs natifs pendant les séances présentiels (modalité A) », ensuite, ils « travaillent avec des fiches d'activités de compréhension sur la plateforme Esprit (modalité B) », pour d'autres, c'est l'inverse. La quatrième semaine sert à faire le bilan des trois séances et à introduire un nouveau thème.

Il faut rappeler que pendant la séance en présentiel, nous réalisons des activités d'écoute interactive étayée avec des locuteurs natifs. Ces derniers inventent des dialogues en réutilisant les mots et les structures clés apparus dans les documents sonores proposés sur la plateforme.

Autrement dit, si l'apprenant travaille d'abord en présentiel, il reverra ces éléments importants lors de son travail sur la plateforme dans des documents sonores. S'il travaille d'abord à distance seul avec ces documents, il pratiquera ces éléments avec les locuteurs natifs dans des situations plus variées et complexes en présentiel.

Dans le questionnaire (cf. annexe 24), nous demandons aux apprenants d'évaluer la meilleure combinaison des deux modalités d'apprentissage, d'abord A, ensuite B ; ou d'abord B, ensuite A (cf. figure 14 ci-dessous).

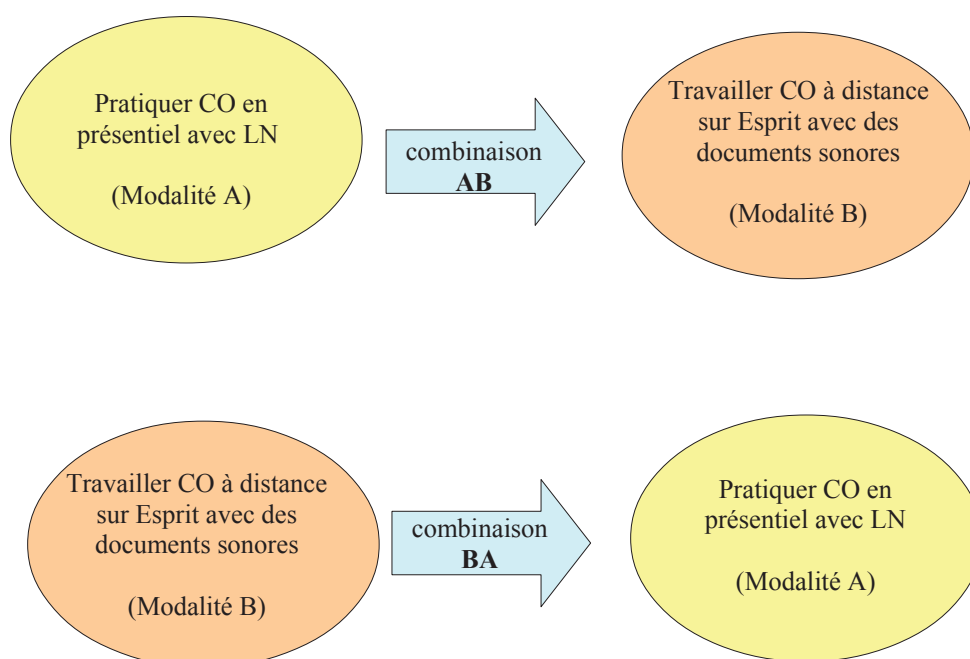


Figure 14- Combinaisons des deux modalités d'apprentissage présentielle et distantielle

44% d'apprenants estiment que la meilleure combinaison est « d'abord A, ensuite B » (AB), et 44% d'apprenants préfèrent plutôt « d'abord B, ensuite A » (BA). 12% d'apprenants ne se sont pas exprimés sur cette question.

Ceux qui ont choisi la combinaison AB jugent que lorsqu'ils pratiquent d'abord l'écoute interactive étayée avec des locuteurs natifs, ils « enregistrent les mots sans trop d'investissement personnel » (cor16_1_15) ; ou parce que le fait de travailler d'abord en présentiel leur permet de clarifier certains points, ils peuvent travailler à distance plus sereinement (cor16_7_15) :

Extrait 184 (cor16_7_15) :

« Je pense qu'il est plus pédagogique de poser d'abord les bases du sujet en cours, pour les travailler ensuite avec les natifs et pour enfin aborder sereinement et à

notre rythme les cours sur Internet. Au moins, j'ai pu poser toutes les questions sur le cours au préalable aux natifs ou au professeur ».

Deux apprenants n'ont pas comparé les deux combinaisons, ils expriment seulement qu'ils ont apprécié la combinaison « AB » (cor16_4_15 ; cor16_8_15).

Extrait 185 (cor16_4_15) :

« J'ai beaucoup apprécié le fait de pouvoir parler tout de suite avec les natifs afin de renforcer mes connaissances de base, de les étendre même, puis d'approfondir après à la maison ».

Ceux qui préfèrent la combinaison « BA » jugent que, sans avoir maîtrisé le sujet, ils ne peuvent pas bien profiter des locuteurs natifs pendant l'interaction (cor16_2_15 ; cor16_5_15). Il est pour eux plus logique d'apprendre les mots et les structures de base d'abord avec des fiches d'activités et ensuite de les pratiquer avec les locuteurs natifs (cor16_3_15) :

Extrait 186 (cor16_2_15) :

« Si on fait la A d'abord, on ne peut pas profiter au maximum des natifs puisque l'on ne sait pas dire grand chose sur le thème ».

Extrait 187 (cor16_3_15) :

« Les fiches d'activités nous permettent d'aborder un nouveau sujet, de découvrir de nouveaux mots et de nouvelles structures. En revanche, pratiquer avec un natif nous permet d'approfondir ce que l'on a appris. Or, on ne peut pas efficacement pratiquer avec un natif si on n'a pas déjà acquis les bases. Il est donc plus logique d'apprendre les mots puis de vérifier si on les connaît ».

Les apprenants estiment que l'alternance des deux modalités d'apprentissage permet de « prendre le temps nécessaire à l'assimilation des connaissances » (cor16_1_14), car le travail à distance a rendu leur apprentissage plus individualisé (cor16_2_14 ; cor16_3_14 ; cor16_7_14) :

Extrait 188 (cor16_2_14) :

« On a plus de temps d'approfondir à la maison, on va au rythme que l'on souhaite, on peut travailler par petits bouts un peu tous les jours. On peut aussi plus réviser les points que l'on n'a pas compris ».

Extrait 189 (cor16_3_14) :

« Le fait d'être chez moi m'a permis de passer plus de temps sur les mots et les structures que je ne connaissais pas ».

Extrait 190 (cor16_7_14) :

« Cela permet d'intégrer les choses à notre rythme et de manière plus individuelle : il y a moins de pression et le fait de répéter souvent les choses permet de mieux les

intégrer sur le long terme. Cela est plus efficace selon moi que le simple bachotage quelques jours avant l'examen ».

33% d'apprenants ont signalé leur préférence pour l'apprentissage en présentiel pour améliorer la compréhension de l'oral (cor16_2_16 ; cor16_4_16 ; cor16_8_16), parce qu'ils peuvent poser des questions tout de suite en cas de difficultés.

Extrait 191 (cor16_2_16) :

« Travailler la compréhension de l'oral à distance est bien car on peut repasser plusieurs fois la piste de l'écoute. Mais cela s'avère limité car il n'y a pas d'échange, on ne peut pas poser de questions ».

56% d'apprenants jugent que pour travailler la compréhension de l'oral, les deux modalités d'apprentissage à distance (« modalité B ») et en présentiel (« modalité A ») sont complémentaires et leur combinaison serait la plus efficace (cor16_1_16 ; cor16_3_16). Parce que le seul travail en présentiel ne suffit pas pour bien progresser, l'apprentissage à distance permet de travailler davantage (cor16_5_16) et d'approfondir à leur rythme (cor16_4_16).

Extrait 192 (cor16_4_16) :

« Nous avons besoin de pouvoir poser toutes nos questions en cours et en même temps les cours en ligne permettent d'approfondir à notre rythme et d'intégrer les choses, de mieux comprendre l'oral ».

11% des apprenants n'ont pas donné d'avis sur ce point.

Appréciation sur le travail en petits groupes en cours présentiel

Pendant les séances présentiels, les apprenants sont divisés en petits groupes de trois ou quatre personnes pour travailler avec un locuteur natif. Lorsqu'il y a des absents, certains apprenants forment des dyades ou travaillent individuellement avec le locuteur natif.

Dans le questionnaire (cor16), 67% d'apprenants estiment que l'écoute interactive étayée en petits groupes est intéressante et/ou bien organisée : parce que ce genre de travail leur permet d'interagir (cor16_3_29) et que c'est plus facile pour pratiquer la langue (cor16_4_29). Pour eux, il est bénéfique d'écouter les autres camarades parler car ils ont des erreurs de langue en commun (cor16_2_29) :

Extrait 193 (cor16_2_29) :

« On prend plaisir à travailler et parler avec les natifs et c'est bien d'écouter les autres élèves parler car on fait souvent les mêmes fautes ».

Si tous les apprenants confirment les qualités de cette formation, certains font également quelques remarques critiques.

___ Chapitre 6. Résultats et discussion ___

Tout d'abord, un apprenant n'apprécie pas que nous expliquions les différentes stratégies de sollicitation et de compréhension en cours. Il trouve que c'est une perte de temps (cor16_6_40).

Extrait 194 (cor16_6_40) :

« Nous avons passé beaucoup de temps à expliquer "comment apprendre" et bien que cela soit intéressant, je pense que nous avons aussi perdu du temps pour cela. Le volume horaire du cours est déjà restreint et je préfère travailler le chinois pour approfondir plus vite. Le cours était très bien mais avec 16 heures de cours on ne peut pas perdre de temps. Peut être parce que je veux apprendre plus vite ! ».

En ce qui concerne le travail en petits groupes, certains trouvent que lorsqu'il y a plus de deux étudiants dans un groupe, ils ont moins d'occasions de participer à des interactions (cor16_4_11). Ils soulignent également le problème de niveaux de langue différents entre les membres d'un même groupe (cor16_1_28).

Extrait 195 (cor16_8_28) :

« Peut-être qu'il faudrait faire des groupes de niveau car certains élèves avaient du mal avec les termes employés (peut-être qu'ils ont des difficultés ou qu'ils sont peu assidus) ».

Un apprenant souligne qu'il est stressant de travailler en petits groupes car il faut parfois s'imposer pour prendre la parole :

Extrait 196 (cor16_7_27) :

« (travailler avec un ou deux collègues est) un peu stressant, il faut s'imposer pour pouvoir parler parfois ».

De ce fait, cet apprenant estime qu'il parle moins en petit groupe que lorsqu'il travaille seul avec le locuteur natif (cor16_7_28). Mais en même temps, il ne nie pas la qualité de ce mode de travail et estime que :

Extrait 197 (cor16_7_29) :

« Les autres camarades nous apprennent des choses ».

Dans l'ensemble, tous les apprenants sont satisfaits d'avoir découvert et d'avoir participé à cette formation (cor16_4_40 ; cor16_7_40 ; cor16_8_40). Ils estiment avoir « vraiment progressé » (cor16_8_5) et avoir plus de confiance en eux à l'oral (cor16_6_7, 29). Ils confirment l'intérêt de l'écoute interactive étayée dans la formation (cor16_3_12) et nous encourageant à poursuivre l'expérience (cor16_2_5) :

Extrait 198 (cor16_3_12) :

« (...) c'est justement ce qui semble être le plus proche de l'approche de l'oral que l'on doit avoir, une approche vivante ».

Extrait 199 (cor16_2_5) :

« Il faut continuer, on ne voit pas le temps passer ! ».

Extrait 200 (cor16_7_40) :

« Merci à notre professeur de nous avoir fait découvrir cette formation hybride, c'était très enrichissant et utile pour mieux apprendre ».

Les résultats de ce questionnaire confirment ce que nous avons observé dans la deuxième expérimentation sur les apports de l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Les apprenants du groupe 2011-2012 confirment que ce genre d'activités peuvent apporter des aides pour améliorer la compréhension dans divers domaines. Grâce à l'aide des locuteurs natifs, les activités de compréhension sont plus faciles à réaliser. Les apprenants peuvent solliciter de l'aide sur leur difficulté de perception, sur les mots inconnus et sur les aspects culturels.

Le fait d'être aidés par les locuteurs natifs motive les apprenants pour pratiquer les activités de compréhension de l'oral. Ils sont plus confiants en leur capacité de compréhension et font un effort supplémentaire pour chercher la solution à des difficultés. Grâce à l'ensemble de la formation, ils ont non seulement progressé dans leur compétence de compréhension, élargi leur répertoire lexical, perfectionné leur prononciation, mais sont aussi plus compétents dans la méthodologie de travail. Ils savent comment solliciter de l'aide et comment bien profiter de l'aide des locuteurs natifs pour progresser.

Dans son ensemble, nous pensons que cette formation a exercé un effet positif sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral et l'expérience pourra être reconduite.

Les résultats des deux expérimentations nous ont permis d'ajuster plusieurs fois notre formation hybride *Chinois A2.2*. Le tableau 69 ci-dessous résume son évolution dans le temps.

Période	Événements	Versions de <i>Chinois A2.2</i>	Points retenus dans <i>Chinois A2.2</i>	Modifications apportées dans <i>Chinois A2.2</i>
2006-2007	Création du <i>Chinois A2.2</i>	Version I (ver. 2006-2007)	/	/
2007-2008	Lancement de <i>Chinois A2.2</i>	Version I	/	/
2008-2009	Expérimentation 1 et ses résultats		Alternance des deux démarches ascendante et descendante	- Activités en présentiel et en ligne avec des exercices phonétiques et phonologiques auto-correctifs
			Renforcement des compétences - en reconnaissances du vocabulaire	- Établissement d'un parcours d'entraînement de compréhension de l'oral - Enrichissement du vocabulaire lors des activités
			- en reconnaissance des sinogrammes et pinyin	- Entraînement d'association de différentes formes (formes sonores, pinyin et sinogrammes)
			- en inférence	- Activités en présentiel pour appliquer l'inférence (guidage et pratique)
			Blocs lexicalisés et leurs composantes	- Introduction des blocs lexicalisés avec explications des composantes
			Scénarios variables permettant une certaine liberté de personnaliser l'apprentissage	- Activités facultatives en ligne - Modalités d'articulation des séances à distance et en présentiel
			Écoute interactive en petits groupes	- Activités d'écoute interactive étayée
2009 (nov)	Lancement de la version II du <i>Chinois A2.2</i> ; début de l'expérimentation 2 (séance d'observation 1)	Version II (ver. 2009-2010)	Nécessité d'intégrer un soutien méthodologique pour optimiser le bénéfice de l'écoute interactive étayée	- Guidages sur les stratégies de sollicitation pendant les séances en présentiel
2010 (avril)	Fin de l'expérimentation 2 et ses résultats		Nécessité d'intégrer une étape de travail individuel avant l'interaction, dans l'écoute interactive étayée, pour mieux respecter le rythme de travail de chacun Il faut éviter la traduction totale des documents des locuteurs natifs	- Une fiche-guide pour les locuteurs natifs et intégration d'une étape de travail individuel avant l'écoute interactive étayée
			Nécessité de renforcer les capacités des apprenants dont le niveau langagier est faible en décodage auditif	- Guide et soutien personnalisé pour les aspects phonétiques et phonologiques
			Nécessité du soutien méthodologique dans la manipulation des documents sonores pour certains apprenants	- Guide et soutien individuel
2011-2012	Observation et évaluation de la version III du <i>Chinois A2.2</i>	Version III (ver. 2011-2012)	Perception négative des apprenants dans leur capacité à appliquer la stratégie d'inférence, et à assimiler certains mots	(modifications prévues) - Améliorer les conseils à l'apprenant, sur sa mise en pratique de la stratégie d'inférence - Optimiser la présentation des connaissances pour aider à leur rétention

Tableau 69- Évolution de la formation hybride « *Chinois 2.2* »

Chapitre 7. Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, il nous paraît nécessaire de reprendre rapidement la démarche que nous avons adoptée pour réaliser cette thèse et de dégager quelques constats de portée plus générale. En fin de ce chapitre, nous présenterons également les limites des deux expérimentations conduites dans le cadre de la thèse, et nous proposerons quelques perspectives pour les futures recherches.

7.1. Synthèse

En premier lieu, rappelons que les objectifs de notre thèse sont d'observer et d'identifier les éléments importants lors du processus de compréhension de l'oral en chinois langue étrangère par les apprenants francophones. Elle doit aussi déterminer les modalités pédagogiques adéquates pour améliorer une formation hybride destinée à renforcer la compétence de compréhension de l'oral des apprenants de niveau A2.2.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons procédé à une première expérimentation dans le but d'identifier les compétences clés et donc prioritaires de la compréhension de l'oral. Dans une seconde expérimentation, nous avons approfondi notre observation sur un aspect des résultats obtenus dans la première expérimentation : *l'écoute interactive étayée*. Il s'agit d'une nouvelle situation pédagogique pour pratiquer les activités liées à la compréhension de l'oral.

En ce qui concerne la première expérimentation sur l'identification des compétences clés de la compréhension de l'oral en chinois, nous nous sommes intéressée au tout début, et de manière relativement exploratoire, au rôle du vocabulaire. Deux compétences concernant le vocabulaire ont particulièrement attiré notre attention :

- la reconnaissance du vocabulaire à l'oral (reconnaître un mot ou un groupe de mots dans une suite de formes sonores) ;
- la mobilisation de l'information sur la représentation écrite des énoncés lors de l'écoute.

Notre hypothèse est que, en chinois, la reconnaissance du vocabulaire à l'oral déjà connu de l'apprenant est un facteur prépondérant dans le processus de compréhension de l'oral et que, l'activation de la représentation écrite des énoncés (sous forme de sinogrammes ou de pinyin) pour surmonter les difficultés sémantiques joue un rôle tout aussi fondamental.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons, d'une part, analysé le lien entre reconnaissance

du vocabulaire à l'oral et compréhension. D'autre part, nous avons observé le processus de compréhension et vérifié les traces d'activation de la représentation écrite des énoncés lors de l'écoute. Une série de protocoles a été établie pour concevoir six tests de compréhension dans lesquels nous avons proposé des situations d'écoute variées : écoute de documents vidéo et audio ; écoute de présentations d'un locuteur natif en direct ; écoute en mode individuel et en petits groupes ; écoute de documents en chinois et en anglais. Huit apprenants dont quatre de niveau A2 et quatre de niveau B1 ont participé à ces tests. Les résultats aux tests des huit apprenants et les douze heures d'enregistrement vidéo d'observation, ainsi que deux questionnaires, ont été recueillis.

L'analyse de ces données montre qu'il n'y a pas de lien étroit entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et ceux de la compréhension des dialogues. Cela semble être lié à l'importance d'un autre élément : la capacité d'inférence. En effet, la capacité plus ou moins grande des individus à inférer le sens du message influence la compréhension et ceci ne dépend pas toujours du niveau de langue de l'apprenant. Par ailleurs, une grande déficience en reconnaissance du vocabulaire à l'oral réduit considérablement l'efficacité d'inférence et, souvent, dans cette situation, la compréhension en pâtit. En même temps, dans nos observations la représentation écrite des énoncés (sinogrammes et pinyin) participe activement au processus de compréhension du chinois, ceci auprès des deux niveaux d'apprenants observés (A2 et B1). Nous avons identifié toutes les situations où l'activation de la représentation écrite a lieu ainsi que leurs fonctions spécifiques. Il apparaît que l'activation des formes transcrites en sinogrammes et en pinyin lors de l'écoute aide non seulement à retenir les formes sonores entendues, mais aussi à restituer l'identité des mots.

Outre la vérification de notre hypothèse, ces observations nous ont également permis d'identifier des facteurs supplémentaires qui facilitent la compréhension de l'oral en chinois.

- Il s'agit premièrement de l'existence d'un système duel du traitement langagier (règles grammaticales et blocs lexicalisés) lors de l'écoute chez les apprenants ;
- deuxièmement, de la pratique de l'écoute interactive étayée, quand l'auditeur a la possibilité de solliciter l'aide d'un locuteur natif ;
- et enfin, de la possibilité de mener à bien cette activité à plusieurs.

Il apparaît que la reconnaissance des blocs lexicalisés, l'écoute interactive étayée et le travail en petits groupes rendent tous trois l'activité de compréhension de l'oral plus facile et que, dans certains cas, ils peuvent favoriser l'acquisition du vocabulaire.

Ces résultats nous ont incitée à étudier davantage l'écoute interactive étayée pour connaître

ses caractéristiques et les possibilités de son application dans notre formation hybride, puis à en évaluer les effets.

Avec ces nouveaux objectifs, dans la seconde expérimentation, nous avons cherché à observer et à décrire les caractéristiques des séquences de sollicitation d'aide dans les situations d'écoute interactive étayée et à analyser les influences de ces séquences sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Notre observation s'est focalisée, d'une part, sur la comparaison des comportements de sollicitation sous différentes modalités : à distance et en présentiel avec des modes différents (oral et écrit). D'autre part, nous nous sommes intéressée aux effets de l'interaction entre apprenants et locuteur natif, de même qu'au sein de la dyade. Notre observation a porté sur les comportements de sollicitation, d'intervention et aussi sur l'évolution des comportements des apprenants pendant la réalisation des activités d'écoute interactive étayée.

Huit apprenants de niveau A2 et deux locuteurs natifs chinois ont participé à cette deuxième expérimentation. Trois séances d'observation avec deux modalités de travail (à distance et en présentiel) ont été organisées. Dix heures d'enregistrement vidéo et audio et les réponses à cinq questionnaires différents ont été recueillies.

Nous avons ainsi pu observer que tous les apprenants sont très mobilisés dans cette nouvelle situation de travail. Ils emploient de multiples stratégies pour solliciter de l'aide, pour organiser le travail au sein de la dyade et pour perfectionner leur connaissance de la langue chinoise. À travers leur sollicitation, nous avons pu identifier leurs différentes difficultés de compréhension, dont les plus grandes se situent au bas niveau du processus d'écoute. Ce résultat concorde avec celui obtenu dans la première expérimentation qui indique que, pour les apprenants de niveau A2, les difficultés principales lors de l'écoute sont très liées à l'identification des formes sonores, au système de tons chinois et à la non-automatisation des connaissances acquises.

Un autre constat que nous avons pu faire est que les apprenants dont le niveau de langue est très faible ont davantage besoin d'aide au niveau du décodage. En raison de leurs lacunes langagières dans l'écoute interactive étayée, ils sont incapables de localiser leurs difficultés. Par conséquent, ils ne peuvent pas solliciter de l'aide et abandonnent très facilement l'activité. En ce qui concerne les interventions des deux locuteurs natifs, nous avons noté qu'elles sont souvent très spontanées et ne tiennent pas toujours compte du rythme de réflexion individuel des apprenants, ce qui perturbe les apprenants dans l'avancement de leur travail. Cependant,

malgré ce comportement mal adapté, l'aide du locuteur natif permet aux apprenants de développer leur réflexion dans la réalisation de l'activité et de faire un effort pour accomplir un travail qu'ils ne sauraient pas faire seuls. Surtout, grâce à l'aide du locuteur natif, chaque apprenant a la possibilité d'exprimer ses propres difficultés liées à la compréhension de l'oral et d'obtenir un soutien adapté à ses difficultés individuelles, en particulier au niveau de la perception des formes sonores.

Pour sensibiliser les apprenants à la réflexivité et à l'efficacité dans ce genre d'activité, nous avons intégré un soutien pour la mise en œuvre des stratégies de sollicitation. Grâce à nos conseils, les apprenants portent davantage l'attention sur la forme de la langue pendant l'écoute interactive étayée et des séquences de reprises de données apparaissent. Cette situation a favorisé l'acquisition du vocabulaire.

Nous avons également constaté une évolution chez certains apprenants en termes de réflexions sur la compréhension de l'oral et son apprentissage. En fait, grâce à cette expérimentation, les apprenants deviennent plus critiques et ont une attitude plus réflexive face à leur apprentissage.

Concernant la comparaison entre le travail en présentiel et celui à distance, dans notre étude certains comportements sont influencés par les différentes modalités, tels que la manière de solliciter de l'aide, alors que d'autres ne le sont pas. Les apprenants y sont autant motivés à travailler dans une modalité que dans l'autre. L'interaction avec le locuteur natif en présentiel favorise la simplicité et la rapidité des échanges. En revanche, le travail à distance permet de mobiliser davantage les connaissances métalinguistiques et les apprenants s'impliquent encore plus dans la réflexion sur l'activité de compréhension.

Tous ces résultats nous ont permis de conclure que l'écoute interactive étayée représente un bénéfice important pour la compréhension de l'oral. Les aides reçues dans cette situation pédagogique concernent des aspects variés : langagier, culturel, socio-affectif et méthodologique. Les apprenants, qui ont exprimé leur avis à travers le questionnaire d'évaluation de notre formation hybride, ont l'impression d'avoir progressé en compréhension de l'oral grâce à l'écoute interactive étayée, et ils estiment aussi que cette nouvelle situation pédagogique peut être un bon moyen pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Les apprenants ont apprécié la formation hybride que nous leur avons proposée et l'ont jugée efficace. Grâce aux nombreuses possibilités de travail offertes par la combinaison des deux modalités d'apprentissage, à distance et en présentiel, nous avons pu intégrer plus d'activités,

celles permettant de travailler davantage sur les aspects identifiés dans la première expérimentation comme éléments importants pour la compréhension, telles que : la reconnaissance du vocabulaire à l'oral (décodage auditif, répertoire lexical, automatismes), l'association de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et à l'écrit ainsi que l'inférence.

La flexibilité dans le choix de combinaison des deux modalités d'apprentissage a permis aux apprenants de profiter davantage des scénarios proposés. Chacun a pu combiner les éléments de la façon qui lui convenait le mieux. De plus, la possibilité de choisir de réaliser les contenus proposés sur la plateforme à distance (activités obligatoires et supplémentaires ; niveau « normal »/niveau « avancé ») ont permis aux apprenants de suivre la formation selon leur propre rythme et d'être davantage responsables dans leur propre apprentissage.

7.2. Limites de cette recherche

Il est important de souligner qu'à cause de la petite taille de l'échantillon, de la durée limitée et de manque de mesure standard pour les différents tests et du contexte des observations, cette étude est seulement de nature exploratoire. Les résultats ne peuvent pas être considérés comme représentatifs. Nous allons maintenant présenter respectivement les limites des deux expérimentations de notre thèse.

Les limites de la première expérimentation

1. Faibles échantillons : nous avons eu seize apprenants et quatre locuteurs natifs au total, pour les deux expérimentations de cette thèse. Huit apprenants et deux locuteurs natifs ont participé aux tests de la première, les autres à la seconde.

Nous avons cherché à observer l'activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension de l'oral. Nous avons voulu étudier l'activation du sinogramme et celle du pinyin en fonction du profil d'apprenant (niveau de langue). Mais nous n'avions pas beaucoup d'apprenants à notre disposition pour les tests. Au moment des tests, il n'existait pas de groupe de niveau B2 ou plus. Par conséquent, nous avons été obligée de choisir des apprenants de niveau A2 et de niveau B1. Finalement, seuls quatre apprenants de niveau A2 et quatre de niveau B1 ont pu participer à notre expérimentation. Il semble que l'activation du sinogramme lors de l'écoute en chinois se produise plus souvent chez les apprenants de niveau B1 que chez ceux de niveau A2 (cf. 4.3.3, p. 190). Cependant, comme ils ont un niveau de langue

assez proche, et que la quantité des sujets observés est très faible, nous ne pouvons pas déterminer si le résultat que nous avons obtenu représente une réalité générale.

2. Manque d'outils de mesure standards : dans la première expérimentation, nous avons voulu étudier le lien entre la capacité de reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la qualité de compréhension de l'oral. Il a fallu des tests fiables pour mesurer ces deux variables. Mais nous n'avons trouvé aucun test en langue chinoise pouvant satisfaire à notre besoin et il a fallu inventer les tests nous-mêmes. Bien que la conception de ces tests ait été inspirée des conseils de spécialistes du domaine (par exemple, Buck, 2001 ; Bonk, 2000), ces tests n'ont pas été expérimentés auprès d'un public important ; ainsi, nous n'avons pas les moyens de connaître leur fiabilité et validité. Le fait que nos tests ne soient pas standard a certainement influencé le résultat des calculs et diminué la fiabilité de notre résultat statistique.

Les limites de la deuxième expérimentation

1. Faibles échantillons : comme dans la première expérimentation, huit apprenants et deux locuteurs natifs ont participé à l'expérimentation. Pendant cette période, deux apprenants ont quitté l'expérimentation pour des raisons imprévues et ont été remplacés. Ce changement d'organisation a provoqué des difficultés dans le suivi de l'évolution des comportements, et a diminué la quantité de données à exploiter. À cause de la faiblesse de l'échantillon, nous n'arrivons pas à tirer des conclusions statistiquement fiables.
2. Durée d'observation trop courte : les apprenants du département LANSAD sont en provenance de différentes disciplines et chacun a un emploi du temps spécifique. Aussi, la plupart d'entre eux peuvent prendre un cours de langue pendant une courte période seulement. Pour des raisons diverses, tous les ans, seule une partie d'entre eux peuvent étudier sur les deux semestres et continuer l'apprentissage pendant les années qui suivent. Cette situation a créé des obstacles dans l'organisation des expérimentations.

Dans la deuxième, nous avons voulu observer les effets de l'écoute interactive étayée sur la compréhension de l'oral des apprenants. Sur une durée totale de six mois, nous n'avons pu organiser que trois séances d'observation. Ces moments nous ont permis d'identifier quelques changements de comportements chez les apprenants dans les choix stratégiques et méthodologiques. Nous n'avons malheureusement pas pu suivre

leurs évolutions à long terme.

3. Manque de pré-test et de post-test et de groupe témoin (qui n'aurait pas suivi la formation) : faute d'absence des pré-test et des post-tests, nous n'avons pas pu vérifier statistiquement ce que l'écoute interactive étayée peut apporter au développement des compétences de la compréhension de l'oral des apprenants. Bien que nous ayons pu observer une amélioration en termes de comportements favorisant la compréhension de l'oral, nous ne savons pas toujours si l'écoute interactive étayée permet aux apprenants d'améliorer réellement leurs compétences de compréhension. Sans les pré-tests et les post-tests, sans une observation à long terme, nous ne pouvons nous appuyer que sur les déclarations des apprenants.

En plus de leurs limites respectives, ces deux expérimentations ont quelques problèmes en commun. Ils sont liés aux conditions de réalisation des tests, et également à la méthodologie de la thèse. Par exemple, pour les deux expérimentations, nous avons installé la caméra devant les apprenants pendant les tests. De plus, lors de chaque séance d'observation, l'enseignante est présente. Ceci a pu gêner les participants et modifier leurs comportements dans la réalisation des activités. Malgré les nombreux efforts faits pour diminuer l'anxiété et le stress des participants, les données obtenues dans cette situation artificielle sont tout de même différentes de celles d'une situation « naturelle » (sans caméra, enseignant ou observateur). Nous sommes consciente que recueillir les données dans une situation « naturelle » pure est une tâche presque impossible à réaliser. Mais nous pensons que, si la durée de l'expérimentation était plus longue, l'effet de gêne provoqué par la caméra pourrait diminuer avec le temps.

7.3. Perspectives

En dépit des limites que nous venons de souligner, il nous semble que notre étude puisse donner quelques pistes et idées sur les modalités d'entraînement à la compréhension de l'oral. Tout d'abord, pour les apprenants de niveau A2, il faudrait renforcer encore le développement de leurs micro-compétences. Si certains ont davantage besoin de soutien au niveau de la discrimination et de la segmentation, la plupart d'entre eux, en revanche, manque d'entraînement dans la reconnaissance du vocabulaire pour des mots déjà appris. En même temps, la stratégie d'inférence peut influencer la performance de la compréhension, il faudrait

donc aussi intégrer son entraînement dans l'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, le fait que la représentation écrite des énoncés puisse être activée lors du processus de compréhension de l'oral en chinois implique qu'il faudrait associer l'entraînement de l'écoute avec celui de la reconnaissance des sinogrammes et du pinyin. Autrement dit, dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral en chinois, le système oral et le système écrit ne devraient pas être séparés.

En deuxième lieu, il faudrait aider les apprenants à pouvoir exprimer leurs difficultés et leurs besoins et à être plus réflexifs dans l'apprentissage. Notre étude permet de voir qu'il est possible et avantageux d'intégrer des séances d'écoute interactive étayée (à distance et en présentiel) où l'apprenant est autorisé à solliciter l'aide d'un locuteur natif pour avoir une démarche active de construction du sens. Il serait nécessaire, dès le début de la formation, de fournir une assistance qui stimule la conscience d'apprentissage des apprenants pour qu'ils soient plus réflexifs et plus actifs dans ce genre d'activités. De plus, il semble qu'il faille aider les apprenants à se motiver, à surmonter des difficultés et à s'engager davantage. Le travail sous forme de petits groupes où les apprenants peuvent s'entraider et s'encourager apparaît comme une bonne solution.

En somme, il s'agira d'accompagner les apprenants aussi bien au niveau langagier qu'au niveau méthodologique. Si tout cela paraît trop ambitieux à réaliser dans un cours en présentiel classique, notre expérience a montré qu'il est tout à fait possible et même très avantageux de mener ces activités dans une formation hybride.

En ce qui concerne nos recherches futures, nous envisageons différentes pistes. Tout d'abord, il s'agira d'essayer de quantifier le seuil langagier en reconnaissance du vocabulaire à l'oral dans la performance de compréhension de l'oral. Jusqu'à présent, comme nous l'avons cité plus haut, aucun test ne permet d'atteindre cet objectif, surtout en chinois. Ce seuil va non seulement mettre en évidence davantage le lien entre le vocabulaire et la compréhension, il permettra également aux enseignants d'avoir des critères plus concrets à respecter dans la pratique. La recherche de ce seuil exige des tests standards et fiables qui évaluent la compétence de reconnaissance du vocabulaire à l'oral. Cette reconnaissance doit être contextualisée pour être évaluée correctement (non sous forme de dictée ni sous forme de traductions écrites).

Par ailleurs, dans l'édition 2011-2012 de notre formation, les locuteurs natifs ont été munis

d'un guide au début de chaque séance présentielle. À condition de respecter nos consignes, ils étaient libres de gérer la façon dont ils intervenaient dans les activités. Néanmoins, avec le même guide, les trois locuteurs natifs avaient des styles différents dans leur manière d'intervenir. Par exemple, un des locuteurs demandait souvent aux apprenants de réagir en même temps en interaction avec lui. Tandis qu'un autre avait tendance à demander aux apprenants de travailler l'un après l'autre. Ces différences n'ont pas été identifiées et analysées dans notre deuxième expérimentation. Nous pensons que les différents styles d'intervention pourraient exercer une influence sur la manière avec laquelle les apprenants travaillent dans l'écoute interactive étayée. L'analyse de cet aspect aiderait à affiner les observations faites sur les interventions des locuteurs natifs. Elle permettra également d'ajuster les consignes (données dans le guide afin d'orienter les comportements d'intervention) en vue d'une plus grande efficacité, au profit des apprenants.

Pour finir, nous soulignons avec Vandergrift (2010, p. 160) que parmi les différentes compétences dans l'apprentissage (compréhension de l'oral et écrite, productions orale et écrite, communication), la compréhension de l'oral est la compétence dont le processus est le moins expliqué dans la littérature du domaine car c'est la plus difficile à observer et étudier. Beaucoup de questions restent à résoudre et très peu de modèles théoriques existent. Nous espérons que notre thèse apportera une petite pierre dans le domaine de la recherche sur la compréhension de l'oral en chinois. Cette thèse est pour nous une étape essentielle avant de poursuivre notre travail. Ce chemin, nous le savons, sera certainement long et ardu mais riche de perspectives.

Bibliographie

Références en français et en anglais

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Éd.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Paris : Université Paris VIII.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la FOAD : Les leçons d'une enquête. *Distance et savoirs*, 1(7), 31-37.
- Ali Mohammed, F. (2008). Promoting EFL Young Learners' Cooperative Listening : A Focus on the Management of Affective-Cognitive Processes in Group Dynamics. *Journal of Education College*, (24).
- Alleton, V. (2002). *L'écriture chinoise*. Que sais-je. Paris : PUF.
- Alvarez, S., & Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In M. C. Jamet (Éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche* (p. 149-184). Venezia : Editrice Cafoscarina, Le Bricole.
- Ancker, J. (2002). Le test de compréhension orale du FLE – Utilité et validité du test à choix multiple du baccalauréat finlandais. *XV Skandinaviske romanistkongress Oslo* (p. 227-236). Oslo.
- Araújo e Sá, M.-H. (1993). Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées. In M. Souchon (Éd.), *Actes du IXe Colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches* (p. 251-269). Saint-Étienne : PU Saint Étienne.
- Araújo e Sá, M.-H., & Melo, S. (2007). Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. *Actes du colloque Échanger pour Apprendre en Ligne (EPAL)*. Grenoble.
- Arditty, J., & Vasseur, M.-T. (1999). Interaction en langue étrangère. Présentation. *Langages*, (134), 3-19.
- Avan, P., & Maillard, C. (1992). En langue tonale, voix et images. *Séminaire Écrite, image, oral et nouvelles technologies* (p. 15-25). Paris.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press.
- Bacon, S. M. (1992). Phases of Listening to Authentic Input in Spanish : A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 25(4), 317-333.
- Baddeley, A. D., & Hollard, S. (1995). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bailly, D. (1998). *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais : lexique*. Paris : Ophrys.
- Bailly, N., & Cohen, M. (non daté). L'approche communicative. *FLENET RedIRIS*. Consulté le juin 30, 2012, de http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Baleghizadeh, S. (2009). Investigating the effectiveness of pair work on a conversational cloze task in EFL classes. *TESL Reporter*, 42(1), 1-12.

- Baleghizadeh, S. (2010). The effect of pair work on a word-building task. *ELT Journal*, 64(4), 405-413.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Langues et apprentissage des langues, (Vol. 1-1). Paris : Hatier.
- Bartning, I. (1992). L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère – quelques observations. *Actes du 8ème colloque international Acquisition des langues : perspectives et recherches* (p. 123-136). Grenoble : LIDILEM.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Langues & didactique, (Vol. 1-1). Paris : Didier.
- Bellassen, J. (1989). *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise*. Paris : La Compagnie.
- Bellassen, J., & Arslangul, A. (2010). *Bescherelle - Le chinois pour tous*. Paris : Hatier.
- Bellassen, J., Kanehisa, T., & Zhang, Z. (1996). *Chinois mode d'emploi : grammaire pratique et exercices* (Vol. 1-1). Paris : You Feng.
- Bengeleil, N. F., & Paribakht, T. S. (2004). L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners. *Canadian Modern Language Review*, 61(2), 225-249.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : Cle International.
- Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78(2), 316-329.
- Berthoud, A.-C., & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants : maîtrise et acquisition des langues secondes*. Exploration (Berne). Bern : P. Lang.
- Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie et pédagogie. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (numéro spécial janvier), 96-108.
- Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C., & Chanier, T. (2008). Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15, 221-252.
- Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. In D Gaonac'h (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Numéro spécial - Le français dans le monde*, Recherches et applications (p. 50-58). Paris : Hachette.
- Bigot, V. (2002). Les comportements langagiers tutélares des enseignants, réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In F. Cicurel & D. Véronique (Éd.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 67-86). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bohlke, O. (2003). A Comparison of Students Participation Levels by Group Size and Language Stages during Chatroom and Face-to-Face Discussions in German. *CALICO Journal*, 21(1), 67-87.
- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues (Vol. 1-1). Paris : Hatier.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning : global*

- perspectives, local designs*. San Francisco : Pfeiffer.
- Bonk, W. J. (2000). Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 14, 14-31.
- Bonnassies, I. (2011). Un dispositif d'apprentissage hybride : quelle plus-value en compréhension de l'oral ? *Les Langues modernes*, 105(1), 41-48.
- Borowsky, R., Owen, W. J., & Fonos, N. (1999). Reading speech and hearing print : Constraining models of visual word recognition by exploring connections with speech perception. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, (53), 294-305.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (346), 32-43.
- Bowles, M. A., & Leow, R. P. (2005). Reactivity and type of verbal report in SLA research methodology : Expanding the Scope of Investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(03), 415-440.
- Bozier, C. (2003). Étude de la stratégie de sollicitation chez des apprenants suédophones de français. *Actes du colloque international : Structure linguistique et interactionnelle du français parlé*. Copenhague.
- Bozier, C. (2005). *La sollicitation dans l'interaction exolingue en Français*. Lund : Romanska Institutionen, Lunds Universitet.
- Brett, P. (1995). Multimedia for listening comprehension : The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System*, 23(1), 77-85.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-54.
- Brindley, G. (1998). Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, (18), 171-191.
- Brodin, E., & Goullier, F. (1988). Une stratégie pour la compréhension orale : Echolangues. *Le Français dans le monde*, (Nouvelles technologies et apprentissage des langues), 145-148.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge language assessment series (Vol. 1-1). Cambridge : Cambridge university press.
- Byrnes, H. (1984). The Role of Listening Comprehension : A Theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329.
- Cabrera, M. P., & Martinez, P. B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55(3), 281-288.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context : The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (numéro spécial janvier), 126-142.
- Cauldwell, R. (1998). Faith, hope, and charity : the vices of listening comprehension. *The Language Teacher*, 22(7), 7-9.
- Celce-Murcia, M. (1995). Discourse analysis and the teaching of listening. In G. Cook & B.

- Seidlhofer (Éd.), *Principle and practice in applied linguistics : Studies in honour of H. G. Widdowson* (p. 363-377). Oxford : Oxford University Press.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J. (1993). *Le point sur la phonétique*. Paris : Cle International.
- Chanier, T., & Vetter, A. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 9(1), 61-101.
- Chao Yuenren (赵元任). (1947). L'efficacité de la langue chinoise. *Les Conférences de l'UNESCO*. Paris : Fontaine.
- Chao Yuenren (赵元任). (1968). *A Grammar of Spoken Chinese : Zhong Guo Hua de Wen Fa*. Berkeley : University of California Press.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *Actes du colloque de l'AIPU*. Marrakech.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching : Implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21, 17-27.
- Chen, Y. (2003). *L'enseignement du français langue étrangère à Taïwan : analyse linguistique et praxéologique* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. (D. Coste, Éd.) *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
- Ciekanski, M., & Chanier, T. (2008). Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment. *ReCALL*, 20(02), 162-182.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 93(2), 48-58.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Conrad, F., Blair, J., & Tracy, E. (1999). Verbal reports are data! A theoretical approach to cognitive interviews. *Proceedings of the Federal Committee on Statistical Methodology Research Conference* (p. 11-20). Arlington, VA.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Edward Arnold.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2010). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.
- Cornaïre, C. (1998). *La compréhension orale*. Didactique des langues étrangères. Paris : Cle

International.

- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing : A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (11), 671-684.
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres, & J. Mitchell (Éd.), *Understanding Readers' Understanding* (p. 229-255). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Cutting, M. (2004). Making the Transition to Effective Self-access Listening, *28*(6), 21-24.
- Cyr, P. (1996). *Les Stratégies d'Apprentissage d'une Langue Seconde*. Montréal : CEC.
- Dancette, J., & Ménard, N. (1996). Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie : question d'épistémologie. *Meta : Journal des traducteurs*, *41*(1), 139-156.
- Daoudi, Z. (2002). *Modalité d'assistance à l'apprenant dans une situation de compréhension orale d'une langue étrangère* (Mémoire de Master 2 (recherche)). Institut National Polytechnique de Grenoble-Université Joseph Fourier.
- Darrobers, R., & Xiao Planes, X. (1998). *Éléments fondamentaux de la phrase chinoise*. Paris : You Feng.
- Degache, C. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. In J. Billiez, C. Foerster, & D.-L. Simon (Éd.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^e colloque ACEDLE* (p. 147-159). Grenoble.
- Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). In L. Baqué & M. A. Tost (Éd.), *Repères et applications, IV* (p. 33-48). Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. dossier présenté pour l'HDR, volume 1, synthèse de l'activité de recherche, Grenoble.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. (C. Degache & F. Mangenot, Éd.) *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 5-22.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. (E. Nissen & F. Blin, Éd.) *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *11*(1), 61-92.
- Dejean, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur : étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère* (Thèse de doctorat). Université Stendhal - Grenoble III.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Éd.), *Le français dans le monde - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (p. 75-87). Paris : Cle International.
- Demaizière, F. (2003). Autoformation : des approches classiques aux discours d'aujourd'hui. *Conférence à l'Université de Lyon 2*. Lyon.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. (A.-L. Foucher & M. Pothier, Éd.) *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information*

- et de Communication*, 10(1), 5-21.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157-161.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(1), 45-64.
- Demirezen, M. (1988). Behaviour theory and language learning. *Hacettepe Vniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 135-140.
- Depover, C., Quintin, J.-J., Brun, A., & Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Etapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 2(1), 39-52.
- Deschenes, A. J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagne, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, (1), 9-21.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distance et savoirs*, 8(3), 345-359.
- Djiwandono, P. I. (2006). Cooperative Listening as a Means to Promote Strategic Listening Comprehension. *English Teaching Forum*, 44(3), 12-17.
- Drocourt (Yang), Z. (杨志棠). (2007). *Parlons chinois*. Paris : L'Harmattan.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk : Taking task to task. In R. R. Day (Éd.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (p. 147-181). Rowley, Mass : Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). EPILOGUE. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 02), 335-349.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(02), 285-301.
- Ellis, R., Heimath, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1999). Modified input and the acquisition of word meanings by children and adults. In R. Ellis (Éd.), *Learning a second language through interaction* (p. 63-113). Amsterdam : John Benjamins.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 339-368.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, (44), 449-491.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis : Verbal Reports As Data*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. (D. Coste, Éd.) *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 97-120.

- Field, J. (2000). 'Not waving but drowning' : a reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54(2), 186-195.
- Field, J. (2003). Promoting perception : lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Fleurot, G. (2011). Que peut-on tweeter en 140 signes d'arabe ? *Slate.fr*. Consulté le juillet 8, 2012, de <http://www.slate.fr/story/33951/twitter-arabe>
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1-23.
- Francis (De), J. (1984). *The Chinese Language : Fact and Fantasy*. Honolulu : University of Hawaii Press.
- Frauenfelder, U. (1991). Une introduction aux modèles de reconnaissance de mots parlés. In R. Kolinski, J. Morais, & J. Segui (Éd.), *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : Etudes de psycholinguistique cognitive* (p. 7-36). Paris : PUF.
- Frauenfelder, U., & Nguyen, N. (2000). La reconnaissance des mots parlés. In J.-A. Rondal & X. Seron (Éd.), *Troubles du Langage : Bases Théoriques, Diagnostic et Rééducation* (p. 213-240). Bruxelles : Mardaga.
- Frauenfelder, U., Segui, J., & Dijkstra, T. (1990). Lexical effects in phonemic processing : facilitatory or inhibitory. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 16(1), 77-91.
- Fuente (De la), M. J. (2002). Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary : The Role of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81-112.
- Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 10, n° 1), 101-110.
- Gajo, L., Mondada, L., Py, B., & Berthoud, A.-C. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés* (Vol. 1-1). Fribourg : Univ. Fribourg Suisse.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. F (Paris. 1976), ISSN 0150-0961 ; 1 (Vol. 1-1). Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues (Vol. 1-1). Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Numéro spécial - Le français dans le monde, Recherches et applications* (p. 41-49). Paris : Hachette.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning : Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(03), 283-302.
- George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères (Vol. 1-1). Paris : Cle International.

- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture* (Vol. 1-1). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gillet, M. (1983). Machines de romans-feuilletons. *Romantisme : Revue du Dix-Neuvième Siècle*, 13(41), 79-90.
- Gineste, M.-D., & Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goh, C. (1999). How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension? *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 17-40.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios* (Vol. 1-1). Paris : Didier.
- Gousseva-Goodwin, J. V. (2000). *Collaborative writing assignments and on-line discussions in an advanced ESL composition class* (Thèse de doctorat). University of Arizona.
- Gremmo, M.-J. (1995). Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner. *Verbum*, (1), 39-49.
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In D. Gaonac'h (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Numéro spécial - Le français dans le monde*, Recherches et applications (p. 30-40). Paris : Hachette.
- Griggs, P. (2002). À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur le processus de production en L2. In F. Cicurel & D. Véronique (Éd.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 53-66). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Guan, X. (2005). *L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute—vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2 : étude de cas sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale du français en Chine* (Rapport de stage de Master 2 professionnel). Université Lyon 2.
- Guberina, P. (1965). La méthode audiovisuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée*, (1), 35-64.
- Guichon, N. (2004a). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé. *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1), 68-76.
- Guichon, N. (2004b). *Compréhension de l'anglais oral et TICE : les conditions d'un apprentissage signifiant* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didactique du français (Vol. 1-1). Paris : Didier-Hatier.
- Guo, J. (2007). *Améliorer la compétence de compréhension orale en chinois langue étrangère à l'aide d'une formation hybride* (Mémoire de Master 2 (recherche)). Université Grenoble 3.
- Hasan, A. S. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.
- Haynes, M. (1983). Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading. *Proceedings of the 17th Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (p. 163-176). Toronto, Canada.

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada) : PUQ.
- Holden, W. R. (2004). Facilitating listening comprehension : Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, (28), 257-266.
- Holec, H. (1970). *Compréhension Orale en Langue Etrangère*. Mélanges Pédagogiques (p. 1-16). C.R.A.P.E.L. Université de Nancy 2.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 3(1), 88-103.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings : Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (Éd.), *Vocabulary and applied linguistics* (p. 113-123). London : Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the development of multimedia software for listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413-425.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students : The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Izumi, S. (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis : An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-77.
- Jeannot, L., & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 2), 39-78.
- Jones, L. C. (2003). Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition with Multimedia Annotations : The Students' Voice. *CALICO Journal*, 21(1), 41-65.
- Jones, L. C. (2006). Effects of Collaboration and Multimedia Annotations on Vocabulary Learning and Listening Comprehension. *CALICO Journal*, 24(1), 33-58.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? : A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Éd.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (p. 183-217). Honolulu, HI : University of Hawaiï, Second Language Teaching et Curriculum Center.
- Julie, K., & Lemarchand, F. (1999). Pour un enseignement de la compréhension de l'oral au collège et au lycée. *Les Langues modernes*, 93(2), 8-18.
- Kavaliauskienè, G., & Slaminskienè, N. (2011). Blended Learning in ESP Listening. *English for Specific Purposes World*, 10(31), 1-9.
- Kekenbosch, C. (1994). *La mémoire et le langage*. Paris : Nathan université.
- Kelly, P. (1991). Lexical ignorance : The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL*, 29(2), 135-149.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (40), 17-29.
- Kim, J. O. (2002). Démarches métalinguistiques d'apprenants coréens à propos du passé

- composé et de l'imparfait du français. In F. Cicurel & D. Véronique (Éd.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 87-105). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Klassen, J., & Milton, P. (1999). Enhancing English Language Skills Using Multimedia : Tried and Tested. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 281-94.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (59), 127-158.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : language acquisition in the classroom*. New York : Pergamon.
- Lam, W., & Wong, J. (2000). The effects of strategy training on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, (54), 245-255.
- Larre, C. (1981). *Les Chinois : esprit et comportement des Chinois comme ils se révèlent par leurs livres et dans la vie, des origines à la fin de la dynastie Ming, 1644*. Paris: Lidis.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language : Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-87.
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation*. Cle International.
- Lee, K. C., & Chong, P. M. (2007). An observational study on blended learning for Japanese language studies in a local university in Hong Kong. In J. Fong & F. L. Wang (Éd.), *Blended Learning* (p. 88-100). Edinburgh, UK : Pearson.
- Leow, R. P., & Morgan-Short, K. (2004). To Think Aloud or Not to Think Aloud : The Issue of Reactivity in SLA Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 35-57.
- Lhote, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. F. Autoformation, (Vol. 1-1). Vanves : Hachette FLE.
- Lhote, É., Abessasis, L., & Amrani, A. (1998). Apprentissage de l'oral et environnements informatiques. In T. Chanier & M. Pothier (Éd.), « *Hypermédia et apprentissage des langues* », *études de linguistique appliquée* (p. 183-192). Paris : Didier.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese : a functional reference grammar*. Berkeley : University of California press.
- Li, Y., & Yang, H. (2006). *English Listening Training for Chinese Students Needs Assessment Report* (Rapport interne). Concordia University.
- Lier (Van), L. (1988). *The classroom and the language learner : ethnography and second Language classroom research*. New York : Longman.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford : Oxford University Press.
- Lin, Y. (2000). Vocabulary acquisition and learning Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese Language Teacher Association*, (35), 85-108.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de

- l'autonomie. In B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bahtia (Éd.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). New York : Academic Press.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-227.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible Input and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(03), 303-323.
- Loyens, S. M. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments : introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 351-357.
- Lyons, W. E. (1986). *The Disappearance of Introspection*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Lyssenko, N. (2003). Problèmes de l'enseignement de la phonologie du chinois moderne. *Journée d'études sur l'enseignement du chinois en France-Problèmes et réflexions*. Jussieu.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(03), 399-432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 37-66.
- Macaro, E., Vanderplank, R., & Graham, S. (2005). *A Systematic Review of the Role of Prior Knowledge in Unidirectional Listening Comprehension*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mackey, A. (1999). Input, Interaction, and Second Language Development : An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-87.
- Mackey, A., & Gass, S. (2006). Pushing the methodological boundaries in interaction research : An introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 169-178.
- Mangenot, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica 3 (giugno 2008)* (p. 78-88). Présenté à Atti del seminario nazionale Lend, Bologna.
- Mangenot, F., & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. (E. Nissen & F. Blin, Éd.) *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 33-59.
- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic*, 6(2), 3-19.
- Martin, M. (2005). Seeing is believing : the role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 397-405.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Matsuta, K. (2002). Think-Aloud Protocols- A Means of Observing Cognitive Processes of Language Learners. *Forum 21*, (3), 67-74.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.

- Mendelsohn, D. (1998). Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- Merieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In A. Bentolila (Éd.), *L'école : diversités et cohérences* (p. 109-149). Paris : Nathan.
- Merlet, S. (1998). Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère. *4ème colloque Hypermédias et Apprentissages* (p. 199-216). Poitiers : INRP AFCET.
- Merlet, S., & Gaonac'h, D. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en LE. *Revue de Phonétique Appliquée*, (115-116-117), 273-292.
- Meskill, C. (1996). Listening Skills Development through Multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Ministère de l'éducation nationale. *Bulletin officiel n°6 du 25 août 2005*.
- Ministère de l'éducation nationale. *Bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008*.
- Ministère de l'éducation nationale. *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012*.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London : Arnold.
- Morel, P., & Xu, G. (1997). *Les 214 clés de l'écriture chinoise* (Vol. 1-1). Paris : You Feng.
- Morley, J. (1995). Academic listening comprehension instruction : models, principles, and practices. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Éd.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA : Dominic Press.
- Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : P. Lang.
- Nagle, S. J., & Sanders, S. L. (1986). Comprehension Theory and Second Language Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20(1), 9-26.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap : Ophrys.
- Nelson, J. R., Balass, M., & Perfetti, C. A. (2005). Differences between written and spoken input in learning new words. *Written Language & Literacy*, 8(2), 25-44.
- Nguyen, N. (2005). La perception de la parole. In N. Nguyen, S. Wauquier-Gravelines, & J. Durand (Éd.), *Phonologie et phonétique : Forme et substance* (p. 425-447). Paris : Hermès.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* (Thèse de doctorat). Université Louis Pasteur - Strasbourg I.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues modernes*, 4, 14-24.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Éd.), *Le français dans le monde - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (p. 44-57). Paris : Cle International.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? (A.-L. Foucher & M. Pothier, Éd.) *Alsic*, spécial Tidilem, 10(1), 129-144.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 14).
- Norman J. 罗杰瑞. (2008). *汉语 (Chinese)*. 北京 : 世界图书出版公司 & Cambridge

University Press.

- Nunan, D. (1997). Listening In Language Learning. *the Language Teacher Online*. Consulté le juin 10, 2012, de http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/sep/nunan.html
- Nunan, D. (2003). Listening in a Second Language. *The Language Teacher Online*, 27(7). Consulté le juin 10, 2012, de <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/07/nunan>
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 33(134), 35-50.
- Nussbaum, L., Tuson, A., & Unamuno, V. (2002). Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants. In F. Cicurel & D. Véronique (Éd.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 147-201). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom : The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.
- O'Malley, J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge applied linguistics series (Vol. 1-1). Cambridge : Cambridge University press.
- O'Malley, J., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(4), 557-584.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research : A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments : Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow : Pearson Education.
- Paavola, S., & Lakkala, M. (2004). What is good learning? *Academia.edu*. Consulté le juillet 2, 2012, de http://helsinki.academia.edu/MinnaLakkala/Papers/1053156/What_is_good_learning
- Paris, M.-C. (2003). *Linguistique chinoise et linguistique générale* (Vol. 1-1). Paris : L'Harmattan.
- Paulukonis, A. (2000). The Use of Schemas By Students Taking Their First Online Course. *Teaching with Technology Today Newsletter*, 5(5).
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace : The role of chatting in the development of grammatical competence. In M. Warschauer & R. Kern (Éd.), *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice* (p. 59-86). Cambridge : Cambridge University press.
- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle médiatisation ». Consulté le juin 30, 2012, de http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php
- Perfetti, C. A., Liu, Y., & Tan, L. H. (2005). The Lexical Constituency Model : Some Implications of Research on Chinese for General Theories of Reading. *Psychological Review*, 112(1), 43-59.
- Perfetti, C. A., & Tan, L. H. (1998). The Time Course of Graphic, Phonological, and

- Semantic Activation in Chinese Character Identification. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 24(1), 101-118.
- Peyraube, A. (2004). Grammaire diachronique et cognition : l'exemple du chinois. In C. Fuchs (Éd.), *La linguistique cognitive* (p. 135-151). Paris : Ophrys.
- Phuong, L. L. T. (2011). Adopting Computer-Assisted Language Learning (CALL) to Promote Listening Skills for EFL Learners in Vietnamese Universities. *International Conference-ICT for Language Learning-4th edition*. Italy.
- Pica, T. (1991). Do Second Language Learners Need Negotiation? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(1), 1-22.
- Pica, T., Doughty, C., & Young, R. (1986). Making input comprehensible : Do interactional modifications help? *ITL Review of Applied Linguistics*, (72), 1-25.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, (21), 737-758.
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Pietro (De), J. F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du 3e colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines.
- Ping, M. E. (2006). *Vocabulary acquisition in CFL (Chinese as a Foreign Language) contexts : a correlation of performance and strategy use* (Mémoire de Master professionnel). Brigham Young University.
- Pishva, Y. (2005). *Formation hybride dans une situation d'enseignement/apprentissage plurilingue : caractérisation des modalités de guidage* (Mémoire de Master 2 (recherche)). Université Grenoble 3.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III* (p. 17-47). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier Scolaire.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*, 1(1), 73-77.
- Poussard, C. (1999). Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral. *Les Langues modernes*, 93(2), 42-47.
- Poussard, C. (2000). *Compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* (Thèse de doctorat). Université Paris 7, Paris.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 6, n°1), 143-150.
- Pulido, D. (2007). The Effects of Topic Familiarity and Passage Sight Vocabulary on L2 Lexical Inferencing and Retention through Reading. *Applied Linguistics*, 28(1), 66-86.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Cle International.
- Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes, Évaluation et certification en langues*, 95(2), 12-29.
- Py, B. (1994). Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et

- d'acquisition. In D. Véronique (Éd.), *Créolisation et acquisition des langues* (p. 137-150). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. (F. Cicurel & É. Blondel, Éd.) *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 95-110.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303.
- Quentin, D. (2012). Apprendre le chinois : un atout pour l'avenir (colloque Louis-le-Grand). *vousnousils l'e-mag de l'éducation*. Consulté juillet 19, 2012, de <http://www.vousnousils.fr/2012/01/25/apprendre-le-chinois-un-atout-pour-lavenir-520371>
- Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in Word Identification : A Word-Experience Model That Accounts for Morpheme Frequency Effects. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 219-237.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The language teacher*, 27(7), 3-6.
- Ridgway, T. (2000). Listening Strategies—I Beg Your Pardon? *ELT Journal*, 54(2), 179-185.
- Roche, P. (2007). *Grammaire active du chinois*. Paris : Larousse.
- Rolland, Y. (2005). Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension oral. *Expressions*, (25), 17-36.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow : Pearson Education.
- Roussel, S. (2011). A computer assisted method to track listening strategies in second language learning. *ReCALL*, 23(02), 98-116.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 7-37.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata : The Building Blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Éd.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension : Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* (p. 33-58). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' Uses of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Schmidt, R. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI : National Foreign Language Resource Center.
- Schmitt, N. (2000). Lexical chunks. *ELT Journal*, 54(4), 400-401.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2000). Lexical Phrases in language Learning. *The Language Teacher Online*. Consulté le juin 30, 2012, de http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/2000/08/schmitt
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.

- Schober, M. F., & Clark, H. H. (1989). Understanding by addressees and overhearers. *Cognitive Psychology*, (21), 211-232.
- Scurfield, E., Song, L., & Grether, C. (2006). *Lire et écrire le chinois*. Paris : Larousse.
- Seara, R. A. (2002). L' évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián : revista de humanidades*, (1), 139-161.
- Seferoglu, G., & Uzakgoren, S. (2004). Equipping Learners with Listening Strategies in English Language Classes. *Hacettepe University Journal of Education*, 27, 223-231.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 219-231.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 203-234.
- Smidt, E., & Hegelheimer, V. (2004). Effects of Online Academic Lectures on ESL Listening Comprehension, Incidental Vocabulary Acquisition, and Strategy Use. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 517-556.
- Smith, B. (2004). Computer-Mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 365-398.
- Soleiman, R. (2003). *Les compétences orales dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Egypte : évaluation des futurs enseignants* (Thèse de doctorat). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(04), 577-607.
- Storch, N. (1999). Are Two Heads Better than One? Pair Work and Grammatical Accuracy. *System*, 27(3), 363-374.
- Storch, N. (2005). Collaborative Writing : Product, Process, and Students' Reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2007). Investigating the Merits of Pair Work on a Text Editing Task in ESL Classes. *Language Teaching Research*, 11(2), 143-159.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303-334.
- Stratman, J., & Hamp-Lyons, L. (1994). Reactivity in concurrent think-aloud protocols : Issues for research. In P. Smagorinsky (Éd.), *Speaking about writing : Reflections on research methodology* (p. 89-111). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strother, J., Fazal, Z., & Gurevich, M. (2007). Acculturated blended learning : Localizing a blended learning course for Russian trainees. *Web Based Education* (p. 455-460). Présenté à the sixth IASTED International Conference on Web-based Education, Chamonix : V.Uskov.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate : A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Tan, L. L., Wigglesworth, G., & Storch, N. (2010). Pair interactions and mode of communication : comparing face-to-face and computer mediated communication.

- Australian Review of Applied Linguistics*, 33(3), 27.1-27.24.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement (Vol. 1-1). Montréal : Logiques.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(02), 183-203.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et Apprentissage d'Une Langue Seconde : Recherches et Théories*. Montréal : Logiques.
- Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin CILA*, (59), 171-190.
- Tsui, A. B. M., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London and New York : Longman.
- Vandergriff, I. (2006). Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions. *Language Learning & Technology*, 10(1), 110-138.
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of Communication Strategies : Receptive Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal*, (81), 494-505.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use : Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 53(3), 463-396.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learn to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. In T. Lewis & S. Hurd (Éd.), *Language learning strategies in independent settings* (p. 84-102). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Vandergrift, L. (2010). Researching listening in applied linguistics. In B. Paltridge & A. Phakiti (Éd.), *Companion to research methods in applied linguistics* (p. 160-173). London : Continuum.
- Vasseur, M. T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (Éd.), *Interactions en Langue Étrangère* (p. 49-59). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Vasseur, M. T. (1995). Qui « guide » qui quand on ne se comprend pas? *Revue de Phonétique Appliquée*, (115-116-117), 369-385.
- Vincent-Durroux, L., & Poussard, C. (2008). L'écrit et la compréhension de l'oral en anglais. *La Clé des Langues*. Consulté le mai 23, 2012, de http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-ecrit-et-la-comprehension-de-l-oral-en-anglais-40608.kjsp?TNAV=&RUBNAV=&RH=CDL_ANG120000
- Vincent-Durroux, L., & Poussard, C. (2009). Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral. *Les Langues modernes*, 103(1), 75-81.
- Vincent-Durroux, L., Poussard, C., Lavaur, J.-M., & Aparicio, X. (2011). Using CALL in a formal learning context to develop oral language awareness in ESL : an assessment. *ReCALL*, 23(02), 86-97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological*

- Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wagner, E. (2004). A construct validation study of the extended listening sections of the ECPE and MELAB. Spaan Fellow Working Papers. *Second or Foreign Language Assessment*, 2, 1-25.
- Wang, C. (2002). Innovating teaching in foreign language contexts: the case of Taiwan. In S. J. Savignon (Éd.), *Interpreting communicative language teaching*. New Haven et London: Yale University Press.
- Wang Jianqi (王建琦). (2004). Le chinois oral en situation réelle-documents authentiques et compétences linguistique. *Enseigner le chinois-Séminaire national* (p. 86-99). Paris.
- Wilson, M. (2003). Discovery Listening—Improving Perceptual Processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- Wolff, D. (1987). Some Assumptions About Second Language Text Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 307-26.
- Yoshida, M. (2008). Think-Aloud Protocols and Type of Reading Task : The Issue of Reactivity in L2 Reading Research. In M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán, & R. Bhatt (Éd.), *Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* (p. 199-209). Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project.
- Young, K. (2005). Direct from the source : the value of « think aloud » data in understanding learning. *The Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 19-33.
- Young, M. Y. C. (1997). A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.
- Ziegler, J. C., & Ferrand, L. (1998). Orthography shapes the perception of speech : The consistency effect in auditory word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 5(4), 683-689.
- Ziegler, J. C., Ferrand, L., & Montant, M. (2004). Visual phonology : the effects of orthographic consistency on different auditory word recognition tasks. *Memory & cognition*, 32(5), 732-741.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Références en langue chinoise

- Beijing yuyan xueyuan yuyan jiaoxue yanjiusuo 北京语言学院语言教学研究所. (1986). *现代汉语频率词典 (Dictionnaire de fréquence du chinois moderne)*. 北京: 北京语言学院出版社.
- Bellassen J. 白乐桑. (1993). 法国汉语教学史浅论 (Histoire et évolution de l'enseignement du chinois en France). *第四届国际汉语教学讨论会论文集* (p. 183-188). 北京: 北京语言学院出版社.
- Bellassen J. 白乐桑. (1997). 汉语教材中的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离? (L'oral et l'écrit dans les manuels du chinois : fusion, indépendance ou séparation?). *第五届国际汉语教学讨论会论文选* (p. 564-567). 北京: 北京大学出版社.

- Bellassen J. 白乐桑. (2007). 对外汉语教学中的大气候与小气候：以法国为例 (Le grand et le petit climats de l'enseignement du chinois : évolution et caractéristiques de l'enseignement du chinois en France). *第八届国际汉语教学讨论会论文选* (p. 1-4). 北京: 高等教育出版社.
- Bellassen J. 白乐桑, & Bai Gang 白钢. (2000). 影视语言、主体感应与汉语教学——《中文之道》基础汉语教学片创建心得 (Supports vidéo dans l'enseignement du chinois--réflexions sur la conception du manuel "Voie pour apprendre le chinois"). *第六届国际汉语教学讨论会论文选* (p. 679-687). 北京: 北京大学出版社.
- Cao Jianfen 曹剑芬. (2002). 汉语声调与语调的关系 (Analyse des liens entre les tons et l'intonation du chinois). *中国语文*, (3), 195-202.
- Chen Zhenyao 陈振尧. (1992). *Grammaire Française-新编法语语法*. 北京: 外语教学与研究出版社.
- Du Shichun 杜诗春. (1991). *实验心理学纲要* (Psychologie expérimentale). 长沙: 湖南教育出版社.
- Ge Benyi 葛本仪. (2001). *现代汉语词汇学* (Lexicologie du chinois moderne). 济南: 山东人民出版社.
- Guder A. 顾安达. (2007). 面向欧美学生汉语教学的观察与思考(Observation et réflexion sur l'enseignement du chinois aux apprenants européens et américains). *第八届国际汉语教学研讨会论文选* (p. 11-19). 北京: 高等教育出版社.
- Hou Haiyan 侯海燕. (2002). 论汉语主题句的英汉转译 (Traduction anglais-chinois des phrases du type thème-commentaire en chinois). *重庆大学学报*, 8(5), 88-89.
- Hu Bo 胡波. (2000). 听力教材分析与听力教材编写 (Analyse et conception des manuels pour les activités de compréhension de l'oral). *语言文化教学研究集刊*, (4).
- Hu Bo 胡波. (2007). *汉语听力课教学法* (Méthodes de la didactique de la compréhension de l'oral en chinois). 北京: 北京语言大学出版社.
- Hu Wenhua 胡文华. (2007). *汉字与对外汉字教学* (Les sinogrammes et l'enseignement des sinogrammes). 上海: 学林出版社.
- Hu Yushu 胡裕树. (1995). *现代汉语* (Chinois contemporain). 上海: 上海教育出版社.
- Jia Xiuying 贾秀英. (2003). *汉法语言对比研究与应用* (Comparaison de la langue chinoise et la langue française). 北京: 中国社会科学.
- Jiang Zukang 蒋祖康. (1994). 学习策略与听力的关系 (Lien entre les stratégies d'apprentissage et la compétence de la compréhension de l'oral). *外语教学与研究*, (1), 51-58.
- Jin Lixin 金立鑫. (1999). 对一些普遍语序现象的功能解释 (A functional interpretation of some general word order). *当代语言学*, (4), 38-43.
- Kupfer P. 柯彼德. (1993). 关于汉字教学的一些新设想 (Quelques propositions sur l'enseignement des sinogrammes). *第四届国际汉语教学讨论会论文选* (p. 104-112). 北京: 北京语言学院出版社.
- Kupfer P. 柯彼德. (2007). 培养高级汉语专业人才的先决条件及课程要求、内容与标准 (Formations pour les futurs spécialistes du chinois : exigences, contenu et critères). 第

- 八届国际汉语教学研讨会论文选 (p. 739-745). 北京: 高等教育出版社.
- Li Xiaoqi 李晓琪 (Éd.). (2006). *对外汉语听力教学研究 (Recherches sur didactique de la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère)*. 北京: 商务印书馆.
- Lin Tao 林焘, & Wang Lijia 王理嘉. (1992). *语音学教程 (Phonologie du chinois)*. 北京: 北京大学出版社.
- Liu Lian 刘廉. (1997). 浅谈电视新闻教学及听力理解 (Réflexions sur l'enseignement du chinois à partir des informations télévisées et la compréhension de l'oral). *第五届国际汉语教学讨论会论文选* (p. 661-664). 北京: 北京大学出版社.
- Liu Si 刘思. (1995). 英语听力词汇量与阅读词汇量——词汇研究调查报告 (Observations sur le volume du vocabulaire des apprenants en anglais dans les activités de la compréhension de l'oral et de la lecture). *外语教学与研究*, (1), 61-65.
- Liu Songhao 刘颂浩. (2001). 对外汉语听力教学研究述评 (Synthèse des recherches sur la didactique de la compréhension de l'oral en chinois). *世界汉语教学*, (1), 94-108.
- Liu Songhao 刘颂浩. (2005). *对外汉语教学研究 (Recherches sur la didactique du chinois langue étrangère)*. 北京: 科学出版社.
- Liu Songhao 刘颂浩. (2008). *汉语听力教学理论与方法 (Théories et méthodes sur la didactique de la compréhension de l'oral en chinois)*. 北京: 北京大学出版社.
- Liu Suqiao 刘苏乔, & Qi Chong 齐冲. (2002). 法国学生学习汉语辅音中的一些问题 (Difficultés dans l'apprentissage des consonnes du chinois par les apprenants français). *语言文字应用*, (4), 76-81.
- Liu Yanni 刘燕妮. (2004). 听力策略与听力理解能力的相关研究 (Étude de lien entre les stratégies et la compétence de la compréhension de l'oral). *内蒙古师范大学学报*, (17), 111-113.
- Liu Yuan 刘源, Liang Nanyuan 梁南元, & Wang Dejin 王德进. (1990). *现代汉语常用词词频词典 (Dictionnaire de la fréquence d'utilisation des mots usuels du chinois moderne)*. 北京: 宇航出版社.
- Lu Jianming 陆剑明. (2003). *现代汉语语法研究教程 (Théories et méthodes dans la recherche du chinois moderne)*. 北京: 北京大学出版社.
- Lu Jianming 陆剑明, & Shen Yang 沈阳. (2004). *汉语和汉语研究十五讲 (La langue chinoise et la recherche du chinois en 15 thèmes)*. 北京: 北京大学出版社.
- Lu Wo 卢倜. (2001). 现代汉语音节的数量与构成分布 (Le nombre des syllabes en chinois moderne et leur composition). *语言教学与研究*, (6), 30-36.
- Lü Bisong 吕必松. (1990). *对外汉语教学发展纲要 (L'évolution de la didactique du chinois langue étrangère)*. 北京: 北京语言学院出版社.
- Lü Bisong 吕必松. (1996). *对外汉语教学概论 (讲义) (Introduction à la didactique du chinois langue étrangère (cours))*.
- Lü Bisong 吕必松. (2007). *汉语和汉语作为第二语言教学 (Chinois et didactique du chinois langue étrangère)*. 北京: 北京大学出版社.
- Lü Shuxiang 吕叔湘. (1979). *汉语语法分析问题 (Issues on Chinese Grammatical*

- Analyses*). 北京: 商务印书馆.
- Lü Shuxiang 吕叔湘 (Éd.). (1980). *现代汉语八百词 (800 mots du chinois moderne)*. 北京: 商务印书馆.
- Lü Shuxiang 吕叔湘. (1987). *吕叔湘论语文教学 (Commentaires de Lu Shuxiang sur l'enseignement du chinois)*. 济南: 山东教育出版社.
- Ma Yanhua 马燕华. (1999). 中级汉语水平留学生听力跳跃障碍的实现条件 (Comment les apprenants en chinois de niveau intermédiaire peuvent-ils surmonter les obstacles pendant l'activité de compréhension de l'oral?). *北京大学学报 (哲社版)*, 36(5), 125-131.
- Ma Yubian 马玉汴. (2004). 放射状词汇教学法与留学生中文心理词典的建构 (Radiation-like vocabulary teaching method and the construction of a Chinese psychological dictionary for overseas students). *云南师范大学学报*, (5), 15-19.
- Meng Guo 孟国. (2006). 汉语语速与对外汉语听力教学 (Débit du chinois et enseignement de la compréhension de l'oral). *世界汉语教学*, (2), 119-127.
- Meng Guo 孟国. (2007). 对外汉语听力教学中语速问题的调查和思考 (Observations et réflexions sur le débit de l'input dans la compréhension de l'oral). *第八届国际汉语教学研讨会论文集选* (p. 89-100). 北京: 高等教育出版社.
- Qi Yanrong 齐燕荣. (1996). 话语分析理论与语段听力教学 (Analyse du discours et enseignement de la compréhension de l'oral). *语言教学与研究*, (4), 109-121.
- Sha Zongyuan 沙宗元. (2006). 汉字研究中的一组术语 (Quelques terminologies dans le domaine de la recherche sur les sinogrammes). *语言文字应用*, (3), 57-62.
- Shen Jiaxian 沈家贤. (2003). 试论中西文化差异与对外汉语教学 (Différences culturelles entre les Chinois et les Européens et enseignement du chinois langue étrangère). *云南师范大学学报*, (3), 52-55.
- Shi Dingguo 石定果. (1997). 汉字研究与对外汉语教学 (Recherches sur les sinogrammes et enseignement du chinois langue étrangère). *第五届国际汉语教学研讨会论文集选* (p. 552-559). 北京: 北京大学出版社.
- Shi Weidong 史为东. (2000). 易懂输入原则与中级汉语听力教材生词的处理 (Input compréhensible et mots inconnus dans les supports de la compréhension de l'oral de niveau intermédiaire). *中国对外汉语教学学会北京地区分会第二次学术年会论文* (p. 15-19). 北京: 北京外国语大学.
- Shi Youwei 史有为. (1997). *汉语如是观 (Quelques points sur la langue chinoise)*. 北京: 北京语言文化大学出版社.
- Shi Youwei 史有为. (2005). 关于语篇--词汇主导教学——从对日汉语教学中词汇的地位谈起 (Modèle texte-vocabulaire-- la place du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage du chinois aux apprenants japonais). *对外汉语研究*, (1), 111-128.
- Su Peicheng 苏培成. (1994). *现代汉字学纲要 (Sinogrammes du chinois moderne)*. 北京大学出版社.
- Su Xinchun 苏新春. (2006). *文化语言学教程 (Cultural linguistics)*. 北京: 外语教学与研究出版社.

究出版社.

- Tan Chunjian 谭春健. (2004). « 理解后听 »教学模式探讨 (Observations sur la modalité d'entraînement "comprendre d'abord, écouter après"). *云南师范大学学报*, (4), 1-6.
- Tsao Fengfu 曹逢甫. (2007). 汉语句法的双层式分析法: 功能与形式的会聚 (Une méthode d'analyse syntaxique du chinois: combiner la fonction et la forme). *首届两岸三地现代汉语句法语义小型研讨会*. 香港.
- Wang Lijia 王理嘉, Fu Huaqing 符淮青, Ma Zhen 马真, & Li Xiaofan 李小凡. (2003). *现代汉语专题教程 (Quelques points sur la langue chinoise moderne)*. 北京: 北京大学出版社.
- Wang Shiyou 王世友, & Mo Xiuyun 莫修云. (2003). 对外汉语词汇教学的几个基本理论问题 (Réflexions sur quelques points théoriques dans l'enseignement du vocabulaire chinois). *云南师范大学学报*, (2), 6-10.
- Wu Huainan 吴淮南. (2003). 汉语词语构成的音节因素和节奏语感的培养 (Syllabes dans la composition des mots chinois et l'appropriation du rythme dans la langue chinoise). *南京大学学报 (哲社版)*, (3), 142-148.
- Xie Tianwei 谢天蔚. (2004). 中文网络资源的重组与应用 (Re-classification et application des ressources d'apprentissage du chinois en ligne). In Zhang Pu 张普, Xie Tianwei 谢天蔚, & Xu Juan 徐娟 (Éd.), *数字化对外汉语教学理论与方法研究* (p. 13-19). 北京: 清华大学出版社.
- Xu Shen 许慎. (1985). *说文解字 (Premier dictionnaire de caractères chinois)*. 中华书局.
- Xu Ziliang 徐子亮. (2010). *汉语作为外语的学习研究: 认知模式与策略 (Chinois langue étrangère: modalités cognitive et stratégies)*. 北京: 北京大学出版社.
- Xu Ziliang 徐子亮, & Wu Renfu 吴仁甫. (2005). *实用对外汉语教学法 (Didactique du chinois langue étrangère)*. 北京: 北京大学出版社.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (1988). *听力教学八十一法 (81 méthodes pour enseigner la compréhension de l'oral)*. 北京: 现代出版社.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (1991). 论听和说 (Écouter et parler). *语言教学与研究*, (1), 88-98.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (1996). *汉语听力说话教学法 (Enseigner l'oral du chinois)*. 北京: 北京大学出版社.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (1997). 听力训练理论研究的回顾与展望 (Évolutions et perspectives en recherches sur l'enseignement de compréhension de l'oral). *世界汉语教学*, (2), 82-85.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (2000). 辨音辨调跟理解词义句义的关系 (Capacité à discriminer les sons et les tons et compréhension des mots et des phrases à l'oral). *世界汉语教学*, (1), 82-88.
- Yang Huiyuan 杨惠元. (2009). *对外汉语听说教学十四讲 (Enseignement de l'oral du chinois en 14 leçons)*. 北京: 北京大学出版社.
- Yang Jianding 杨坚定. (2003). 听力教学中的元认知策略培训 (Apprentissage des stratégies métacognitives dans l'enseignement de compréhension de l'oral). *外语教学*, (4), 65-69.

- Yang Zhitang 杨志棠. (1997). 关于中高级书面语教学 (L'enseignement de la langue écrite aux niveaux moyen et avancé). 第五届国际汉语教学研讨会论文选 (p. 51-59). 北京: 北京大学出版社.
- Yao Shujun 幺书君. (2004). 听力难度成因分析 (Analyse des difficultés des apprenants dans l'activité de compréhension de l'oral). 第七届国际汉语教学讨论会论文选 (p. 217-224). 北京: 北京大学出版社.
- Ye Feisheng 叶蜚声, & Xu Tongqiang 徐通锵. (1997). 语言学纲要 (Linguistique). 北京: 北京大学出版社.
- Yu Wenqing 余文青. (1999). 关于留学生听读关系的调查报告 (Observations sur le lien entre la compréhension de l'oral et la lecture des apprenants étrangers). 汉语速成教学研究第二辑, 64-72.
- Zhang Baolin 张宝林. (2006). 汉语教学参考语法 (Grammaire chinoise pour l'enseignement du chinois). 北京: 北京大学出版社.
- Zhang Bennan 张本楠. (2008). 中文听力教学导论 (Introduction de la didactique de la compréhension de l'oral en chinois). 北京: 北京语言大学出版社.
- Zhang Bin 张斌 (Éd.). (2008). 新编现代汉语(Chinois moderne : nouvelle édition). 上海: 复旦大学出版社.
- Zhang Pengpeng 张朋朋. (2002). 常用汉字部首 (Radicaux fréquents). 北京: 华语教学出版社.
- Zhang Pu 张普. (1991). 论汉语信息处理技术与对外汉语教学 (Techniques en traitement informatique du chinois et enseignement du chinois langue étrangère). 语言教学与研究, (1), 112-130.
- Zhang Zhigong 张志公. (1996). 汉语辞章学论集 (La rhétorique du chinois). 北京: 人民教育出版社.
- Zhao Jinming 赵金铭 (Éd.). (2007). 对外汉语教学概论 (Synthèse sur la didactique du chinois langue étrangère). 北京: 商务印书馆.
- Zhao Yuanren 赵元任. (1975). 汉语词的概念及其结构和节奏 (Mots chinois: concept, structure et rythme). In Yuan Yulin 袁毓林 (Éd.), 中国现代语言学的开拓与发展——赵元任语言学论文选. 北京: 清华大学出版社.
- Zhao Yuanren 赵元任. (1979). 汉语口语语法 (Grammar of spoken Chinese). 北京: 商务印书馆.
- Zhao Yuanren 赵元任. (1980). 语言问题 (Questions sur les langues). 北京: 商务印书馆.
- Zheng Yanqun 郑艳群. (2008). 计算机技术与世界汉语教学 (Informatique et didactique du chinois dans le monde). 北京: 外语教学与研究出版社.
- Zhou Youguang 周有光. (1988). 略谈现代汉语中的单音节词问题 (Mots monosyllabiques du chinois moderne). 第二届国际汉语教学讨论会论文选 (p. 232-234). 北京: 北京语言学院出版社.
- Zhu Dexi 朱德熙. (1982). 语法讲义 (Grammaire chinoise). 北京: 商务印书馆.

Sitographie

- AFPC. (1984). *Association française des professeurs de chinois*. Site d'apprentissage du chinois. Consulté le juillet 23, 2012, de <http://afpc.asso.fr/>
- CRI online. (1999). *China Radio International online*. Radio en ligne. Consulté le juillet 23, 2012, de <http://french.cri.cn/everydaychinese/>
- ESPRIT. (2005). *Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance*. Plateforme d'apprentissage. Consulté le juillet 23, 2012, de <http://flodi.grenet.fr/esprit>
- Galanet. (2004). *Galanet*. Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes. Consulté le juillet 23, 2012, de <http://www.galanet.eu/>
- TLFi. (non daté). *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Dictionnaire de la langue française en ligne. Consulté le juillet 23, 2012, de <http://atilf.atilf.fr/>

Liste des tableaux

Tableau 1- Stratégies de compréhension de l'oral observées dans l'étude de Young M.Y.C. (1997).....	69
Tableau 2- Liens entre syllabe, sinogramme, morphème et mot chinois, exemple de Drocourt (2007, p. 214).....	83
Tableau 3- Mots monosyllabiques et dissyllabiques dans la liste des 9000 mots les plus fréquents répertoriés par le « Xiandai hanyu pinlü cidian » (苏新春 Su Xinchun, 2006, p. 154).....	84
Tableau 4- Le pourcentage des sinogrammes par fréquence.....	94
Tableau 5- Quatre types de compétences dans la maîtrise du vocabulaire en chinois.....	110
Tableau 6- Les apprenants observés dans les trois tests.....	141
Tableau 7- Objectifs principaux des trois tests de compréhension de l'oral.....	142
Tableau 8- Protocole d'interrogation conditionnelle, adopté de « conditional probes for cognitive interviews » (Conrad <i>et al.</i> , 1999).....	153
Tableau 9- Déroulement du test 3.....	157
Tableau 10- Structure des tests 1, 2 et 3 pour la vérification de l'hypothèse.....	159
Tableau 11- Corpus utilisés pour analyser le processus de compréhension de l'oral.....	160
Tableau 12- Résultats des tests 1.1 et 1.2	162
Tableau 13- Classement des résultats du test 1.1.....	163
Tableau 14- Classement des résultats du test 1.2.....	163
Tableau 15- Nombre de fois où la faible quantité d'éléments reconnus ne suffit pas pour inférer le sens global.....	172
Tableau 16- Difficultés des apprenants en discrimination des formes sonores.....	175
Tableau 17- Difficultés des apprenants en distinctions des tons.....	176
Tableau 18- Activation de la représentation écrite des énoncés lors de la compréhension de l'oral.....	188
Tableau 19- Fonctions d'activation du sinogramme pendant la compréhension de l'oral en chinois.....	190
Tableau 20- Fonction d'activation du pinyin pendant la compréhension de l'oral en chinois.....	194
Tableau 21- Catégories d'analyse de l'acte de sollicitation et des séquences conversationnelles dans une situation d'écoute interactive étayée.....	238
Tableau 22- Définitions des termes utilisés dans le cadre du protocole d'analyse.....	239
Tableau 23- Apprenants ayant participé aux trois séances d'observation.....	241
Tableau 24- Les dyades des trois séances d'observation.....	242
Tableau 25- Documents sonores utilisés pour les tests des trois séances d'observation.....	244
Tableau 26- Recueil de données et verbalisations sur les stratégies.....	247
Tableau 27- Les corpus étudiés pour analyser l'écoute interactive étayée dans la formation hybride Chinois A2.2.....	249
Tableau 28- Manipulation du document 1 de la séance d'observation 1 : dyade A (extrait).....	257
Tableau 29- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 1).....	268
Tableau 30- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 2)	269
Tableau 31- Nombre de sollicitations par dyade (séance d'observation 3).....	269
Tableau 32- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 1).....	269
Tableau 33- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 2).....	270
Tableau 34- Nombre de sollicitations par apprenant (séance d'observation 3).....	270
Tableau 35- Destinataires des sollicitations des trois séances d'observation.....	271
Tableau 36- Répartition des sollicitations destinées au pair et aux locuteurs natifs.....	271
Tableau 37- Situations où les apprenants sollicitent les locuteurs natifs.....	274
Tableau 38- Raisons des sollicitations destinées aux locuteurs natifs.....	274

Tableau 39- Sollicitations explicites et implicites pendant les trois séances d'observation...	280
Tableau 40- Stratégies de sollicitation pendant les trois séances d'observation.....	281
Tableau 41- Application de la stratégie de reprise spécifique	283
Tableau 42- Stratégies de compréhension de l'oral pendant les trois séances d'observation .	287
Tableau 43- Comparaison des stratégies de compréhension de l'oral des apprenants E5 et E7 (séances d'observation 2 et 3).....	289
Tableau 44- Catégories de causes provoquant les difficultés de compréhension pendant l'activité d'écoute interactive étayée.....	291
Tableau 45- Difficultés de compréhension de l'oral liées à une lacune en maîtrise du vocabulaire.....	292
Tableau 46- Difficultés de compréhension de l'oral liées à une lacune en décodage auditif .	295
Tableau 47- Difficultés dans la discrimination des formes sonores.....	297
Tableau 48- Échec et réussite de l'application de la stratégie d'inférence.....	301
Tableau 49- Séquences des sollicitations et des interventions	308
Tableau 50- Stratégies d'intervention des locuteurs natifs	313
Tableau 51- Nombre de sollicitations sur la forme.....	333
Tableau 52- Nombre de séquences du type « donnée-reprise ».....	334
Tableau 53- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 1)	341
Tableau 54- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 2)	341
Tableau 55- Sollicitations des apprenants à distance et en présentiel (séance d'observation 3)	342
Tableau 56- Destinataires des sollicitations à distance et en présentiel (séance d'observation 1)	342
Tableau 57- Sollicitations explicites et implicites à distance et en présentiel (séance d'observation 1).....	343
Tableau 58- Sollicitations explicites et implicites destinées aux locuteurs natifs à distance et en présentiel (séance d'observation 1).....	344
Tableau 59- Sollicitations explicites et implicites destinées au pair à distance et en présentiel (séance d'observation 1).....	344
Tableau 60- Stratégies de sollicitation pendant l'écoute interactive étayée à distance et en présentiel (séance d'observation 1).....	348
Tableau 61- Stratégies de compréhension de l'oral appliquées à l'écoute interactive étayée à distance et en présentiel (séance d'observation 1).....	349
Tableau 62- Stratégies de compréhension de l'oral appliquées à l'activité d'écoute interactive étayée (séance d'observation 1, classées par document).....	350
Tableau 63- Interventions du locuteur natif à distance et en présentiel (séances d'observation 1, 2 et 3).....	351
Tableau 64- Stratégies d'intervention des locuteurs natifs à distance et en présentiel (séances d'observation 1, 2 et 3).....	353
Tableau 65- Apprenants de la formation hybride Chinois A2.2 (groupe 2009-2010 et groupe 2011-2012).....	372
Tableau 66- Efficacité du Chinois A2.2 sur le développement de la compréhension de l'oral : point de vue des apprenants (groupe 2009-2010 vs. groupe 2011-2012).....	373
Tableau 67- Aspects liés à la compréhension de l'oral améliorés grâce à la formation : point de vue des apprenants (groupe 2009-2010 vs. groupe 2011-2012).....	373
Tableau 68- Aspects de la formation ayant contribué au progrès réalisé : le point de vue des apprenants	374
Tableau 69- Évolution de la formation hybride « Chinois 2.2 ».....	383

Liste des figures

Figure 1- Processus de compréhension de l'oral d'après le modèle de Nagle et Sanders (1986)	48
Figure 2- Composition du morphème chinois.....	81
Figure 3- Composition du mot chinois.....	82
Figure 4- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 1.....	112
Figure 5- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 2.....	112
Figure 6- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 3	113
Figure 7- Composantes de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral 4.....	113
Figure 8- Activation des trois variables d'un mot lors de la lecture d'après le modèle de Perfetti <i>et al.</i> (2005).....	125
Figure 9- Activation de l'information orthographique lors du processus de reconnaissance des mots isolés à l'oral, d'après le modèle de Borowsky <i>et al.</i> (1999, p. 295).....	128
Figure 10- L'input phonologique automatisé, la représentation écrite des énoncés et le sens	134
Figure 11- L'input phonologique non automatisé, la représentation écrite des énoncés et le sens.....	134
Figure 12- Articulation du présentiel et du distantiel dans la formation hybride <i>Chinois A 2.2</i>	234
Figure 13- Organisation des séances d'observation et des séances de guidage.....	246
Figure 14- Combinaisons des deux modalités d'apprentissage présentielle et distantielle.....	378

Liste de définitions

Adresseses : les auditeurs qui participent à l'activité en question et à qui l'interlocuteur s'adresse directement.

Compétence : les savoirs, savoir-faire et attitudes, relevant aussi bien des compétences générales que de la compétence à communiquer langagièrement, que l'usager de la langue se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences des activités de compréhension de l'oral dans les divers contextes (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001).

Compréhension de l'oral : mise en œuvre de connaissances linguistiques permettant de décoder le système de signifiants, véhiculés par un document sonore ou par un locuteur en situation d'interaction, et de connaissances référentielles permettant de comprendre et d'interpréter ce qui est entendu, d'en construire une signification.

Décodage auditif : activité de segmentation et de discrimination d'unités, comme les mots, les syllabes, les phonèmes, provenant du flux acoustique.

Demande de confirmation des hypothèses : l'auditeur pose une question pour vérifier sa compréhension ou pour demander au locuteur natif de confirmer ce qu'il a dit.

Écoute interactive étayée : situation pédagogique où les apprenants travaillent les activités de compréhension avec la possibilité de solliciter l'aide d'un locuteur natif.

Étayage : démarche de soutien par laquelle un expert aide un novice à surmonter des difficultés dans la réalisation des tâches ou activités.

Expérimentation : Dans notre étude, ce terme ne prend pas le sens spécifique qu'il peut avoir dans le cadre de la méthodologie de recherche de type expérimental. Il s'agit d'une « expérience provoquée en vue d'observer le ou les résultats » (Dictionnaire en ligne « Trésor de la langue française » <http://atilf.atilf.fr>).

Formation hybride : « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006, p. 45).

Hearers : les auditeurs qui participent à l'activité en question, mais à qui l'énonciateur ne s'adresse pas directement.

Inférence : une stratégie d'utilisation des informations acoustiques, vocales ou lexicales à l'intérieur du document, et également les connaissances antérieures en dehors du document et/ou du contexte de la conversation pour deviner le sens des éléments langagiers non familiers, ou pour compenser les informations manquantes.

Intervention : réaction orale ou écrite (tapuscrite ou manuscrite) du locuteur natif suite à une sollicitation (explicite ou implicite). Elle peut être aussi spontanée sans être demandée.

(Activités) métalinguistiques : elles comprennent « les activités de réflexion sur le langage et son utilisation » et « les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique » (Gombert, 1990, p. 27).

Morphème : la plus petite unité significative que l'on ne peut décomposer en unités

porteuses de sens plus petites (Gineste et Le Ny, 2002, p. 153).

Mot (词, *ci*) : constitué par un ou des morphèmes, est l'unité fondamentale grammaticale et peut être employé librement en tant qu'élément individuel en chinois.

Négociation du sens : échanges conversationnels lorsque les interlocuteurs cherchent à éviter l'incompréhension de communication ou à réparer un problème dans la communication (Ellis, 1999).

Overhearers : les auditeurs qui écoutent mais ne participent pas à l'activité en question.

Pinyin : système de transcription phonétique de la langue chinoise en alphabet romain, promulgué par le gouvernement chinois en 1958. L'International Organisation for Standardization a adopté le pinyin comme norme internationale de romanisation du chinois (ISO 7098).

Processus langagier : suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Reconnaissance du vocabulaire à l'oral : compétence permettant de reconnaître le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans une suite de formes sonores dans un contexte donné.

Reprise de données : répétition (orale ou écrite) par l'apprenant, dans une situation où il a entendu la prononciation ou vu la transcription écrite du locuteur natif, et que ce dernier lui ait expliqué son sens.

Reprise globale : l'auditeur demande une répétition globale ou une simplification d'un énoncé.

Reprise spécifique : l'auditeur pose une question sur un mot ou un fragment spécifique qu'il n'a pas compris.

Sinogramme : caractères chinois.

Sollicitation : manifestation verbale ou non verbale qui montre que l'on attend un retour ou une aide.

Sollicitation explicite : questionnement direct.

Sollicitation implicite : une signalisation très subtile et souvent marquée à l'aide d'une hésitation et/ou d'une intonation montante, mais accompagnée de signaux qui montrent que l'apprenant recherche de l'aide ou une confirmation.

Stratégies d'apprentissage : ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (Cyr, 1996, p. 5).

Stratégies cognitives : manipulation physique ou mentale de l'input de l'écoute et l'application de techniques spécifiques pour résoudre un problème ou exécuter une tâche particulière (par exemple, traduire, mémoriser, résumer, inférer...).

Stratégies de compréhension de l'oral : ensemble de techniques spécifiques ou méthodes qui contribuent d'une manière directe ou indirecte à la compréhension de l'input oral.

Stratégies métacognitives : ce que font les apprenants pour réguler ou diriger leur activité de compréhension, y compris la planification, l'attention, le contrôle et l'auto-évaluation.

Stratégies socio-affectives : techniques utilisées par les apprenants auditeurs pour interagir et collaborer avec les autres et pour réduire l'inquiétude ou le stress, ou pour résoudre un problème.

Stratégies de sollicitation d'aide : ensemble de techniques appliqué dans les actions de sollicitations d'aide.

Syllon : terme utilisé par Lyssenko (2003, p 4) pour désigner une syllabe combinée à un ton.

Thème : sujet de conversation de la phrase.

Tons : changements de hauteur de la voix qui font partie des syllabes, au même titre que les voyelles et les consonnes, et qui différencient le sens des mots.

Index lexical

C

Compréhension de l'oral

1, 5-8, 10-13, 19, 23-31, 34, 35, 37, 40, 42-48, 50-53, 55, 57-61, 64, 65, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 80, 83, 85-87, 90, 99-102, 106-111, 116-123, 129, 131, 133, 135-142, 144, 145, 147, 149, 150, 152-156, 159, 160, 162-165, 168-170, 180, 184, 187, 188, 190, 194, 197-199, 201, 203, 204, 211-230, 233, 235-240, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 260, 265, 267, 278, 279, 281, 283, 284, 286, 287, 289, 291-295, 297, 300, 301, 303-305, 308, 313, 316, 324, 326, 327, 330, 331, 334, 338, 340, 348-350, 357, 358, 360, 364-366, 368, 369, 371-375, 377, 380, 382-392, 419, 420

D

Demande de confirmation des hypothèses

239, 252, 281, 284, 285, 347, 348, 419

E

Écoute interactive étayée

1, 8, 10, 11, 44, **46**, 47, 154, 169, 171, 203-211, 214, 215, 219-221, 223-225, 227, 231, 232, 235-240, 243, 245-249, 254, 255, 268, 278, 280, 281, 285, 286, 289, 291, 296, 326, 331, 332, 337, 338, 340, 343, 345, 348-350, 354, 358, 360, 362-372, 374, 375, 377, 378, 380-387, 390-392, 419

F

Formation hybride

1, 7, 8, 11, 217, 221-**225**, 227, 233, 249, 360, 371-373, 382-384, 386-388, 419

I

Inférence

1, 10, 40, 54, 65, 67-**70**, 70-74, 115-118, 133, 136, 146, 164-166, 168, 169, 171, 172, 174, 187, 212-217, 224, 226, 284, 287-289, 291, 292, 295, 300, 301, 303, 304, 348-350, 373, 383, 385, 388, 419

Intervention

30, 44, 80, 104, 183, 221, 225, 237-239, 247, 248, **251**, 252, 254-257, 266, 273, 275, 307-310, 313-315, 317, 319, 322-326, 331, 335, 338, 340, 351-353, 360, 364, 366, 368, 371, 386, 392, 419

M

Métalinguistique

221, 314, 330, 331, 334, 335, 356, 357, 359, 367, 387, 419

R

Reconnaissance du vocabulaire

8, 10, 60, 110, **111**, 112, 116-119, 122, 135, 136, 139, 142-144, 159, 160, 162-166, 169, 172, 175, 187, 212, 217, 218, 224, 226, 227, 291, 294, 303, 304, 373, 384, 385, 388, 389, 391, 392, 420

Reprise de données 239, **252**, 337, 420

Reprise globale 238, **239**, 252, 281, 283, 284, 348, 420

Reprise spécifique

238, -**239**, 252, 281-285, 347, 348, 420

S

Sollicitation

1, 10, 211, 219-222, 225, 232, 237-239, 243, 245-248, **251**, 252, 254, 263, 268-271, 273, 274, 276, 278-281, 283, 285, 291, 292, 303, 305, 307-310, 314, 317, 323, 324, 326, 327, 333-335, 338-348, 351, 352, 360, 366, 367, 371, 381, 383, 386, 387, 420, 421

Sollicitation explicite

239, **251**, 279, 307, 317, 343, 420

Sollicitation implicite

239, **251**, 279, 307, 420

Stratégies de compréhension de l'oral

64, **65**, 69, 156, 199, 228, 238, 239, 245, 281, 286, 287, 289, 348-350

Stratégies de sollicitation

245, 246, **252**, 281, 339, 347, 348, 367, 381, 383, 387

Liste des extraits

Extrait 1 (cor4_E2_15 :23) :.....	161	Extrait 54 (cor5_1_33-41) :	250
Extrait 2 (cor4_E1_40 :50) :.....	166	Extrait 55 (cor5_1_33-41) :	251
Extrait 3 (cor4_E5_22 :24) :.....	166	Extrait 56 (cor1_1_24-25) :	251
Extrait 4 (cor4_E2_15 :23) :.....	167	Extrait 57 (cor5_1_3-4) :	252
Extrait 5 (cor4_E8_33 :05) :.....	167	Extrait 58 (cor5_1_3-4) :	252
Extrait 6 (cor4_E3_4:05) :.....	169	Extrait 59 (cor5_1_34-41) :	253
Extrait 7 (cor4_E3_3_4 :41) :.....	170	Extrait 60 (cor2_1_17-22) :	259
Extrait 8 (cor4_E4_16 :22) :.....	170	Extrait 61 (cor7_2_1-7) :	260
Extrait 9 (cor4_E8_8 :46) :.....	170	Extrait 62 (cor7_1_57-60) :	261
Extrait 10 (cor4_E4_24 :11) :	173	Extrait 63 (cor4_1_13-16) :	261
Extrait 11 (cor4_E4_34 :36) :.....	173	Extrait 64 (cor4_1_4-12) :	261
Extrait 12 (cor4_E1_21 :36) :.....	176	Extrait 65 (cor2_1_15) :	272
Extrait 13 (cor4_E4_b2 :20) :.....	177	Extrait 66 (cor1_1_25) :	272
Extrait 14 (cor4_E1_22 :27) :.....	177	Extrait 67 (cor1_2_22-23) :	272
Extrait 15 (cor4_E4_8 :26) :.....	177	Extrait 68 (cor1_1_9-10) :	272
Extrait 16 (cor4_E3_15 :19) :.....	178	Extrait 69 (cor3_1_5) :	273
Extrait 17 (cor4_E1_4 :59) :.....	178	Extrait 70 (cor9_1_39-43) :	273
Extrait 18 (cor4_E3_9 :48) :.....	180	Extrait 71 (cor3_2_11-12) :	273
Extrait 19 (cor4_E6_b11 :28) :.....	180	Extrait 72 (cor1_4_16-18) :	274
Extrait 20 (cor4_E6_16 :02) :.....	181	Extrait 73 (cor1_2_27-32) :	275
Extrait 21 (cor4_E4_45 :45) :.....	181	Extrait 74 (cor1_1_51-54) :	275
Extrait 22 (cor4_E3_23 :48) :.....	181	Extrait 75 (cor1_1_67-71) :	275
Extrait 23 (cor4_E5_32 :36) :.....	182	Extrait 76 (cor1_1_24-25) :	280
Extrait 24 (cor4_E4_24 :50) :.....	182	Extrait 77 (cor4_1_7) :	282
Extrait 25 (cor4_E5_28 :00) :.....	185	Extrait 78 (cor4_2_13-14) :	282
Extrait 26 (cor4_E7_26 :03) :.....	186	Extrait 79 (cor6_1_119) :	282
Extrait 27 (cor4_E7_7 :56) :.....	191	Extrait 80 (cor7_1_26) :	282
Extrait 28 (cor4_E4_18 :12) :.....	191	Extrait 81 (cor6_1_29) :	282
Extrait 29 (cor4_E3_40 :33) :.....	191	Extrait 82 (cor6_2_63) :	282
Extrait 30 (cor4_E5_47 :55) :.....	192	Extrait 83 (cor7_2_32) :	283
Extrait 31 (cor4_E7_8 :08) :.....	193	Extrait 84 (cor6_2_87) :	283
Extrait 32 (cor4_E8_17 :55) :.....	193	Extrait 85 (cor9_1_3) :	283
Extrait 33 (cor4_E8_47 :15) :.....	194	Extrait 86 (cor4_1_4) :	284
Extrait 34 (cor4_E4_40 :24) :.....	194	Extrait 87 (cor5_1_19-20) :	293
Extrait 35 (cor4_E6_9 :38) :.....	195	Extrait 88 (cor10_S2_GB_5) :	293
Extrait 36 (cor4_E4_48 :24) :.....	195	Extrait 89 (cor4_4_8-10) :	293
Extrait 37 (cor4_E6_b5 :13) :.....	196	Extrait 90 (cor5_1_90-98) :	294
Extrait 38 (cor4_E4_41 :30) :.....	196	Extrait 91 (cor1_2_19) :	295
Extrait 39 (cor4_E5_39 :58) :.....	196	Extrait 92 (cor4_1_7-11) :	295
Extrait 40 (cor4_E4_20 :33) :.....	197	Extrait 93 (cor5_2_20-21) :	296
Extrait 41 (cor4_E8_b26 :19) :.....	197	Extrait 94 (cor1_2_39) :	296
Extrait 42 (cor4_E4_41 :09) :.....	198	Extrait 95 (cor5_1_11-13) :	296
Extrait 43 (cor4_E5_50 :10) :.....	199	Extrait 96 (cor5_1_31-37 ; 99-101) :	297
Extrait 44 (cor5_E4_19 :40) :.....	199	Extrait 97 (cor6_2_64-74) :	298
Extrait 45 (cor6_A_2 :45) :.....	200	Extrait 98 (cor10_S2_GD_8-11) :	298
Extrait 46 (cor4_E4_40 :55) :.....	202	Extrait 99 (cor4_1_11) :	300
Extrait 47 (cor5_E3_8 :38) :.....	204	Extrait 100 (cor5_2_36) :	302
Extrait 48 (cor5_E5_16 :00) :.....	204	Extrait 101 (cor4_4_4-6) :	302
Extrait 49 (cor5_E5_b5 :56) :.....	204	Extrait 102 (cor5_1_3-4) :	307
Extrait 50 (cor5_E5_2 :42).....	205	Extrait 103 (cor7_4_9-11) :	308
Extrait 51 (cor5_E3_3 :46) :.....	206	Extrait 104 (cor8_2_68-70) :	309
Extrait 52 (cor5_E3_15 :28) :.....	208	Extrait 105 (cor1_1_75-77) :	309
Extrait 53 (cor4_E8_b19 :36) :.....	209	Extrait 106 (cor4_1_23-24) :	309

Extrait 107 (cor6_2_87-88) :	310	Extrait 154 (cor5_1_47-62) :	355
Extrait 108 (cor1_1_51) :	310	Extrait 155 (cor6_1_126-131) :	355
Extrait 109 (cor3_1_32-37) :	310	Extrait 156 (cor10_S2_GB_15) :	356
Extrait 110 (cor1_3_60-62) :	311	Extrait 157 (cor10_S3_GC_15-21) :	356
Extrait 111 (cor1_2_44-46) :	311	Extrait 158 (cor15_4_16) :	357
Extrait 112 (cor8_4_18-26) :	311	Extrait 159 (cor11_E5_13-14) :	360
Extrait 113 (cor6_3_32-39) :	311	Extrait 160 (cor11_E6_2) :	361
Extrait 114 (cor1_1_75-77) :	312	Extrait 161 (cor11_E8_13-15) :	361
Extrait 115 (cor3_1_11) :	312	Extrait 162 (cor11_E6_11) :	362
Extrait 116 (cor11_E8_4) :	315	Extrait 163 (cor15_4_9) :	362
Extrait 117 (cor11_E6_5) :	316	Extrait 164 (cor10_S2_GB_27) :	362
Extrait 118 (cor11_E3_11) :	316	Extrait 165 (cor10_S3_GB_17-19) :	362
Extrait 119 (cor15_1_9) :	316	Extrait 166 (cor15_5_9) :	362
Extrait 120 (cor11_E8_2) :	316	Extrait 167 (cor10_S1_GA_33-35) :	363
Extrait 121 (cor11_E5_14) :	316	Extrait 168 (cor10_S3_GD_35) :	363
Extrait 122 (cor8_1_8-10) :	317	Extrait 169 (cor10_S2_GB_13) :	363
Extrait 123 (cor3_1_11-23) :	317	Extrait 170 (cor11_E8_10) :	364
Extrait 124 (cor11_E5_10) :	318	Extrait 171 (cor10_S3_GC_27-30) :	364
Extrait 125 (cor11_E8_16) :	318	Extrait 172 (cor10_S2_GD_22) :	364
Extrait 126 (cor7_1_54-66) :	318	Extrait 173 (cor15_3_9) :	368
Extrait 127 (cor3_1_56-60) :	319	Extrait 174 (cor15_2_9, 11) :	369
Extrait 128 (cor4_4_9-31) :	320	Extrait 175 (cor15_1_7) :	369
Extrait 129 (cor7_4_9-24) :	321	Extrait 176 (cor16_2_9) :	375
Extrait 130 (cor4_1_90) :	322	Extrait 177 (cor16_6_16) :	375
Extrait 131 (cor6_1_60) :	322	Extrait 178 (cor16_3_9) :	376
Extrait 132 (cor5_1_46-59) :	322	Extrait 179 (cor16_4_9) :	376
Extrait 133 (cor6_1_119-131) :	322	Extrait 180 (cor16_4_12) :	376
Extrait 134 (cor11_E5_11) :	325	Extrait 181 (cor16_4_15) :	376
Extrait 135 (cor11_E5_12) :	325	Extrait 182 (cor16_4_12) :	377
Extrait 136 (cor4_3_35-61) :	327	Extrait 183 (cor16_3_5) :	377
Extrait 137 (cor1_2_27-34) :	328	Extrait 184 (cor16_7_15) :	378
Extrait 138 (cor8_4_45-55) :	328	Extrait 185 (cor16_4_15) :	379
Extrait 139 (cor3_2_21-46) :	329	Extrait 186 (cor16_2_15) :	379
Extrait 140 (cor5_1_33-41) :	335	Extrait 187 (cor16_3_15) :	379
Extrait 141 (cor6_1_23-40) :	335	Extrait 188 (cor16_2_14) :	379
Extrait 142 (cor10_S2_GD_24-26) :	336	Extrait 189 (cor16_3_14) :	379
Extrait 143 (cor10_S2_GC_12) :	337	Extrait 190 (cor16_7_14) :	379
Extrait 144 (cor10_S3_GC_8) :	337	Extrait 191 (cor16_2_16) :	380
Extrait 145 (cor10_S1_GB_30-32) :	345	Extrait 192 (cor16_4_16) :	380
Extrait 146 (cor1_1_118-119) :	346	Extrait 193 (cor16_2_29) :	380
Extrait 147 (cor4_1_32-38) :	351	Extrait 194 (cor16_6_40) :	381
Extrait 148 (cor3_2_5-6) :	352	Extrait 195 (cor16_8_28) :	381
Extrait 149 (cor10_S2_GB_6-10) :	354	Extrait 196 (cor16_7_27) :	381
Extrait 150 (cor10_S3_GB_7-10) :	354	Extrait 197 (cor16_7_29) :	381
Extrait 151 (cor10_S1_GA_22-24) :	354	Extrait 198 (cor16_3_12) :	381
Extrait 152 (cor10_S3_GC_22) :	354	Extrait 199 (cor16_2_5) :	382
Extrait 153 (cor10_S3_GC_13) :	355	Extrait 200 (cor16_7_40) :	382

Table des matières

Remerciements.....	1
Sommaire du premier volume.....	3
Introduction.....	5
Partie 1	
Pour une meilleure connaissance de la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère pour les apprenants francophones.....	11
Chapitre 1. Situer la compréhension de l'oral dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.....	13
1.1. Les différentes théories d'apprentissage des langues étrangères.....	13
1.1.1. Le béhaviorisme.....	13
1.1.2. Le nativisme.....	16
1.1.3. Le constructivisme.....	19
1.2. La compréhension de l'oral dans différentes méthodologies d'enseignement.....	24
1.2.1. La méthodologie audio-orale.....	24
1.2.2. La méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle).....	27
1.2.3. L'approche naturelle (Krashen-Terrell).....	28
1.2.4. L'approche communicative.....	29
1.3. De l'input à l'output et l'acquisition d'une langue étrangère.....	32
1.3.1. L'input.....	32
1.3.2. L'output.....	33
1.3.3. La négociation du sens, la compréhension et l'acquisition.....	34
1.3.4. L'attention, la mémoire et le traitement en profondeur.....	36
1.4. Conclusion du chapitre : notre point de vue sur la place de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage et ses conséquences sur notre conception de l'enseignant.....	40
Chapitre 2. Appréhender le processus de compréhension de l'oral et les spécificités de la langue chinoise.....	42
2.1. Les théories de la compréhension de l'oral.....	42
2.1.1. La définition de la compréhension de l'oral en langue étrangère.....	42
2.1.2. L'écoute interactive étayée dans la compréhension de l'oral.....	44
2.1.3. Les modèles de la compréhension de l'oral.....	47
2.1.4. Le schéma et la compréhension de l'oral.....	51
2.1.5. L'alternance des deux démarches, ascendante et descendante, dans la compréhension de l'oral.....	53
2.2. Les facteurs influents dans la compréhension de l'oral.....	57
2.2.1. Le vocabulaire.....	59
2.2.2. Le décodage auditif.....	62
2.2.3. Les stratégies de compréhension de l'oral.....	64
2.2.4. La stratégie de l'inférence.....	70
2.3. Les spécificités du chinois dans la compréhension de l'oral.....	75
2.3.1. Une langue à tons.....	76
2.3.2. La prosodie chinoise sous influence du système des tons.....	78
2.3.3. Le son monosyllabique.....	81
2.3.4. Les phonèmes spécifiques du chinois.....	85

2.3.5. Une langue non flexionnelle.....	87
2.3.6. La structure reculante (nìxíng jìégòu 逆行结构).....	90
2.3.7. Une langue à thème dominant.....	91
2.3.8. Une écriture non alphabétique.....	93
2.3.9. Un grand décalage entre la langue parlée (kǒuyǔ 口语) et la langue écrite (shūmiànyǔ 书面语).....	102
2.3.10. La différence culturelle entre les Chinois et les Européens.....	105
2.4. Hypothèse concernant les facteurs influant sur la compréhension de l'oral en chinois.....	107
2.4.1. Comment le vocabulaire affecte la compréhension de l'oral en chinois.....	107
2.4.1.1. Composantes du vocabulaire et compréhension de l'oral.....	108
2.4.1.2. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et ses composantes dans la compréhension de l'oral.....	111
2.4.2. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la reconnaissance du vocabulaire à l'écrit, quel lien ?.....	119
2.4.2.1. Le rôle du chinois écrit dans la compréhension de l'oral.....	123
2.4.2.2. L'activation de l'information phonologique lors de la lecture.....	124
2.4.2.3. L'activation de l'information orthographique des énoncés lors de la reconnaissance des mots isolés à l'oral.....	127
2.4.3. L'activation de la représentation écrite lors de la compréhension de l'oral en chinois.....	129
2.4.4. Notre hypothèse	132
2.4.4.1. L'activation du sinogramme.....	132
2.4.4.2. L'activation du pinyin.....	132
Chapitre 3. Expérimentation 1 - vérifier notre hypothèse sur certains facteurs influents pour la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : le protocole de recherche	136
3.1. Le test de compréhension de l'oral.....	136
3.2. Les critères appliqués à la conception de l'ensemble des trois tests.....	139
3.2.1. Les types de questions.....	139
3.2.2. Le nombre d'écoutes.....	140
3.2.3. La langue utilisée dans le test.....	140
3.2.4. Les participants.....	141
3.3. Présentation du test 1 sur la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.....	142
3.3.1. Les exercices du test 1.....	142
3.3.2. La méthode d'évaluation dans le test 1.....	144
3.4. Présentation du test 2 sur l'activation de la représentation écrite des énoncés pendant le processus de compréhension de l'oral en chinois.....	145
3.4.1. La méthode du raisonnement à voix haute.....	145
3.4.2. Le contenu du test 2.....	149
3.4.2.1. Le contenu du test 2.1 en chinois.....	149
3.4.2.2. Le contenu du test 2.2 en anglais.....	151
3.4.3. Le déroulement du test 2	151
3.4.4. Le questionnaire du test 2.....	153
3.5. Présentation du test 3 sur l'écoute interactive étayée individuelle et en petits groupes.....	154
3.5.1. Le contenu du test 3.....	154
3.5.2. Le déroulement du test 3.....	157
Chapitre 4. Résultats et discussion	160
4.1. La reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.....	162
4.1.1. Le résultat général concernant la reconnaissance du vocabulaire et la compréhension des dialogues.....	162

4.1.2. Étude du faible lien entre les scores de la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral.....	164
4.1.2.1. <i>Le contexte et les images aident à la compréhension.....</i>	164
4.1.2.2. <i>Réactions différentes devant les mêmes indices</i>	165
4.1.3. Comment les apprenants appliquent-ils la stratégie d'inférence dans les tests ?	169
4.1.3.1. <i>L'efficacité d'inférence influencée par l'expérience antérieure de l'individu.....</i>	171
4.1.3.2. <i>L'efficacité d'inférence est limitée par une défaillance importante en reconnaissance du vocabulaire</i>	172
4.1.4. Les difficultés des apprenants en reconnaissance du vocabulaire à l'oral.....	175
4.1.4.1. <i>Difficultés liées à l'identification des formes sonores.....</i>	175
4.1.4.2. <i>Difficultés liées aux tons chinois.....</i>	176
4.1.4.3. <i>Difficultés liées à la non-automatisation des connaissances déjà acquises.....</i>	178
4.2. Autres éléments influents observés	180
4.2.1. Un système dual du traitement langagier dans la compréhension de l'oral.....	180
4.2.2. Les aspects culturels	185
4.2.3. Conclusion des parties 4.1. et 4.2.....	187
4.3. L'activation de la représentation écrite des énoncés dans la compréhension de l'oral... 188	
4.3.1. Les apprenants et l'activation de la représentation écrites des énoncés dans le processus de compréhension de l'oral.....	188
4.3.2. L'activation de la représentation écrite des énoncés pendant l'écoute est soumise à des conditions spécifiques.....	189
4.3.3. L'activation des sinogrammes.....	190
4.3.4. L'activation du pinyin.....	193
4.3.5. La relation entre l'utilisation des sinogrammes et du pinyin pendant l'écoute. ...	196
4.3.6. L'interprétation des résultats.....	198
4.3.7. Conclusion de la partie 4.3.....	202
4.4. La situation d'écoute interactive étayée et la compréhension de l'oral.....	203
4.4.1. Les avantages de l'écoute interactive étayée pour la compréhension de l'oral. ...	204
4.4.2. Les problèmes observés.....	208
4.4.3. L'écoute interactive étayée en petits groupes.....	209
4.4.4. Conclusion de la partie 4.4.....	211
4.5. Conclusion du chapitre et perspectives pédagogiques.....	212

Partie 2

Distinguer les modalités qui favorisent l'apprentissage de la compréhension de l'oral en chinois en situation d'écoute interactive étayée dans une formation hybride.....223

Chapitre 5. Expérimentation 2 - observer la nouvelle situation pédagogique, l'« écoute interactive étayée », dans la formation hybride Chinois A2.2.....224

5.1. Présentation de la formation hybride Chinois A2.2	225
5.1.1. Structure de la formation hybride Chinois A2.2.....	227
5.1.2. Intégrer des activités d'écoute interactive étayée en séance présentielle.....	231
5.1.3. Intégrer des activités d'écoute interactive étayée à distance.....	232
5.1.4. Articulation des séances à distance et en présentiel.....	233
5.2. L'expérimentation pour observer l'écoute interactive étayée dans la formation Chinois A2.2.....	237
5.2.1. Définir les différents aspects d'observation de notre expérimentation.....	237
5.2.2. Présentation des trois séances d'observation	240
5.2.2.1. <i>Les participants aux trois séances d'observation.....</i>	240
5.2.2.2. <i>Le déroulement des trois séances d'observation</i>	241
5.2.2.3. <i>Le contenu des documents utilisés dans les tests des trois séances d'observation....</i>	243
5.2.3. Présentation des séances de guidage.....	244

5.2.4. L'alternance des séances d'observation et des séances de guidage.....	246
5.2.5. La méthode de recueil de données.....	247
5.2.6. La méthode d'analyse.....	248
Chapitre 6. Résultats et discussion.....	254
6.1. Comment et quand l'apprenant sollicite-t-il de l'aide et quelles sont les caractéristiques de ces sollicitations ?.....	254
6.1.1. Méthode de travail des dyades dans une situation d'écoute interactive étayée...254	
6.1.1.1. La manipulation des documents sonores.....	255
6.1.1.2. L'organisation du travail au sein des dyades.....	260
6.1.1.3. Les différentes personnalités des apprenants au sein des dyades.....	262
6.1.2. Qui sollicite de l'aide ?.....	268
6.1.3. Pourquoi l'apprenant sollicite-t-il le pair ?.....	272
6.1.4. Pourquoi l'apprenant sollicite-t-il le locuteur natif ?.....	273
6.1.5. Pourquoi l'apprenant ne sollicite-t-il pas toujours de l'aide en cas de problème ?	276
6.1.6. Langue utilisée dans les sollicitations.....	278
6.1.7. Types de sollicitation.....	279
6.1.8. Stratégies de sollicitation et stratégies de compréhension de l'oral dans l'écoute interactive étayée.....	281
6.1.8.1. Stratégies de sollicitation.....	281
6.1.8.2. Stratégies de compréhension de l'oral pendant l'écoute interactive étayée.....	286
6.1.9. Causes qui provoquent les sollicitations.....	291
6.1.9.1. Difficultés provoquées par une faible maîtrise du vocabulaire.....	292
6.1.9.2. Difficultés provoquées par une faible capacité de décodage auditif.....	294
6.1.9.3. Problèmes liés aux difficultés à inférer le sens.....	300
6.1.9.4. Difficultés provoquées par d'autres aspects.....	301
6.1.10. Lien entre la reconnaissance du vocabulaire à l'oral et la compréhension de l'oral : nouvelle discussion.....	303
6.1.11. Conclusion de la partie 6.1.....	305
6.2. Comment et quand les interlocuteurs répondent aux sollicitations et quelles sont les caractéristiques de leurs interventions ?.....	307
6.2.1. Agent de l'intervention.....	308
6.2.2. Langue de l'intervention.....	309
6.2.3. Stratégies appliquées dans les interventions	310
6.2.4. Qualité de l'intervention.....	313
6.2.5. Conclusion de la partie 6.2.....	323
6.3. Comment l'apprenant traite-t-il les réponses aux sollicitations et quelle est l'évolution des comportements d'écoute ?.....	326
6.3.1. Le traitement par l'apprenant des interventions	326
6.3.2. L'évolution des comportements d'écoute.....	330
6.3.3. Conclusion de la partie 6.3.....	338
6.4. L'écoute interactive étayée dans deux modalités de travail : à distance et en présentiel	340
6.4.1. Comportements de sollicitation à distance et en présentiel.....	340
6.4.2. Les interventions des locuteurs natifs à distance et en présentiel.....	351
6.4.3. Les appréciations des apprenants sur les deux modalités de travail.....	354
6.5. Que peut apporter l'écoute interactive étayée à l'apprentissage de la compréhension de l'oral ?.....	360
6.6. Synthèse des résultats des parties 6.1-6.5.....	366
6.7. La formation hybride Chinois A2.2 et la compréhension de l'oral : les appréciations des apprenants du groupe 2009-2010 et du groupe 2011-2012.....	371
6.7.1. Présentation du questionnaire	371

6.7.2. Résultats et discussion.....	372
Chapitre 7. Conclusion générale.....	384
7.1. Synthèse.....	384
7.2. Limites de cette recherche.....	388
7.3. Perspectives.....	390
Bibliographie.....	393
Liste des tableaux.....	417
Liste des figures.....	419
Liste de définitions.....	420
Index lexical.....	423
Liste des extraits	424
Table des matières.....	427

Table des annexes

Liste des documents du DVD.....	3
Expérimentation I.....	5
Annexe 1-Test 1.1.....	5
Annexe 2-Test 1.2.....	8
Annexe 3-Test 2.1.....	10
Annexe 4-Test 2.2.....	11
Annexe 5-Test 3.1.....	12
Annexe 6-Test 3.2.....	13
Annexe 7-Questionnaire 1 « État des lieux de votre apprentissage du chinois » (groupe 2009/2010).....	14
Annexe 8-Questionnaire 2 « Représentation écrite des énoncé dans la compréhension de l'oral ».....	18
Annexe 9-Transcription de l'interaction du test 2	19
Annexe 10-Transcription de l'interaction du test 3.1 individuel	22
Annexe 11-Transcription d'interaction du test 3.2 en petit groupe	27
Expérimentation II.....	31
Annexe 12-Documents de la séance d'observation 1.....	31
Annexe 13-Documents de la séance d'observation 2.....	33
Annexe 14-Documents de la séance d'observation 3.....	35
Annexe 15-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 1.....	37
Annexe 16-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 2.....	49
Annexe 17-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 3.....	55
Annexe 18-Entretien d'auto-confrontation.....	58
Annexe 19-Entretien de fin d'année.....	60
Annexe 20-Questionnaire 0-« État des lieux de votre apprentissage du chinois » (groupe 2011-2012).....	63
Annexe 21-Questionnaire 1 « Bilan des devoirs ».....	67
Annexe 22-Questionnaire 2 « Écouter un document avec un Chinois ».....	68
Annexe 23-Questionnaire 3 « Formation hybride Chinois A2.2_groupe 2009-2010 ».....	69
Annexe 24-Questionnaire 4 « Formation hybride Chinois A2.2_groupe 2011-2012 ».....	73
Annexe 25-Manipulation des documents sonores pendant l'écoute interactive étayée.....	78
Annexe 26-Convention de transcription.....	87
Annexe 27-Fiche-guide pour les locuteurs natifs chinois pendant l'écoute interactive étayée	88

Liste des documents du DVD

Ce DVD contient toutes les transcriptions des enregistrements vidéo et audio des interactions et des interviews.

Expérimentation 1

Interactions pendant le test 2 (avec la méthode du raisonnement à voix haute)

1. cor4_test2_E1
2. cor4_test2_E2
3. cor4_test2_E3
4. cor4_test2_E4
5. cor4_test2_E5
6. cor4_test2_E6
7. cor4_test2_E7
8. cor4_test2_E8

Interaction pendant le test 3.1 (écoute interactive étayée individuelle)

9. cor5_test3.1_E1
10. cor5_test3.1_E2
11. cor5_test3.1_E3
12. cor5_test3.1_E4
13. cor5_test3.1_E5
14. cor5_test3.1_E6
15. cor5_test3.1_E7
16. cor5_test3.1_E8

Interaction pendant le test 3.2 (écoute interactive étayée en groupes)

17. cor6_test 3.2_groupe A
18. cor6_test 3.2_groupe B

Expérimentation 2

Interaction d'écoute interactive étayée entretiens auto-confrontation (trois séances d'observation dans deux modalités à distance et en présentiel)

19. cor1 et cor10_EIE_dyade A_S1
20. cor2 et cor10_EIE_dyade B_S1
21. cor3 et cor10_EIE_dyade C_S1
22. cor4 et cor10_EIE_dyade B_S2
23. cor5 et cor10_EIE_dyade C_S2
24. cor6 et cor10_EIE_dyade D_S2
25. cor7 et cor10_EIE_dyade B_S3
26. cor8 et cor10_EIE_dyade C_S3
27. cor9 et cor10_EIE_dyade D_S3

Entretiens à la fin de la formation

28. cor11_entretien fin d'année_E3
29. cor11_entretien fin d'année_E5
30. cor11_entretien fin d'année_E6
31. cor11_entretien fin d'année_E7
32. cor11_entretien fin d'année_E8

Manipulation des documents des apprenants

33. manipulations des documents sonores

Expérimentation I

Annexe 1-Test 1.1

Consignes

Écoutez les phrases et remplissez les trous. Il s'agit d'une reconnaissance de mots prononcés dans des phrases. Les éléments manquants peuvent être un mot ou un groupe de mots. Écrivez en français. Vous pouvez répéter l'enregistrement autant de fois que nécessaire. Toutefois, si vous n'arrivez pas à trouver l'élément manquant, notez tout ce que vous pouvez, même si ce n'est qu'une transcription partielle des sons entendus.

Ex1 : Vous entendez en chinois « mingtian wo qu chaoshi » (demain, je, vais (au), supermarché) (Je vais au supermarché demain). Vous verrez sur la copie :
Je vais _____ demain.

D'après la phrase entendue, il faut donc insérer « au supermarché ».

Ex2 : Vous entendez en chinois « ta wen zhe ge bao duoshaoqian ? » (il/elle, demande, ce sac, combien, argent) (Il/Elle demande combien coûte le sac). Vous verrez sur la copie :

Il demande _____ ?

D'après la phrase entendue, il faut donc insérer « combien coûte le sac ».

Maintenant, vous pouvez commencer le test.

1. Liu travaille dans _____.
2. Ce matin, j'ai eu une réunion _____.
3. Est-ce qu'il y a _____ vers la gare ?
4. Aujourd'hui il y avait beaucoup de monde _____.
5. _____ est juste la-bas.
6. Est-ce qu'il y a _____ ici ?
7. Le numéro de mon train est _____.
8. Le père de Lu _____.
9. Il _____ thé, il _____ café.
10. Je suis allé _____ mon billet de train.
11. L'ami de Li Na _____ japonais.
12. Cette _____ est trop petite!
13. Je vais rester là-bas pour _____.
14. S'il vous plaît, pour aller au Supermarché Xinxin, _____ ?
15. Qu'est-ce qu'il y a _____ ton école ?
16. Les toilettes sont _____.
17. Est-ce que tu sais _____ ?
18. Pour aller à l'Hôtel de Pékin, _____.
19. Est-ce que _____ va à la Place Tian'anmen ?

20. J'ai marché pendant _____.
21. Est-ce qu'il y a un cybercafé vers _____ ?
22. D'ici jusqu'à mon école il y a seulement _____.
23. _____ la bibliothèque ?
24. _____ resteras-tu à Pékin ?
25. Est-ce qu'il _____ la librairie ?
26. Est-ce qu'il y a beaucoup de _____ en Chine ?
27. Lorsque tu arrives au croisement, _____, tu verras un hôpital.
28. Qui est ton professeur de _____ ?
29. Est-ce que les Français parlent _____ ?
30. A Pékin, j'habite souvent dans _____.
31. J'ai perdu _____.
32. Est-ce que vous avez _____ ?
33. Je _____ aller au cinéma ?
34. Mon _____ est aussi Français.
35. Ma mère _____ très bien.
36. Est-ce que tu vas au _____ ?
37. J'ai bu tout mon _____.
38. Mon père _____ la bière.
39. As-tu déjà mangé des _____ ?
40. Le _____ est très délicieux.
41. Mon petit frère est _____.
42. Je _____ aller en Chine pour étudier.
43. Je _____ de grande sœur.
44. Est-ce que tu _____ le chinois ?
45. _____ chez toi ?
46. Tous les jours, à quelle heure _____ tu ?
47. Aujourd'hui _____ ?
48. Quelle est la date de _____ ?
49. Où est-ce que ton ami _____ ?
50. Est-ce que la langue chinoise _____ à apprendre ?

Transcription des fiches audio avec les mots manqués à identifier

- | | |
|---------|--------------|
| 1. 博物馆 | 小刘在博物馆上班。 |
| 2. 市政府 | 我上午去市政府开会了。 |
| 3. 电影院 | 火车站附近有没有电影院？ |
| 4. 公园儿 | 今天公园儿人可多了。 |
| 5. 車站 | 9路车站就在那儿。 |
| 6. 电梯 | 这儿有没有电梯？ |
| 7. 8226 | 我的火车号是8226。 |
| 8. 来 | 小路，你爸来了。 |
| 9. 有 | 他没有茶，他有咖啡。 |
| 10. 预定 | 我去预定火车票了。 |
| 11. 会说 | 李娜的姐姐会说日语吗？ |

- | | |
|--------------|-------------------|
| 12. 房间 | 这个房间太小了。 |
| 13. 三天 | 我要在那里呆三天。 |
| 14. 拐弯儿 | 请问，去欣欣超市，在哪儿拐弯儿？ |
| 15. 斜对面 | 你们学校斜对面是哪儿？ |
| 16. 这边 | 厕所在这边。 |
| 17. 该怎么走 | 我去火车站，该怎么走？ |
| 18. 顺着这条路一直走 | 去北京饭店你顺着这条路一直向前走。 |
| 19. 32路 | 32路车去不去人民电影院？ |
| 20. 十五分钟 | 我走了15分钟。 |
| 21. 第二个 | 第二个路口有没有网吧？ |
| 22. 就一站地 | 从这儿到我们学校就一站地。 |
| 23. 在哪儿 | 图书馆在哪儿？ |
| 24. 住几天 | 你在北京住几天？ |
| 25. 有没有 | 他有没有去书店？ |
| 26. 法国人 | 在中国的法国人多吗？ |
| 27. 向左 | 到了路口向左拐，你能看到一家医院。 |
| 28. 中文 | 谁是你的中文老师？ |
| 29. 英语 | 法国人说英语吗？ |
| 30. 标准间 | 我在北京常住标准间。 |
| 31. 房卡 | 我的房卡丢了。 |
| 32. 护照 | 你有护照吗？ |
| 33. 喜欢 | 我喜欢看电影。 |
| 34. 朋友 | 我的朋友也是法国人。 |
| 35. 唱歌 | 我的妈妈唱歌唱得很好。 |
| 36. 商店 | 你去不去商店？ |
| 37. 可乐 | 我把可乐都喝完了。 |
| 38. 爱 | 我的爸爸很爱喝啤酒。 |
| 39. 包子 | 你吃没吃过包子？ |
| 40. 烤鸭 | 烤鸭很好吃。 |
| 41. 学生 | 我的弟弟是学生。 |
| 42. 想 | 我想去中国学习。 |
| 43. 没有 | 我没有姐姐。 |
| 44. 会 | 你会说汉语吗？ |
| 45. 几口人 | 你家有几口人？ |
| 46. 回家 | 你天天几点回家？ |
| 47. 星期几 | 今天星期几？ |
| 48. 生日 | 你的生日是几月几号？ |
| 49. 工作 | 你的朋友在哪儿工作？ |
| 50. 难 | 汉语难不难？ |

Annexe 2-Test 1.2

Consignes

Dialogue 1

Ce dialogue se déroule dans une rue de Chine. Deux Chinois (un garçon et une fille) se rencontrent. Lisez les questions ci-dessous, ensuite écoutez le dialogue. Répondez aux questions en français. Vous pouvez réécouter le dialogue autant de fois que nécessaire. Si vous n'arrivez pas à trouver la réponse, notez ce que vous avez compris, même si ce sont seulement quelques mots ou quelques sons.

1. Qu'est-ce que le garçon demande ?
2. Qu'est la réponse de la fille ?

Dialogue 2

Ce dialogue se déroule dans une rue de Chine. Deux Chinois (un garçon et une fille) se rencontrent. Lisez les questions ci-dessous, ensuite écoutez le dialogue. Répondez aux questions en français.

Vous pouvez réécouter le dialogue autant de fois que nécessaire. Si vous n'arrivez pas à trouver la réponse, notez ce que vous avez compris, même si ce sont seulement quelques mots ou quelques sons.

1. Qu'est ce-que la fille demande ?
2. Comment y aller à pied ?
3. Est-ce qu'il y a d'autres bâtiments à côté ?
4. Combien de temps faut-il pour y aller ?
5. Quel est le numéro de tram à prendre ?
6. Combien d'arrêts ?
7. La station est-elle loin ?
8. Faut-il attendre le tram longtemps ?

Dialogue 3

Écoutez le dialogue suivant et écrivez un texte en français.

Ce dialogue se déroule dans un hôtel de Chine. Vous pouvez réécouter le dialogue autant de fois que nécessaire. Écrivez tout ce que vous comprenez, même si ce ne sont que de petites parties de phrases ou de mots, voire même des transcriptions phonétiques.

Transcription des dialogues et les réponses

Dialogue 1

甲: 小姐, 请问, 这儿附近有家电影院吗?

乙: 啊, 你指的是大光明电影院吧?

甲: 对, 我该怎么走?

乙: 顺着这条路一直向前走, 在第二个拐弯儿向左拐, 在人民公园对面。

甲: 谢谢。

乙: 不客气, 再见。

甲: 再见。

- | | |
|---------------|--------|
| 1. 有吗/怎么走 | 5. 向左拐 |
| 2. 电影院 | 6. 公园 |
| 3. 顺着这条路一直向前走 | 7. 对面 |
| 4. 第二个拐弯儿 | |

Dialogue 2

甲: 唉, 先生, 请问, 去北京博物馆怎么走?

乙: 喔, 顺着这路一直走。就在市政府大楼对面儿。

甲: 喔, 离这儿远不远?

乙: 大约得走十五分钟。不过, 你可以坐二十三路电车, 就一站地。

甲: 那车站在哪儿?

乙: 就在马路斜对面。瞧, 车来了。

甲: 谢谢。

- | | | |
|--------|-----------|---------|
| 1. 博物馆 | 5. 对面儿 | 9. 车站 |
| 2. 怎么走 | 6. 走十五分钟 | 10. 在哪儿 |
| 3. 一直走 | 7. 坐车二十三路 | 11. 来了 |
| 4. 市政府 | 8. 一站地 | |

Dialogue 3

A: 现在有标准间吗 ?

B: 什么? 对不起, 你会说中文吗 ?

A: 我是法国人, 我不会说英语。

B: 先生, 你有预定吗 ?

A: 没有。

B: 那你有护照吗 ?

A: 有, 在这儿, 给你。

B: 谢谢。先生, 您住几天 ?

A: 三天。

B: 先生, 您的房卡和护照, 电梯这边走, 您的房间 8226。

- | | | |
|---------|----------|---------|
| 1. 有吗 | 6. 不会 | 11. 住几天 |
| 2. 标准间 | 7. 英语 | 12. 三天 |
| 3. 会说 | 8. 有预定 | 13. 房卡 |
| 4. 中文 | 9. 没有 | 14. 电梯 |
| 5. 是法国人 | 10. 护照吗 | 15. 这边走 |
| 16. 房间 | 17. 8226 | |

Annexe 3-Test 2.1

Consignes du raisonnement à voix haute

Ceci n'est pas un examen. Détendez-vous et concentrez-vous sur ce que vous êtes en train de faire. C'est une expérimentation pour connaître votre compétence en compréhension de l'oral. Dans cette expérimentation, je souhaite savoir ce que vous pensez lorsque vous écoutez du chinois. Pour ce faire, je vais vous demander de décrire ce que vous pensez lorsque vous écoutez et lorsque vous répondez aux questions notées sur la feuille. Décrire ce que vous pensez signifie que vous allez dire tout ce que vous êtes en train de penser lorsque vous écoutez l'enregistrement vidéo ou audio. Vous décrivez seulement votre pensée, il ne faut pas planifier ce que vous allez dire. Faites comme si vous étiez seul(e) dans la salle et parlez avec vous-même. Ce qui est le plus important c'est de me dire tout ce qui vous vient à l'esprit, et de le dire distinctement et assez fort pour que je puisse l'entendre.

Je pourrais vous poser des questions telles que « qu'est-ce que vous êtes en train de penser ? ». Pendant l'écoute, vous pouvez me demander des répétitions et des clarifications en français, mais je vous répondrai seulement en chinois.

Vous serez enregistré(e) par un caméscope lorsque vous travaillez l'écoute. Est-ce que vous avez bien compris ce que vous allez faire ?

Consignes pour le test 2.1

Pour la vidéo

Vous allez maintenant regarder un extrait d'un feuilleton chinois. Vous allez voir trois personnages : Linlin, une fille chinoise qui est allée voir son père. Une fois qu'elle est rentrée chez elle, elle discutait avec son copain. Essayez de comprendre pourquoi Linlin a pleuré.

Pour le fichier audio

Vous allez écouter une interview. L'interviewé est un Chinois qui vit en France. Essayez de comprendre sa situation générale.

Annexe 4-Test 2.2

Consignes

Vous allez maintenant regarder une publicité en anglais. Essayez de comprendre le sens général de cette publicité.

Transcription de la vidéo en anglais

A: Sev, can I borrow your pen?

B: Yeah, which one? I've got...a pink one, a green one ; a mini one, a plucky one. A gold one, a cartridge one. -A fountain one, a purple one, and a pen that's sort of a pencil.

A: A pen that's sort of a pencil?

B: If you want a pencil, I've got a blue one, an orange one...

C: At Staples, we have everything you'll need to get them back to school. And until the 25th of September, we're also doing 5-for-1 pound on selected stationery. Staples. That was easy.

Annexe 5-Test 3.1

Consignes

Vous allez écouter une présentation. Il s'agit d'un emploi du temps de la semaine prochaine de votre locuteur/locutrice. Établissez un tableau, en français d'après ce que vous avez compris. Pendant la réalisation de l'activité, vous pouvez demander des répétitions, des clarifications et négocier le sens avec votre locuteur/locutrice en chinois, et il/elle vous répondra seulement en chinois.

Vous serez enregistré(e) par un caméscope pendant votre travail.

Jour de la semaine	Tâche(s) à faire
lundi	
mardi	
mercredi	
jeudi	
vendredi	
samedi	
dimanche	

Annexe 6-Test 3.2

Consignes

Vous allez écouter une présentation. Il s'agit d'un emploi du temps d'une journée de la semaine dernière de votre locuteur/locutrice. Écrivez en français tout ce que vous avez compris, même si ce ne sont que de petites parties de phrases ou de mots, voire même des transcriptions phonétiques.

Pendant la réalisation de l'activité, vous pouvez discuter avec les collègues de votre groupe en français. Vous pouvez également demander des répétitions, des clarifications et négocier le sens auprès de votre locuteur/locutrice en chinois, et il/elle vous répondra seulement en chinois.

Vous serez enregistré(e) par un caméscope pendant votre travail.

Une journée



Annexe 7-Questionnaire 1 « État des lieux de votre apprentissage du chinois » (groupe 2009/2010)

« Vous et le chinois »

1. Sexe : F M
2. Age : Moins de 20 ans Entre 20 et 25 Plus de 25
3. Pourquoi apprenez-vous le chinois (plusieurs réponses possibles) ?
 - a. Pour mieux connaître la culture et la civilisation
 - b. Pour apprendre la langue
 - c. Pour voyager
 - d. Pour des raisons professionnelles
 - e. Autre : _____
4. Combien d'années avez-vous étudié le chinois ? _____ an(s)
Combien d'heures en moyenne par an ? _____ heures.
5. Vous avez étudié le chinois (plusieurs réponses possibles) :
 - a. Seul(e) ou avec de la familles ou des amis
 - b. Au collège
 - c. Au lycée
 - d. En cours particulier
 - e. En formation continue
 - f. Au département Lansad de l'Université Stendhal ou dans une autre université
 - g. Par des cours par correspondance
 - f. Autre : _____
6. Êtes-vous déjà allé(e) en Chine ?
 - a. Non ;
 - b. Si oui, combien de fois ? _____ fois
et en tout pendant combien de temps ? _____
Avez-vous communiqué en chinois ? _____
7. Avez-vous la possibilité de pratiquer le chinois avec des Chinois en France ?
 - a) Non ;
 - b) Si oui, à quel rythme (entourez le(s)) :
toutes les semaines
deux fois par mois
tous les mois
plusieurs fois par an
moins d'une fois par an
jamais
8. Utilisez-vous les technologies de l'information et de la communication (télévision, radio, ordinateur, Internet...) pour apprendre le chinois ?
 - a) Non ;
 - b) Si oui, quel(s) genre(s) de technologies préférez-vous pour apprendre le chinois ?
Entourez le(s) :
regarder des émissions télévisuelles
écouter la radio
utiliser un écouteur MP3

apprendre ou communiquer par téléphone
apprendre ou communiquer par Internet
regarder des films sur un lecteur DVD

Autre : _____

Pourquoi le(s) préférez-vous ? : _____

9. Avez vous suivi des formations de chinois en ligne ? Est-ce que cela vous a aidé à améliorer la compréhension orale ?

- a. Si oui, comment ? _____
- b. Si non, quelles sont les raisons ? _____

10. Combien de temps investissez-vous pour apprendre le chinois en dehors des cours et des devoirs ?

_____ heure(s) par semaine :

11. Pour vous, est-ce que la présence d' un enseignant est indispensable pour l'apprentissage du chinois ?

- a. Non, parce que
 - b. Oui
 - c. Ça dépend
- Pourquoi ce choix ? _____

12. Préférez-vous travailler seul ou en groupe ? Pourquoi ?

- a. Seul(e) pour les activités suivantes (précisez) :
- b. En groupe pour les activités suivantes (précisez) :

13. Si parfois vous êtes découragé dans l'apprentissage du chinois, c'est parce que (plusieurs réponses sont possibles) :

- a. Vous trouvez que ça prend trop de temps
- b. Vous trouvez que c'est trop dur pour vous
- c. Vous trouvez que vous n'avancez pas
- d. Vous ne savez pas comment apprendre efficacement
- e. Vous ne trouvez pas le cours motivant
- f. Autre : _____

14. Si peut-être parfois vous trouvez un cours peu motivant, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- a. Le contenu ne vous intéresse pas
- b. Il n'y a pas beaucoup de pratique orale
- c. Le style d'enseignement ne vous plaît pas
- d. L'enseignant ne vous paraît pas compétent
- e. Il y a trop de monde dans un même groupe, l'enseignant doit répéter plusieurs fois la même chose afin que tout le monde comprenne
- f. Le nombre d'heures d'un cours annuel n'est pas suffisant
- g. La méthode d'enseignement dans la salle de cours est trop traditionnelle
- h. On ne travaille pas suffisamment sur la culture chinoise en cours
- i. On travaille trop sur la culture en cours et il n'y a donc pas assez de temps pour travailler la langue
- j. Autre : _____

« **Votre compréhension orale en chinois** »

15. Comment évaluez-vous votre niveau de compréhension orale en chinois ?

- a. Très bon
- b. Ça dépend des moments, parfois vous comprenez mieux que d'autre
- c. En général vous ne comprenez que très peu

16. Si vous avez des lacunes en compréhension orale, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- a) Vous n'avez pas l'occasion de pratiquer l'écoute
- b) Dans la salle des cours, on ne travaille pas assez la compréhension orale
- c) Votre niveau en langue n'est pas suffisant
- d) Autre : _____

17. Lorsque vous avez des difficultés de compréhension orale, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- a. Vous n'arrivez pas à identifier des sons
- b. Parfois vous ne pouvez pas bien distinguer les tons et vous ne trouvez pas le sens juste d'un son
- c. Vous n'arrivez pas à séparer les sons en mots
- d. Vous entendez les mots, mais vous n'arrivez pas à leur donner un sens tout de suite
- e. Il y a trop de mots nouveaux pour vous
- f. Vous entendez et comprenez tous les mots, ou la plupart des mots, mais vous ne comprenez pas l'ensemble de la phrase
- g. Des mots inconnus vous ont perturbé et vous n'arrivez plus à vous concentrer
- h. Vous trouvez que la vitesse est trop rapide
- i. Autre : _____

18. Comment jugez-vous le degré d'influence des facteurs ci-dessous pour la compréhension orale ?

(1=très important ; 2=assez important ; 3=moyennement important ; 4=pas très important)

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. La capacité d'identifier les tons | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. La capacité d'identifier correctement un son | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. La capacité d'attribuer un sens au son reconnu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. La capacité de segmenter des syllabes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. Le vocabulaire (connaître plus de vocabulaire) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. Les connaissances en grammaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. Les connaissances concernant le contexte, le sujet de l'enregistrement, et les caractéristiques du locuteur | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. Les techniques stratégiques d'écoute, pouvoir deviner ou conclure le sens à l'aide des indices dans le texte ou le contexte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. La mémoire (avoir une bonne mémoire) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. Le niveau de la compétence en sinogrammes (connaître beaucoup de caractères chinois) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k. Autres : _____ | | | | |

19. Lorsque vous rencontrez une difficulté d'écoute pendant la compréhension d'un message en chinois, vous :

- a) Abandonnez la compréhension
- b) Essayez de deviner le sens à l'aide des indices

- c) Les deux, et cela dépend des moments
- d) Autre : _____

« Votre niveau en sinogrammes »

20. Comment évaluez-vous votre niveau en sinogrammes ?

En lecture, vous pouvez lire un texte déjà étudié en cours :

- a. Facilement sans regarder les notes des cours
- b. Facilement mais avec les notes des cours
- c. Difficilement sans les notes des cours
- d. Difficilement même avec les notes des cours
- e. Autre : _____

En écriture, vous pouvez écrire un texte déjà étudié en cours :

- a. Facilement sans regarder les notes des cours
- b. Facilement mais avec les notes des cours
- c. Difficilement sans les notes des cours
- d. Difficilement même avec les notes des cours
- e. Autre : _____

Annexe 8-Questionnaire 2 « Représentation écrite des énoncé dans la compréhension de l'oral »

I. Lors de l'écoute, il m'arrive d'entendre un son et je cherche dans ma tête **une image** correspondante à un fait (un objet ou une action) lié à ce son afin de comprendre le sens :

1. Non, jamais
2. Oui, mais occasionnellement
3. Oui, souvent

II. Lors de l'écoute, il m'arrive d'entendre un son et je cherche dans ma tête **le sinogramme** correspondant à ce son afin de trouver le sens :

1. Non, jamais
2. Oui, mais occasionnellement
3. Oui, souvent

III. Lors de l'écoute, il m'arrive d'entendre un son et je cherche dans ma tête **le pinyin** correspondant à ce son afin de trouver le sens :

1. Non, jamais
2. Oui, mais occasionnellement
3. Oui, souvent

IV. Lors de l'écoute, il m'arrive d'entendre un son et **je trouve tout de suite** le sens de ce mot sans chercher son pinyin ou son sinogramme :

1. Non, jamais
2. Oui, mais occasionnellement
3. Oui, souvent

D'autres remarques :

Annexe 9-Transcription de l'interaction du test 2

Extrait 1 : cor4_E1_26 :00

E1 : la j'ai du mal à/ justement du coup là j'ai du mal à me faire dans la tête une idée de/du pinyin +c'est peut-être parce que j'entends mal en fait

ENS : 早晚有一天+早晚有一天+早晚有一天 (répétition)

E1 : *zaowan* je vois quelque chose c

ENS : 早晚有一天

E1 : ah c'est z

ENS :早晚有一天+早晚有一天

E1 : *zaowan*

ENS :oui 早晚有一天+ 早晚有一天+ 我要让你过/

E1 : je veux quelque chose un jour

ENS : oui là 有一天 tu l'as trouvé tout de suite↑

E1 : oui ça oui

ENS : tu n'a rien pensé du tout là↑

E1 : oui ça je l'ai mis à côté parce que je l'avais dans ma tête+ c'était claire+ il y a des/il doit avoir des/il doit avoir des sons que j'arrive à mieux les assimiler que autres

ENS : 早晚有一天+早晚有一天+早晚晚早

E1 : *wan* terminer+ *zao* c'est le matin

ENS : 早晚有一天+早晚晚 le soir+en fait tôt ou tard

E1 : d'accord tôt ou tard+ *zao* ou *wan* ok ! Là j'hésitais entre/*zao* est pour moi c'est matin+*wan* j'hésitais entre *wan* de finir

ENS : tu hésite entre deux sens alors

E1 : voilà deux sens

Extrait 2 : cor4_E2_9 :28

ENS : 我就是想起我爸心里特难受

E2 : il y a des chiffres+ça c'est sûr !

ENS : 我就是想起我爸心里特难受

E2 : il y a *wo ba* donc cinq huit

ENS : 我就是想起我爸心里特难受
(silence)

E2 : j'essaie de déterminer le début entre *wo* et *wo ba* et le *xinqi*+ j'arrive pas à déterminer si je connais/qu'est ce que ça vouloir dire dans le sens de ce que je connaissais

ENS : tu essaie de chercher↑

E2 : j'essaie de trouver si je me/ce son là en réfléchissant+ c'est un sens que je connais(...) j'essaie de décomposer chaque son

ENS : chaque son↑

E2 : oui+ *sin li te te nan* (rires)

ENS : tu essaies de faire des découpages

E2 : j'essaie de faire des découpages pour chaque son et essaie de déterminer qu'est ce c'est comme son+qu'est ce qui peut me vouloir dire + et que ce que j'ai cru comprendre qui se rapproche à ce que je connais pour essayer de comprendre en découpant le son+ et me redire ah peut être/c'est peut-être ce mots

ENS : chaque son↑ c'est ça↑ un son un sens

E2 : par forcément un son un sens+ mais remémorer dans ma tête tout doucement+ pour essayer de me rappeler un mot qui pourrait dire ça en mettant en mode ralenti de ce que j'ai

entendu

Extrait 3 : cor4_E3_1 :04

(« 他自己过得那么差还想着我的生日 »)

ENS : tu penses à quelque chose↑

E3 : sait pas trop si j'ai compris+ mais je pense qu'il lui a demandé s'il y a quelque chose qui n'allait pas+ et qu'elle doit expliquer pourquoi (...) je n'ai pas compris les mots à quel sens à peu près+ c'est ce que j'ai deviné là

2 :29

(répétition de la vidéo)

E3 : j'ai entendu TA CAI et puis après je n'ai rien compris

3 :10

(répétition de la vidéo)

E3 : elle est en train d'accrocher quelques choses+ peut être+ il lui a pas donné un papier je crois↑

ENS : donc tu as pensé à la scène précédente↑

E3 : ouais

3 :27

E3 : merci papa+ je dirais ça

3 :40

E3 : je me demande ce qu'elle dit

(répétition)

4 :05

E3 : mais à vue son expression de de visage je me suis dit peut-être qu'elle est fâchée de son copain / mais là il n'a pas l'air d'être fâché

4 :40

E3 : je pense que *LIWU* c'est peut-être un prénom parce qu'il y a une pause a/ une pause après

ENS : donc tu entends un son et tu cherche :

E3 : son rôle dans la phrase

5 :59

E3 : *shenri* j'essaie de trouver ce que c'est

6 :10

E3 : et *la* est dernière c'est pas du passé↑ (hésitation)

6 :40 inférence

E3 : *bie wang le* je pense que vu l'intonation+ c'est/c'est une demande encore+ mais j'ose pas comment dire

(...)

7 :03

E3 : j'entends plus+ j'arrive pas à dissocier les sons

7 :11

E3 : anniversaire de la fille

(...)

E3 : je pense que *liwu* c'est peut-être e un prénom *shengrikuaile* je crois c'est ça↑ et *nüer*

7 :58

E3 : je comprends pas ce qu'il dit+(...) en général je comprends pas les hommes

(répétition)

8 :10

E3 : il y a *shihou* de quand / quand est-ce que

8 :51

E3 : elle a accepté ce que lui a demandé et il est content

9 :48 (enseignante répète un groupe de mots "*xinlitenanshou*")

E3 : alors j'entends *xinli te nanshou*

ENS : hein

E3 : mais peut-être *xinli* je dirais que c'est peut-être un verbe

ENS : hein

E3 : et *nanshou* l'objet↑ C O (rires) je dirais ça

10 :20

E3 : elle parle de son père+ il y a *ta shengri* c'est la même phrase (sourire) je me souviens plus de ce qu'elle a fait

(répétition)

E3 : *name cha* c'est ça↑

ENS : hein

(...)

E3 : *wo de shengri* donc elle parle de quelque chose à elle+ *wo de mon+shengri*

(répétition)

E3 : *cha* j'entends plus le reste+ ce qu'il y a entre *cha* et *shengri*

(...)

E3 : j'entends/mais c'est tout mélangé ! j'entends+ mais j'ai du mal à m'arrêter

12 :10

E3 : elle en veut à son père parce que il a quelque chose qu'il a fait et elle a parlé de quelque chose sur elle parce qu'elle a dit *wo wo* (sourire)

(répétition)

13 :11

E3 : *yitian* (...) peut-être elle a dit qu'il se passera quelque chose un jour (rires)

14 :20

E3 : *guo liangtian* le sens me dit rien+ mais le son c'est tout mélangé

Annexe 10-Transcription de l'interaction du test 3.1 individuel

Extrait 1 : cor5_E4_0 :00

LN1 : 你好下面我给你介绍一下我下个星期想做的事情+下一个星期我想做的事情+星期一/星期一的晚上八点我要去我去学校上中文课+星期一的晚上八点钟我去学校上中文课+然后星期二呢+我想和我的朋友一块儿去饭店吃午饭+星期三+星期三下午三点钟呢+我和朋友一起儿去超市+一起儿去超市买东西+星期四呢+我想去图书馆学习+因为那里有很多的书我可以看+星期五呢+我想我想去市中心+去市中心的商店买衣服或者是/买衣服或者买裤子+星期六呢+星期六的晚上有时间的话+我想和朋友一起去电影院看一/看一场电影+星期日呢+我哪儿都不去+我想在家里休息我可能打扫卫生+可以写作业+这就是我下个星期想做的事情

(Bonjour, maintenant je présente mon emploi du temps de la semaine prochaine. Lundi soir à huit heures, je vais au cours de chinois à la fac ; ensuite, le mardi, je déjeune avec des amis au restaurant ; mercredi après midi à trois heures, je vais au supermarché avec une amie, pour faire des courses ; jeudi, j'ai envie d'aller à la bibliothèque pour étudier, parce qu'il y a beaucoup de livres là-bas et je peux en consulter ; le vendredi, j'ai envie d'aller au centre ville pour faire des magasins, pour acheter des habits ou des pantalons ; le samedi, si j'ai du temps le samedi soir, j'ai envie d'aller au cinéma avec des amis ; et le dimanche, je ne vais nul part, j'ai envie de me reposer, je vais faire du ménage, faire mes devoirs, voilà mon emploi du temps de la semaine prochaine.)

1 :28

E4 : *shangdian shi shenme* (que veut dire *shangdian* ?)

LN1 : 商店(LN1 répète en chinois le mot magasin)

E4 : *shangdian*

LN1 : euh 那里卖衣服+卖衣服啊裤子鞋+我们可以在那里买很多很多的东西+我们可以买可以买衣服+买帽子买手套+买鞋 (dans un magasin on vend des habits, des chaussures, on peut acheter plein de choses là-bas, comme des vêtements, des chapeaux, des gants, des chaussures)

E4 : hein *shangdian* ok euh magasin (E4 note)

1 :56

E4 : euh euh *ni* (rires) *zen* euh *zenmejian** *ni qu mai dongxi* euh (rires) euh euh (comment vas-tu au magasin ?)

LN1 : 我怎么去商店吗↑你想/ (tu voulais me demander comment je vais au magasin ?)

E4 : *qu+zenme jian** (aller, comment)

LN1 : 什么商店买衣服↑ (je vais dans quel magasin pour acheter des habits ?)

E4 : euh oui

LN1 : euh 我还没有想好+我要看看+我还没有想好+我要去很多很多的商店 (je n'ai pas encore décidé, je vais voir, je vais dans beaucoup de magasins)

E4 : (rires) euh non (rires) euh euh *ni qu mai dongxi de jing***qiyi jing***qinger jing***qisi* euh + *wo bu zhidao ni/ni qu/qu* (non c'est pas ce que je voulais demander, je voulais dire quand est-ce que tu vas au magasin, lundi, mardi ou jeudi ?)

LN1 : ah 我哪一天去买衣服 (ah, tu me demandes quel jour!)

E4 : *yitian* euh (E4 répète le mot « un jour » prononcé par LN1)

LN1 : 星期几去买衣服 (quel jour de la semaine)
 E4 : *xingqi/qi** ok euh (rires) *qing*/qing*qiri*↑ (dimanche ?)
 LN1 : euh 星期五+星期五我要去买衣服 (vendredi, vendredi je vais aller acheter des habits)
 E4 : hein (E4 note)
 (...)
 E4 : euh ok *qing*qier yu* ni qu* euh euh euh euh *ni de pengyou ni qu** euh euh *zai na/nali ni qu nali* (avec tes amis vous allez où ?)
 LN1 : 哦星期二我要和我的朋友去饭店餐馆吃午饭 (mardi, je vais au restaurant avec des amis)
 E4 : *fandian chi wufan* (E4 répète les mots « restaurant » et « déjeuner »)
 LN1 : 和我的朋友 (avec mes amis)
 E4 : euh *ni* euh *zenme* ah euh euh *ni qu* euh *tushuguan* euh *yi* euh (rires) *yi* wo bu zhidao* (euh, tu vas la la bibliothèque un/un, je ne sais pas)
 LN1 : 星期四 (jeudi)
 E4 : *xingqisi ni qu* euh ok (E4 note) (jeudi, t'y vas, ok)

5 :01

E4 : euh *ni neng bu neng shuo yici** (est-ce que tu peux répéter ?)
 LN1 : 重新说一次↑ (tu veux que je répète ?)
 E4 : euh *dou* euh *dou* euh (euh tout)
 LN1 : 都说一次是吗 (je répète tout c'est ça ?)
 E4 : *dou shuo yici* (E4 répète ce que dit LN1)(oui, tu répètes tout)
 LN1 : 行呀没问题 (bien sûr, pas de problème) euh 星期一晚上八点我去学校上中文课 (euh, lundi soir, je vais au cours de chinois à huit heures)
 E4 : *zhong ke* zhongzen ke* zhongwe ke*↑ (cours de chinois, c'est ça?)
 LN1 : 对(oui) euh 星期二呢我/我想和我的朋友一起去吃午饭 (euh, mardi, je vais déjeuner avec des amis)
 E4 : hein (E4 note)
 LN1 : 然后星期三呢 euh 下午三点我要去市中心区商店买衣服 (Ensuite le mercredi après midi, je vais au centre ville pour acheter des habits)
 E4 : *sandian*↑ (E4 répète le mot « magasin »)
 LN1 : hein 商店(geste)商店商店 (oui, magasin, LN1 imite le bâtiment d'un magasin)
 E4 : trois heures

6 :17

LN1 : 然后星期四呢+我想去图书馆学习+星期五呢 euh 对不起 !我说错了 !星期三我不去商店买衣服 (rires)星期三我和朋友一起去超市买东西/去超市 (le jeudi, je vais étudier à la bibliothèque ; le vendredi, euh, désolée ! Je me suis trompée, je ne vais pas acheter des habits le mercredi, le mercredi je vais au supermarché faire des courses avec des amis)
 E4 : *chaoshi shi shenme*↑ (que veut dire *chaoshi* ?)
 LN1 : 咱们可以在里面买牛奶+买面包+买鸡蛋+买青菜+买水果 (dans un supermarché on peut acheter du lait, du pain, des œufs, des légumes, des fruits)
 E4 : *ga*lefu* ou *jialefu* (comme Carrefour)
 LN1 : 对 !对 !对 !对 ! (Oui ! Oui ! Oui ! Oui !)

7 :09

E4 : euh *sandian*↑ (euh, à trois heures ?)

LN1 : hein 对下午三点我和朋友一起 euh 然后星期四呢我去图书馆+去图书馆学习+星期五呢我去市中心买衣服买衣服买裤子看很多东西 (oui, à trois heures de l'après midi, j'y vais avec des amis ; ensuite le jeudi, je vais étudier à la bibliothèque ; le vendredi, je vais au centre ville pour acheter des habits, pour voir beaucoup de choses)

7 :43

E4 : euh (rires) *ni/ni he ni de pengyou*↑ (avec tes amis ?)

LN1 : hein 我和朋友一起+euh 星期六/我想和朋友一起去电影院看电影 (avec des amis ; euh, le samedi, j'ai envie d'aller au cinéma avec des amis)

E4 : *dianyingyuan shi shenme*↑ (que veux dire *dianyingyuan* ?)

LN1 : 电影院 euh 看电影你知道吗↑ (est-ce que tu comprends *kandianying* ?)

E4 : ah !euh euh euh (rires) *pathé chavant*↑ (rires) non euh euh

LN1 : (rires) 我听不懂法语+我不知道你说什么我听不懂法语+就是我们要去电影院+我们要买票交钱+我们要买票去看电影+那里有很多人看电影 (je ne comprend pas le français, je comprends pas ce que tu dis ; c'est juste on va au cinéma, il faut acheter un ticket pour voir un film, il y a beaucoup de monde)

E4 : je crois que j'ai compris

(...)

E4 : mais euh (silence, E4 réfléchit, rires) euh moi je pense qu'elle va au cinéma avec ses amis+ mais+ pour voir un film mais+ je sais pas comment lui demander + en chinois

9 :58

LN1 : 然后最后一天星期日+我哪儿都不去我想在家休息 (ensuite le dernier jour le dimanche je ne vais nul part, je vais me reposer à la maison)

E4 : *ni ni* euh *ni zai ni de jia xiuxi*↑ *ni bu* euh *qu*↑ (tu tu euh tu te reposes chez toi ? tu ne vas pas au ?)

LN1 : 我不出去 (je ne sors pas)

E4 : *chuqu* (E4 répète le mot « sortir », et il note)

Extrait 2 : cor5_E5_0 :00

0 :00

LN2 : 星期一和朋友一起看电视 (lundi, je regarde la télé avec des amis)

E5 : hein (E5 note)

0 :24

LN2 : 星期二晚上去尚贝里 (mardi soir, je vais à Chambéry)

E5 : *ni qu nar*↑ (où vas-tu ?)

LN2 : 尚贝里 (Chambéry)

E5 : hein *shangbeili* (rires) euh *ni* euh *jiri/jitian* (rires) *qu* (quand ?)

LN2 : 星期二晚上 (mardi soir)

E5 : *xingqier*↑ (E5 répète le mot « mardi » et note)

0 :55

LN2 : 星期三晚上我在家里看足球和啤酒 (mercredi soir je regarde un match de foot et je bois de la bière chez moi)

E5 : *zai nar* (où ?)

LN2 : 在家 (chez moi)

E5 : *ni zuo shenme*↑(tu fais quoi ?)

LN2 : 看足球 (regarde un match de foot)

E5 : *zuqiu shi shenme* (que veut dire *zuqiu* ?)

LN2 : 足球是一种运动 (c'est un sport)

E5 : *yundong*+ *hein hao* (hochement de tête) (sport, d'accord)

LN2 : 球有篮球+我们可以打篮球+我们还可以踢足球 (dans les sports de ballons, il y a le basket, il y a aussi le football)

E5 : *ah mingbai* euh *ni shenmeshihou*↑ (j'ai compris, euh, quand qu'est ce que tu (regardes le match) ?)

LN2 : 晚上 (le soir)

E5 : *wanshang*↑ (E5 note) *ni zai jiali*↑ (chez toi ?)

LN2 : 是 (oui)

E5 : *hein* (E5 note)

1 :50

LN2 : 星期四我去图书馆写作业 (jeudi, je vais faire mes devoirs à la bibliothèque)

E5 : *hao le* (E5 note) (ok)

2 :07

LN2 : 星期五我和朋友去看电影 (vendredi, je vais au cinéma avec des amis)
(E5 note)

2 :24

LN2 : 星期六我请朋友到家里吃饭 (samedi j'invite des amis pour manger)

E5 : *zai ni de jiali*↑ (chez toi ?)

LN2 : 对 (oui)

(E5 note)

2 :42

LN2 : 星期天我去市场买东西 (dimanche je vais faire les courses au marché)
(E5 note)

2 :59

LN2 : 我要买牛肉鸡肉 (je vais acheter du bœuf, du poulet)

E5 : *hein*

LN2 : 青菜 (des légumes)

E5 : *hein qingcai*↑ (qingcai (c'est quoi) ?)

LN2 : 青菜 (des légumes)

E5 : *wo bu zhidao shi shenme* (qu'est-ce que c'est ?)

LN2 : 青菜青菜+比如说青菜有生菜 (légumes, par exemple, la salade est une sorte de légume)

E5 : *hein*

LN2 : 知道了↑ (tu as compris ?)

E5 : *wo zhidao le* (oui)

3 :35

LN2 : 我还要买水果 (je vais aussi acheter des fruits)

E5 : hein

LN2 : 我要买苹果 (je vais acheter des pommes)

E5 : *pingguo* hein *hao le* (rires) (E5 répète le mot « pomme ») (ok c'est noté)

LN2 : 香蕉 (des bananas)

E5 : hein *shi shenme*↑ (rires) (c'est quoi ?)

LN2 : 香蕉是是水果+长长的+/黄颜色的+剥了皮之后吃 (c'est un fruit, long, jaune, on enlève la peau pour la manger)

(E5 note)

LN2 : 明白了↑ (tu as compris ?)

E5 : *wo bu zhidao* (non)

LN2 : 不知道↑ (*tu ne comprends pas ?*)

(rires de E5)

LN2 : 香蕉是水果+长长的+长的+黄颜色 (La banana est un fruit, long, jaune)

E5 : hein

LN2 : 我们剥皮/这样剥皮吃 (on enlève sa peau et on la mange)

E5 : ah ! ok ! (E5 note)

Annexe 11-Transcription d'interaction du test 3.2 en petit groupe

Extrait 1 : cor6_A

0 :00

大家好！我叫赵星+我的中文名字叫赵星+我是中国人+我来这里已经有/快/已经快四年了+然后 euh 今天我想和你们介绍我昨天一天做过的事情+

euh 昨天/昨天早上 euh 七点三十分+我七点三十分起床+然后我洗脸+刷牙+梳头

euh euh 然后我开始吃早餐+我吃的早餐里面有牛奶+面包和/和一个/和一个鸡蛋+

euh 然后八点十分的时候我离开了家+我/我去学校/我去学校找我的日/日文老师/日语老师+因为我有很多的日语问题要问我的老师

然后 euh 结束以后呢+我中午回家吃的午饭+然后下午两点钟的时候我去了银行+

这就是我昨天一天发生过的事情+我一天做过的事情+你们听懂了吗↑

(Bonjour tout le monde ! Je m'appelle Zhao Xing, mon nom en chinois est Zhao Xing, je suis chinoise, cela fait bientôt 4 ans que je suis arrivée en France. Euh, aujourd'hui, je vais vous présenter ma journée d'hier. Euh hier hier matin, euh à 7h30, je me suis levée à 7h30. Ensuite, je me lave, je me brosse les dents, je me coiffe, euh, ensuite je commence à prendre mon petit déjeuner. Dans mon petit déjeuner, il y avait du lait, du pain et un, un œuf. Ensuite, euh, à 8h10, je suis sortie. Je, je suis allée à la fac pour rencontrer mon prof de japonais, prof de japonais, car j'avais beaucoup de questions à lui poser. Ensuite, euh, j'ai déjeuné chez moi, ensuite, à 2 heures de l'après midi, je suis allée à la banque. Voilà ma journée d'hier. L'avez-vous compris ?)

(les quatre membres du groupe rient)

1 :40

E4 : euh *ni/ni shuo ribenyu ma*↑ (est-ce que tu parles japonais ?)

LN1 : 我学日语/日语/日本话 (j'apprends le japonais)

E4 : *ni xue ribenyu*↑ (tu apprends le japonais ?)

LN1 : 嗯 (oui)

E4 : *hen hao+xiexie* (très bien, merci)

LN1 : 你们有什么问题想问我吗↑ (avez-vous des questions à me poser ?)

E1 : *ni/ni hai shuo shenme/shenme yu*↑ (quelles autres langues parles-tu ?)

LN1 : euh 我说法语+还有中文 *rire* (français et chinois)

2 :16

E1 : elle était/est allée voir/au cours de japonais c'est ça↑ (aux membres du groupe)

LN1 : oui

E1 : elle a dit autre chose+cours+ mais je suis pas sûr

E4 : on va essayer de faire un truc petit à petit

E4 : euh : (rires) euh : *ni jiao shenme mingzi*↑ (comment tu t'appelles ?)

LN1 : 我叫赵星 (je m'appelle Zhao Xing)

E4 : *Zhao Xing* ok (rires)

LN1 : 你们可以叫我你们可以叫我星/星是我的名字 (vous pouvez m'appeler Xing, Xing c'est mon prénom)

E4 : euh : *gaoxing xing* euh : (« *xing* » dans « *gāoxìng* » (content))

LN1 : 我不是高兴的兴 (ce n'est pas celui dans « *gāoxìng* »)

E4 : *bu* gaoxing de mingzi/dede*↑ (ce n'est pas celui dans « *gaoxing* » ?)

LN1 : 的名字 (mon nom)

E4 : euh : non (rires)

LN1 : 我的星是星星的星+晚上天上的星星的星 mon prénom est celui dans « *xīngxing* » (étoile), comme des étoiles dans le ciel le soir)

E4 : euh :

LN1 : 一闪一闪的五角星(celui qui étincelle, comme les étoiles)
(silence)

(E4 commence à écrire le sinogramme 兴 (*xìng* ; idée de content) sur une feuille)

LN1 : (LN1 regarde le sinogramme) euh : 不是这个/ 我的名字这样写 (non, c'est pas celui-là, mon nom s'écrit comme ça)

(LN1 écrit son prénom en sinogramme 星 (*xīng* ; étoile) sur la même feuille)

LN1 : 这是我的姓+这是我的名字+中文中文的话我的姓这样写+中文的意思是这个+这个是我的名字+在中国我们中国叫这个 (celui-ci est mon nom, et celui-ci est mon prénom, en chinois mon nom s'écrit comme ça)

E4 : hein ok

4 :32

E1 : elle parlait de/de/ c'était son emploi du temps de quand↑ je n'ai pas tout compris

E4 : de

E2 : c'est *zuotian zuotian* (hier)

E1 : *zuotian zuotian* (hier)

4 :45

E4 : *ni/ni zhuzai na/nali*↑ (à LN1, où habites-tu ?)

LN1 : 哪里 (où ?)

E4 : *ni zhuzai* (tu habites)

LN1 : euh 我住在学校的附近/学校的旁边 (j'habite à côté de la fac)

E4 : *xuexia* de fujin* (E4 répète les mots de LN1)

LN1 : 对 !学校的旁边 (oui, à côté de la fac)

E1 : résidence universitaire+ moi je pense que c'est quelque chose comme ça

E4 : universitaire↑

LN1 :对不是很远 (oui, pas très loin)

E4 : ok

5 : 23

E3 : est-ce qu'elle a dit son âge↑ je n'ai pas compris son âge

E2 : (secouement de tête) non il y pas de/non↑ (aux membre du groupe)

5 : 50

E2 : *ni you* jisui*↑ (Tu as quel âge ?)

LN1 : 我可以不说吗+我可以这样回答吗↑我可以不说吗↑我可以不告诉你吗↑ (Est-ce que j'ai le droit de ne pas te répondre ?)

E4 : euh *hao!* (rires) elle voulait pas le dire

LN1 : 我不想说我的年纪 (je n'ai pas envie de dire mon âge)

6 :14

LN1 : euh 我想说我是一个中国人+然后我在这里学习+ 我的专业/我的专业是 L E A (je voulais dire que je suis chinoise et j'étudie ici, ma spécialité est L E A (langues étrangères appliquées)

E4 : L E A L E A

E1 : XXX

E2 : elle étudie langue anglaise

LN1 :我认为/我觉得/我想学习法语很难+非常非常难 (je trouve/trouve/trouve que le français est très très difficile)

E4 : *nan shi shenme*↑ (que veut dire *nan* ?)

E1 : c'est très difficile

E4 : ah !

LN1 : 你们的法国话/法语很难/我觉得 (le français est très difficile, je trouve)

E4 : le français c'est très dur

LN1 : euh 然后我再我重新介绍一下昨天我做过什么+ 昨天我做了什么事情+我干什么了+我去哪儿了 (euh, je vais présenter encore une fois ce que j'ai fait hier)

7 :15

(les membres du groupe ne comprennent pas et rient)

LN1 : 昨天我做了什么事情/重复+ 重+重复重复+昨天我干什么了 (ce que j'ai fait hier, répéter, répéter, ce que j'ai fait hier)

E2 : *zuotian*↑ (hier ?)

E1 : oui d'accord

LN1 : 重复重新(répéter à nouveau)

E1 : *chongfu shi shenme* (que veut dire *chongfu* ?)

E1 : *zuitian ni*/comment on dit+ à quelle heure se lever+ parce que/*ni/ qichuang* euh euh/ (comment dire hier euh, à quelle heure tu t'es levée ?)

E2 : *shenmeshihou* (c'est *shenmeshihou*)

E1 : *ni shenmeshihou qichuang* (quand est ce que tu t'es levée ?)

LN1: ah 昨天我昨天 7h30 起床 (ah, à 7H30)

E1 : *qidian* (...)(rires) (E1 répète le mot « sept heures »)

LN1 : hein 早上(oui à 7H30 du matin)

E1 : d'accord c'est ça+*qidianshi**

LN1 : 七点三十分 (LN1 fait des gestes pour montrer l'heure de 7H30) 七点三十分七点三十分

LN1 : 然后+起床以后我做什么了呢↑ 我洗脸+我刷牙+我梳头发 (ensuite, qu'est-ce que j'ai fait ? je me lave, je me brosse les dents, je me coiffe)

8 : 37

LN1 : 然后我都吃了什么呢↑ 我喝了牛奶 (geste)一杯牛奶+ 然后吃了面包/面包(geste) 还有一个鸡蛋 (Ensuite, qu'est ce que j'ai mangé ? J'ai bu du lait, j'ai mangé du pain, et un œuf)

E4 : *jidian* (E4 répète le mot « œuf »)

LN1 : 你们知道什么是鸡蛋吗↑ 鸡蛋是圆的+鸡蛋+ 你们知道什么是鸡/小鸡↑(savez-vous le mot *jidian* ? C'est rond, œuf, comprenez-vous *ji/xiao ji* (poussin) ?)

E4 : ah ! un/ il y a un oiseau (rires) euh un oiseau

(applaudissement de LN1)

E1 : c'est l'œuf ! un œuf !

E4 : ah ! *jidan* (E4 répète le mot « oeuf »)

LN1 : 对 !我吃了个鸡蛋 ! (oui, c'est ça, j'ai mangé un œuf!)

E1 : elle a dit qu'elle a mangé donc (aux membres du groupes)

E3 : du pain

E1 : *niunan* du/ (du lais)

LN1 : 喝了一杯牛奶 (j'ai bu un verre de lait)

E3 : du lait du pain et un œuf

9 :30

LN1 : 然后在八点十分的时候+ 八点十分八点十分 (geste) 八点十分我离开了家+我出去了+我去学校做什么了呢↑我去学校见我的日语老师+ 你们知道什么是找+ 或者是看+或者是见面+ 和我的日文老师见面+我的日文老师+我去学校见我的日文老师 (ensuite à 8h10, 8h10, 8h10 (geste), 8h10 je suis sortie, je suis sortie, qu'est-ce que j'ai fait à la fac ? Je suis allée à la fac pour voir mon prof de japonais. Comprenez-vous le mot *zhao* (chercher), ou *kan* (voir), ou *jianmian* (rencontrer), je suis allée voir mon prof de japonais, mon prof de japonais à la fac)

E1 : elle XXX université

E2 : elle voit son prof de japonais↑

LN1 : 我去学校见我的日文老师 (je suis allée voir mon prof de japonais à la fac)

E4 : hein

LN1 : 我去学校见我的日语老师+ euh 为什么我去学校呢↑因为我有很多很多的日语问题不明白+所以我去学校见我的日文老师 (je suis allée voir mon prof de japonais à la fac, euh, pourquoi je suis allée à la fac ? C'est parce que j'avais beaucoup de questions sur le japonais à lui poser)

E4 : d'accord elle a plein de trucs en japonais qu'elle ne comprend pas+ donc elle demande + (à LN1) *ni you henduo wenti*↑ euh (tu as beaucoup de question ?)

LN1 : 对+不理解/不明白+所以+我要去学校+找我的日语老师 (oui, que je ne comprenais pas, c'est pourquoi je devais aller à la fac voir mon prof de japonais)

11 :35

LN1 : 然后中午的时候+中午我回家吃午饭+午餐/午饭+早餐/午餐/晚餐+我回家吃午饭+然后下午+两点钟的时候+我去银行 (ensuite vers midi, je suis rentrée chez moi pour prendre le déjeuner, déjeuner/repas du midi/repas du soir, je rentre pour prendre mon repas du midi, ensuite à 2 heures de l'après midi, je suis allée à la banque)

E1 : *qu le*↑ (tu es allée ?)

LN1 : 银行 (à la banque)

E1 : *yinhang* (E1 répète le mot « banque »)

LN1 : 我去银行+我去取钱 (je suis allée à la banque pour retirer de l'argent)

E1 : je sais pas *yinhang* (je ne comprends pas *yinhang*)

LN1 : 对我去银行取钱 (oui, à la banque pour retirer de l'argent)

E1 : elle retire de l'argent c'est pas ça↑ (aux membres du groupe)

E3 : c'est pas la banque↑

E1 : oui !

LN1 : hein 我去银行对 (oui, je suis allée à la banque, oui)

Expérimentation II

Annexe 12-Documents de la séance d'observation 1

Consignes

Travaillez avec votre partenaire pour réussir les activités. Vous pouvez solliciter l'aide de la part du Chinois natif en cas de besoin, et ceci, en français ou en chinois. Vous avez en tout environs 10 minutes pour réaliser les deux documents dans chaque modalité de travail à distance et en présentiel. Vous pouvez gérer votre temps pour chaque document. Vous pouvez réécouter les documents autant de fois que nécessaire.

Document 1 « Au téléphone »

Vous allez entendre une conversation téléphonique entre deux filles. Écrivez en français tout ce que vous avez compris, même si ce sont seulement quelques mots, ou quelques sons.

Document 2 « Messagerie téléphonique »

Vous allez entendre un message téléphonique. Écrivez en français tout ce que vous avez compris en français, même si ce sont seulement quelques mots, ou quelques sons.

Document 3 « Présentation »

Il s'agit d'une présentation d'une personne. Écoutez la présentation et remplissez la liste d'informations suivantes :

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| 1. Nom et Prénom : | 6. Famille (composition) : |
| 2. Age : | 7. Loisirs : |
| 3. Nationalité : | 8. Arrivé(e) en France depuis : |
| 4. Statut social : | 9. Appréciation sur les Français : |
| 5. Lieu d'habitation : | |

Document 4 « Localisation »

Écoutez le texte en lisant le plan. Dessiner l'itinéraire d'après ce que vous avez compris. Entourez le lieu demandé dans le document.

Transcription des documents sonores

Document 1

李庆：喂，张丽丽家吗？

张阿姨：是啊，你是哪位？

李庆：我是她同学，我叫李庆，她没在家吗？

张阿姨：哦，她出去了，我给你传个话儿吧！

李庆：啊，不用了，我再打吧！

张阿姨：啊，那好吧。

Document 2

喂，郭晶，我是多佳，明天我不能和你去看电影了，你看看星期六行不行，如果行你给我打个电话，白白。

Document 3

我叫王子竹，我今年二十五岁了，我是中国人，我现在是学生，我住在格勒 eau clair，我们家有三口人。有我我爸爸和我妈妈，我平时喜欢听音乐和看电影，我来法国已经六年了，我觉得法国人都很热情，很开朗。

Document 4

郭老师从游泳馆出来，去了对面的市场 A，然后她从市场 A 出来，过马路，去了网吧。她又从网吧出来，往右走，到了十字路口，过了红绿灯，往前走一点儿，她的右边是哪里？

Annexe 13-Documents de la séance d'observation 2

Consignes

Travaillez avec votre partenaire pour réussir les activités. Vous pouvez solliciter l'aide de la part du Chinois natif en cas de besoin, et ceci, en français ou en chinois. Vous avez en tout environs 10 minutes pour réaliser les deux documents dans chaque modalité de travail à distance et en présentiel. Vous pouvez gérer votre temps pour chaque document. Vous pouvez réécouter les documents autant de fois que nécessaire.

Document 1 « Au restaurant »

Vous allez entendre une conversation entre un client et une serveuse au restaurant. Répondez aux questions ci-dessous en français :

1. Combien de plats le client a-t-il commandé ?
2. Est-ce qu'il a commandé des boissons ? Si oui, la(les) quelle(s)?

Document 2 « Messagerie téléphonique »

Vous allez entendre un message téléphonique de la part de Liushuang destiné à Haitao. Écrivez **tout** ce que vous avez compris en français, même si ce sont seulement quelques mots, ou quelques sons.

Document 3 « A la réception d'un hôtel »

Un client est en train de faire une réservation à la réception d'un hôtel. Écoutez le dialogue et répondez aux questions ci-dessous en français :

1. Combien coûte une chambre double pour une nuit ?
2. Est-ce que le petit déjeuner est compris dans le tarif ?
3. Est-ce qu'il faut payer une caution ? Si oui, quel est le montant ?

Document 4 « Au téléphone »

Vous allez entendre une conversation téléphonique entre Sun et une secrétaire. Écrivez **tout** ce que vous avez compris en français, même si ce sont seulement quelques mots, ou quelques sons.

Transcription des documents sonores

Document 1

服务员：欢迎光临，里面请！
张：谢谢。
服务员：请问先生想吃点什么？
张：有没有茄子？
服务员：有啊，烧茄子行不行？
张：行，来一个。
服务员：还要什么？
张：再来一盘儿拌黄瓜。
服务员：一盘拌黄瓜。要不要主食？
张：不要了，就这些。
服务员：好，请稍等。

Document 2

喂海涛我是刘双听说你们下周五去滑雪我也想去不知道行不行你给我回电话吧

Document 3

客人：小姐，我想问一下标准间多少钱？
服务员：两百二。二十四小时热水，带空调电视。
客人：包不包早餐？
服务员：不带早餐。
客人：订房需不需要押金？
服务员：要的，100元押金。

Document 4

孙：喂，您好请找一下刘经理。
秘书：请问您是哪位？
孙：我姓孙，是他的朋友。
秘书：刘经理正在开会，您一个小时以后再打过来吧！
孙：好的，那谢谢啦！
秘书：不客气。

Annexe 14-Documents de la séance d'observation 3

Consignes

Travaillez avec votre partenaire pour réussir les activités. Vous pouvez solliciter l'aide de la part du Chinois natif en cas de besoin, et ceci, en français ou en chinois. Vous avez en tout environs 10 minutes pour réaliser les deux documents dans chaque modalité de travail à distance et en présentiel. Vous pouvez gérer votre temps pour chaque document. Vous pouvez réécouter les documents autant de fois que nécessaire.

Document 1 « A la réception d'un hôtel »

Un client est à la réception d'un hôtel. Écoutez le dialogue et répondez aux questions ci-dessous en français :

1. Quel genre de chambre le client a-t-il demandé?
2. Combien le client va-t-il payer pour cette chambre ?
3. Est-ce qu'il faut payer une caution ?

Document 2 « Présentation »

Un Chinois va présenter son copain Yang Bo. Écoutez l'enregistrement et remplissez la fiche d'information :

Nom et Prénom : Yang Bo

Age :

Nationalité :

Statut social :

Lieu d'habitation :

Famille (composition) :

Loisirs :

Arrivé(e) en France depuis :

Appréciation sur Yang Bo :

Document 3 « Localisation »

Écoutez le texte en lisant le plan. Dessiner l'itinéraire d'après ce que vous avez compris. Entourez le lieu demandé dans le texte.

Document 4 « Invitation »

Un garçon Wang va inviter une fille Liu pour dinner. Écoutez le dialogue et écrivez tout ce que vous avez compris en français, même si ce sont seulement quelques mots, ou quelques sons.

Transcription des documents sonores :

Document 1

服务员：您好！

客人：您好请问还有三人间吗？

服务员：有，你几个人？

客人：就一个人，三人间多少钱？

服务员：带厕所淋浴八十，不带厕所淋浴五十。

客人：有空调吗？

服务员：八十的有。

客人：那我住八十的吧！

Document 2

我有一个朋友叫杨博。他今年二十六岁了。跟我一样也是中国人。他住在格勒大学城。他也是学生。他们家有四口人：有他、他妹妹、他爸爸和他妈妈。他喜欢踢足球和看电影。我们认识三年啦，我觉得他是一个非常努力和上进的人。

Document 3

我从停车场出来，回到我家。然后我从我家出来，向左走，到了红绿灯，向左拐，一直走。到了路口，我一直走，过红绿灯，还一直走。又到了一个十字路口，向左拐，往前走一点儿，我的左边是哪里？

Document 4

王：小刘你今天晚上有事儿吗？我请你吃饭。

刘：好啊！

王：你喜欢吃什么？

刘：我喜欢吃辣的。

王：那咱们可以去川菜馆儿，我认识一家很不错的！

刘：行，几点？

王：7点吧！

刘：好！一言为定！

Annexe 15-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 1

Extrait 1 : cor1_doc1 et 2 (dyade A)

E2 : on l'écoute une fois entier et après on fait partie (regarde E1)

E1 : ouais

E1 et E2 écoutent le texte entier

喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了我给你传个话
儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧

E1 et E2 rient en même temps

E2 : *zai lai*↑ (à E1, en riant)

E1 : ouais (rire)

E2 remet le son

喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了我给你传个话
儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧

E1 : tu peux peut-être couper (à E2)

E2 : ouais

E1 : une phrase par une phrase

E2 : ok

喂张丽丽家吗是啊

E1 : *bei**↑ (rire)

E2 : t'as compris quelque chose (à E1)

E1 : j'ai compris le truc au début c'était *bei* non (à E2) *bei**

E2 regarde l'écran où il y a le document son et essaie de remettre le son

E1 : comme si elle la appelait

喂张丽丽家吗是啊

E2 : ah ouais t'as raison+ ça doit être ça *zhang lili* c'est le/*zhang lili*

E1 : *jia*

E2 : *zhang lili* (regarde E1)

E1 : *zhang li* ça doit être/ quelqu'un d'autre↑

E2 : ouais↑

E1 : ni

E2 : *zhang* ma*

E1 : *jia ma* c'est une question déjà

E2 : oui il y a le *ma* à l'intérieur (rires)

丽丽家吗是啊

E2 : attends

喂张丽丽家吗是啊

E2 : *zhang lili*↑ (regarde E1)

E1 : *ni*↑ *ni*↑ (regarde E2)

E1 et E2 rient

E2 remet le son

喂张丽丽家吗是啊你是哪位

E2 : attends

喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同

E1 : *ni*↑ (en regardant E2, vouloir trouver le sens de ni, mais très vite abandonner) vas y
continue

E2 : on continu↑

E2 continue le son

学我叫李庆她没在家吗

E1 et E2 réfléchirent, et puis rirent (car c'est trop dur à comprendre pour elles)

E2 remet le son

哦她出去了我给你传个话儿吧

E1 et E2 très vite réagissent en même temps

E1 : *chuqu le*↑

E2 : *chuqu le*

E1 et E2 rient en même temps

E2 avance un peu le son

不用了我再打吧啊那好吧

E2 regarde E1, E1 regarde l'écran où il y a le document son

E2 : ok

E2 : on ressaie↑ (en regardant E1)

E1 : ouais

喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同

E1 et E2 répètent en même temps

E1 : *jia ni shi*↑

E2 : *jia ni shi*

是啊你是哪位我是她

E2 : *yue** le dernier mot (en regardant A)

是啊你是哪位我是她同学我叫李庆她没在家吗哦她出去了我给你传个话儿吧啊不用了我再打吧啊那好吧

E1 : peut-être qu'on coupe plus souvent (en regardant E2)

E2 : ouais on va faire phrase par phrase (en regardant E1)

E1 : ouais

E2 : tu veux↑ (E2 propose à E1 de prendre la souris)

E1 : non vas y vas y

E2 : ok

喂张丽丽家吗是啊

E1 : celle là (en regardant E1)

E2 : XXX truc question (rires)

你是哪位我是她同学我叫

是啊你是哪位我是她同

E2 : *jia ni shi*↑ (E2 essaie de répéter)

你是哪位我是

E2 : *jia ni shi*↑ (en regardant E1) je sais pas quoi

我是她同学我叫李庆

是啊你是哪位我是她

E1 : *wo shi ta*

E2 : ah (rires)

E2 : il faut qu'on coupe bout par bout (E2 et E1 notent des choses sur le brouillon)

E2 continue le son

是啊你是哪位我是她

E2 : hein (E2 note)

LN1 : 你是哪位 qui être-vous↑

E1 et E2 regardent l'écran de LN1.

E1 : qui être-vous↑ (E1 regarde LN1)

LN1 : qui vous êtes
E1 : ah *xiexie* !
LN1 : qui êtes-vous
E1 : *ni shi*↑ (à E2) tu sais c'est le truc qu'on ne comprends pas là
E2 : ouais↑ (regarde E1)
LN1 : ça veut dire 你是谁/你是哪位 ça veut dire 你是谁 (qui es-tu?)
E2 : ah d'accord (E2 note sur sa feuille)
E1 : et alors donc c'est *xia** (en regardant E2)
E2 : attends (la tête tourne vers E1)
E1 : c'est une appel non↑
E2 garde sa silence et essaie de remettre le son
E1 : vas y recommence (rires)
E2 : ouais on va refaire depuis tout début du coup (E2 clique la souris)
喂张丽丽家吗是啊你是哪位我是她同学我叫李庆
E2 : *wo shi* ah! attends *wo shi*
E2 remet le son
我是她同学我叫
E2 : *wo shi ta* machin /c'est pas j'en suis étudiante un truc/(E2 note, E1 la regarde)
LN1 a coupé la parole de E2
LN1 : 同学 (camarade)
E1 et E2 regardent l'écran de LN1 et répètent en même temps
E2 : *tong*↑
E1 : *tongxue*↑
LN1 : je suis son /sa camarade
E1 réfléchit, E2 regarde LN1
E2 : ah d'accord! (note)
LN1 : 同学
E1 répète
E1 : *tongxue* ok (note)
E2 note aussi
E1 prend la souris pour remettre le son car E2 écrit
E2 : ouais vas y
庆她没在家吗哦她出去了
E2 : attends (E2 reprend la souris)
E1 : *tamen**↑
E2 remet le son
庆她没在家吗哦她出去了
LN1 : 她没在家吗
E1 et E2 arrêtent le son et regardent l'écran de LN1
E1 : *ni*↑
LN1 : 她没在家吗 elle n'est pas chez lui
E1 et E2 réfléchissent après avoir entendu la répétition de LN1
E1 : *jia ma*
E2 : *ah jia* !
LN1 : elle n'est pas chez elle
E1 : XXX
E2 : ouais non mais c'est catastrophique !
E1 : ok donc alors

Annexes

E2 : alors
E1 : c'est qui qui n'est pas chez lui↑ (rires) recommence (en regardant l'écran où il y a le document son)
E2 : ouais on remet tout début↑ (E2 remet le son)
E1 : ouais
喂张丽丽家吗
E2 : ah voilà c'est ça *zhang li* (regarde E1)
E1 : XXX
E2 : *ni jia ma*
E1 : chez lui machin
E2 : ouais↑
E1 : ok!
E2 continue le son
是啊你是哪位我是她
E2 : là donc qui c'est ça doit être le/sais pas
E1 : qui est-ce qui manque encore
同学我叫李庆她没在家吗
E2 : *wo shi liqing* ça doit être son prénom↑ (regarde E1)
E1 : ouais↑
E2 : attends je
LN1 : oui
她没在家吗哦她出去了
她没在家吗哦她出去了
李庆她没在家吗哦她
E2 répète plusieurs fois le son
E2 : voilà il n'est pas à la maison↑ (à E1)
E1 : ah ouais↑
E2 : attends (remet le son)
她没在家吗
E2 : ah *meijian*/ mei zai jia ma* (à E1)
E1 : ok
LN1 : hein 没在家吗
(E1 et E2 regardent LN1 à l'écran du LN1, hochement de tête de E1)
E2 : hein (hochement de tête)
E2 continue le son
她出去了 我给你传个话儿吧
E2 : *chuqu* (regarde E1)
E1 : habiter↑ (regarde E2)
E2 : non
E1 : non c'est pas *chuqu*↑
E2 : il a pas dit zhu il a dit *chu* (E1 et E2 discutent entre elles)
LN1 : 她出去了
E2 : hm (E1 et E2 regardent l'écran du LN1)
LN1 : elle est sortie
E2 : ah : (regarde E1)
E1 : *chuqu* (imite le son) ah ouais *chuqu* comme ça↑ (E1 écrit quelque chose sur sa feuille et attend la confirmation de E2)
E2 : ouais voilà (en lisant l'écriture de E1)

E1 : *chu* : *qu* : un truc comme ça↑ (regarde E2) *chu qu le/le*
 E2 : ouais un truc comme ça ouais/attends (elle remet le son)
 她出去了我给你传个话儿吧
 E1 : ah est-ce que je peux lui dire quelque chose/ est-ce que/ (regarde E2)
 E2 : ah est-ce que je peux passer un/ me/ prendre un message (à E1)
 LN1 : hein oui
 E1 : le *hua* c'est ça↑ (E1 regarde E2, E2 ne lui a pas répondu et E1 pose une question à LN1)
 E1 : est-ce que c'est *hua* c'est : est-ce que je peux lui dire quelque chose↑ (E1 et E2 regardent l'écran du LN1, mais pas de réponse, il y a un problème du réseau)
 E1 et E2 ont décidé de remettre le son
 给你传个话儿吧不用了
 LN1 : hein hein oui (LN1 répond à la question de E1)
 E2 : oui↑ c'est ça↑ (regardant l'écran du LN1)
 E1 : oui↑ (regardant l'écran du LN1)
 E2 : d'accord !
 E1 : et *bu yong* pas la peine↑ (à E2)
 E2 : ouais↑
 E1 note et E2 continue le son
 我再打吧啊那好吧
 LN1 réagit sur le propos de E1
 LN1 : c'est pas la peine oui↑
 E2 : ouais↑ pas la peine↑ (regarde LN2, hochement de tête, et elle continue le son)
 E1 écrit quelque chose sur sa feuille
 不用了我再打吧啊那好吧
 ENS : il vous reste 3 minutes
 E1 : ouais il faut qu'on fasse l'autre texte
 E2 : ah oui il faut qu'on fasse l'autre+ attends celui-là on l'a à peu près compris donc ça va
 E2 ouvre le document sonore
 E1 : vas y c'est quoi↑ présentation↑
 E2 : non c'est messagerie

喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白

E1 et E2 rient
 E1 : alors *guojing*↑
 E2 : ouais↑ (regarde E1)
 E1 : c'est : un message qui/
 LN1 : c'est *guojia*
 E1 : *jia*↑ *guo guojing*↑ (E1 et E2 regarde LN1)
 LN1 : hein
 LN1 : *guojia* (E1 regarde ENS, non convaincue)
 E1 : *guojia*↑ (à ENS)
 LN1 : *guojing* c'est *guojia* ok↑
 E2 : *guojia* (en réfléchissant)
 LN2 : il y a deux deux pré/noms pré/noms deux pré/noms chinois
 E2 : ah d'accord!
 E1 : ah d'accord!
 E1 : vas y remets *guojing*

Annexes

喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了

E1 : wo shi↑ wo shi↑ (regardant E2)

E2 remet le son

喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了

E2 : ah attends elle a dit bu neng je sais pas quoi (à E1)

E1 : je n'ai pas réussi à t'appeler

E2 : voilà je ne peux pas :

E1 : ting à t'entendre à t'appeler quoi

E2 : ouais

E1 : ouais

E1 et E2 remettent le son

喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白

E1 : on se voit samedi↑ (à E2) xingqiliu

E2 : ah ouais↑ (regarde E1, un peu étonnée)

E1 : kan XXX je crois

喂郭晶我是多佳明天我不能和你去看电影了你看看星期六行不行如果行你给我打个电话白白

E2 : ah ouais bien joué

E1 : gei quelqu'un avec quelqu'un non↑ (à E2) on remet la fin↑

E2 remet le son

行如果行你给我打个电话白白

E2 : ah gei wo

E1 : toi et moi ouais (à E2)

E2 : mais (non convaincue)

E1 : ni gei wo on se voit/ en gros c'est on se voit samedi↑ toutes les/toutes les deux↑ (à E2)

LN1 : hein oui oui oui

E2 : ouais↑ (regarde LN1, H)

LN1 : oui

E2 : mais après gei wo c'est me donner c'est pas avec moi (à E1)

E1 : je crois que c'est ni gen gei

LN1 : me donner des (E1 et E2 regardent LN1, mais le son est coupé, problème de réseau)

E2 : donne moi des nouvelles peut-être quelque chose comme ça↑ (à E1)

E2 : ou laisse moi un message↑ (E2 remet le son)

E1 : je confonds gen et gei

不行如果行你给我打个电话白白

E1 et E2 rient

E1 : dianhua ouais

如果行你给我打个电话白白

LN1 : 给我打个电话 c'est à dire/ça veut dire téléphoner

E1 et E2 regardent LN1

E2 : ouais (H) ah! voilà c'est/ (à E1)

E1 : rappelle moi (E2)

E2 : rappelle moi ou laisse moi un message ou quelque chose comme ça/ ou un truc dans ce sens là (à E1)

E1 : oui

LN1 : oui 对对对

E1 : on va peut-être marquer

E2 : ouais on va les écrire

Extrait 2 : cor1_doc 3 et 4 (dyade A)

E1 et E2 écoutent le document entier

我叫王子竹我今年二十五岁了我是中国人我现在是学生我住在格勒 eau claire 我们家有三口人有我我爸爸和我妈妈我平时喜欢听音乐和看电影我来法国已经六年了我觉得法国人都很热情很开朗

E1 : au début son nom on coupe peut-être

E2 : ouais on va couper ouais

E2 remet le son par fragment

E1 : il s'appelle

我叫王子竹

E2 : *wang zizhu* (E1 et E2 écrivent sur leur feuille)

E1 prend la souris et veut continue le son, E2 écrit encore

E1 : ah c'est pas pratique (rires)

E2 reprend la souris

E2 : je pense que j'ai plus accès que toi

E1 : ouais

我今年 25 岁了

我今年二十五岁了

E1 : *ershíwú* vingt cinq ans↑

E2 : ouais↑

我是中国人

E2 : *Zhongguoren*↑ (note)

E1 : ouais (note)

E1 : j'ai juste pas compris le prénom ça ta marqué quoi (à E2)

E2 : *wang* moi j'ai marqué *wang zizhu* après je suis pas capable d'écrire en sinogrammes (rires) attends on va mettre le début

我叫王子竹我今

E2 : ouais t'entends ça toi↑ (à E1) *wang zizhu*

我叫王子竹

E1 : *wang zizhu* ouais (rires, et écrit sur la feuille)

E2 : on se brancheras dessus après (continue le son)

我今年二十五岁了我是中国人我现在是学生我住在

E2 : euh *shí xuesheng*

E1 : *shí xuesheng*

E2 : ouais

格勒 eau claire

E1 : il a pas dit qu'il XXX aussi↑

E2 : ouais c'est ça enfin moi j'entends euh c'est pas ça XXX on va réécouter

E2 remet le son

我现在是学生我住在格勒 eau claire

E2 : ah c'est par là

我们家有三口人

E2 : *san kou ren* (note)

E1 : ouais

E2 : donc ses deux parents et lui quoi (à E1)

E1 : sans doute je crois il y a dit après

E1 remet le son

我我爸爸和我妈妈我平时喜欢听音乐和看电影我来法国已经六年了我觉得法

E2 : ah il aime la musique non↑ c'est bien un truc comme ça↑ *wo xihuan tingyinyue* un truc comme ça↑ (remet le son)

平时喜欢听音乐和看电影

我平时喜欢听音乐和看电影

E1 : ouaisregar/regarde

E2 : et regarde

E1 : cinéma ou télé

E2 : ouais attends (remet le son)

听音乐和看电影

E2 : *gan* dian dianying*

E1 : *yier* (rires)

E2 : il se regarde des films je crois (à E1)

E1 : *kan* (E1 regarde LN2 et E2 regarde aussi LN2)

LN2 : ouais ouais

E2 : ouais↑ c'est ça↑ (à LN2)

LN2 : XXX films ouais 电影

E2 : d'accord (note)

E1 et E2 notent

我来法国已经六年了我觉得法国人都很热情也很开朗

E1 : *hen re* et après il parle de la France mais

E2 : il me semble /genre/ moi il me semblait avoir entendu six du genre *liu*

E2 remet le son

我叫王子竹

E2 : attends (remet le son)

我今年二十五岁了

听音乐和看电影我来法国已经六年了我觉得

E1 : *wo lai Faguo*

E2 : *ling*/liu* ouais

E2 remet

看电影我来法国已经六年了我觉得

E1 : *ling*/lingnian* six

E2 : attends (E1 et E2 rient)

E2 : *lin/liunian le* ouais il me semblais avoir entendu

E2 remet le son

我来法国已经六年了我觉得

E1 : c'est le *jing*

E2 : ouais il a dis un truc avant

E1 : *yijing shi shenme*↑ (E1 pose la question à LN2)

LN2 : *yijing* déjà je suis venu en France déjà il y a déjà six ans

E2 : ah d'accord (H)

E1 : d'accord (H)

E1 et E2 notent

E1 : donc il EST en France DEPUIS déjà six ans (en regardant LN2)

LN2 : ouais

E1 : c'est ça ouais

E2 : d'accord

16 :57

我来法国已经六年了我觉得法国人都很热情很开朗

E1 : y a pas/ *renshi* rencontre rencontré je crois

我觉得法国人都很热情很开朗

E1 : *kaile** c'est quoi (E2 regarde E1 mais E1 ne connaît pas la réponse, E2 regarde donc LN2)

E2 : *le kaile** c'est↑

LN2 : *kai kailang* c'est ouvert

E2 : ouvert↑

LN2 : ouais

E1 : ah d'accord

了我觉得法国人都很热情很开朗

E1 : *ren* peut-être que les gens

LN2 : *Faguoren*

E1 : les français

LN2 : *Faguoren*

E1 : hein

LN2 : les français sont

E1 : ils sont ouverts

LN2 : ouverts

E2 : d'accord

E1 propose E2 d'écouter le document suivant

E2 et E1 écoutent le document

郭老师从游泳馆出来去了对面的市场 A 然后

E1 : j'ai pas suivi

E2 : j'ai pas suivi d'où on partait

E2 remet le son

郭老师从游泳馆出来去了对

E2 et E1 écoutent phrase par phrase

郭老师

E1 : ouais *Guo laoshi*↑

E2 : attends déjà moi je trouve pas *laoshi* (E2 cherche sur le plan)

E1 : c'est la personne (E1 regarde E2)

E2 : ah oui !

从游泳馆出来

E2 : *chulai* elle part de↑

E1 : *yongguan** non↑ C'est pas quelque chose comme ça↑ (E1 cherche sur le plan)

E2 : on va réécouter le lieu

从游泳馆出来

E1 : la piscine non↑ (rire) sais pas+ il y a trois lettres/ y a pas autre signes qui se finissent par *guan* (E2 et E1 rient, toutes les deux regardent le plan)

E2 : non +il y en a d'autres qui finissent par *guan* non↑ (E2 cherche sur le plan des mots dont le dernier mot est *guan*)

E1 : non (E1 cherche aussi)

E2 : non↑ c'est le seul↑ donc on va dire que c'est la piscine (E1 et E2 rient)
E1 : ça c'est le seul a trois signes / ah non il y a la bibliothèque/ah ben oui la bibli/c'est pas la bibliothèque qu'on entend↑
E2 : non non non je trouve que/ on aura la reconnu la bibliothèque quand-même *tushuguan*
E2 remet le son
郭老师从游泳馆出来
E1 : c'est ça ! (rires)
E2 : ouais ça doit être ça !
E1 : c'est ça↑ (E1 regarde LN2)
LN2 : ouais c'est ça
tout le monde rient
LN2 : c'est tout à fait ça!
E2 : on refait
去了对面的市场 A
游泳馆出来去了对面的市场 A
E1 : *shichang*
E2 : ah *dui duimian* c'est pas en face↑ non↑ (à LN2) c'est pas ça↑
LN2 : ouais c'est en face
E1 et E2 hochent la tête
出来去了对面的市场 A 然后
E1 : ah marché A (E1 regarde son plan, E2 regarde le plan de E1)
LN2 : ouais marché
E1 : j'avais pas compris en fait (rire) ok donc qu'on est on est là (E1 dessine sur le plan)
E2 : ouais (E2 regarde le plan de E1)
她从市场 A 出来过
E2 : ah elle part du marché
E1 : ah elle part du marché
E1 et E2 dessinent toutes les deux
从市场 A 出来过马路
E1 : elle traverse la rue↑
E2 : ouais↑ (E2 dessine) donc traverse c'est comme ça↑ (E2 montre E1 son itinéraire)
E1 : hein (regarde le plan de E2)
E2 : ouais↑
去了网吧
过马路去了网吧
E1 : ouais↑ le cybercafé
E2 : ouais↑
她又从网吧出来
E1 : elle sort du *wangba*↑
E2 : ouais↑
E1 et E2 dessinent
往右走到了十字路口
E1 : on remet un peu
E2 : ouais↑
往右走到了
E2 : ah *you zou* attends *wang you wang you zou* elle tourne à gauche↑ non attends moi je confonds les deux
E1 : moi je sais pas non plus (rires)

E2 : *you* c'est gauche ou droite↑ (E2 regarde LN2)
 LN2 : droite
 E2 : droite et je confonds les deux c'est catastrophe !
 E2 : donc elle va à droite
 E1 : à quelle droite↑ à la notre ou :
 ENS explique ce qu'il faut faire
 E1 : donc elle va à la bibliothèque (E1 regarde E, E2 ne répond pas, E2 regarde son plan et réfléchit)
 E1 : si elle tourne/ si elle sort
 E2 : ouais↑
 E1 : et
 E2 : elle va là (geste)
 E1 : hein
 E1 : vas y on remet un peu
 E2 : ouais
 E1 : de cybercafé là
 她从市场 A 出来
 E2 : hein (E2 et E1 vérifient leur itinéraire en lisant le plan)
 过马路
 E1 et E2 hochent la tête
 去了网吧
 (hochement de têtes de E1 et E2)
 她又从网吧出来往右走
 (hochement de têtes de E1 et E2)
 到了十字路口
 E1 : jusqu'au au feu rouge là je sais pas quoi ou lu non (rires)
 E2 : ah non *lukou* c'est l'intersection
 E1 : ouais
 E2 : *dao le* quand elle arrive à l'intersection *dao le*
 到了十字路口过了红绿灯
 十字路口过了红绿灯往前
 E2 : *guo* attends on va réécouter
 十字路口过了红绿灯
 右走到了十字路口过了红绿灯往前走一点儿她的右边是哪里

 22 :34 (ESN signale qu'il ne reste pas beaucoup de temps)
 E1 : avance
 E2 laisse le son jusqu'à la fin
 E2 : ah non on est si prêt du but!
 绿灯往前走一点儿她的右边是哪里
 E1 : là c'est on n'est où donc ce coup là↑
 E2 : ouais
 E1 : on est en face en fait
 E2 : c'est ça le truc (rires)
 往前走一点儿
 E1 : qu'on a pas compris en fait on est resté là (montre le plan à E2)
 E2 : ouais
 十字路口过了红绿灯

Annexes

E1 : guo le

E2 : guo

E1 et E2 regardent LN2

LN2 : après les feux *hongludeng* les feux

E1 : ouais↑ (regarde LN2)

E2 : ouais↑ (regarde LN2)

LN2 : *guole* ça veut dire travers les

E2 : *guole*

E1 : ah il continue! non↑ c'est pas ça qu'il veut dire↑

LN2 montre l'itinéraire sur le plan de E2

LN2 : tout d'abord *shizilukou* c'est le carrefour+ là elle traverse le carrefour et avant les/comment/ les feux

E1 : ouais↑

E2 : ouais↑

LN2 : elle va là

E2 : elle continue d'accord

E1 et E2 notent

E2 : et là elle y est arrivée↑ (E2 regarde l'ordinateur)

LN2 : hein

E2 : ah voilà (E2 remet le son)

前走一点儿她的右边是哪里

LN2 : elle avance un peu

E1 : ok

E2 : du coup elle est à la bibliothèque

Annexe 16-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 2

Extrait 1 : cor4_doc1

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

0 :50

E4 : (à E3) il dit XXX t'as entendu↑

E3 : je préfère/

E4 : qu'on a un quelque chose et l'autre sais pas

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E3 : il y a un truc *banhuanggua* non↑ un truc qui ressemble à ça↑

E4 : hein sais pas j'arrive pas à saisir

E3 : vas y remet le

1 :27 欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

1 :48

E4 : *shue** déjà il prend à boire pour la deuxième question qu'on a boire

E3 : ouais

E4 : euh *jiao** c'est la bouteille t'as entendu↑

E3 : peut-être

E4 : si *jiu* c'est la bière ok+ sais pas s'il demande une bouteille de/j'arrive pas à les saisir encore (il remet le son)

2 :03

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E3 : c'est ce *banhuanguai** qui me/

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E4 : il commande deux plats je pense

E3 : euh

E4 : deux plats ils vont prendre

2 :44

E3 : euh *bangonguan shi shenme yisi*↑ (à LN1)

LN1 : euh 再说一遍什么

E3 : euh XXX euh

E4 : tu veux que je le remette↑

E3 : ouais vas y (rires)

E4 : dis moi si XXX

2 :56

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子

E4 : *qiezi qiezi shi shenme*↑ (à LN1)

E3 : ouais *qian**zi (à LN1)

LN1 : 茄子茄子 c'est une sorte de légume auberge

E4 : ok

Annexes

E3 : aubergine↑

E4 : ouais

E3 : c'est ça (à E4 rires)

E4 : auberge c'est l'hôtel (à LN1) (rires)

E3 : aubergine !

LN1 : ah↑

有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜

3 :26

E3 : *bar**

E4 : *yibaiba**

E3 : *yi yi bai**XXX(rires)

E4 : non c'est *yibaiba* c'est cent/cent quatre-vingts+ mais sais pas c'est le prix (à LN1)

E3 : ah c'est/ (à E4)

LN1 : 拌黄瓜拌黄瓜 c'est un autre plat concombre

E4 : d'accord

E3 : concombre

E4 : ok il prend deux plats d'accord

LN1 : 黄瓜

3 :49

E4 : euh on va recommencer

LN1 tape *huanggua* en pinyin

E3 : *huanguai** regarde (à E4) ce qu'il XXX

E3 : euh *qiezi* aubergine (à LN1)

LN1 : euh

E3 : *shi shenme xie*↑

LN1 : 茄子?

E4 : XXX

E3 : les aubergines comment ça s'écrit↑

LN1 : auberge

E3 : *shenme* xie shenme* xie* aubergine

E4 : ouais

LN1 : au auberge

E3 : gine (rires)

E4 : je pense qu'il a compris

E3 : ouais

4 :28

LN1 tape sur l'écrit *qiezi* en pinyin

E3 : par contre c'est des aubergines ça écrit comme ça (E3 tape aubergine et l'affiche à l'écran)
auberge ça existe pas

E4 : si

E3 : enfin si c'est pas /c'est un hôtel

LN1 : ok ok (rires)

E3 : voilà

LN1 : ok aubergine

E3 : aubergine

E3 et E4 copient le pinyin

E4 : ça lui a fait beaucoup rire

E3 : *qiezi*

5 :10

(rappel de temps)

5 :17

E4 : on va réécouter pour la boisson

E3 : ouais

E4 : je suis pas sûr

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E3 : il a demandé l'aubergine+ il a dit *you mei you* ils ont dit oui+ elle a dit oui

E4 : attends attends

欢迎光临里面请谢谢请问先生想吃点什么有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个

E4 : *xiang* lai yi ge lai yi ge*

E3 : emmène moi en un

E4 : ah ouais *lai* apporter !

E3 : *yi ge*

E4 : donc il a en commandé un (à E3)

E3 : ouais

E4 : c'est bien ça ! donc il lui demande s'il en a un+ il en a un machin+ il dit apporte moi un

E3 : ouais

E4 : donc ça c'est bon

6 :12

烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E4 : ok ensuite elle lui demande s'il veut autre choses *hai yao* euh machin attends je remet à ce mot-là (à E3)

有没有茄子有啊烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E3 : voulez-vous boire quelque chose↑

E4 : oui mais est-ce qu'il commande le concombre+ c'est ça que j'arrive pas à savoir

E3 : si ! si ! si ! il dit euh/elle a dit ok+ je crois+ je vous en apporte un je crois/il me semble (à E4)

E4 : d'accord et après il demande à boire

6 :49

烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

E3 : elle répète (à E4)

E3 : XXX

E4 : et après à boire/sais pas si on a a boire

烧茄子行不行行来一个还要什么再来一盘儿拌黄瓜一盘拌黄瓜要不要主食不要了就这些好请稍等

(...)

E3 : *chu* chu*shi shi shenme*yisi* ↑(à LN1)

E4 : ouais il demande une bouteille de/

LN1 : 主食 du riz

E3 : du riz d'accord dont il y a pas de boisson (E3 regarde la feuille de E4) si↑ s'il pose la question c'est qu'il XXX

E4 : ben non/ d'accord je croyais *jiu jiu* c'était la bouteille+aussi c'est *jiu*

一盘儿拌黄瓜 一盘拌黄瓜 要不要主食 不要了就这些好请稍等

E4 : d'accord il demande s'il veut du riz après (à E3)

E3 : hein

E4 : elle lui demande s'il veut du riz

E3 : mais il pose la question du boisson+ si oui laquelle+ c'est qu'il va forcément commander une boisson dedans sinon la question sera pas posée

E4 : ben c'est ce qu'il me semblait mais je sais pas+jus de riz↑

E3 : (rires) ah c'est peut-être du saké↑ (à E4)

主食不要了就这些好请稍等

E3 : c'est l'alcool de riz non↑

(rires de E4)

8 :09

LN1 : non non non il demande pas de l'eau de vie ou de boisson

E3 : il commande pas de boisson↑ (à LN1)

LN1 : non non non

E3 : d'accord

E4 : merci

E3 : ok merci

(rires)

8 :21

E4 : bon c'est bien

E3 : voilà

Extrait 2 : cor4_doc2

18 :15

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调电视包不包早餐不带早餐
订房需不需要押金要的一百元押金二月四号还有房间吗有订吗订

E3 : à mon avis c'est deux cent cinquante

E4 : déjà il y a pas de petit déjeuner

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调

E3 : *liangbai* c'est deux cent cinq ou deux cent

E4 : *liangbaier*

E3 : deux cent cinquante

E4 : deux cent vingt

E3 : ah oui vingt oui oui c'est ce que je veux dire

E4 : ouais

18 :53

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空

E4 : après elle dit *ershi*

E3 : *ershi* euh c'est vingt

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调电视包不包早餐不带早餐
订房需不需要押金要的一百元押金二月四号

E3 : *yibai yuan*

E4 : il y a une caution

E3 : caution de *yibai* deux cent deux cent yuan

E4 : t'es sûre↑ t'es sure↑ attends on va réécouter

两百二十四小时热水带空调电视包不包早餐不带早餐订房需不需要押金要的一百元押金二月四

19 :35

E4 : attends

订房需不需要押金要的一百元押金二月四号还有房间吗有订吗订

E4 : la dernière question je n'ai pas compris+ oui ça c'est cent yuan↑

E3 : cent yuan de caution le petit déjeuné

E4 : non

E3 : il est pas compris

E4 : enfin il est pas compris

E4 : zao zaocan petit

E3 : zaocan

E4 : zaocan petit déjeuné (à LN2)

LN : oui oui

20 :03

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调电视包不包早餐不带早餐订房需不需要押金要的一百元押金二月四号还有房间吗有订吗订

E4 : wo ting bu dong euh la dernière phrase (à LN2)

LN2 : la dernière phrase↑

E4 : tu vois (il remet le son)

要的一百元押金二月四号还有房间吗有订吗订

LN2 : c'est 订

E4 : ding↑

LN2 : 订

E3 : comprenez comprendre↑

E4 : shi shenme↑ (à LN2)

LN2 : tout d'abord il a lui demande 二月四号有房间吗

E4 : you fangjian ma

LN2 : est-ce qu'il y a chambre de libre 4 février

E4 : d'accord

E3 : ah c'est la date !

LN2 : elle a dit oui et puis il a répondu 订+ oui lui d'accord donc il prend

E4 : d'accord donc il prend la chambre (à LN2)

LN2 : oui

E3 : tu peux remettre juste le début↑ (à E4) après le prix je sais plus ce que j'entends

21 :09

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调电视

E3 : tout ça dianshi shi shenme↑(à LN2)

LN2 : 二二十 euh 二十四小时热水 (LN2 commencer à écrire sur une feuille)

E4 : les dates↑ ershi

LN2 : 热水 il y l'eau chaudes toute la journée 二十四小时 vingt quatre

E4 : ah ershisi xiaoshi

LN2 : vingt quatre heures toute la journée et puis là 空调 climatiseur

E4 : d'accord

E3 : d'accord

LN2 : 电视 télévision

E4 : *dianshi* télévision

E3 : et le climatiseur comment s'écrit↑ (à LN2)

E4 réécoute

小姐我想问一下标准间多少钱两百二十四小时热水带空调电视

E4 : *dianshi* d'accord il va être bien dans sa chambre (rires) il y a la télé la clim

E4 regarde ce que E3 copie de la feuille de LN2 et copie aussi

LN2 : 空调

E3 : *kongtiao*

E4 : euh c'est↑ clim climatisation↑

LN2 : clim

E4 : D'accord

LN2 corrige la faute d'orthographe de E3

LN2 : celui-ci est plus grand (le trait)

E3 : d'accord

22 :33

E4 : et donc ça c'est l'expression pour dire vingt quatre heures eau chaude+ donc là c'est eau chaude (en désignant sur la feuille de LN2 sur *reshui*)

LN2 : hein

E4 : donc là c'est euh *ershì*

LN2 : 二十四

E4 : *ershì*

LN2 : 小时

E4 : *xiao shishenme*↑

LN2 : 小小时 petit (en écrivant)小时 en fait c'est une heure

E4 : d'accord heure ok

E3 : *xiao xiaoshi* c'est heure

LN2 : oui heure

E3 : d'accord

E3 et E4 copient

LN2 : seulement pour une période de temps/une heure comme ça

E4 : d'accord

E3 : une période de temps

LN2 : on compare avec le temps 点几点 c'est pour exprimer le temps

E4 : et ce caractère c'est (désignant un caractère écrit par LN2 sur sa feuille si)

LN2 : c'est 四 quatre (il écrit le mot)

E4 : d'accord ok oui oui pardon

23 :32

E4 : parfait *xiexie*

Annexe 17-Transcription de l'interaction de la séance d'observation 3

Extrait 1 : cor8_doc4

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E5 : en remet entier

E6 : ouais je pense que tu peux remettre

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E6 : c'est quoi *shi lade*↑ (E6 pose la question à LN2)

LN2 : le plat pimenté 辣的

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E6 : en gros il demande ce qu'elle aime+ elle aime les plats pimentés et puis après+ vers la fin sais pas (E6 regarde E5)

E5 : ouais j'ai compris que ça en fait (rires, E5 regarde E6 et puis regarde LN2)

E6 : vas y rejets

E5 : on se relance↑

小刘你今天晚上有事儿吗

E5 : ça veut dire quoi ça↑ (E5 regarde E6)

E6 : qu'est-ce que tu commandes *chidianr** c'est commander (à E5)

E5 : oui mais *you shir ma* (E5 regarde E6 et puis regarde LN2)

E6 : tu commandes quoi

E5 : ouais (sourire, semble avoir cédé)

我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿

E5 : ça par contre↑

E6 : ça je l'ai pas

那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧

E6 : *bucuo de*↑

E5 : *jidian* mais (E5 écrit)

LN2 : 川菜馆儿

E5 : ok j'ai rien compris alors (E5 regarde LN2, rires)

LN2 écrit les sinogrammes de 川菜馆 et le pinyin

LN2 : restaurant originaire de 四川

E6 : restaurant de↑ (à LN2)

LN2 : 四川 plat 四川 cuisine 四川 (en écrivant, puis montre le feuille à E6 et E5)

E6 : c'est une ville *Sichuan*↑ (à LN2)

LN2 : 四川 c'est la province province de 四川 spécialité des plats pimentés

E5 : ouais (E5 copie)

LN2 : 川菜馆儿 ça c'est 辣 pimenté (LN2 montre les sinogrammes à E5 et E6, et E5 et E6 copient)

E5 : je recule un petit peu

咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E5 : je rejets entier

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E6 : pourquoi il dit *bucuo* c'est quoi *bucuo* (E6 pose la question à E5, E5 n'a pas donné de

réponse)

E6 : il correspond à quoi le *bucuo de* (E6 pose la question à LN2)

LN2 : c'est le plat du restaurant est 不错 est bon

E6 : est le *cuo* s'est écrit comment↑ (à LN2)

LN2 écrit 不错 en sinogrammes et en pinyin

E6 : et c'est un verbe adjectif↑ c'est un adjectif↑(à LN2)

LN2 : hein adjectif/c'est un adjectif pas mal pas mal

E6 copie le mot en sinogrammes et en pinyin sur sa feuille de brouillon

E6 demande E5 de remettre le son

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

E5 : a mon avis c'est il demande à la fille ce qu'elle aime et elle répond plats pimentés et (E5 regarde E6)

E6 : et après il propose ce restaurant↑

E5 : non il dit qu'il connaît un bon restaurant↑ et elle demande de quel genre↑ et lui dit la cuisine du *Sichuang* (E5 regarde E6 et LN2)

LN2 : euh non elle demande à quelle heure

E5 : à quelle heure ok

LN2 : XXX

E5 : *jidian*

LN2 : 几点

E6 : et il répond quoi↑(à E5)

E5 : euh quelque chose avec huit (E5 rit en regardant LN2)

小刘你今天晚上有事儿吗我请你吃饭好啊你喜欢吃什么我喜欢吃辣的那咱们可以去川菜馆儿我认识一家很不错的行几点七点吧好一言为定

(plus de temps)

E5 : il y sept et huit mais sais plus c'est trop vite (rires)

LN2 : 七 sept qui huit c'est 八七点

E5 : après il dit pas : (à LN2)

LN2 : la dernière phrase↑ (à E5)

E5 : ouais

LN2 : 一言为定 c'est promis (LN2 commence à écrire les sinogrammes et le pinyin) la dernière phrase c'est ça↑(à E6)

E5 : hein attends c'est juste avant

LN2 : juste avant c'est 七点 (LN2 écrit le sinogrammes) sept heures

E5 : après il dit pas un BA ou (à LN2)

LN2 : 七点吧吧 modale (il écrit le sinogramme)

E5 : ok

E6 : et ça tu l'écris tu le prononces comment↑ (à LN2 en désignant *yiyanweiding*)

LN2 : 一言为定

E6 : c'est promis c'est une expression toute faite qu'on l'utilise comme ça (à LN2)

LN2 : hein hein 一言为定

E6 copie l'expression en sinogrammes sur sa feuille

E5 écrit des choses sur sa feuille

Extrait 2 : cor9_doc2

我有一个朋友叫杨博他今年二十六岁了跟我一样也是中国人他住在格勒大学城他也是学生他们家有四口人有他他妹妹他爸爸和他妈妈他喜欢踢足球和看电影我们认识三年啦我觉得他是一个非常努力和上进的人

E7 : moi j'ai entendu *ershiliu* (à E8)

E8 : ah moi j'ai entendu qu'ils sont qu'il est Chinois et qu'ils sont quatre dans sa famille (à E7)

E7 : oui pareil! quatre

E8 : donc redis le↑ (à E7)

E7 : donc j'ai entendu *ershiliu*

E8 : ah donc vingt six

E7 : ouais

E8 : c'est bon comme ça ! ça gagne du temps+ par contre je trouve qu'il articule mieux dans ce texte

E7 : ouais

E8 : sais pas pourquoi+ il y a peut-être pas le son de la foule derrière lui

E7 : possible

E7 : donc quatre personnes

E8 : voilà quatre personnes j'ai pas encore eu le temps deXXX du coup on remet

E7 : exactement

我有一个朋友叫杨博他今年二十六岁了跟我一样也是中国人他住在格勒大学城他也是学生他们家有四口人有他他妹妹他爸爸和他妈妈他喜欢踢足球和看电影我们认识三年啦我觉得他是一个非常努力和上进的人

E7 : j'ai entendu qu'il est étudiant↑

E8 : ouais moi aussi↑

E8 : alors pour les quatre personnes j'ai entendu papa maman↑

E7 : ouais

E8 : j'ai pas eu le temps d'entendre la suite+ j'écrivais

E7 : ouais

E8 : je pense qu'il doit/est-ce qu'il se compte justement ↑(à E7) il dit qu'il y a quatre personnes dans ma famille est-ce que lui il se compte dedans

E7 :(souffre) il faut qu'on réécoute et on verra après↑

E8 : ouais

E7 : j'ai pas réussi à entendre le lieu d'habitation ça allait trop vite

我有一个朋友叫杨博他今年二十六岁了跟我一样也是中国人他住在格勒大学城他也是学生他们家有四口人有他他妹妹他爸爸和他妈妈他喜欢踢足球和看电影我们认识三年啦我觉得他是一个非常努力和上进的人

E7 : j'ai entendu *meimei*

E8 : ouais et euh ils se connaissent depuis trois ans

E8 : et le loisir j'ai pas

E7 : et t'as entendu le/

E8 : justement j'ai entendu un son↑ (à LN1) euh *Li Shuang*↑

E8 : est-ce que il y a une ville en Chine qui s'appelle *GE LE*↑

LN1 : 格勒 c'est-à-dire Grenoble

E7 et E8 rient

E8 : ah d'accord! c'est pas *GELENUOBUER*↑ Grenoble (à LN1)

LN1 : ouais c'est/c'est un/ c'est une forme de parler mais simple

E8 : ah d'accord parce que moi j'ai appris XXX

E7 : ben oui

Annexe 18-Entretien d'auto-confrontation

Extrait 1 : cor10 S1_GA

(Dans le bilan, les deux apprenants ont marqué que c'est la présentation qu'elles ont le mieux réussi. Dans l'entretien, elles expliquent la raison)

E2 : parce que c'est du vocabulaire qu'on connaît et qu'on a étudié+ on a travaillé dessus pendant deux ou trois mois+ donc on connaît des/c'est plus simple quoi

E1 : voilà

E2 : on connaît le début des phrases on sait à peu près comment ça marche+ on sait si on entend *wo zhuzai* c'est habiter donc tout de suite on a les réflexes quoi

26 :59

ENS : est-ce que les deux modalités d'apprentissage à distance et en présentiel engendrent une différence pour réaliser les activités ?

E2 : non les deux sont différentes mais les deux marchent bien

ENS : marche bien ?

E1 : ouais

E1 : je disais que la webcam c'est c'est intéressant+ mais c'est quelque chose que je n'ai pas du tout l'habitude d'utiliser+ alors au début/en plus c'est quelqu'un qu'on connaît absolument pas+ donc on sait pas si fallait parler en chinois français ou/ donc c'est assez bizarre au début+ et après dans le contexte du travail par contre ça

ENS : c'est important de discuter avec lui avant le test n'est-ce pas ?

E1 et E2 : oui

27 :52

ENS : parfois vous écrivez en français parfois vous écrivez en chinois en sinogramme surtout pourquoi ?

E1 : quand j'écrivais/enfin j'ai pas réfléchi

ENS : et lorsque vous écrivez en chinois vous comprenez le sens

E2 : ouais ben oui

E1 : en fait là justement quand là pour par exemple *chuqu chuqu le* j'avais pas compris à l'oral donc/ en fait pour comprendre le sens j'écris et du coup ça c'était ça

ENS : ça aide à trouver le sens

E1 : voilà

E2 : ouais des fois de pouvoir mettre le sinogramme dessous

ENS : (demande à E2) ça t'arrive aussi des fois d'entendre le son et puis tu penses au/à l'orthographe ?

E2 : hein ouais ou des fois à l'inverse+ tu dis *chuqu* on commence à réfléchir quel signe qu'on connaît voilà et on essaie de retrouver quel signe qu'on connaît et qui correspond à cette son/sonorité pour trouver le sens

E1 : moi en tout cas les les tons c'est pas encore/

E2 : non moi les tons j'ai du mal aussi

E1 : moi je différencie pas le sens par rapport aux tons

E2 : je pense aussi quand/quand c'est spontané et on comprend bien+ je vais l'écrire en sinogrammes+ par contre quand on réfléchissait toutes les deux genre +il disait ah il a dit euh *tingyinyue* ça veut dire qu'il aime bien la musique+ du coup là je vais l'écrire en français

29 :13

ENS : pourquoi vous ne voulez pas poser des questions au natif ?

E1 : parce que je voulais en trouver je pense (rires)

E2 : ouais je pense que c'est parce qu'on on est têtue+ on veut essayer de trouver toutes seules

ENS : mais là si vous n'arrivez pas

E1 : ouais on a demandé

E2 : d'ailleurs au début on ne demandait pas et puis après c'est lui qui nous a donné/ il a vu qu'il y a une phrase qu'on a du écouter dix fois et c'est lui qui a pris l'initiative de nous dire du coup ça nous/ça nous a un peu enclenché +on s'est dit ouais ben et du coup il y a une autre phrase où on s'est demandait si c'était ça et du coup on lui a demandé

30 :04

Pendant cette séance, par rapport aux modalités d'apprentissage vous avez préféré laquelle : face à face ou à distance ?

E1 : face à face peut-être c'est plus facile

E2 : ouais c'est plus facile c'est moins déstabilisant en fait

E1 : si on trouve pas comment/comment les dire+ on regarde+ et puis ça/ ça se/ on se comprend quoi au pire (rires)

30 :20

ENS : vous n'avez pas utilisé le clavier tout à l'heure

E2 : ouais c'est vrai

ENS : pourquoi ?

E1 : ça aurait peut-être mis du temps

ENS : vous n'avez pas pensé c'est ça ?

E1 : ouais c'était pas/

E2 : enfin moi j'ai pas eu le réflexe en fait

E1 : déjà je savais pas comment il fallait faire et puis je pense en plus que ça aurait pris du temps

ENS : ça prend trop de temps

E2 : ouais de taper

ENS : c'est plus rapide de parler

E2 : ouais

ENS : vous aimez bien les deux modalités

E2 : ouais c'est sympa

ENS : pour travailler ce genre de/

E1 : c'est intéressant de voir un petit peu/ enfin de pouvoir parler/ même si c'est en français avec d'autres Chinois

E2 : ouais

E1 : enfin c'est pas tous les jours que je parle avec quelqu'un qui est en Chine donc (rires)

Extrait 2 cor10_S3_GD

ENS : c'est toi qui contrôles le son est-ce que des fois tu as envie de répéter et tu attends sa sa commande ?

E7 : ouais on s'est mal comprise peut-être une fois ou deux

(...)

E7 : c'est pour qu'on coordonne pour qu'elle puisse avoir le temps de/ de remettre ses idées et dire ah ça oui j'ai entendu ce mot et comme ça après si elle a/ quand elle a fini qu'elle dit bon ben non là j'ai encore besoin+ c'est pour ne pas perturber ses pensées

26 :35

ENS : est-ce que ça t'arrive des fois que tu as envie qu'elle répète plus souvent ?

E8 (rires) : j'ose pas lui dire parce que moi aussi je suis timide mais j'ai pas envie d'imposer tout le temps

E8 : moi c'est pareil

Annexe 19-Entretien de fin d'année

Extrait 1 : cor11_E5

ENS : quelle est la différence entre les aides des locuteurs natifs et les fiches d'aides que je vous fournis pour les activités de compréhension ?

E5 : ça aurait pas été la même chose parce que avec un Chinois en face+ on est obligé de mener/de rechercher un peu de réflexion pour savoir quelle question à poser+ et si on a vraiment une fiche de vocabulaire à côté +on lirait la fiche de vocabulaire+ on ferait peut-être vite fait un bas de gamme+ mais on réfléchirait peut-être moins+ on prendrait moins de recul par rapport au texte

E5 : parce que là on n'a pas d'aide de vocabulaire+ on se concentre déjà pour connaître le sens général du texte et puis essaie d'avoir XXX précise+ tant dit que si on avait une fiche de vocabulaire en la voyant on verrait directement

ENS : le détail ?

E5 : peut-être pas le détail+ mais on aurait déjà une idée précise du texte+ et ça pourrait nous aider dans la compréhension+ mais ça peut aussi nous induire en erreurs sur certaines choses

E5 : le fait d'avoir des natifs et surtout ne pas avoir des feuilles à côté+on est obligé de faire/ d'avoir un recours à la seule aide qu'on peut avoir+ et euh c'est eux+ donc on est obligé de réfléchir et de savoir de poser des questions claires

ENS : quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pendant ces activités ?

E5 : si c'est un vocabulaire on connaît bien+ même si le son n'est pas très très clair+ on peut essayer de faire une analogie avec des sons qu'on connaît pour trouver euh tel mot c'était↑ du moins imaginer quel mot il était↑ après si on connaît vraiment pas le vocabulaire c'est beaucoup plus dur d'avoir/de différencier un peu les sons↑ donc là on est obligé de demander de l'aide et l'aide qu'on demande est moins précise

3 :00

ENS : est-ce que tu trouves que les aides de la part des locuteurs natifs sont personnalisées par rapport vos difficultés ?

E5 : c'est beaucoup plus individualisé+ et puis même quand on connaît pas le vocabulaire +on a tendance à se concentrer sur des mots différents peut-être +c'est-à-dire se concentrer sur des parties différentes+ et au final le fait de se concentrer sur des parties différentes qu'on a une pensée sur des phrases différentes aussi pour chacun

ENS : comment trouves-tu la qualité d'aide des locuteurs natifs ?

E5 : des fois je trouve que qu'il nous aide peut-être un peu trop rapidement+ si on demande de l'aide il nous donne directement la signification+ ça nous ôte une phase de réflexion peut-être

ENS : est-ce que tu penses que la présence de l'enseignante pendant ces activités d'interaction avec les locuteurs natifs est un défaut ?

E5 : je trouve que ça change pas énormément de chose ... la présence de l'enseignante nous donne plus de confiance (...) c'est vraiment intéressant+ eux ils sont des Chinois+ c'est pas des enseignants+ donc ils nous aident à la manière/ c'est quand même différente aussi+ et c'est un autre point de vue finalement+ c'est-à-dire que là ils sont là pour nous aider+ mais ils ne se rendent pas vraiment compte de problèmes à nous+ et euh c'est comme si on parlait plus avec

des étrangers+ au point final+ donc c'est différent

ENS : pendant les activités vous demander souvent aux locuteurs natifs le sens des mots inconnus, quelle est la différence entre un dictionnaire et l'aide d'un natif ?

E5 : il faut vraiment identifier le son+ pourvoir le chercher dans le dictionnaire +après et euh souvent+ c'est si on connaît pas le mot c'est là/ il y a un gros problème à ce niveau là+ aussi c'est que des fois t'as un c un z etcétera+ on a tendance à mélanger les sons

E5 : on commençait toujours par demander si c'est bien lui/ bien ça /ou c'était une autre lettre +et après on commençait à demander directement le sens+ mais c'est toujours du niveau/ le problème est toujours le niveau de la prononciation

Extrait 2 : cor11_E8

ENS : quel est l'intérêt de solliciter de l'aide d'un locuteur natif pendant l'activité de compréhension de l'oral ?

E8 : c'est vrai que pour l'oral+ quand je comprends pas un mot+ je peux pas aller sur Internet sur le site « Chine nouvelle » pour demander le mot dans le dictionnaire+ donc dans ce cas-là c'est vrai que les natifs/ pour moi c'est très utiles parce que ils savent leur langue+ ils peuvent m'aider immédiatement et+ euh c'est vrai ça me permet d'avoir une autre vision que celle du professeur

ENS : Est-ce que tu peux travailler aussi bien sans aide du natif ? Par exemple, vous avez une activité de compréhension orale, et après je vous donne la réponse de l'activité sur une fiche, est-ce qu'il y a une différence?

E8 : non non franchement tout ce qui est le oral pour moi c'est c'est indispensable qu'il y ait un natif surtout que je comprends pas du/même après plusieurs écoutes je comprends pas le/certains parties du texte donc là le natif peut m'être indispensable

ENS : pourquoi il est indispensable ?

E8 : parce qu'il peut m'aider juste à me donner/ par exemple la partie que je ne connais pas là+ après dans ce cas-là par exemple juste le pinyin+ et là si je connais pas le pinyin et bien il me donne la traduction+ après si je connais le pinyin et ben je dis toute seule qu'est-ce que ça veut dire et je continue le travail

ENS : est-ce que pour toi l'aide du natif est plutôt portée sur le vocabulaire/le sens des mots ou aussi sur les aspects auditifs ?

E8 : à la fois sur le vocabulaire à la fois sur la partie de la prononciation

ENS : c'est-à-dire la discrimination ?

E8 : voilà

ENS : et la grammaire ?

E8 : non pas la grammaire+ après la grammaire c'est plutôt quelque chose que je préfère travailler seule avec un cours avec moi

ENS : est-ce que ce genre d'activité te motive pour réaliser les activités de compréhension ?

E8 : moi ça me motive quand j'ai un natif à côté de moi↑c'est aussi parce que lui je peux parler euh/ j'ai une vision qui n'est pas celle d'un francophone ou d'un étranger qui apprend la langue chinoise donc+ et après quand c'est un natif qui n'est pas professeur ça me permet de/ il me donne une vision euh des choses que peut-être n'aurait eu un professeur que lui +euh qui

a accès sur la pédagogie pour nous apprendre un certain mot↑ le natif il va nous apprendre des mots qui vont peut-être s'éloigner du sujet+ mais peut-être le professeur n'aurait pas nous donner euh+ si on travaille sur un thème précis

ENS : face à un natif est-ce que ça vous motive plus pour aller chercher le sens lors de l'écoute par rapport au travail seul

E8 : moi ça me motive parce que je sais si jamais je comprends pas quelque chose je peux lui demander+ et que si j'ai envie d'ailler plus loin et je sais qu'il peut tout de suite me donner des mots en plus qu'on aurait pas forcément étudié en cours

E8 : c'est sur qu'au début je veut toujours essayer de trouver par moi-même+ parce que c'est comme ça que je vais progresser+ si après je trouve pas about d'une ou plusieurs écoute

ENS : tu abandonnes lorsque tu es toute seule ?

E8 : lorsque je suis toute seule oui j'abandonne je laisse par exemple dix minutes de côté mon travail de chinois+ je fais autres choses+ après j'y reviens pour avoir l'esprit vidé et recommencé+ et après si je ne trouve pas et dans ce cas là j'abandonne définitivement

ENS : et là avoir des natifs en face ?

E8 : et là avec des natifs en face si jamais au bout de plusieurs écoutes je ne trouves pas+ et ben je leur demande directement le mot qui me manque+ et euh+ du coup ça me fait pas abandonner ça me/ je continue

ENS : est-ce que tu as été forcée de faire ça

E8 : non non non j'ai envie de lui demander pour savoir de quoi le texte il parlait+ pour moi c'était une aide très utile

ENS : quel est le défaut de ce genre d'activité ?

E8 : (...)le défaut avec LN1 c'est que je lui ai demandé une partie de la phrase et il m'a donné tout

Annexe 20-Questionnaire 0-« État des lieux de votre apprentissage du chinois » (groupe 2011-2012)

« Vous et le chinois »

1. Sexe : F M

2. Age : Moins de 20 ans Entre 20 et 25 Plus de 25

3. Pourquoi apprenez-vous le chinois (plusieurs réponses possibles) ?
 - a) Pour mieux connaître la culture et la civilisation
 - b) Pour apprendre la langue
 - c) Pour voyager
 - d) Pour des raisons professionnelles
 - e) Autre : _____

4. Combien d'années avez-vous étudié le chinois ? _____ an(s)
 Combien d'heures en moyenne par an ? _____ heures.

5. Vous avez étudié le chinois (plusieurs réponses possibles) :
 - a) Seul(e) ou avec de la familles ou des amis
 - b) Au collège
 - c) Au lycée
 - d) En cours particulier
 - e) En formation continue
 - f) Au département Lansad de l'Université Stendhal ou dans une autre université
 - g) Par des cours par correspondance
 - h) Autre : _____

6. Êtes-vous déjà allé(e) en Chine ?
 - a) Non ;
 - b) Si oui, combien de fois ? _____ fois
 et en tout pendant combien de temps ? _____
 - c) Avez-vous communiqué en chinois ? _____

7. Avez-vous la possibilité de pratiquer le chinois avec des Chinois en France ?
 - a) Non ;
 - b) Si oui, à quel rythme (entourez le(s)) :

	toutes les semaines
	deux fois par mois
	tous les mois
	plusieurs fois par an
	moins d'une fois par an
	jamais

8. Utilisez-vous les technologies de l'information et de la communication (télévision, radio, ordinateur, Internet...) pour apprendre le chinois ?
 - a) Non ;
 - b) Si oui, quel(s) genre(s) de technologies préférez-vous pour apprendre le chinois ?
 Entourez le(s) :
regarder des émissions télévisuelles

écouter la radio
utiliser un écouteur MP3
apprendre ou communiquer par téléphone
apprendre ou communiquer par Internet
regarder des films sur un lecteur DVD

Autre : _____
Pourquoi le(s) préférez-vous ? : _____

9. Avez vous suivi des formations de chinois en ligne ? Est-ce que cela vous a aidé à améliorer la compréhension orale ?

- a) Si oui, comment ? _____
- b) Si non, quelles sont les raisons ? _____

10. Combien de temps investissez-vous pour apprendre le chinois en dehors des cours et des devoirs ?

_____ heure(s) par semaine :

11. Pour vous, est-ce que la présence d' un enseignant est indispensable pour l'apprentissage du chinois ?

- a) Non, parce que
 - b) Oui
 - c) Ça dépend
- Pourquoi ce choix ? _____

12. Préférez-vous travailler seul ou en groupe ? Pourquoi ?

- a) Seul(e) pour les activités suivantes(précisez) : _____
- b) En groupe pour les activités suivantes(précisez) : _____

13. Si parfois vous êtes découragé dans l'apprentissage du chinois, c'est parce que (plusieurs réponses sont possibles) :

- a) Vous trouvez que ça prend trop de temps
- b) Vous trouvez que c'est trop dur pour vous
- c) Vous trouvez que vous n'avancez pas
- d) Vous ne savez pas comment apprendre efficacement
- e) Vous ne trouvez pas le cours motivant
- f) Autre : _____

14. Si peut-être parfois vous trouvez un cours peu motivant, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- a) Le contenu ne vous intéresse pas
- b) Il n'y a pas beaucoup de pratique orale
- c) Le style d'enseignement ne vous plaît pas
- d) L'enseignant ne vous paraît pas compétent
- e) Il y a trop de monde dans un même groupe, l'enseignant doit répéter plusieurs fois la même chose afin que tout le monde comprenne
- f) Le nombre d'heures d'un cours annuel n'est pas suffisant
- g) La méthode d'enseignement dans la salle de cours est trop traditionnelle
- h) On ne travaille pas suffisamment sur la culture chinoise en cours

- i) On travaille trop sur la culture en cours et il n'y a donc pas assez de temps pour travailler la langue
- j) Autre : _____

« Votre compréhension orale en chinois »

15. Comment évaluez-vous votre niveau de compréhension orale en chinois ?

- a) Très bon
- b) Ça dépend des moments, parfois vous comprenez mieux que d'autre
- c) En général vous ne comprenez que très peu

16. Si vous avez des lacunes en compréhension orale, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- e) Vous n'avez pas l'occasion de pratiquer l'écoute
- f) Dans la salle des cours, on ne travaille pas assez la compréhension orale
- g) Votre niveau en langue n'est pas suffisant
- h) Autre : _____

17. Lorsque vous avez des difficultés de compréhension orale, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) :

- a) Vous n'arrivez pas à identifier des sons
- b) Parfois vous ne pouvez pas bien distinguer les tons et vous ne trouvez pas le sens juste d'un son
- c) Vous n'arrivez pas à séparer les sons en mots
- d) Vous entendez les mots, mais vous n'arrivez pas à leur donner un sens tout de suite
- e) Il y a trop de mots nouveaux pour vous
- f) Vous entendez et comprenez tous les mots, ou la plupart des mots, mais vous ne comprenez pas l'ensemble de la phrase
- g) Des mots inconnus vous ont perturbé et vous n'arrivez plus à vous concentrer
- h) Vous trouvez que la vitesse est trop rapide
- i) Autre : _____

18. Comment jugez-vous le degré d'influence des facteurs ci-dessous pour la compréhension orale ?

(1=très important ; 2=assez important ; 3=moyennement important ; 4=pas très important)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) La capacité d'identifier les tons | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) La capacité d'identifier correctement un son | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) La capacité d'attribuer un sens au son reconnu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) La capacité de segmenter des syllabes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Le vocabulaire (connaître plus de vocabulaire) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Les connaissances en grammaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Les connaissances concernant le contexte, le | | | | |
| h) sujet de l'enregistrement, et les caractéristiques du locuteur | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Les techniques stratégiques d'écoute, pouvoir deviner ou | | | | |
| j) conclure le sens à l'aide des indices dans le texte ou le contexte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) La mémoire (avoir une bonne mémoire) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) Le niveau de la compétence en sinogrammes (connaître | | | | |
| m) beaucoup de caractères chinois) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n) Autres : _____ | | | | |

19. Lorsque vous rencontrez une difficulté d'écoute pendant la compréhension d'un message en chinois, vous :

- a) Abandonnez la compréhension
- b) Essayez de deviner le sens à l'aide des indices
- c) Les deux, et cela dépend des moments

« Votre niveau en sinogrammes »

20. Comment évaluez-vous votre niveau en sinogrammes ?

En lecture, vous pouvez lire un texte déjà étudié en cours :

- a) Facilement sans regarder les notes des cours
- b) Facilement mais avec les notes des cours
- c) Difficilement sans les notes des cours
- d) Difficilement même avec les notes des cours
- e) Autre : _____

En écriture, vous pouvez écrire un texte déjà étudié en cours :

- a) Facilement sans regarder les notes des cours
- b) Facilement mais avec les notes des cours
- c) Difficilement sans les notes des cours
- d) Difficilement même avec les notes des cours
- e) Autre : _____

Annexe 21-Questionnaire 1 « Bilan des devoirs »

1. Je trouve que dans mon groupe, le(s) devoir(s) suivant(s) est(sont) le(s) mieux réussi(s)
(entourez votre(vos) choix) :

1. « Au téléphone » (discussion à distance)
2. « Messagerie téléphonique » (discussion à distance)
3. «Présentation » (discussion face-à-face)
4. « Localisation » (discussion face-à-face)

2. Si je réussis mieux certains devoirs que d'autres, je pense que c'est essentiellement dû
(entourez votre(vos) choix) :

1. aux textes eux-mêmes
2. aux différents formats de discussions (face-à-face/à distance)
3. autres raisons (précisez) :

3. Remarques : Si vous avez des commentaires supplémentaires par rapport à vos réponses,
merci de les noter ici :

Annexe 22-Questionnaire 2 « Écouter un document avec un Chinois »

1. Je trouve qu'écouter un texte avec un Chinois est (entourez votre(vos) choix) :

- a) inutile
- b) une perte de temps
- c) peu motivant
- d) très motivant
- e) une expérience intéressante
- f) un bon moyen pour apprendre des choses

« Travailler en petit groupe »

2. Je trouve que écoute un texte avec un autre collègue est :

- a) trop compliqué à gérer
- b) peu efficace
- c) ennuyeux
- d) efficace
- e) motivant
- f) une bonne pratique pour apprendre des choses

« Outils de communication »

3. Lors de l'interaction, je n'utilise jamais ou très peu le(s) outil(s) suivant(s) :

- a) clavier
- b) manuscrit (papier, crayon)

Expliquez votre(vos) choix :

« Solliciter de l'aide »

4. Lorsque vous voulez demander de l'aide face à une difficulté d'écoute, à qui vous adressez-vous en premier :

- a) à votre partenaire apprenant (e)
- b) au natif chinois
- c) les deux

5. Est-ce qu'il vous arrive parfois de ne pas comprendre quelque chose et pourtant de ne pas le montrer ni demander de l'aide ?

- a) oui
- b) non

Expliquez votre choix :

6. Remarques : Si vous avez des commentaires supplémentaires par rapport à vos réponses, merci de les noter ici :

Annexe 23-Questionnaire 3 « Formation hybride Chinois A2.2_groupe 2009-2010 »

La formation proposée dans son ensemble

Cette année vous avez assisté à la formation hybride (présentiel + face-à-face) « Chinois A2.2 ». Cette formation a eu pour l'objectif d'améliorer votre compréhension orale.

1. Pensez-vous que cette formation est efficace pour améliorer la compréhension orale ?
 (a) non (b) un peu (c) oui

2. Pensez-vous avoir fait des progrès dans la compréhension orale ?
 a) non *(si vous répondez « non », passez à la question 5)*
 b) oui, un peu de progrès *(si vous répondez « oui », répondez aux question 3 et 4)*
 c) oui, un grand progrès

3. Quel(s) aspect(s) pensez-vous avoir amélioré(s) ?
 a) la capacité en discrimination et segmentation des sons
 b) la capacité pour reconnaître des mots déjà appris
 c) la capacité à tirer profit de la présence d'un locuteur natif lors de l'écoute et du travail de compréhension sur un document sonore afin de rendre le travail plus efficace et plus bénéfique à votre apprentissage
 d) pouvoir comprendre plus facilement le sens essentiel d'un texte dont le thème a déjà été abordé
 e) la capacité d'appliquer des stratégies d'inférence (anticiper la situation, émettre des hypothèses et les vérifier)
 f) vous êtes plus serein(e) lorsque vous rencontrez des mots inconnus dans un document sonore
 g) vous avez davantage confiance en votre capacité de compréhension
 h) autres (précisez) :

4. Quel(s) aspect(s) de la formations ont contribué, selon vous, à ce progrès ?
 a) interaction avec des natifs en cours présentiel
 b) interaction à distance avec Lishuang
 c) exercices phonologiques sur Esprit
 d) tests auto-correctifs de compréhension orale sur Esprit
 e) pratique de compréhension en cours présentiel
 f) révision des documents de compréhension (1 document sur les 4)
 g) autres (précisez) :

5. Pourriez-vous donner quelques conseils au concepteur de formation pour améliorer la compréhension orale ?

« Interaction avec des natifs dans deux modalités »

Au 2eme semestre, l'enseignante a intégré des séances d'interaction en cours présentiel où les étudiants peuvent travailler avec des Chinois natifs. Il y a eu également un devoir à réaliser

avec l'aide d'un natif à distance.

Interaction avec un(e) natif(native) en cours présentiel (face-à-face)

6. Avez-vous travaillé avec un(e) natif(native) en cours présentiel ? (a) non (b) oui

Si « oui », répondez aux questions 7-11

7. Comment ressentez-vous ce genre de travail ?

8. Est-ce utile pour améliorer la compréhension orale ?

9. Pourquoi ce genre d'activité est utile/inutile pour améliorer la compréhension orale ?

10. Est-ce utile pour apprendre le chinois (ex: apprendre du vocabulaire, pratiquer l'oral...) ?

11. Auriez-vous des conseils pour améliorer ce genre de travail en cours présentiel ?

Interaction avec un natif à distance

12. Avez-vous travaillé avec le natif (Lishuang) à distance pour réaliser le devoir ? (a) non (b) oui

Si « oui », répondez aux questions 13-17

13. Comment ressentez-vous ce genre de travail ?

14. Est-ce utile pour améliorer la compréhension orale ?

15. Pourquoi ce genre d'activité est utile/inutile pour améliorer la compréhension orale ?

16. Est-ce utile pour apprendre le chinois (ex: apprendre du vocabulaire, pratiquer l'oral...) ?

17. Auriez-vous des conseils pour améliorer ce genre de travail en cours présentiel ?

« Scénario pédagogique »

Contenu proposé

1. Estimez-vous que le contenu (les thèmes étudiés, les activités et les tâches proposées) de la formation est :

(a) intéressant (b) peu attirant (c) utile pour vous (d) pas utile pour vous

2. Trouvez-vous que le contenu du cours proposé dans cette formation est :

(a) trop lourd (b) insuffisant (c) adéquat

3. Estimez-vous que le niveau de langue visé dans la formation est :

(a) trop difficile pour vous (b) trop facile (c) adéquat (d) autres (précisez) :

Alternance des deux modalités d'apprentissage en présentiel et à distance

4. Estimez-vous que pour améliorer les compétences liées à la compréhension orale, la combinaison des deux modalités d'apprentissage (présentiel & à distance) est :

(a) inefficace (b) efficace (c) parfois inefficace, parfois intéressant

Expliquez votre choix :

Séances à distance sur la plate-forme Esprit

5. Comment qualifieriez-vous les séances proposées sur la plate-forme Esprit?

(a) peu intéressantes (b) intéressantes

(c) mal organisées (d) bien organisées

(e) autres (précisez) :

6. Vous sentez-vous « seul(e) » lorsque vous faites le travail à distance ?
 (a) non, jamais (b) oui, souvent (c) parfois je me sens très seul(e)
 Expliquez votre choix :
7. Les consignes sur la plate-forme sont-elles claires ?
8. Pour suivre une séance à distance, combien de temps mettez-vous ?
 (a) < 1 heure (b) 1-2 heures (c) 2-4 heures (d) > 4 heures
9. En général, vous suivez une séance sur la plate-forme en _____ fois ? (1, 2, ou plus de 2)
10. Avez-vous rencontré des problèmes en travaillant sur la plate-forme Esprit? (a) non (b) oui
11. Si oui, lesquels ?
12. Sur la plate-forme Esprit, vous trouvez les différentes rubriques ci-dessous, certaines sont régulières, certaines sont irrégulières. Indiquez les fréquences de votre consultation de ces rubriques (marquez votre choix par « X » :

Rubriques proposées	Votre Consultation		
	Jamais	De temps en temps	Toujours
Introduction de chaque séance à distance			
Cours de préparation en ligne (site Cri en ligne)			
Cours d'approfondissement (fiches de cours)			
Enrichissement des connaissances (sites auxiliaires sur le thème étudié)			
Exercices auto-correctifs (des sons chinois)			
Tests de compréhension orale (avec des fiches de correction)			
Outils en ligne (dictionnaire, outils permettant de saisir les sinogrammes...)			
Devoirs (individuel ou en groupe)			
Forum (non obligatoire)			
Chat			

13. S'il y a des rubriques que vous ne consultez jamais ou très peu, c'est essentiellement parce que :
- a) elles sont inutiles pour vous
 - b) elles sont peu attirantes, ce qui ne vous donne pas envie de les consulter
 - c) vous ne savez pas ce qu'il faut faire dans ces rubriques
 - d) vous n'avez pas le temps
 - e) vous avez des soucis techniques (fonctionnement de votre ordinateur, Internet...) et vous ne pouvez pas les consulter
 - f) autres (précisez) :
14. D'après vous, quels sont les points négatifs des séances proposées sur la plate-forme Esprit ?

15. Quels sont les points positifs ?

Séances présentiels

16. vous trouvez que les séances présentiels sont :

- (a) peu intéressantes
- (b) intéressantes
- (c) mal organisées
- (d) bien organisées
- (e) autres (précisez) :

17. Assistez-vous à toutes les séances présentiels ? (a) non (b) oui
Si non, pourquoi ?

18. D'après vous, quels sont les points négatifs des séances proposées en présentiel dans cette formation ?

19. Quels sont les points positifs des séances proposées en présentiel dans cette formation ?

« Tutorat / enseignement »

20. Trouvez-vous que la qualité des cours de l'enseignante est : (a) mauvaise (b) moyenne (c) bonne

21. Êtes-vous satisfait(e) des corrections des travaux qu'elle a données ?
(a) pas satisfait(e) (b) moyennement (c) satisfait(e)

22. Lorsque vous lui demandez des renseignements ou de l'aide à distance, diriez-vous qu'elle vous donne une réponse ? (a) toujours (b) jamais (c) parfois

23. Lorsqu'elle vous donne une réponse, est-ce très rapide ?
(a) toujours très long (b) toujours très rapide (c) parfois long, parfois rapide

24. Lorsqu'elle vous répond, comment jugez-vous ses interventions ?
a) toujours peu pertinentes et peu efficaces
b) toujours pertinentes et efficaces
c) parfois efficaces, mais parfois non

« Investissement personnel »

25. Combien d'heures par semaine avez-vous consacré, en moyenne, au cours de chinois, en dehors des séances du jeudi de 18h00 à 20h00 ?

26. Estimez-vous que vous révisez assez bien ce qui a été vu pendant les séances ?

27. Avez-vous le sentiment que vous vous êtes _____ investi(e) en temps et en énergie dans l'apprentissage du chinois (entourez votre choix) ?
(a) peu (b) suffisamment (c) trop

28. Si vous aviez eu plus de temps et d'énergie, qu'auriez-vous plus travaillé ?

Annexe 24-Questionnaire 4 « Formation hybride *Chinois A2.2* groupe 2011-2012 »

« Votre situation »

Vous être: F H

Votre âge: _____

« La formation proposée dans son ensemble »

Cette année vous avez assisté à une formation du chinois hybride (présentiel + face-à-face) « Chinois A2.2 ». Cette formation sert à améliorer votre habileté en compréhension de l'oral.

1. Pensez-vous que cette formation est efficace pour améliorer la compréhension de l'oral ?

- (a) pas du tout d'accord
- (b) pas d'accord
- (c) pas sûr
- (d) d'accord
- (e) tout à fait d'accord

2. Pensez-vous que, grâce à cette formation, vous avez progressé dans les aspects suivants (entourez « oui » ou « non »):

- meilleure capacité en distinction et segmentation des sons (a). oui (b). non
- meilleure capacité à reconnaître des mots déjà appris (a). oui (b). non
- vous savez comment travailler la compréhension de l'oral avec l'aide des natifs afin de rendre le travail plus efficace et plus bénéfique à votre apprentissage (a). oui (b). non
- pouvoir comprendre plus facilement l'essentiel d'un document dont le thème est déjà vu (a). oui (b). non
- meilleure capacité à appliquer les stratégies de compréhension comme par exemple l'inférence(anticiper la situation, émettre des hypothèses et les vérifier) (a). oui (b). non
- vous êtes plus serein lorsque vous rencontrez des mots inconnus dans un texte (a). oui (b). non
- vous avez plus de confiance sur votre capacité de compréhension (a). oui (b). non
- vous avez pu enrichir votre vocabulaire (a). oui (b). non
- autres (précisez) :

3. Pensez-vous que les aspects suivants ont contribué à votre progrès en compréhension de l'oral ?

- interaction avec des natifs en cours présentiel (a). oui (b). non
- exercices phonologiques sur Esprit (a). oui (b). non
- tests auto-correctifs de compréhension de l'oral sur Esprit (a). oui (b). non
- révision personnelle des séances en ligne (a). oui (b). non
- autres (précisez) :

4. Pourriez-vous donner quelques conseils pour améliorer la compréhension de l'oral ?

Le 2eme semestre, l'enseignante a intégré des séances d'interaction en cours présentiels où les étudiants peuvent travailler avec des Chinois natifs.

5. Que pensez-vous de ce genre de travail ?

6. Est-ce utile pour améliorer la compréhension de l'oral ? (a). oui (b). non
7. Pourquoi ce genre d'activité est utile/inutile pour améliorer la compréhension de l'oral ?
8. Est-ce utile pour apprendre le chinois (ex: apprendre du vocabulaire, pratiquer l'oral...) ? (a). oui (b). non
9. Pourquoi ce genre d'activité est utile/inutile pour apprendre le chinois ?
10. Comment trouvez-vous l'aide des locuteurs natifs ?
11. Quels sont les points négatifs dans leurs interventions ?
12. Par rapport aux autres formes d'aide (fiches de soutien, transcription des documents sonores...), comment estimez-vous l'aide des locuteurs natifs pour améliorer la compréhension de l'oral ?
13. Auriez-vous des conseils pour améliorer ce genre d'activité en interaction avec des locuteurs natifs en cours présentiel ?

« Alternance des deux modalités d'apprentissage en présentiel et à distance »

Pour deux thèmes « au restaurant » et « acheter un billet de train », vous avez suivi 2 séances en ligne et 2 séances en cours présentiel.

14. Estimez-vous que pour améliorer les compétences liées à la compréhension de l'oral, la combinaison des deux modalités d'apprentissage (présentiel & à distance) est :
(a) inefficace (b) efficace (c) parfois inefficace, parfois intéressante
Expliquez votre choix :

15. Pour les deux thèmes « au restaurant » et « acheter un billet de train », certains étudiants ont assisté d'abord aux séances présentiels et d'autre à distance. D'après vous, qu'est est la meilleure combinaison pour un apprentissage de la compréhension de l'oral efficace ?

A : Pratiquer la compréhension de l'oral en petits groupes avec les locuteurs natifs pendant les séances présentiels

B : Travailler avec des fiches d'activités de compréhension de l'oral sur la plateforme Esprit

Meilleure combinaison :

- (a) D'abord A, ensuite B
- (b) D'abord B, ensuite A
- (c) d'autres combinaisons :

Pourquoi ce choix :

16. Est ce que vous d'être d'accord que, pour améliorer la compréhension de l'oral, travailler en cours présentiel est aussi efficace qu'à distance ?

- (a) pas du tout d'accord
- (b) pas d'accord
- (c) pas sur
- (d) d'accord
- (e) tout à fait d'accord

Expliquez votre choix :

« Séances à distance sur la plate-forme Esprit »

17. Comment qualifieriez-vous les séances proposées sur la plate-forme Esprit?

- (a) peu intéressantes (b) intéressantes
- (c) mal organisées (d) bien organisées
- (e) autres (précisez) :

18. Vous sentez-vous « seul(e) » lorsque vous faites le travail à distance ?

- (a) non, jamais (b) oui, souvent (c) parfois (je me sens très seul-e)

Expliquez votre choix :

19. Les consignes sur la plate-forme sont-elles claires ?

20. Pour suivre une séance à distance, combien de temps mettez-vous ?

- (a) < 1 heure (b) 1-2 heures (c) 2-4 heures (d) > 4 heures

21. En général, vous suivez une séance sur la plate-forme en _____ fois ?
(1, 2, ou plus de 2)

22. Avez-vous rencontré des problèmes en travaillant sur la plate-forme Esprit? (a) non (b) oui
Si oui, lesquels ?

23. Sur la plate-forme Esprit, vous trouvez les différentes rubriques ci-dessous, certaines sont régulières, certaines sont irrégulières. Indiquez les fréquences de votre consultation de ces rubriques (marquez votre choix par « X » :

Rubriques proposées	Votre Consultation		
	Jamais	De temps en temps	Toujours
Introduction de chaque séance à distance			
Cours de préparation en ligne (site Cri en ligne)			
Cours d'approfondissement (fiches de cours)			
Enrichissement des connaissances (sites auxiliaires sur le thème étudié)			
Exercices auto-correctifs (des sons chinois)			
Tests de compréhension orale (avec des fiches de correction)			
Outils en ligne (dictionnaire, outils permettant de saisir les sinogrammes...)			
Devoirs (individuel ou en groupe)			
Forum (non obligatoire)			
Chat			

24. S'il y a des rubriques que vous ne consultez jamais ou très peu, c'est essentiellement parce

que :

- (a) elles sont inutiles pour vous
- (b) elles sont peu attirantes, ce qui ne vous donne pas envie de les consulter
- (c) vous ne savez pas ce qu'il faut faire dans ces rubriques
- (d) vous n'avez pas le temps
- (e) vous avez des soucis techniques (fonctionnement de votre ordinateur, Internet...) et vous ne pouvez pas les consulter
- (f) autres (précisez) :

25. D'après vous, quels sont les points négatifs des séances proposées sur la plate-forme Esprit ?

26. Quels sont les points positifs ?

Séances présentiellles en petits groupes : Pendant les séances en présentiel, vous avez travaillé en dyade ou en petits groupes de 3 ou 4 personnes avec un locuteur natif

27. Pour vous, travailler la compréhension de l'oral avec un ou deux collègues est ?

- (a) peu intéressantes (b) intéressantes (c) mal organisées (d) bien organisées
- (e) autres (précisez) :

28. D'après vous, quels sont les points négatifs des séances proposées en présentiel en petits groupes dans cette formation ?

29. Quels sont les points positifs de ces séances ?

« **Tutorat / enseignement** »

30. Comment trouvez-vous que la qualité des cours de l'enseignante :

- (a) mauvaise (b) moyenne (c) bonne

31. Êtes-vous satisfait(e) des corrections des travaux qu'elle a données ?

- (a) pas satisfait(e) (b) moyennement satisfait(e) (c) satisfait(e)

32. Lorsque vous lui demandez des renseignements ou de l'aide à distance, diriez-vous qu'elle vous donne une réponse ? (a) toujours (b) jamais (c) parfois

33. Lorsqu'elle vous donne une réponse, est-ce rapide ?

- (a) toujours très long (b) toujours très rapide (c) parfois long, parfois rapide

34. Lorsqu'elle vous répond, comment jugez-vous ses interventions ?

- (a) toujours peu pertinentes et peu efficaces
- (b) toujours pertinentes et efficaces
- (c) parfois efficaces, mais parfois non

35. Révisez-vous régulièrement les connaissances que vous avez apprises pendant l'interaction avec les locuteurs natifs ? (a). oui (b). non

Pourquoi vous les révisez ou vous ne les révisez pas ?

36. Combien d'heures par semaine avez-vous consacré, en moyenne, au cours de chinois, en dehors des séances du jeudi de 18h00 à 20h00 ?

37. Estimez-vous que vous révisez assez bien ce qui a été vu pendant les séances ?

38. Avez-vous le sentiment que vous vous êtes _____ investi(e) en temps et en énergie dans l'apprentissage du chinois (entourez votre choix) ?

(a) peu (b) suffisamment (c) trop

39. Si vous aviez eu plus de temps et d'énergie, qu'auriez-vous plus travaillé ?

40. D'autres remarques...

Annexe 25-Manipulation des documents sonores pendant l'écoute interactive étayée

Extrait 1 :

Séance d'observation 2_Dyade B

Document 1 : 欢迎光临(A) 里面请(B) 谢谢(C) 请问先生想吃点什么(D) 有没有茄子(E) 有啊烧茄子行不行(F) 行(G) 来一个(H) 还要什么(I) 再来一盘儿拌黄瓜(J) 要不要主食(K) 不要了就这些(L) 好请稍等(M)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-M			
A-M		Je préfère, qu'on a un quelque chose	2
A-M	<i>banhuanggua</i>		
A-M	<i>shue*</i> (pour <i>shi</i> ou <i>shao</i>) ; <i>jiao*</i> (pour <i>jiu</i>)	Il (le client) prend à boire <i>jiao*</i> ; c'est la bouteille, il demande une bouteille	7
A-M	<i>banhuanggua</i>		
A-M		Il commande deux plats	13
E3 sollicite LN1 pour le sens de <i>banguanggua</i>			16
LN1 n'a pas bien compris la question, E3 a abandonné			
A-E			
E4 sollicite LN1 pour le sens de <i>qiezi</i>			22
LN1 intervient		Une sorte de légume aubergine (LN1 a commis une faute de français)	24
E-J	<i>bar*</i> (pour <i>ba</i>) ; <i>yibaiba</i> ; <i>yibai</i>	Cent quatre-vingts, le prix de quelque chose	32-35
E4 sollicite LN1 pour ces chiffres			35
LN1 intervient		<i>Banguangua</i> c'est un autre plat : concombre (LN1 tape en pinyin)	33
		Il prend deux plats	
E3 sollicite LN1 pour le pinyin de "aubergine"			46
LN1 tape en pinyin (mais il n'a pas tout de suite compris la question)		(E3 corrige la faute de français du LN1)	44-56
Rappel du temps			
A-M	<i>you mei you</i>	Il a demandé s'il y a des aubergines, la serveuse a dit oui	69
A-H	<i>xiang lai yi ge</i>	Emmène-moi un ; apporter ; il a en commandé un, il lui demande s'il en a un il en a un machin, il dit apporte moi un	71-79
F-M	<i>hai yao</i>	Ensuite elle lui demande s'il veut autre choses	80
E-M		Voulez-vous boire quelque choses (discussion sur s'il a commandé le concombre)	81-84

F-M			
F-M	<i>chushi*</i> (pour <i>zhushi</i>)		
E3 sollicite LN1 pour le sens de <i>chushi</i>			88
LN1 intervient	Répétition <i>zhushi</i>	Du riz	90
		Du riz, donc, pas de boisson	91-92
K-M		Il demande s'il veut du riz, il demande trois plats ; (discussion sur s'il y a du boisson) ; saké?	93-98
L-M		Alcool de riz	
LN1 intervient (sans être sollicité)		Non il ne demande pas de l'eau de vie ou de boisson	
Ce que les deux apprenants ont compris du document :			
Ils ont tout compris sauf pour la question sur <i>zhushi</i> . Ils ont compris que le client en a commandé, alors que la réponse est non.			

Extrait 2 :**Séance d'observation 2_Dyade C**

Document 1 : 欢迎光临(A) 里面请(B) 谢谢(C) 请问先生想吃点什么(D) 有没有茄子(E) 有啊烧茄子行不行(F) 行(G) 来一个(H) 还要什么(I) 再来一盘儿拌黄瓜(J) 要不要主食(K) 不要了就这些(L) 好请稍等(M)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-M			
A-M	<i>haiyou ; chushi</i>	Bienvenu ; il (le client) demande un truc et après l'autre lui répond s'il veut quelque chose d'autres, il y en a qu'un non, il en demande deux ; il demande un de chaque	4--9
A-M	<i>qiezi ; banguar*</i> (pour <i>banhuanggua</i>) ; <i>ba*</i> (pour <i>ban</i>)	huit	10--16
LN1 intervient (sans être sollicité)		(au début il y a un problème de réseau) C'est dans un restaurant, un dialogue entre le serveur et le client (LN1 ne répond à la question)	18
E6 sollicite LN1 pour le sens de <i>qiezi</i>			19
LN1 intervient		Plat chinois traditionnel de l'auberge (faute de français) ; une sorte de légume	20
E6 sollicite LN1 pour le sens de <i>banguar*</i> (pour <i>banhuanggua</i>)			25
LN1 intervient		concombre	28
		Il demande des aubergines et du concombre	29
E5 sollicite LN1 pour savoir si le client ne demande que deux plats			30
LN1 intervient		<i>zhushi</i> (réponse inappropriée)	31
E6 sollicite LN1 pour le sens de <i>zhushi</i>			34

Annexes

LN1 intervient		Du riz	35
A-M		Huit pour quoi? (discussions sur huit ou un plat)	43-45
A-M		Il demande huit concombres	
E5 sollicite LN1 pour savoir s'il s'agit de huit concombres (<i>banguar*</i>)			47
LN1 intervient		Oui c'est le concombre salé (pas répondu à la question) (coupure du réseau) (discussion entre E5 et E6 sur la réponse de LN1)	51-63
		Il demande pas de boisson	64
A-M		Pas de boisson	
E5 sollicite LN1 pour savoir s'il n'y a pas de boisson			68
LN1 intervient		non	69
		(Discussion toujours sur huit ou un, doutes de la réponse du LN1)	72-74
E5 sollicite LN1 pour le nombre de plat de concombres			75
LN1 intervient		<i>yi pan</i> (un)	76
E6 sollicite LN pour le pinyin banhuanggua			84
LN1 intervient		Tape en pinyin <i>huanggua</i>	87
E5 sollicite LN1 pour le pinyin de <i>shaoqiezi</i>			90
LN1 intervient		(pas tout de suite compris la demande) LN1 tape le pinyin	96
E6 sollicite LN1 pour savoir s'il y a un "chu" ou "shu" dans "zhushi" (mais coupure du réseau) ils tape la question à l'écran et discutent entre eux pour formuler la question			101-108
LN1 intervient		(pas compris la question) ; E5 explique en message verbal, enfin LN a tapé <i>zhushi</i> ; <i>zhushi</i> c'est le riz on dit pas/il a d'autres choses <i>mifan</i> ça c'est <i>mifan</i> , c'est pareil <i>mifan</i> entre <i>zhushi</i> , c'est pareil (réponse inappropriée)	106-118
Ce que les deux apprenants ont compris du document :			
Ils ont tout compris sauf pour la question sur le <i>zhushi</i> , ils ont compris qu'ils en a commandé alors que la réponse est le contraire.			

Extrait 3 :

Séance d'observation 2_Dyade D

Document 1 : 欢迎光临(A) 里面请(B) 谢谢(C) 请问先生想吃点什么(D) 有没有茄子(E) 有啊烧茄子行不行(F) 行(G) 来一个(H) 还要什么(I) 再来一盘儿拌黄瓜(J) 要不要主食(K) 不要了就这些(L) 好请稍等(M)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-M			
A-M			
A-M		(silence)	
LN1 intervient (sans être		Il stimule E7 et E8 : ça va?	13

sollicité)			
		E7: j'ai entendu trois plats (confirmation de E8 et de LN1) pas de boisson, E8 a entendu deux plats (confirmation de LN1)	14-19
	<i>jiede*</i> (pour <i>qiezi</i>) ; <i>paoba*</i> (pour <i>haoba</i>)	<i>jie</i> c'est fer, un aliment, le <i>jiede</i> ils en n'ont pas au restaurant mais le <i>paoba</i> ils en ont	21-23
LN1 intervient (sans être sollicité)		LN1 tape le mot <i>qiezi</i> sur l'écran <i>qiezi</i> =aubergine	
E8 sollicite LN1 pour le sinogramme de <i>qiede*</i>			29
LN tape les sinogrammes			
E8 sollicite LN1 pour vérifier sa prononciation			38
LN1		Oui <i>qiezi</i>	
E8 sollicite LN1 pour le sens de <i>paoba*</i> (pour <i>haoba</i>)			47
LN1 intervient		C'est-à-dire ok, ça va	48
		E8 n'a pas compris que c'est " <i>haoba</i> " mais non " <i>paoba</i> ". LN1 ne l'a pas expliqué. LN1 croyait que E8 pose une question sur " <i>huanggua</i> "	49
E8 tape la question à écran à LN1 " <i>paoba*</i> "			52
LN1 intervient		LN1 Tape <i>huanggua</i> (pas répondu à la question)	52
		E8 a compris que c'est " <i>huanggua</i> "	53-55
		(Discussion sur s'il y a une boisson)	57-59
LN1 intervient (sans être sollicité)		Il ne demande pas de boisson il demande du riz à la fin	60
E8 sollicite LN1 pour le sinogramme de riz			61
LN1 intervient		LN1 tape le sinogramme du <i>zhushi</i>	
		(Discussion sur <i>mifan</i> et <i>zhushi</i>)	67-71
LN		Explication le sens du <i>zhushi</i>	72-74
		(Discussion sur le nombre de plats)	76-82
		Donc trois plats et pas de boisson (avec confirmation de LN)	86-89
		E7 est très contente et motivée	90
		(Discussion entre E7 et E8 sur <i>mianbao</i>)	
E8 sollicite LN pour sinogramme de " <i>mifan</i> "			100
LN tape le mot et explique que dans l'enregistrement on entend " <i>zhushi</i> "			10
Ce que les deux apprenantes ont compris du document : Tout compris sauf pour la question sur le " <i>zhushi</i> ", elles pensent que le client en a commandé alors que la réponse est le contraire.			

Extrait 4 :**Séance d'observation 2_Dyade B**

Document 2 小姐我想问一下标准间多少钱(A) 两百二十四小时热水(B) 带空调电视(C) 包不包早餐(D) 不带早餐(E) 订房需不需要押金(F) 要的一百元押金(G) 二月四号还有房间吗(H) 有订吗(I) 订(J)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-J		Deux cent cinquante, pas de petit déjeuné	1--2
AB	<i>liangbai ; liangbaier</i>	Deux cent ; deux cent cinquante ; deux cent vingt	3--7
AB	<i>ershi</i>	vingt	
A-G	<i>yibaiyuan</i>	Il y a une caution de deux cent yuan	11--12
B-G			
F-J	<i>caocan*</i> (pour <i>zaocan</i>)	Cent yuan de caution, pas de petit déjeuné	17-23
LN2 intervient (sans être sollicité)		confirmation	24
A-J			
E4 sollicite LN2 pour le sens de la dernière phrase			25
G-J			
LN2 intervient		C'est <i>ding</i> ; (E3 et E4 ne comprennent pas) ; LN2 explique: il lui demande " <i>eryue sihao hai you fangjian ma</i> ", il y a une chambre de libre pour le 4 février ; elle a dit oui, et puis il a répondu " <i>ding</i> ", oui lui d'accord donc il prend	33-38
		Il prend la chambre	
ABC			
E3 sollicite LN2 pour le sens de " <i>dianshi</i> " et le sens de ABC			42
LN2 écrit sur une feuille " <i>reshui</i> " " <i>ershixiaoshi</i> " " <i>dianshi</i> " et explique le sens			43-51
E3 sollicite le sinogramme de " <i>kongtiao</i> "			52
ABC	<i>dianshi</i>	Il y a une télé, un climatiseur	53
(Discussion entre E3 et E4 et LN2 sur l'orthographe, la prononciation et l'utilisation de ces mots)			
Ce que les deux apprenants ont compris du document : Tout compris			

Extrait 5 :**Séance d'observation 2_Dyade C**

Document 2 小姐我想问一下标准间多少钱(A) 两百二十四小时热水(B) 带空调电视(C) 包不包早餐(D) 不带早餐(E) 订房需不需要押金(F) 要的一百元押金(G) 二月四号还有房间吗(H) 有订吗(I) 订(J)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-J	<i>ershisi sui</i>	Il y a une caution à deux cent	2--5

A-J		(Discussion sur le petit déjeuner)	7--11
A-J	<i>liangbaier ; ershi : shijiu</i>	Deux cent vingt ; il y a deux trucs différents	16
A-J	<i>ershisi xiaoshi</i>		19
LN2 intervient (sans être sollicité)	<i>ershisi xiaoshi reshui</i>		20
E5 sollicite LN2 pour le sens de <i>liu liushi</i> *			21
LN corrige	<i>ershisi xiaoshi</i>		22
E5 sollicite LN2 pour le sens de "xiaoshi"			23
LN2 intervient		Heure, vingt quatre heures, 24 heures	26
		C'est deux cent vingt pour une chambre	
E5 sollicite LN2 pour la confirmation			29
LN2 intervient		confirmation	30
E5 sollicite LN2 pour confirmer qu'il n'y a pas de petit déjeuner			31
LN2 intervient		confirmation	32
E6 sollicite LN2 pour comprendre pourquoi qu'il y a de l'eau chaude dans le document			36
LN2 intervient		Eau chaude dans une douche doute la journée	37
E6 sollicite LN2 pour les sinogrammes d'eau chaude et du climatiseur			40
LN2 les écrit			
Ce que les deux apprenants ont compris du document : Tout compris			

Extrait 6 :**Séance d'observation 2_Dyade D**

Document 2 小姐我想问一下标准间多少钱(A) 两百二十四小时热水(B) 带空调电视(C) 包不包早餐(D) 不带早餐(E) 订房需不需要押金(F) 要的一百元押金(G) 二月四号还有房间吗(H) 有订吗(I) 订(J)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-J		(E7 et E8 discutent sur le document et sur l'articulation des enregistrements)	1--10
A-J	<i>zao</i>	Pas de petit déjeuner, deux cent	11--21
A-J	<i>erbai shi ; liangbaier ; shisi</i>	Il y a une caution de cent yuan ; (discussions sur les numéros : numéro de chambre ou le prix?)	22-36
LN2 intervient (sans être sollicité)		<i>liangbaier</i> , c'est pour une chambre double c'est pour cent c'est la caution	38
		(E7 et E8 discutent sur la réponse et ce qu'elles entendent et elles connaissent ; elles n'arrivent pas à faire le lien entre la réponse de LN2 et le son)	39-45
LN2 conseille les deux de			46

Annexes

remettre le son			
A-J	<i>fanjian*</i> (pour <i>fangjian</i>) ; <i>yui*</i> <i>ban yibaiyuan</i>	Cent yuan (avec confirmation de LN2)	48-52
		(Discussion sur le débit du document)	
E8 sollicite LN2 pour la prononciation de " <i>biaozhunjian</i> "			63
LN2 intervient	<i>biaozhunjian</i>	LN2 écrit les sinogrammes et le pinyin	
E8 propose de réécouter et couper le son			70
ABCDE		(Discussion sur ce qu'elles ont compris et ce qu'elles entendent)	75
		Ont décidé que la chambre coûte deux cent deux yuan	76
E8 sollicite LN2 pour savoir si ce tarif est cher en Chine			78
LN2 intervient		Deux cents pour la chambre, (a expliqué la différence entre 202 et 220) ; pas cher	79-91
Ce que les deux apprenants ont compris du document : Tout compris			

Extrait 7 :

Séance d'observation 3_Dyade B

Document 3

喂您好请找一下刘经理(A) 请问您是哪位(B) 我姓孙是他的朋友(C) 刘经理正在开会(D) 您一个小时以后再打过来吧(E) 好的那谢谢啦(F) 不客气(G)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-G			
A-G	<i>keqi</i>		
E3 sollicite LN2 pour le sens de " <i>keqi</i> "			1
LN2 intervient		<i>bukeqi</i> = de rien	2
E4 sollicite LN2 pour écrire <i>bu keqi</i>			9
LN2 intervient		LN2 écrit et décompose les sinogrammes	10
E4 sollicite le sens de " <i>bu keyi*</i> "			13
LN2 intervient		Ça dépend	14-16
		allo bonjour merci de rien	18
A-G		(Discussion entre E3 et E4, mal à distinguer les deux voix)	21
A-G		C'est un message	24
A-G	<i>pengyou</i>		28
A			
B-G	<i>nei*</i> (pour <i>ni</i>) <i>shi neiwei</i>		
E3 sollicite LN2 pour le sens de " <i>nei* shi nei wei</i> "			30
LN intervient		<i>Ni shi nei wei</i> C'est qui ; c'est qui, c'est une amie de Liu Jingli qui	33-35

		appelle sa secrétaire	
		Clarification entre E3 et LN	
		Il y a deux personnes (pas lu les consignes)	
E3 et E4 lisent les consignes			
ABC	<i>Wo xing Sun</i>	Bonjour vous être qui, je suis Sun	50
A-G		Je suis son ami ou je suis une amie, l'autre est secrétaire	56
LN2 intervient (sans être sollicité)		confirmation	57
E4 sollicite LN2 pour la prononciation de "secrétaire"			59
LN2 intervient		<i>mishu</i> , et explique qu'il ne l'a pas entendu dans le document	60
ABCD	<i>pengyou</i>		
E4 sollicite LN2 pour le sens de " <i>pengyou</i> "			64
LN intervient		ami	65
		revient	66
A-G	<i>ta de pengyou ; kaihui</i>	Je suis son ami	67
LN2 intervient (sans être sollicité)		Oui <i>kaihui</i>	69
E3 sollicite LN2 pour le sens de " <i>kaihui</i> *"			70
LN2 intervient		En réunion	71
E3 sollicite LN2 pour le sinogramme de " <i>kaihui</i> *"			75
LN2 écrit et explique			75-81
A-G	<i>daguolai ba</i>		
E3 sollicite LN2 pour le sens de " <i>daguolai ba</i> "			82
LN2 intervient		Tu m'appelles	83
A-G		(Discussion sur qui appelle qui plus tard)	86-91
		Rappelle le plus tard (LN dans une heure)	94
Ce que les deux apprenants ont compris du document : Tout compris			

Extrait 8 :**Séance d'observation 3_Dyade C**

Document 3 喂您好请找一下刘经理(A) 请问您是哪位(B) 我姓孙是他的朋友(C) 刘经理正在开会(D) 您一个小时以后再打过来吧(E) 好的那谢谢啦(F) 不客气(G)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-G		De rien, c'est des amis	1--2
A-G		Sun téléphone à la secrétaire et l'autre	3--5

Annexes

		est pas là et elle dit que c'est l'amie de quelqu'un	
A-G			
Rappel de temps			
	<i>shi* zai kaihui</i>	C'est après il va rappeler ; elle est absente	6
E6 sollicite LN2 pour le sens de " <i>kaihui</i> "			7
LN2 intervient		<i>kaihui</i> en réunion	8--10
A-G		Et rappellera dès qu'elle peut	13
E6 sollicite LN2 pour avoir la confirmation			13
LN2 intervient		<i>yige xiaoshi yihou</i> ; dans une heure	14
E6 sollicite LN2 pour écrire "réunion"			20
LN2 intervient		écrit " <i>kaihui</i> "	
Ce que les deux apprenants ont compris du document : E5 a tout compris, E6 n'a pas compris qui doit rappeler			

Extrait 9 :

Séance d'observation 2_Dyade D

Document 3 喂您好请找一下刘经理(A) 请问您是哪位(B) 我姓孙是他的朋友(C) 刘经理正在开会(D) 您一个小时以后再打过来吧(E) 好的那谢谢啦(F) 不客气(G)

Répétition des fragments	Les formes sonores que les apprenants ont repérées	Ce que les apprenants ont compris	Référence (ligne dans le corpus)
A-G			
A-G			
A-G		La fille elle s'appelle quelque chose, elle demande quelque chose à propos d'un ami	6--13
A-G	<i>xing sun</i>		
E8 sollicite LN pour le sens " <i>xing sun</i> "			14
LN		Pas tout de suite compris la question	14-27
ABC	<i>Wo xing sun ; pengyou</i>	(pour indiquer à LN2 sa question)	28
LN		Wo xing Sun ; son nom ; écrit sur une feuille ; corrige la prononciation de E8 et explique son utilisation	29-42
DEFG			
Temps épuisé			
Ce que les deux apprenantes ont compris du document : Elles n'ont pas terminé le document, elles ont juste compris quelques mots			

Annexe 26-Convention de transcription

1. + pause courte
2. / rupture brutale de parole
3. ↑ intonation montante
4. ! exclamation
5. : syllabe prolongée
6. oui chevauchement
7. XXX énoncé incompréhensible
8. V O (lettre majuscule) lettres épelées
9. SEPT (mot majuscule) mot souligné
10. () explication ou description des mouvements
11. (rires) rires
12. (...) omission
13. *pinyin* (mot italique) mots chinois en pinyin
14. *piyin** (mot italique avec une étoile) mots erronés
15. 拼音 (sinogrammes) mots chinois prononcés par les locuteurs natifs

Annexe 27-Fiche-guide pour les locuteurs natifs chinois pendant l'écoute interactive étayée

感谢您参与我们的活动！

本活动的目的是帮助法国学生提高听力理解能力。我们的活动大约 30 至 40 分钟，可以分成三个部分：

一、请先按照语音文件中的词和句子结构围绕所定主题编写新的对话并与法国学生一起练习。

二、然后您可以围绕文件的主题按照自己的语言习惯编写新的对话再与他们练习。

三、上面两个部分的活动结束后，您可以和法国同学用汉语和法语自由交谈。

听力活动中请注意以下几点：

1. 活动时请耐心，多给法国同学思考的时间。
2. 法国学生在遇到听力困难时，可以问他们遇到了哪方面的问题（比如，问他们是没听出来语音，还是不知某词义，还是其他原因），然后根据具体情况提供帮助。
3. 请不要急于给他们提供翻译。您可以先重复语料，或放慢语速。要等法国学生要求的时候才给他们提供翻译。
4. 遇到难以解答的问题或出现沟通困难请及时向我示意。

(Traduction en français)

Merci pour votre participation !

Notre activité d'écoute interactive étayée a pour objectif d'aider les étudiants francophones à améliorer leur compétence de compréhension de l'oral. Chaque séance d'interaction dure environ 30-40 minutes, avec trois parties :

1. Tout d'abord, à partir des mots et des structures soulignés dans les documents sonores que nous vous présentons, vous concevez des dialogues selon le thème étudié et vous les pratiquez avec les étudiants francophones.
2. Ensuite, toujours selon le thème étudié, vous concevez d'autres dialogues sans obligation d'utiliser les mots et les structures apparus dans les documents. Travaillez ces dialogues avec les étudiants francophones.
3. Lorsque vous terminez les deux parties précédentes, vous commencez les conversations libres en français et en chinois avec les étudiants francophones.

Pendant l'activité de compréhension de l'oral, veuillez tenir en compte les points suivants :

1. Soyez patient et pensez toujours à laisser assez de temps de réflexion aux étudiants francophones.
2. Lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension, vous pouvez leur demander de préciser leurs difficultés (par exemple, s'il s'agit d'une difficulté dans la segmentation, ou d'une ignorance du sens d'un mot, ou autres), ensuite, vous proposez une aide ciblée.
3. Ne vous précipitez pas à leur traduire le sens des mots inconnus et le sens du document. Vous pouvez répéter les énoncés en ralentissant le débit. Ne fournissez une traduction que lorsqu'elle est demandée par les étudiants francophones.
4. N'hésitez pas à me signaler toutes difficultés dans vos explications et dans votre communication.

Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?

Résumé :

Notre thèse a pour objectifs d'observer et d'identifier les éléments importants lors du processus de compréhension de l'oral en chinois langue étrangère par les apprenants francophones. Elle s'attachera aussi à déterminer les modalités pédagogiques adéquates qui permettront d'améliorer la formation hybride proposée qui est destinée à renforcer la compétence de compréhension de l'oral des apprenants de niveau A2 du département LANSAD (LANGues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines). Pour atteindre ces objectifs, nous avons tout d'abord procédé à une première expérimentation dans le but d'identifier les compétences clés de la compréhension de l'oral. Ensuite, dans une seconde expérimentation, nous avons approfondi notre observation sur l'un des résultats obtenu dans la première expérimentation : l'écoute interactive étayée. Dans cette nouvelle situation pédagogique, les dyades d'apprenants réalisent des activités de compréhension avec la présence d'un locuteur natif. Lorsqu'ils rencontrent une difficulté, ils peuvent solliciter l'aide du locuteur natif.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement dans la didactique du chinois. Cette étude se situe dans la continuité d'autres recherches qui ont souligné la pertinence et l'intérêt de prendre en compte les micro-compétences langagières et la stratégie d'inférence dans le processus de compréhension de l'oral. Elle s'intéresse aux spécificités du chinois et, surtout, au rôle de l'écrit lors de l'écoute. En même temps, inspirée des différents travaux de recherche sur les théories interactionnistes et de l'acquisition, sur l'interaction des apprenants en dyades ou en petits groupes, sur les formations hybrides et sur la sollicitation d'aide, notre étude se focalise sur les caractéristiques et les effets des interactions entre les apprenants et les locuteurs natifs sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Mots clés : compréhension de l'oral ; chinois langue étrangère ; écoute interactive étayée ; sollicitation d'aide

Improving listening comprehension of Chinese as a foreign language : what skills to develop and with what scenario of blended learning ?

Abstract:

This thesis aims to observe and identify important elements in the listening process of Chinese as foreign language. It also attempts to determine appropriate teaching methods to improve a blended learning programme designed to strengthen listening comprehension of learners at the A2 level in the LANSAD (Languages for students from other disciplines) department. To achieve these objectives, we performed a first experiment in which we identified key listening skills. Then, in a second experiment, we deepened our observation of one of the findings obtained in the first experiment: scaffolded interactive listening. In this learning situation, pairs of learners carry out listening activities with a native speaker. When they encounter a problem, they can seek help from the native speaker. Our research is part of the field of linguistics, and more specifically the teaching of Chinese as a foreign language. This study is a continuation of other research projects that have highlighted the relevance and usefulness of taking into account micro-language skills and the strategy of inference in the process of listening. The study focuses on specifics of the Chinese language, especially the role of written representation while listening. At the same time, inspired by previous research on interaction and acquisition, on interaction among learners in pairs or in small groups, on blended learning, and on asking for help, our study aims to observe the characteristics and effects of scaffolded interactive listening between learners and native speakers.

Keywords: listening comprehension; Chinese as a foreign language ; scaffolded interactive listening; asking for help