La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques

Naouel Zoghlami

▶ **To cite this version:**

Naouel Zoghlami. La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2016, Vol. 35 N° 1, 10.4000/apliut.5322 . hal-01721543

HAL Id: hal-01721543
https://hal.science/hal-01721543

Submitted on 2 Mar 2018

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.

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Vol. 35 N° 1 (2016)
Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour l'enseignement / apprentissage des langues

Naouel Zoghlami

La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Naouel Zoghlami, « La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 02 février 2016. URL : http://apliut.revues.org/5322 ; DOI : 10.4000/apliut.5322

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)
http://apliut.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur :
http://apliut.revues.org/5322
Document généré automatiquement le 02 février 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.
Tous droits réservés

Naouel Zoghlami

La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques

Introduction

1 De nombreuses études en psycholinguistique ont été menées dans le domaine de la compréhension de l'oral ; il est cependant difficile de rendre compte de manière claire et précise de ces processus en raison de leur nature invisible. De plus, malgré les efforts didactiques visant à améliorer cette compétence, elle reste la moins développée des cinq compétences langagières[1] et constitue une source d'anxiété chez les apprenants L2 (Graham 2006). Ce constat est particulièrement vrai pour le public Lansad (Terrier 2011). Il nous semble donc qu'une appréciation plus fine des processus cognitifs engagés en temps réel lors de la compréhension de l'oral en L2 est indispensable pour répondre aux questions relatives à son enseignement et à son apprentissage. Après un très bref résumé de notre cadre théorique, nous présentons les résultats d'une étude sur les processus cognitifs et stratégiques de la compréhension de l'oral. Bien que cette étude ait été menée avec des étudiants inscrits en première année de langues étrangères appliquées (LEA), nous pensons que ces résultats sont tout aussi pertinents pour le public Lansad, qui rencontre manifestement les mêmes problèmes de compréhension à l'oral (Zoghlami 2015).

1. Cadre théorique

1.1. Processus cognitifs

2 La compréhension de l'oral (CdO dans le reste du texte) est une compétence humaine complexe (« *complex cognitive skill* ») relevant du traitement de l'information, et qui implique les objectifs et les aspects sociaux de tout acte communicatif. Les travaux en psycholinguistique s'accordent à définir la réception de l'oral comme étant un ensemble de processus formels (processus dits de bas niveau) et intentionnels (processus dits de haut niveau). Ces deux niveaux de processus sont interdépendants et interagissent pour convertir en temps réel l'*input* acoustique et visuel en sens. Le modèle cognitif que nous adoptons dans notre étude est celui de Cutler et Clifton (1999 : 124). Ce modèle postule que la compréhension de l'oral, que ce soit en langue maternelle (L1) ou en langue étrangère (L2), comprend quatre niveaux de traitement décrits ci-après.

3 (1) **Le décodage phonologique** : les processus de décodage permettent de transformer le signal acoustique en représentation abstraite composée d'un nombre illimité de réalisations phonétiques.

(2) **La segmentation et reconnaissance de mots** : le sujet effectue une analyse segmentale et suprasegmentale du signal acoustique continu, et procède à l'exploitation de plusieurs indices de segmentation tels que les restrictions phonotactiques et la prosodie propres à la langue cible permettant d'identifier le début et la fin des mots.

(3) **L'analyse syntaxique** *(parsing)* : le sujet identifie les mots, leur catégorie linguistique (nom, verbe, adjectif, pronom, etc.) et leur rôle sémantique (agent, instrument, patient, etc.).

(4) **L'intégration** : ce processus intervient dans le cadre de l'élaboration d'un modèle de situation (Kintsch 1998), au plus haut niveau de la construction du sens. Le sujet intègre la représentation propositionnelle de l'énoncé à un modèle plus large du discours lié à ses connaissances déclaratives du monde et au contexte socio-culturel (informations stockées en mémoire à long-terme).

4 En langue maternelle, les processus formels (1, 2 et 3) sont hautement automatisés, c'est-à-dire qu'ils se déroulent quasiment sans effort attentionnel de la part de la personne qui

écoute, et qui utilise ainsi ses ressources attentionnelles (en mémoire de travail) pour les opérations d'intégration (4). L'écoute en L2 est caractérisée par la nature non-automatique des processus formels (décodage, reconnaissance lexicale, analyse syntaxique) : le réseau de connaissances formelles est, chez des apprenants de niveau intermédiaire par exemple, peu fourni en informations phonologiques, prosodiques, lexicales et même grammaticales. Dans le contexte de l'écoute d'une L2, la charge cognitive est donc plus importante : l'apprenant consacre beaucoup plus d'effort attentionnel à ces traitements formels qu'il ne le ferait en L1. Gaonac'h (1990 : 44) parle de « court-circuit » dans la mise en place de processus de haut niveau en L2 : la mémoire de travail est tellement saturée par les processus formels que peu de ressources attentionnelles sont consacrées en même temps à l'intégration des idées dans un modèle de situation cohérent avec les informations entrantes. Quand le traitement formel est efficace, les processus intentionnels servent à enrichir le message décodé. Lorsqu'il est inefficace, ces processus serviraient plutôt à compenser un éventuel manque de compréhension (Field 2008 : 132).

1.2. Stratégies de compréhension

5 Les auditeurs L2 utilisent donc des sources d'information diverses à tous les niveaux de traitement : le signal sonore et l'*input* linguistique d'une part (processus ascendants), et leurs propres connaissances diverses d'autre part (processus descendants). Les recherches étudiant ces processus en L2 concernent principalement le comportement stratégique des apprenants L2, comparant le plus souvent les auditeurs compétents et moins compétents (par exemple, O'Malley *et al.* 1989 ; Goh 1998 ; Vandergrift 2003). Ces études distinguent deux catégories de stratégies : les stratégies de *compréhension* (par exemple, l'inférence) utilisées pour construire du sens ou résoudre des problèmes, et les stratégies de « méta-compréhension »[2] (par exemple, le *monitoring*) utilisées pour réfléchir sur le contenu de l'*input* oral, et pour réguler les processus et les stratégies de compréhension afin d'en assurer la réussite. Les résultats de ces recherches divergent quant au type de processus prédominant chez les auditeurs inexperts. Larry Vandergrift (*op.cit.*) conclut d'une part que les auditeurs experts utilisent plus de stratégies, et d'autre part que le *monitoring*, décrit dans la littérature comme étant une stratégie métacognitive de vérification continue de la compréhension, est la stratégie discriminatoire par excellence. L'étude importante, mais peu citée, de Tsui et Fullilove (1998) a démontré que les auditeurs moins compétents sont capables d'utiliser le contexte et le co-texte pour combler leurs lacunes linguistiques avec la même fréquence que leurs homologues plus à l'aise (en CdO), mais que ce traitement descendant ne mène pas à la compréhension lorsque les schèmes activés par l'*input* linguistique initial sont en conflit avec la suite de l'*input* (*non-matching schema*). Le traitement formel laborieux ne permet pas la mise en place des opérations de haut-niveau qui sont nécessaires à la détection de problèmes lors de l'intégration. Nous espérons contribuer à ce débat par une étude qualitative que nous avons menée avec des apprenants francophones de l'anglais L2. Nous comparons deux types d'auditeurs afin d'identifier les problèmes que ces derniers rencontrent lors de l'écoute, ainsi que les stratégies adoptées pour y faire face.

2. L'étude

2.1. Participants

6 Au total 10 étudiants francophones de l'anglais (L2) inscrits en 1ère année du parcours LEA à l'université de Savoie (Chambéry) ont participé à cette étude[3]. Chaque étudiant a été classé préalablement comme auditeur faible ou expert selon les scores obtenus dans la partie *Listening* du *First Certificate in English* – un test standardisé conçu pour évaluer les compétences langagières des candidats au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001). Le score maximum pour ce test est de 30. La répartition de nos sujets est la suivante : cinq auditeurs compétents ou experts, ayant obtenu des scores supérieurs à 20, et cinq auditeurs non compétents ou inexperts, ayant obtenu des scores inférieurs à 10.

2.2. Démarche

7 Nous avons adopté la méthode des réflexions à haute voix (*think-aloud protocol*) décrite par Ericsson et Simon (1993) qui permet aux sujets de verbaliser tout ce qu'ils pensent pendant la résolution d'un problème. Selon Cohen (2011 : 80), cette méthode d'introspection permet de rendre compte, de manière fidèle et en direct, des processus cognitifs langagiers. Mais la nature exigeante de cette tâche, en termes de temps alloué au recueil de données, à la transcription et au codage, nous contraint à l'utiliser avec peu de sujets. Le but des interventions était de stimuler et encadrer les verbalisations sans les influencer.

8 Les participants sélectionnés ont accepté de prendre part à une session de réflexion individuelle. Lors de ces séances, l'investigateur demande aux sujets d'écouter un enregistrement que l'on arrête à des moments prédéterminés (correspondant à une pause naturelle dans le discours, situé à la fin d'un énoncé, ou entre deux structures syntaxiques). À chaque pause, les participants verbalisent leurs efforts, tout en tentant de reconstruire le sens du message. Quand un participant semble incertain ou reste silencieux, l'investigateur l'encourage à parler avec des rappels ou des répliques du type *Keep talking, what are you thinking right now? How did you figure that out?* et *Can you be more specific?* L'anglais (L2) était utilisé, pour ne pas alourdir la tâche de compréhension par l'introduction d'une langue autre que celle utilisée dans l'enregistrement, mais les sujets pouvaient répondre dans leur langue maternelle s'ils le souhaitaient. Pour les besoins de cette étude, nous avons choisi un document audio authentique (1mn). Il s'agissait d'une annonce publicitaire gouvernementale tirée de *Tuning In* (Numrich 2006) et portant sur les feux de forêt (*wildfire*).

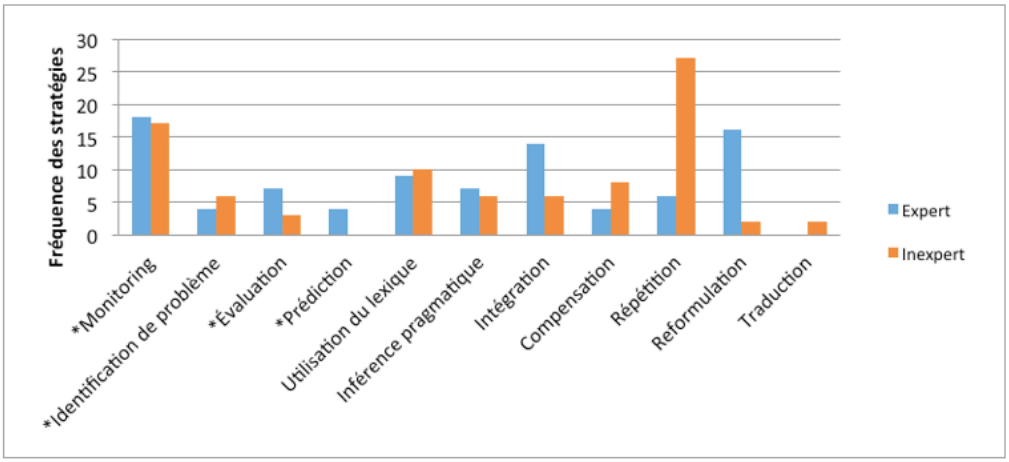
9 Cet enregistrement, ainsi que le protocole, furent pré-testés auprès d'un petit groupe de 6 apprenants de l'anglais représentatif du groupe ciblé afin de contrôler la difficulté du vocabulaire de l'annonce, la durée de l'enregistrement, le nombre de pauses à effectuer, et l'efficacité des interventions de l'investigateur. Avant la phase principale d'introspection, chaque participant effectuait un entraînement le préparant aux réflexions à haute voix, en réaction à un autre enregistrement (cette fois-ci parlant de *Jane Austen*). Les sujets ont effectué la tâche dans une salle isolée. Ils écoutaient la bande sonore à l'aide d'un casque relié à un ordinateur, pour une écoute optimale. Les séances ont été enregistrées par le biais d'un enregistreur audionumérique de marque Zoom H4. Les verbalisations ont été transcrites et codées avec le logiciel de transcription *CLAN*, de la suite *CHILDES* (MacWhinney 2000).

10 Pour le codage et l'analyse des protocoles verbaux, nous nous sommes initialement fondés sur la taxonomie des stratégies de compréhension développée par Vandergrift (*op.cit.*). Cependant, la définition de certaines stratégies, en particulier l'inférence et l'élaboration, manque de précision[4] ; elles ne correspondent pas aux définitions de ces mêmes termes dans les travaux psycholinguistiques sur la compréhension de l'écrit et de l'oral en L1 et en L2. L'inférence est un terme qui fait référence à la création de propositions et à leur actualisation à partir des données linguistiques explicites émanant de la structure de base de l'*input* oral (Kintsch *op.cit.* : 189). Nous avons donc élargi et précisé cette taxonomie en référence à notre modèle psycholinguistique des processus de compréhension de l'oral (Cutler et Clifton *op.cit*. ; Kintsch *op.cit*) et à nos lectures sur la métacognition (Brown 1987 ; Flavell 1979). Pour une comparaison avec l'inventaire de Vandergrift (*op.cit.* : 494-495), notre liste complète des stratégies accompagnées de leur définition est fournie dans l'annexe A.

3. Analyse des protocoles

11 Nous commençons l'analyse qualitative des protocoles verbaux par un recensement de toutes les stratégies relevées chez nos 10 auditeurs. Le tableau ci-dessous résume le comportement stratégique des deux groupes d'apprenants : experts et non-experts.

Figure 1 - Comportement stratégique d'auditeurs experts et inexperts en L2 (* = stratégie de méta-compréhension)



12 On note ici que la différence majeure dans l'utilisation des stratégies par ces deux groupes se situe au niveau de l'utilisation des stratégies de l'intégration, la répétition et la reformulation. Le test *U* de *Mann-Whitney*[5] a montré que seule la différence pour la répétition est statistiquement significative ($U(5,5)=12.46$, $p<.01$*). Contrairement à Vandergrift (*op.cit.*), nous n'avons pas trouvé de différence entre nos auditeurs concernant la fréquence à laquelle ils utilisent les stratégies de méta-compréhension (les quatre stratégies à gauche sur l'abscisse, signalées par un astérisque dans le graphique). Il semble que les auditeurs moins compétents peuvent tout aussi bien utiliser la stratégie du *monitoring* que leurs homologues experts. Pour comprendre comment l'auditeur interagit avec les informations orales entrantes en anglais L2, nous avons aussi analysé comment il/ elle combine ces stratégies pour construire du sens et surmonter les difficultés de réception. Nous proposons ci-dessous une analyse plus approfondie de deux protocoles, qui illustrent clairement les différences dans le traitement de l'information observées chez nos deux types d'auditeurs L2. Les protocoles que nous comparons ici (qui portent sur les segments 1-6 de notre enregistrement) sont ceux du participant P1, auditeur non-expert (à gauche), et ceux du participant P2, auditeur expert (à droite). Les interventions de l'investigateur sont également notées (EXP).

<table>
<tr><td colspan="2">Segment 1 - (musique de fond) « Here's a hot topic about our wild lands and living with the natural role of fire ».</td></tr>
<tr><td>P1 : um ##[6] they talk about the way of life or lands I don't know and um # that's all.
EXP : okay anything that you're thinking about?
P1 : no. We'll continue.</td><td>P2 : okay so I don't really know what it is about but um it is about wire land and I don't know what it has to do with fire but I heard the word fire and uh I don't know it sounded like a commercial maybe on radio or something or just a show but I really didn't get all of it so #
EXP : okay anything else?
P2 : no.</td></tr>
</table>

13 Le début du document oral est difficile pour nos deux participants, ce qui est compréhensible puisqu'ils ont démarré l'écoute sans aucune préparation. Même si P2, à la différence de P1, a reconnu le mot clé *fire*, aucun des deux n'a saisi le sujet du document à ce stade initial de l'écoute. P1 est incertain de ce qu'il a compris et ne s'exprime pas d'avantage. Cependant, P2 est déjà engagé dans un processus d'intégration, réfléchissant sur l'*input* et sur sa propre compréhension, ce qui constitue un bon exemple de *monitoring* métacognitif. Il se rend compte qu'il n'a pas tout compris et n'arrive pas à établir une relation cohérente entre les mots qu'il pense avoir reconnus. On note un problème intéressant au niveau des processus de la reconnaissance lexicale, car P2 a entendu *wire* au lieu de *wild* (prononcé ['waɪə(r)] avec un /r/ intrusif dans l'enregistrement). Le sujet énonce les deux mots référentiels clés du passage (qu'il a bien identifiés ; *wire land* et *fire*), il constate une anomalie dans l'intégration du sens véhiculé par ces deux mots/expressions, et s'appuie sur ses connaissances discursives antérieures pour tenter d'améliorer cette intégration. On voit donc bien l'interaction des processus ascendants (identification des items lexicaux) et descendants (identification du

type de discours commercial), par rapport aux informations extralinguistiques présentes dans l'enregistrement.

Segment 2 - **« *Many of us love to leave the stress of everyday life and relax in a beautiful spot in the wild lands* ».**	
P1 : they talk about a place where people can have good time I think it is a spa , there in this place there is a spa, and people enjoy going there I think **EXP :** okay anything else? **P1 :** that's it.	**P2 :** okay so the woman is saying that many people are stressed and some people would like to have a nice spot in wild land or somewhere um somewhere away from the city probably, but it is definitely a commercial. **EXP :** okay so it is definitely a commercial can you be specific? How can you tell? **P2 :** I don't know because the music is like you know in every commercial you have like that nice music behind the voices and you have like I don't know not a slogan but a sentence like "everybody would like something" and it feels like they gonna sell houses or lands or something like that. I don't know we'll see.

14 Dans cet exemple (segment 2), P1 arrive à tirer l'essentiel de cette partie même s'il comprend *spa* au lieu de *spot*. Nous pensons que cette erreur de compréhension (*slip of the ear)* est facilitée par la présence des mots anglais transparents *stress* et *relax*. L'association de *spa* avec le reste de l'*input* a un sens et le mot *spot* est peut-être inconnu, surtout dans sa réalisation orale. Il semble que P1 a utilisé l'information linguistique de tout l'*input* (utilisation du lexique) pour identifier ce mot. De son côté, P2 reformule ce qu'il a compris tout en contrôlant le progrès qu'il fait (méta-compréhension). L'auditeur avancé (P2) semble avoir identifié correctement le mot *wild land*, mais redirige son attention sur une identification du type de discours concerné en précisant qu'il est certain qu'il s'agit d'une annonce (un autre exemple de *monitoring*). Il explique son interprétation à partir d'un schème précis (traitement de haut niveau) : il reconfirme qu'il utilise l'inférence pragmatique en se basant sur la musique pour déterminer qu'il s'agit bien d'un spot publicitaire, et utilise ensuite ses propres connaissances sur le sujet (intégration) pour formuler une hypothèse sur ce qui va suivre dans l'enregistrement (prédiction).

Segment 3 - « ***The campfire completes the picture. If this sounds like you, remember: Play it safe with campfires and outdoor cooking* ».**	
P1 : ## **EXP :** now what are you thinking? **P1 :** she talks about what people can do I think, people read paper I think. **EXP :** okay anything else? **P1 :** I don't know I don't remember # I don't have more idea. **EXP :** okay so we'll continue then.	**P2 :** okay so again it came out campfire and so if you want to come at the campfire you should I don't know something about cooking I didn't get it um play cooking or um I don't know . But now I totally my theory is just not good, but it may be about I don't know a campfire or a camp that you can go to relax or something. **EXP :** okay anything else? **P2 :** no. **EXP :** okay let's continue.

15 Le segment 3 pose quelques problèmes à nos deux auditeurs. P1 ne comprend pas ce qui est dit et tente de construire du sens, vraisemblablement en utilisant la stratégie de l'intégration, qui s'avère inefficace. Ses connaissances linguistiques limitées entravent la reconnaissance des mots clés et leur maintien en mémoire de travail. De plus, P1 ne reconnaît pas de relation entre ce segment d'information/de sens et les segments précédents, même s'il semble être engagé dans un processus métacognitif que l'on peut observer par son interrogation (signalé par le symbole ↑ dans son protocole). À l'inverse, notre auditeur expert (P2) s'engage dans un processus de méta-compréhension. Il relève le mot *campfire* et souligne qu'il l'a déjà entendu. Il réalise qu'il a un problème de compréhension associé au mot *cooking* (identification de problème), et indique que sa prédiction – *selling houses or lands* – n'est pas bonne (évaluation). Nous pensons que ses interrogations sont principalement liées au fait qu'il ne reconnaît peut-être pas l'expression préfabriquée *play it safe*. Il attribue le verbe *play* à la notion de *cooking* au lieu de traiter le préfabriqué comme un tout. Il compense son manque de compréhension en élaborant une autre théorie basée sur ce qui a été dit auparavant (compensation), en associant les mots *campfire*, *relax*, *stress* et *cooking*.

Segment 4 - **« *Keep campfires small and clear the surrounding area of flammable material* ».**	
P1 : keep what keep keep keep. Now I think they talk about um # a plane and the woman talks about the sit the chair in the plane and she said it's more comfortable and I think before she talked about the papers people can look and read. **EXP :** okay anything else? **P1 :** no. comfortable and that's it.	**P2 :** okay so keep the campfire something just to make sure that it's not gonna burn everywhere but I just don't see the point (laughs) yet so ... and you need to have fire materials so um I am really lost. **EXP :** anything else about this? **P2 :** no.

16 P2 continue à réfléchir sur sa compréhension du passage, et détecte une incohérence dans le modèle de situation qu'il a construit (*monitoring*). À l'aide de nouvelles informations, qu'il réussit à décoder, il infère une nouvelle macrostructure de la base du message oral, correcte cette fois-ci, mais qu'il ne confirme pas encore. De son côté, le fait que P1 répète plusieurs fois le mot *keep* nous suggère d'une part qu'il réfléchit sur ce qu'il a entendu (*monitoring*), et d'autre part que les mécanismes de bas niveau – laborieux et non automatiques dans son cas – saturent ses ressources attentionnelles en mémoire de travail. Il essaye d'élaborer un modèle de situation mais s'éloigne du sens encodé dans l'enregistrement, se méprenant sur les mots reconnus suite à d'importants problèmes de segmentation : P1 semble reconnaître *comfortable* à partir de « *of flammable mat* » et *plane* à partir de *play it*. Son traitement stratégique (intégration) ne comble pas le manque de connaissances linguistiques illustré par la défaillance des processus de décodage et de segmentation. Un seuil minimal de reconnaissance de mots réussie semble être nécessaire pour l'efficacité des processus de haut niveau, et donc pour la compréhension.

Segment 5 **- « *Never leave your fire unattended, and keep water nearby* ».**	
P1 : keep water on your by ↑ (sighs) and um # there is a good service I think, um ## that's it. **EXP :** yes okay do you remember the words? **P1 :** keep water on your by I think. **EXP :** what are you thinking about now? **P1 :** nothing else.	**P2 :** okay never leave fire unattended and keep water nearby so if ever it burn over you just pour some water in it, so just be careful when you know when you light a fire I guess.
Segment 6 - **« *Remember: Sparks fly! Even a small breeze can fan the flames* ».**	
P1 : remember sparks fly even what even if # and that's it. **EXP :** yes sparks fly? **P1 :** yeah sparks fly even if # the following I don't know. **EXP :** okay anything else? **P1 :** I don't have more ideas.	**P2 :** okay so they are talking about the danger of fire because only a spark can flame all the forest or where you are so she said "remember spark fly" and yeah keep control of the fire and # that's it. **EXP :** anything else? **P2 :** no.

17 La fin des protocoles (segments 5 et 6) montre clairement que P1, contrairement à P2, n'a pas compris le sens/contenu de l'enregistrement. Ce constat est confirmé par leurs réponses respectives aux questions de compréhension globale qu'on leur a posées à la fin de la tâche. P1, notre auditeur inexpert, essaie souvent de répéter l'information orale reçue, sans doute pour la maintenir en mémoire de travail pour un traitement explicite du sens. Il est intéressant de constater que les éléments répétés sont souvent situés au début du segment enregistré – signe que le fait d'extraire et de manipuler ces informations semblent accaparer sa capacité attentionnelle, laissant peu de « place » au traitement des informations qui arrivent plus tardivement dans la séquence. Dans sa réflexion autour du segment 5, on note un problème de segmentation qui l'empêche de reconnaitre le mot *nearby* ; il entend *on your by*. Il tente cependant de renforcer (intégration) le modèle de situation qu'il a établi à partir des mots déjà reconnus (*spa* [absent de l'enregistrement] et *water*). Ce que P1 verbalise suite à l'écoute du segment 6 nous fait penser que le mot anglais *sparks* ne fait pas partie de son lexique mental. Il répète *sparks fly* correctement, mais ne tente pas de relier cette expression au modèle de situation en construction.

18 Suite à l'écoute du segment 5, P2 répète sans difficulté ce qu'il a entendu. Il reformule ensuite le sens qu'il a réussi à construire, non pas dans ce seul segment, mais en utilisant les informations reconnues dans ce passage avec les informations décodées depuis le début

du protocole. L'automatisation des processus formels lui permet de retenir dans sa mémoire l'information entrante, de la répéter et d'inférer le message implicite dans l'*input* (mécanisme de haut niveau), c'est-à-dire le danger du feu qu'il faut contrôler. On note aussi dans ses dernières réflexions que P2 continue de contrôler son modèle de situation, ce que l'on perçoit à partir de son utilisation de l'expression *okay so* et qui nous indique qu'il a enfin pu intégrer toutes les informations. La méta-compréhension n'est pas un processus qui se manifeste exclusivement lors de la résolution des problèmes rencontrés, mais semble être une opération en continu pour le contrôle et l'évaluation de la compréhension.

Conclusion

19 La méthodologie de la réflexion à haute voix, assez peu utilisée jusqu'ici dans la didactique de la compréhension de l'oral en L2 en France – nous permet d'étudier une partie de ce qui se passe lors d'une écoute de l'anglais oral en temps réel chez des sujets français qui ont une compétence d'écoute différente. Le problème qui semble engendrer les plus grandes difficultés de compréhension ici, que ce soit chez l'auditeur expert ou inexpert, est un problème de bas niveau : une perception insuffisamment fine pour reconnaître ou retrouver le bon mot en mémoire. Les ressources attentionnelles de nos deux sujets ont été accaparées par les processus formels à quelques reprises, et des difficultés au niveau du décodage, de la segmentation, de la reconnaissance lexicale mènent à chaque fois nos « entendeurs » vers des erreurs dans l'intégration et la gestion du sens. L'entendeur expert arrive rapidement à identifier et à corriger ces erreurs grâce, notamment, à sa reconnaissance des mots-clés successifs comme *campfire*, *water*, *play it safe*, etc. Le traitement formel qui n'est pas encore adéquat (ou automatique) chez l'auditeur moins compétent a pour résultat un manque quasi-total d'activation lexicale du sens, et l'induit ainsi dans la construction d'un modèle de situation qui n'a pas grand-chose à voir avec l'enregistrement.

20 Une reconnaissance lexicale plus efficace (qui se traduit par le décodage de davantage de mots) chez les auditeurs experts leur permet de retenir le sens des mots et de les interpréter plus facilement à partir de connaissances pragmatiques du monde. Notre participant inexpert a tenté d'utiliser le contexte et ses connaissances linguistiques pour formuler un modèle de situation cohérent. Cependant, son modèle de situation se révèle incorrect, non pas parce qu'il n'a pas été stratégique, mais parce que les mots qu'il a reconnus ne faisaient pas partie du message. Ceci nous amène à postuler que le fait que les auditeurs compétents utilisent plus de stratégies de compréhension ne veut pas forcément dire qu'ils en sont plus conscients ou qu'ils sont plus efficaces dans ce type de traitement stratégique, mais que simplement leurs processus formels moins laborieux leur laissent plus de « place » pour les processus d'intégration, et donc pour l'interprétation du message. Ce résultat souligne la nécessité d'élaborer des exercices visant à développer le vocabulaire en L2, et en particulier la reconnaissance automatique du sens à partir d'un ensemble phonologique.

21 Certaines propositions d'enseignement/apprentissage en compréhension de l'oral en L2 réservent une place de choix à la métacognition (par exemple Vandergrift et Goh 2012). Cependant nos résultats ont montré que celle-ci n'est pas nécessairement le signe d'un niveau expert en compréhension de l'oral. Nous remettons donc en question l'apport réel d'un entraînement à l'utilisation de ces stratégies pour la compréhension de l'oral en L2 en temps réel, surtout lorsque les auditeurs n'ont aucune idée du sujet de l'enregistrement et ne font pas d'activités de pré-écoute comme cela est souvent le cas dans les classes de langue. Néanmoins, l'utilisation efficace des stratégies d'intégration et de compensation par les auditeurs experts suggère qu'un entraînement à leur emploi contribuerait à une compréhension réussie du discours oral en L2. Nos résultats suggèrent surtout qu'un entraînement systématique à la discrimination auditive et la segmentation en L2, incluant l'exploitation d'indices segmentaux (coarticulation, phonotactique) et supra-segmentaux (prosodie) de la langue cible serait beaucoup plus efficace et rentable pour l'auditeur non-expert. Nous pensons que l'enseignement de la coarticulation (par exemple aspiration, liaison, élision, etc.), du rythme et de l'intonation de l'anglais, actuellement encore très limité dans les classes de langues (Herry-Benit 2012), est une piste prometteuse pour le développement des processus de bas-

niveau. Les travaux de Terrier (2011 : 27-73) et de Herry-Benit (*op.cit.*) pourraient être un point de départ pour l'enseignant. Terrier, par exemple, propose une synthèse exhaustive des caractéristiques phonologiques de l'anglais qui semblent poser des problèmes particuliers à l'apprenant francophone. L'approche que nous préconisons donc devrait reposer davantage sur des micro-exercices de segmentation fondés sur la phonologie anglaise (voir Field *op.cit.* : 140-162 pour quelques exemples).

Bibliographie

Brown, A. 1987. « Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms ». *In* Weinert, F. & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 65-116.

Cohen, A. D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, England : Pearson Education.

Cutler, A. & C. Clifton. 1999. « Comprehending spoken language: a blueprint of the listener ». *In* Brown, C. & P. Hagoort (eds.). *The Neurocognition of Language*. Oxford : Oxford University Press, 123-166.

Ericsson K. A. & H. A. Simon. 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA : MIT Press.

Field, J. 2008. *Listening in the Language Classroom.* Cambridge : Cambridge Univesity Press.

Flavell, J. 1979. « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry ». *American Psychologist, 34* : 906-911.

Gaonac'h, D. 1990. « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». *In* Gaonac'h, D. (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette, 41-49.

Goh, C. 1998. « How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics ». *Language Teaching Research, 2/2*: 124-147.

Graham, S. 2006. « Listening comprehension: The learners' perspective ». *System, 34* : 165-182.

Herry-Benit, N. 2012. « Quelques solutions pour enseigner le rythme et l'intonation ». *Etudes en didactiques des langues : De l'anglais oral, 19* : 13-31.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York : CUP.

MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Numrich, C. 2006. *Tuning In : Listening and Speaking in the Real World*. New York : Pearson.

O'Malley, J. M., A.U. Chamot, & L. Küpper. 1989. « Listening comprehension strategies in second language acquisition. » *Applied Linguistics, 10* : 418-437.

Terrier, L. 2011. *Méthodologie linguistique pour l'évaluation des restitutions et analyse expérimentale des processus de didactisation du son. Recommandations pour un apprentissage raisonné de la compréhension de l'anglais oral par les étudiants francophones du secteur LANSAD*. Thèse de Doctorat de 3e Cycle, soutenue le 2 décembre 2011. Toulouse : Université Paul Sabatier Toulouse 3.

Tsui, A. M., & J. Fullilove. 1998. « Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance ». *Applied Linguistics*, *19/4* : 432-451.

Vandergrift, L. 2003. « Orchestrating strategy use : Toward a model of the skilled second language listener ». *Language Learning, 53/3* : 463-496.

Vandergrift, L., & C. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York : Routledge.

Zoghlami, N. 2015. « Sommes-nous assez engagés dans l'enseignement de vocabulaire L2 ? Étude du rôle et de l'étendue des connaissances lexicales dans la compréhension de l'oral – Le cas des étudiants de droit apprenant l'anglais ? ». *55ème Congrès de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (Atelier GERAS)*. Université de Toulon.

Annexe

Annexe A : liste des stratégies et définitions

Stratégie	Description
Compréhension	
Utilisation du lexique	Utilisation des mots reconnus pour construire du sens
Inférence pragmatique	Utilisation des connaissances antérieures et de l'information non-verbale (e.g. prosodie, musique de fond, etc.) pour comprendre un mot ou une idée
Intégration	Intégration d'une information linguistique nouvelle au modèle de situation émergeant pour construire du sens
Compensation	Utilisation des connaissances du monde et du contexte pour suggérer une interprétation possible du sens ; mais l'auditeur exprime un doute à propos de son hypothèse
Reformulation	Reformulation de ce que l'on entend; en ajoutant parfois une information inexistante dans l'enregistrement pour consolider la cohérence du modèle de situation
Répétition	Répétition d'un mot ou d'un segment de l'enregistrement oralement
Traduction	Traduction de ce que l'on entend en L1
Méta-compréhension	
Monitoring	Contrôle de sa compréhension et sa performance tout au long de l'écoute
Identification de problème	Identification d'un problème spécifique survenant pendant l'écoute et empêchant la compréhension
Évaluation	Évaluation de sa propre compréhension et des stratégies utilisées
Prédiction	Utilisation de l'information linguistique et des connaissances antérieures pour prédire l'information orale à venir dans l'enregistrement

Notes

1 Selon le *CECRL*, les cinq compétences langagières sont : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite, la production orale (s'exprimer oralement en continu), et l'interaction (prendre part à une conversation).

2 Ce que nous entendons par « méta-compréhension » est souvent appelé « métacognition ».

3 La présente étude fait partie d'un projet de recherche plus étendu mené par l'auteur et portant sur la relation complexe entre processus ascendants (*bottom-up*) et descendants (*top-down*) dans la compréhension de l'oral en L2, ainsi que la contribution exacte de certains facteurs à la réussite dans cette compétence.

4 La terminologie ambiguë de Vandergrift (2003) laisse entendre que l'élaboration désigne un processus différent de l'inférence. L'élaboration est en fait un type d'inférence.

5 Le test de Mann-Whitney est un test statistique robuste permettant de comparer la distribution de deux échantillons indépendants de petite taille.

6 Symbole signalant un long silence.

Pour citer cet article

Référence électronique

Naouel Zoghlami, « La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol.

35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 02 février 2016. URL : http://apliut.revues.org/5322 ; DOI : 10.4000/apliut.5322

À propos de l'auteur

Naouel Zoghlami
Naouel Zoghlami est ATER à l'université de Lorraine – Nancy. Elle assure son enseignement principalement en Lansad. Ses travaux de recherches portent sur la compréhension de l'oral en L2 (particulièrement l'anglais oral). Elle s'intéresse en premier lieu à la relation complexe entre processus ascendants et processus descendants et leur contribution à une compréhension réussie. Dans sa thèse, elle propose des pistes didactiques pour l'enseignement de cette compétence langagière primordiale pour la communication en L2.
nawelzoghlami@gmail.com

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumés

Très souvent, le niveau des étudiants en compréhension de l'oral L2 n'est pas suffisant pour réussir les tâches demandées lors de leur cursus universitaire. Une appréciation plus détaillée des processus complexes mis en œuvre lors de ce type de traitement de l'information ouvrirait de nouvelles pistes pédagogiques pour aider les apprenants à faire face aux problèmes de compréhension de l'oral. Cet article présente les résultats d'analyses quantitatives et qualitatives des réflexions à haute voix de dix étudiants natifs du français inscrits en première année du parcours LEA (langues étrangères appliquées) dans une université française. Cette étude fondée sur la démarche introspective des sujets met l'accent sur les processus cognitifs et les comportements stratégiques d'apprenants de niveaux distincts en compréhension de l'anglais oral. Les résultats montrent que la fréquence d'utilisation de trois stratégies distingue les auditeurs experts (stratégies d'intégration et de reformulation) de leurs homologues non-experts (stratégie de la répétition). Certaines stratégies (par exemple l'intégration et la compensation) peuvent aider la compréhension si elles sont utilisées de façon efficace. Mais ce sont les processus de bas niveau non automatisés (la segmentation et la reconnaissance lexicale en L2) qui constituent le principal frein à la compréhension. Un entraînement systématique en segmentation entraînement fondé sur la phonologie de la langue cible est une piste prometteuse.

Listening comprehension of English as a second language: Cognitive processes and strategic behaviors

Language teachers often have to deal with the low level of their students in second language (L2) aural comprehension. A detailed appraisal of the complex processes involved in speech comprehension can pave the way for teaching ideas to help learners cope with L2 listening problems. This article presents the results of quantitative and qualitative analyses of data obtained using the think-aloud protocol with ten native-speakers of French enrolled in the first year of an Applied Languages program in a French university. The study looks at possible cognitive processes and on-line strategic behaviors during L2 listening. The results show that the usage frequency of three strategies distinguished skilled L2 listeners (integration and reformulation) from their unskilled counterparts (repetition). Strategic action (integration, compensation) could help understanding if deployed appropriately. But it is the non-automatization of lower-level processes which is the major problem impeding speech comprehension. Systematic training in segmentation based on L2 phonology could be more appropriate.

Entrées d'index

Mots-clés : compréhension de l'oral, acquisition / apprentissage d'une L2, réflexions à voix haute, processus formels, modèle de situation, stratégies de compréhension, méta-compréhension
Keywords : listening comprehension, English as a second language, think-aloud protocols, lower-level processing, situation model, comprehension strategies, meta-comprehension