

# Étude comparative sur des stratégies métacognitives développées par les étudiants chinois et russes pour la compréhension orale en FLE

<sup>1</sup>Hsin-I LEE, <sup>2</sup>Irina MUKHLYNINA

<sup>1</sup>Institut Nanfang de l'Université Sun Yat-Sen, Chine, <sup>2</sup> Université de Grenoble Alpes, France

Reçu le 2 janvier 2018 | Évalué le 25 janvier 2018 | Accepté le 19 juin 2018

**RÉSUMÉ.** Connectée avec les autres aptitudes langagières, l'écoute, la compréhension orale joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue. C'est pourquoi les conditions de perception d'un discours sont l'un des aspects les plus importants de l'enseignement d'une langue étrangère car elles développent chez l'auditeur des stratégies d'écoute essentielles. Dans cette étude, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 21 étudiants chinois et 21 étudiants russes de niveau dit « intermédiaire » en français langue étrangère (FLE). L'analyse des données obtenues montre combien la compréhension orale leur est difficile, et en regard, quelles procédures métacognitives ils mettent en œuvre pour y parvenir. Au terme de cette analyse, nous avons réussi à dégager quelques tendances dans les stratégies utilisées, parmi toutes les stratégies possibles.

**Mots clés :** *compréhension orale, étudiant chinois, étudiant russe, français langue étrangère, stratégie métacognitive.*

**ABSTRACT.** This study attempts to investigate the significance of listening and oral comprehension in a language acquisition among other language skills. That's why the perception of speech is one of the most important aspects in foreign language teaching and helps essential strategies listener uses when listening. For data collection, questionnaire survey was employed as survey method using 21 Chinese students and 21 Russian students with intermediate-level French as a foreign language (FLE). The findings show how difficult is oral comprehension, and what are the metacognitive processes students apply to have good skills in it. Finally, suggestions for future learning strategies are highlighted to improve oral comprehension in a language learning context.

**Keywords:** *Chinese student, French as a foreign language, metacognitive strategy, oral comprehension, Russian student.*

✉ **auteur correspondant :** Irinamukhlynina@yahoo.com

**Pour citer cet article (Style APA) :** Lee, H.-I. & Mukhlynina, I. (2018). Étude comparative sur des stratégies métacognitives développées par les étudiants chinois et russes pour la compréhension orale en FLE. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(1), 1-15. doi: 10.17509/francisola.v3i1.11886

## 1. INTRODUCTION

Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère sont devenues un sujet très important pour la recherche et la littérature spécialisée en didactique (O'Malley&Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Wolfs, 2001 ; Vandergrift, 2003 ; Berne, 2004 ; O'Bryan&Hegelheimer, 2009 ; Roussel&Tricot, 2015 ; Zoghliami, 2016). Dans notre pratique quotidienne d'enseignement, il nous est apparu important de permettre à l'étudiant de développer ses propres stratégies d'apprentissage afin qu'il puisse exploiter ses aptitudes d'acquisition d'une langue étrangère. Nous avons noté ainsi que traditionnellement, les étudiants russes et chinois apprennent une seconde langue en usant surtout de compétences écrites, lecture et écriture, tandis que les compétences orales sont souvent négligées en cours. C'est bien ce qui est en jeu dans la compréhension orale des langues étrangères. Beaucoup de travaux de méthodologie sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) se fondent sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe. Par exemple, Courtillon, 2003 ; Veltcheff&Hilton, 2003 ; Noël-Jothy&Sampsonis, 2006 ; Tagliante, 2007 ; Desmons&Ferchaud, 2008, Beacco, 2010, pour en citer quelques-uns. Pas encore très usitée en Chine et en Russie, la méthodologie est cependant entrée largement en usage dans le cercle des professeurs de français. Même si celle-ci offre des descriptions détaillées des niveaux de langage et en particulier concernant les aptitudes requises pour ces différents niveaux, elle ne fournit aucune définition précise sur ce qu'est précisément la compréhension orale. Ainsi Rost (2011) définit-il l'écoute selon quatre types de traitement des données entrantes : neurologique, linguistique, sémantique et pragmatique. Et il constate qu'« une compréhension orale totale requiert ces 4 types [...] » (p.9). Veltcheff & Hilton (2003) quant à eux ajoutent à cela que nous écoutons afin de saisir des informations globales, spécifiques, détaillées ou implicites. (p.80). Il apparaît ainsi que ce processus d'écoute et de compréhension orale s'avère très complexe, sollicitant de multiples

dispositifs et ne se réduisant nullement au sens immédiat des propos énoncés. Rubin (1994) souligne un défaut de recherche sur les stratégies d'écoute et de compréhension orale susceptibles d'éclairer la pédagogie requise pour permettre à chaque type d'étudiant de s'approprier pleinement le sens de ce qui est énoncé. «Un champ vital et fertile à défricher pour les chercheurs» (Berne, 2004, p.529). Ainsi O'Malley & Chamot (1990) et Oxford (1993) auxquels se réfèrent nombre de publications, telles celles de Cyr (1998); O'Bryan & Hegelheimer (2009) ainsi que Nguyen (2013), distinguent les stratégies d'écoute selon deux taxinomies — les stratégies directes (stratégies de mémorisation, stratégies cognitives et stratégies de compensation) et indirectes (stratégies métacognitives, affectives et sociales) —. Chamot (2004) montre que l'association des stratégies cognitives d'apprentissage avec les stratégies affectives de communication renforce l'acquisition de la compréhension orale. Mais plus encore que la mise en œuvre des stratégies métacognitives permet à l'apprenant de « comprendre ses propres processus de pensée et d'apprentissage » jusqu'à « sélectionner la stratégie la plus efficace selon le problème donné ». Nous montrerons l'intérêt de ces dernières non seulement pour l'apprentissage, mais également pour l'enseignement d'une langue étrangère. C'est d'autant plus important pour faire de la compréhension orale une écoute porteuse de sens.

Développer une recherche théorique qui permette d'améliorer l'apprentissage autonome des apprenants nous a semblé en ce sens un projet intéressant. Nous venons de souligner combien, en didactique actuelle concernant les langues étrangères, la compréhension orale est considérée comme une compétence essentielle. L'enseignement vise à créer graduellement chez l'apprenant une stratégie d'écoute et de saisie de l'énoncé oral dans toute sa complexité, dans l'objectif de renforcer son autonomie au moment de la prise de parole, et même de lui permettre de réinvestir dans sa pratique effective ce qu'il a appris en cours. Tout comme cela se passe dans l'apprentissage de la langue maternelle.

En suivant cette approche de certains chercheurs, il semble paradoxal en effet qu'on ne puisse entrer dans la compréhension d'une langue étrangère comme on est entré dans la compréhension de sa langue maternelle : de façon intuitive, immédiate, comme implicite, non pensée. En effet, le rapport à la langue d'origine consiste en un véritable bain de langage qui introduit chacun dans la compréhension globale et la pratique de sa langue, en quelque sorte de façon insue. Alors que la lente acquisition d'une autre langue ne se fait qu'au prix de stratégies diverses et de cheminements multiples, propres à chaque apprenant. Comment la langue d'origine diffuse-t-elle ses propres sonorités, sa prosodie, sa syntaxe, sa musicalité ? Comment tout enfant acquiert-il le sens de ce qui s'y énonce, quand l'apprentissage d'une seconde langue s'avère, à l'inverse, difficile, tâtonnant, et qu'il requiert tant de constance, de patience, d'effort et de réflexion ? À quelles conditions se fait l'entrée dans la parole, pour tout être parlant ? Les sciences du langage ont révélé l'importance du monde culturel dans lequel se développe l'échange intersubjectif. Mais aussi du fonds affectif sur lequel elle se joue, enracinée dans le désir de comprendre et d'entrer en communication avec l'autre. On peut se demander dès lors, si c'est pour pallier le manque de cet ancrage affectif et culturel, qu'il faut susciter chez les apprenants d'une langue nouvelle, la soif d'un autre monde parlant. En leur ouvrant la compréhension des enjeux de cet apprentissage, et en mettant en œuvre, auprès d'eux, des stratégies qu'ils puissent s'approprier, afin de leur en faciliter l'entrée. Si de nombreux chercheurs ont insisté sur l'importance de la compréhension orale, « champ le plus récemment ouvert dans le domaine de la recherche » (Vandergrift, 1998, Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari, 2006, Goh et Aryadoust, 2016 et Rost, 2011), cette compréhension orale est la seule aptitude dans la langue maternelle (L1) à n'avoir pas été enseignée telle quelle (Carette, 2001, p.128), tout en étant la première qui soit en jeu dès le début de l'apprentissage.

Si ces stratégies de compréhension orale sont plutôt bien explorées pour l'anglais langue étrangère, il reste beaucoup à faire pour les autres langues. Or, quinze ans après l'étude de Rubin, l'approche de la pratique de l'oral reste quasiment inchangée, que ce soit en Chine ou en Russie. C'est pourquoi, dans cet article, nous nous sommes centrées sur l'enseignement du FLE. Par le biais d'une enquête qualitative par questionnaire, nous avons cherché à savoir s'il existe, entre deux groupes d'étudiants, en matière de compréhension orale, des différences ou des points communs éventuels, et des stratégies explicites ou implicites dans l'apprentissage du FLE.

D'où les questions que cela suscite. D'une part, quelles sont les stratégies métacognitives mises en œuvre, notamment à l'oral, par les étudiants russes et chinois pour l'acquisition du français en tant que langue étrangère ? D'autre part, y a-t-il des différences entre étudiants russes et chinois dans l'usage qu'ils font de ces stratégies ? Enfin quelles sont les éventuelles stratégies implicites déjà utilisées par les uns et les autres, et qu'il peut être fécond pour eux d'exploiter.

Soulignons l'un des intérêts de notre recherche. Les étudiants russophones, né dans une langue indo-européenne, sont confrontés à une langue de même origine. Pour les étudiants sinophones, leur langue d'origine est étrangère au groupe des langues indo-européennes. D'autre part ce public « russe » appartient au monde occidental, par sa langue autant que par sa culture, religieuse, esthétique, voire politique, tout en conservant une place importante d'un enseignement de type plutôt traditionnel qui met davantage l'accent sur la grammaire, la traduction et la langue écrite, par différence avec les pratiques en usage en Occident. Qu'est-ce qui, en fin de compte, déterminent leurs différences de stratégies ?

Notre visée est ainsi d'éclairer les conditions de la compréhension orale, quand celle-ci ne s'enracine pas dans le même monde parlé d'origine, —la langue et la culture maternelles—, alors même qu'elle a pour objectif de permettre à tout apprenant non seulement de pratiquer une langue dite

« étrangère », mais entrant dans un même monde parlant, d'accéder à un monde de sens.

## 2. MÉTHODE

### 2.1. Participants

Pour étudier ces questions, nous avons exploré les stratégies mises en œuvres par 21 étudiants chinois de l'Institut Nanfang de l'université Sun Yat-Sen (Chine) et 21 étudiants russes de l'université Fédérale d'Oural (Russie), travaillant ainsi sur quarante-deux sujets : les étudiants chinois dont le mandarin est la langue maternelle, et l'anglais, la première langue étrangère; les étudiants russes dont la langue maternelle est le russe, et l'anglais, également la première langue étrangère. Tous en premier cycle d'étude supérieure ont entre 18 et 26 ans et sont de niveau « intermédiaire » au minimum en FLE, sauf six, de niveau « avancé ». Les étudiants russes ont participé à l'enquête en 2015 et les étudiants chinois ont rempli ce questionnaire en 2016, avec certaines traductions en chinois pour les concepts difficiles.

### 2.2. Procédures

Pour notre enquête nous avons créé un questionnaire en français mis en ligne sur LimeSurvey, un outil d'enquête en logiciel libre, et intitulé « Stratégies de Compréhension orale en français langue étrangère ». Il explore en cinq étapes principales l'utilisation des différentes stratégies, qu'elles soient métacognitive, cognitive ou socio-affective. Une première étape de présentation et informations personnelles. Puis leurs différentes stratégies, selon les trois critères sélectionnés et leurs préférences. Toutes ces approches, bien entendu, ont été formulées en français et traduites en chinois et en russe pour les concepts présentant quelques difficultés pour des apprenants de ce niveau. Les étudiants étaient libres de laisser des commentaires et faire des remarques sur chaque question.

Nous avons opté pour le questionnaire en ligne. Ce qui permet tout d'abord un traitement rapide des données collectées. Mais aussi présente une facilité d'usage et une aisance de traitement pour les intéressés,

à même de choisir le lieu et le moment de leur réflexion. Enfin, à condition d'être bien conçu, un tel questionnaire peut susciter l'intérêt et donc, la constance du public ciblé.

Cherchant à concevoir un tel questionnaire, agréable à remplir complètement, et en conséquence fiable, nous avons suivi les instructions données par Berthier : « l'objectif d'un questionnaire n'est pas de permettre aux personnes de dire quelque chose, mais d'obtenir des réponses sincères » (Berthier, 1998, p.84). Les questions sont neutres, afin de ne pas influencer l'avis des participants. Nous avons donné la priorité aux questions fermées à choix multiples appelées l'échelle de Likert (Likert, 1932 et Brown, 1988; 2001), avec quatre, cinq ou six choix possibles et avec une possibilité de « commentaires » ou « autres réponses », comme mentionné plus haut. Notre questionnaire est composé de 34 questions, concernant différents aspects de la compréhension orale et l'écoute. Les idées directrices de nos questions sont tirées de sources telles que Barbot & Camatarri (1999); Carette (2001); Wolfs (2001); Vandergrift, 1998, Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari, (2006); Wagner (2007). Nous avons traduit ou adapté en français 18 questions du questionnaire MALQ « Metacognitive Awareness Listening Questionnaire » (Vandergrift, 1998, Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari, 2006), deux autres questions sont inspirées par Carette (2001) et, enfin, 14 sont tirées des ouvrages cités plus haut. L'idée directrice était en effet de faire réfléchir les étudiants sur leur processus d'écoute et leurs conditions d'appropriation du sens.

Dans cet article, nous avons décidé de nous centrer seulement sur les stratégies métacognitives. Donc, nous nous sommes spécialement intéressées à la troisième étape du questionnaire sur les Stratégies d'écoute en FLE : informations personnelles, stratégies métacognitives et préférences.

Dans la première section du questionnaire, il est demandé aux étudiants de donner des informations sur leur âge, niveau d'étude, discipline suivie et langues parlées. La section portant sur les stratégies

métacognitives est constituée principalement des questions à choix multiples sous forme d'affirmations débutant par "Je...". Quatre options sont proposées : Je suis tout à fait d'accord (我完全同意/ я полностью согласен)/ Je suis plutôt d'accord (我倾向于同意/ я склонен согласиться)/ Je ne suis plutôt pas d'accord (我不同意/ я не совсем согласен)/ Je ne suis pas du tout d'accord (我强烈反对/ я категорически не согласен). Comme chez Vandergrift, 1998, Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari (2006), nous avons choisi de suivre l'échelle de Likert

(Likert, 1932) et de ne pas proposer l'option "ni accord ou désaccord" ou "je ne sais pas" de façon à ce que les étudiants ne puissent pas adopter une position neutre. Car elles auraient pu être source de confusion pour les étudiants et apporter des éléments inutiles à notre enquête. Seule la dernière question propose deux choix de réponse. Les questions posées couvrent cinq stratégies métacognitives : l'anticipation, l'attention générale ou sélective, l'autogestion, l'autorégulation et l'auto-évaluation.

Tableau 1. Description de l'objet (Stratégies Métacognitive, S)

Description de l'objet (Stratégies Métacognitive, S)			
Stratégie	Objet	Affirmation en français	En anglais
Planification	S1	[Avant l'écoute, je pense aux textes similaires que j'ai déjà entendus]	« Before listening, I think of similar texts that I may have listened to » (MALQ)
	S2	[Avant de commencer à écouter, j'ai déjà une idée concernant comment je vais écouter le texte pour le comprendre]	"Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen" (MALQ)
	S3	[J'ai un but dans ma tête, quand j'écoute]	"I have a goal in my mind as I listen" (MALQ)
Attention générale ou sélective	S4	[Quand je ne comprends pas le texte tout de suite, je me focalise encore plus pendant la deuxième écoute]	If I do not understand the text at once, I focus harder during the second time
Autogestion	S5	[Quand j'écoute, je compare ce que je comprends avec ce que je connais sur le sujet]	« As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic » (MALQ)
	S6	[Je travaille la CO en français en dehors de l'université]	I work on my listening in French outside the university classes
	S7	[J'écoute des chansons en français pour améliorer mon niveau de la CO]	I listen to French songs to improve my level of listening
	S8	[Internet me donne plus de possibilités d'entraînement en CO que les cours à l'université]	Internet gives me more possibilities to practice my listening than university classes
Autorégulation	S9	[Je cherche moi-même des sites avec des exercices de la CO en français]	I look myself for sites with listening exercises in French
	S10	[Je regarde la télévision ou j'écoute de la radio en français pour améliorer ma CO]	I watch TV or listen to radio in French to improve my listening
	S11	[Après l'écoute je repense ma manière d'écouter et comment je pourrais faire pour mieux comprendre la prochaine fois]	« After listening, I think back to how I listened and about what I might do differently next time" (MALQ)
Auto-évaluation	S12	[Je fais seulement des activités qui donnent la possibilité de voir ensuite les réponses]	I only do activities which give access to answers afterwards
	S13	[Pendant l'écoute, je me demande si je suis satisfait(e) de mon niveau de compréhension]	« As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension" (MALQ)

S14	[Puis-je m'autoévaluer ? (Je n'ai pas besoin de l'évaluation de l'enseignant, je peux facilement dire moi-même si j'ai compris le texte oral / Je ne peux pas dire moi-même si j'ai bien compris le texte oral, seulement mon enseignant peut le dire)]	Am I able to evaluate myself? (I do not need my teacher's evaluation, I can easily say if I understood well the oral text / I cannot say myself if I understood well the oral text, only my teacher can say it)
-----	---	---

La dernière section est intitulée « Préférences » par commodité et elle nous permet de clarifier quelques points

pour lesquels nous n'aurions pas pu utiliser l'échelle de Likert, mais qui sont intéressants pour notre étude :

Tableau 2. Description de l'objet (Préférences, P)

Description de l'objet (Préférences, P)		
Objet	Affirmation en Français	En anglais
P1	[Qu'est-ce qui vous stresserait le plus? Pourquoi? (Ne pas comprendre tout le discours d'un(e) ami(e) qui raconte ses dernières vacances au téléphone / Ne pas comprendre une chanson en langue étrangère)]	What would stress you the most? Why? (Not to understand the whole speech of a friend who tells about his/her last holidays on the phone / Not to understand a song in a foreign language)
P2	[Quelle est la compétence la plus facile à apprendre pour vous? Classez les quatre compétences : CE/CO/EE/EO]	Which skill is the easiest to learn for you? Order the four skills from the easiest to the most difficult: reading/listening/writing/speaking.
P3	[En quelle langue préférez-vous avoir les consignes pour les exercices en CO ? (en chinois/russe / en français)]	Do you prefer to read the instructions to an exercise in Chinese/Russian / in French?
P4	[Quels sites Internet utilisez-vous pour améliorer la CO en dehors de la classe ?]	Which Internet sites do you use to improve you listening outside the classroom?
P5	[Les enseignants vous proposent-ils des sites à utiliser pour améliorer votre CO en français ?]	Do your teachers suggest you any sites to use to improve your listening in French?

### 3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour traiter les questions constitutives de notre recherche, nous avons utilisé la liste élaborée par nos soins des stratégies métacognitives, ainsi que les réponses des étudiants. Les questions n'ont pas été posées dans le même ordre que dans le tableau 1. Pour notre analyse, nous les avons fait converger autour des cinq formes de stratégies métacognitives que nous étudions. Comme les réponses des étudiants représentaient une note d'accord ou de désaccord (de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »), nous avons accordé des notes allant de 1 à 4 selon la préconisation de l'analyse de Rickert. Par exemple, l'affirmation S1 sur la stratégie (« Avant l'écoute, je pense à des textes similaires que j'aurais pu écouter ») étant jugée positive pour une meilleure compréhension orale, la

réponse « Tout à fait d'accord » recevait 4 points, puis nous arrivions à 1 point pour l'option 'Pas du tout d'accord' pour S1. Nous avons posé la dernière question S14 (« Suis-je capable de m'évaluer seul ? ») différemment ; nous n'avons proposé que deux réponses possibles pour rendre plus facile à comprendre ce concept d'auto-évaluation pour nos participants et nous n'avons pas utilisé une définition trop sophistiquée. Par conséquent, nous avons noté la première option (« Je n'ai pas besoin de l'évaluation de mon professeur, je peux parfaitement savoir si j'ai bien compris le texte oral ») à 4 points et la seconde option « je ne peux pas dire moi-même si j'ai bien compris le texte oral, seul mon professeur peut l'affirmer » à 1 point, ce qui nous permet d'utiliser ces notes comme des variables nominales pour l'ensemble.

### 3.1. Résultats

Première question de recherche 1 :  
Quelles sont les stratégies métacognitives  
utilisées par les étudiants Russes et Chinois  
pour le français langue étrangère ?

La distribution des réponses pour  
chacune des affirmations concernant la  
stratégie adoptée apparaît sur le tableau ci-  
dessous :

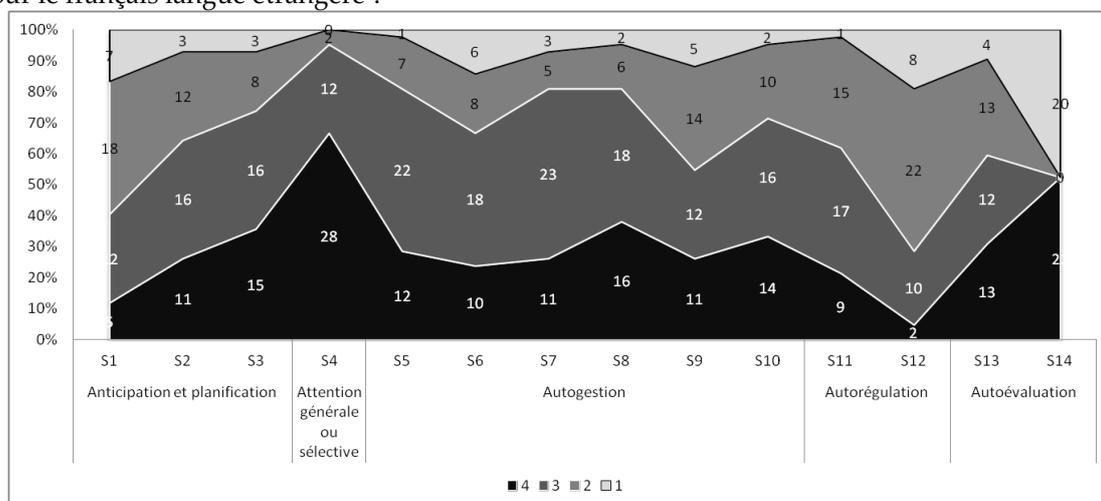


Figure 1. Nombre total de réponses classées de 1 à 4 points par les 42 étudiants pour chacune des affirmations concernant la stratégie adoptée.

Il nous faut d'abord définir ce que nous entendons par stratégie, cette mise en œuvre d'une procédure d'acquisition appropriée. En nous référant aux précédentes recherches, nous découvrons chez Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari, 2006, Goh et Aryadoust (2006) que « les notions de stratégie et les autres variables d'apprentissage peuvent avoir des influences positives sur le développement de la compréhension orale de l'apprenant en langue » (p.432). Bien que les recherches sur les stratégies élaborées dans l'apprentissage d'une langue se soient développées depuis plusieurs décennies (Rubin, 1994; Chamot, 2004), nous devons constater que nous n'avons toujours pas trouvé une définition pertinente de la notion de « stratégie ». Rubin (1975) en a donné une définition succincte : « [...] les techniques ou dispositifs qu'un apprenant pourrait utiliser pour acquérir une connaissance » (p.43). Parmi les chercheurs français, Bertin (2001, P.178) décrit les stratégies d'apprentissage comme des techniques qui permettent à l'apprenant de conceptualiser, structurer et mémoriser la source linguistique à laquelle il est confronté. Cette définition s'accorde avec une autre, donnée par Zimmerman, Bonner et Kovach (2000), ou encore avec celle suggérée par le

CECR: « Une stratégie est toute ligne d'action organisée, raisonnée et contrôlée par un individu pour réaliser un objectif qu'il s'est assigné ou qui lui a été assigné. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.10). Finalement, selon nous, la meilleure définition est donnée par Oxford: « [...] Les actions particulières entreprises par l'apprenant pour que l'apprentissage soit plus facile, plus rapide, plus plaisant, plus autonome, plus efficace et plus transmissible à de nouvelles situations » (Oxford, 1990, p.8).

Nous pouvons retenir que, là encore, l'apprenant est actif dans l'organisation de son écoute, mettant en œuvre des moyens et des procédures, des cheminements qui lui rendent plus aisé l'accès au sens. On peut se demander, parmi ceux-ci, lesquels gardent l'écho de ceux qu'il mobilise dans sa langue maternelle.

A partir de la figure 1, nous pouvons voir que la stratégie la plus utilisée par nos 42 participants est S4, l'attention générale ou sélective, aucun des étudiants n'étant en total désaccord avec cette affirmation. Nous pouvons voir à partir de  $\chi^2$  que, statistiquement, les résultats les plus probants sont S4, S5, S7, S8 et S12 ( $p < 0,001$ ), et que, si nous analysons le degré d'agrément pour ces affirmations, les stratégies

d'attention générale ou sélective en S4 et celle d'autogestion (S5, S7 and S8) sont les plus mobilisées. L'auto-évaluation, S12, est la stratégie la moins utilisée. La stratégie d'autogestion S1 est aussi peu utilisée ( $\chi^2=9,6190$ ,  $p=0,05$ ). L'auto-évaluation S14 l'autogestion S9 se répartissent équitablement ( $p=0,8$ ).

Avant d'entrer dans l'analyse de la question de recherche 2: *Y-a-t-il des différences entre ces étudiants dans l'usage de ces stratégies?* Nous nous focalisons sur la classification des stratégies proposées par Oxford et O'Malley & Chamot.

Plutôt que les six types de stratégies, classées en directes et indirectes selon Oxford (1990, p.18-21), classification est bien développée et préférée par nombre de chercheurs, nous avons préféré utiliser celle de O'Malley & Chamot (1990, p.132-139) distinguant stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives, modèle plus approprié à notre questionnaire destiné à nos étudiants chinois et russes en français langue étrangère. D'autres chercheurs français utilisent cette classification, par exemple Vandergrift (1997, 2003); Goh (2000); Vandergrift, 1998, Vandergrift, Goh, Mareschal, et Tafaghodtari, (2006); O'Bryan & Hegelheimer (2009).

Parmi les trois groupes définis par O'Malley & Chamot (1990, p.137-139), sont ainsi mobilisées :

- Les stratégies cognitives (quand l'apprenant manie mentalement ou physiquement son apprentissage de la langue) : répétitions, sources, regroupement, prise de note, déduction et induction, substitution, élaboration, résumé, traduction, transfert et inférence.
- Les stratégies métacognitives (quand l'apprenant réfléchit et évalue son propre apprentissage) : préparation, attention dirigée ou prévue, auto-organisation, contrôle de soi, identification des problèmes et auto-évaluation.
- Les stratégies socio-affectives (quand l'apprenant interagit avec les autres participants lors de l'apprentissage) : questionnement pour clarifier, coopération, auto-suggestion et consolidation personnelle.

Nous découvrons ainsi que l'apprenant ne se contente pas de mettre en œuvre une écoute active, avec ses propres stratégies dans sa pratique de la langue étrangère, mais qu'il met en œuvre une réflexion sur sa propre pratique. Et sans doute son apprentissage est-il d'autant plus efficace qu'il se met à distance de sa pratique, pour s'écouter lui-même et s'interroger sur elle. Et plus encore, s'il est en situation d'échange, d'interaction, de coopération, avec les autres.

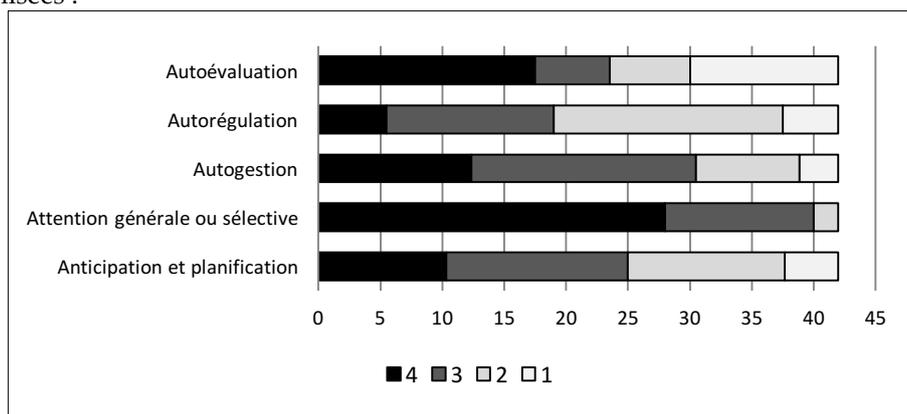


Figure 2. Signification des réponses pour 5 types de stratégie pour les 42 étudiants.

Si nous comparons la signification de chaque stratégie, nous pouvons constater que les plus mobilisées sont l'attention générale ou sélective et l'autogestion. A contrario, la moins utilisée est l'autorégulation. Finalement, nous voyons que 65% des 42

étudiants affirment utiliser la stratégie métacognitive que nous avons ici analysée ( $p=0,2$ ).

Nous avons constaté quelques différences entre nos participants chinois et russes. Légèrement plus d'étudiants russes

affirment utiliser des stratégies métacognitives : 69% contre 62% des étudiants chinois ( $p=0,02$ ).

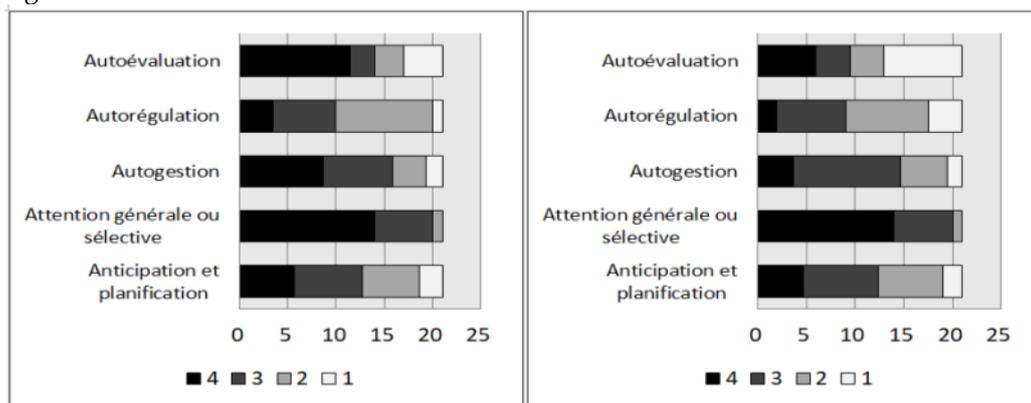


Figure 3. La signification des réponses pour les 5 types de stratégie à l'œuvre pour les étudiants russes (à gauche) et chinois (à droite).

A partir de la figure ci-dessus, il est visible que nos participants russes et chinois utilisent également les quatre premières stratégies, la différence entre eux résidant dans la stratégie d'auto-évaluation, que 67% des étudiants russes affirment utiliser contre 45% pour les étudiants chinois.

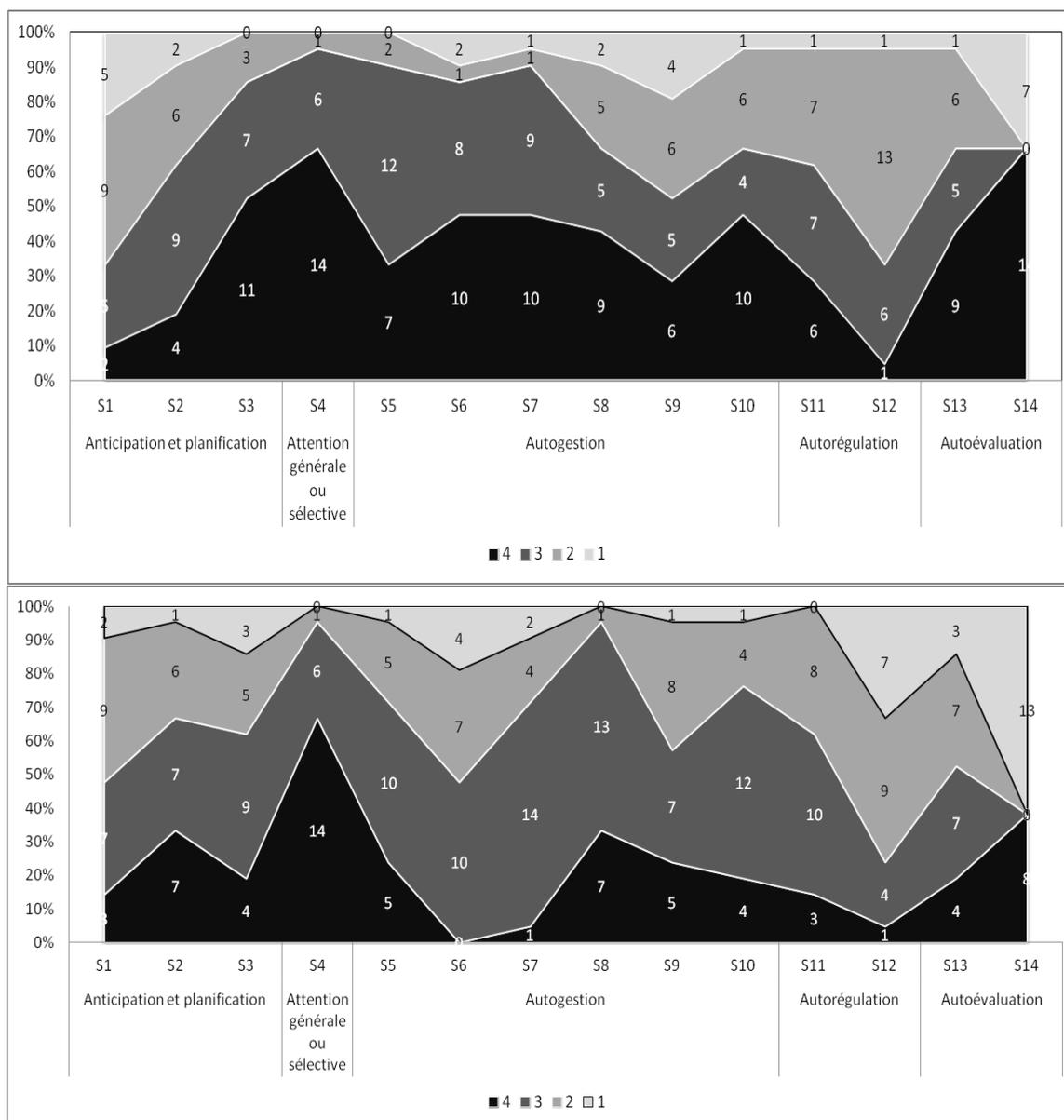
Si nous considérons séparément l'usage de chacune des stratégies dans le graphique ci-dessous, nous y voyons apparaître une tendance intéressante : la même distribution de réponses pour la stratégie S4, qui est la plus usitée dans les deux diagrammes. De même pour S12, la moins utilisée des stratégies.

Sur le fond, les participants russes semblent utiliser davantage les stratégies comme S3, S6, S7, S13 et S14, mais nos étudiants chinois les dépassent légèrement pour S2 et S8. Pour les stratégies S6 (autogestion) et S14 (auto-évaluation), la différence est statistiquement significative.

A partir de la figure ci-dessus, il est visible que nos participants russes et chinois utilisent également les quatre premières stratégies, la différence entre eux résidant dans la stratégie d'auto-évaluation, que 67% des étudiants russes affirment utiliser contre 45% pour les étudiants chinois.

Si nous considérons séparément l'usage de chacune des stratégies dans le graphique ci-dessous, nous y voyons apparaître une tendance intéressante : la même distribution de réponses pour la stratégie S4, qui est la plus usitée dans les deux diagrammes. De même pour S12, la moins utilisée des stratégies.

Sur le fond, les participants russes semblent utiliser davantage les stratégies comme S3, S6, S7, S13 et S14, mais nos étudiants chinois les dépassent légèrement pour S2 et S8. Pour les stratégies S6 (autogestion) et S14 (auto-évaluation), la différence est statistiquement significative.



**Figure 4.** Nombre total de réponses classées de 1 à 4 points par les étudiants russes (en haut) chinois (en bas) pour chacune des affirmations concernant la stratégie en usage.

Autour des différences et des similarités entre nos participants, il convient de souligner l'importance de la difficulté ressentie dans la compréhension orale par nos étudiants. Dans notre rubrique

« Préférences », les étudiants indiquent que l'écoute efficace et la compréhension orale sont parmi les aptitudes les plus difficiles à acquérir.

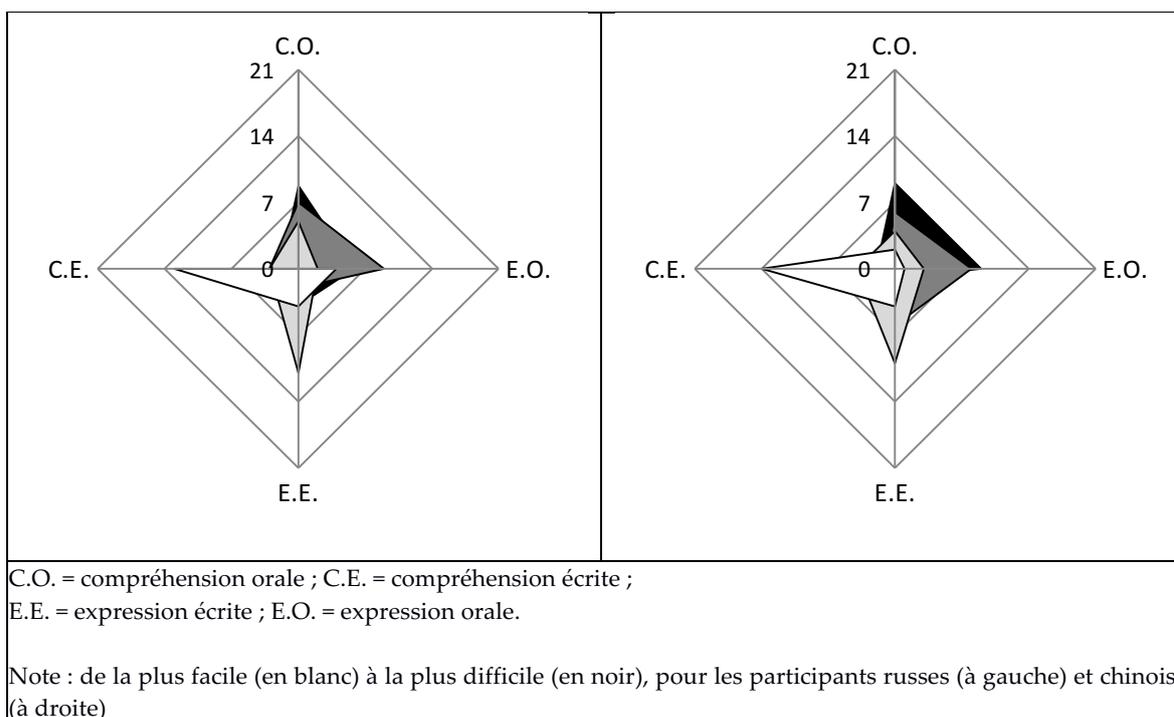


Figure 5. Le degré de difficulté des quatre aptitudes langagières.

La figure 5 illustre que les aptitudes orales sont considérées, ainsi que nous venons de le voir, comme les plus difficiles à acquérir pour les participants russes et chinois. Comme nous pouvons le voir, l'expression orale dépasse légèrement en difficulté la compréhension orale pour les étudiants chinois, tandis que, pour les étudiants russes, c'est clairement l'aptitude la plus difficile à acquérir. Rappelons qu'il revenait aux participants de classer eux-mêmes la difficulté d'acquisition des aptitudes par le biais de des questions directes, du style : « L'écoute est-elle difficile pour vous ? », moins susceptibles de les influencer. Dans le même diagramme, nous voyons que l'écriture est considérée comme l'aptitude la plus facile à développer pour tous les étudiants, chinois et russes.

Les deux tiers des étudiants russes affirment préférer avoir des instructions en français pour les exercices d'écoute. Alors que seulement 5 étudiants chinois interrogés choisissent le français pour la question P3, les 16 autres préférant écouter ou lire les instructions dans leur langue natale, le mandarin.

Finalement, seulement 6 des 42 étudiants du panel (14%) affirment ne pas utiliser de site internet pour pratiquer en

autonomie leur écoute, ce qui signifie que 86% des sondés pratiquent l'écoute en dehors des cours. Parmi les sites consultés, nous trouvons [france4.fr](http://france4.fr), [tv5monde.com](http://tv5monde.com), avec leur projet linguistique « 7 jours sur la planète », les radios françaises ([radiofrance.fr](http://radiofrance.fr), [franceinfo.fr](http://franceinfo.fr)), YouTube, [frdic.com](http://frdic.com), [hujiang.com](http://hujiang.com), [busuu.com](http://busuu.com), etc. (sites conçus à destination des apprenants du FLE en Chine). Enfin, 61% (N=26) de nos participants affirment recevoir des conseils d'écoute de la part de leur professeur. Ce qui contribue à les sensibiliser à l'importance de l'écoute efficace.

Pour montrer la complexité de ce processus [d'écoute et de compréhension], Gremmo & Holec (1990) présentent deux modèles distincts d'audition : le « modèle sémiologique » où la compréhension du message va de la forme à la signification, et son modèle opposé, le « modèle onomasiologique ». Toujours selon Gremmo & Holec, le « modèle sémasiologique » comporte quatre étapes : la différenciation des sons, leur segmentation, l'interprétation et, enfin, la synthèse des informations reçues. Au contraire, dans le « modèle onomasiologique » l'auditeur mobilise les connaissances acquises pour anticiper le sens du message, échafaudant des hypothèses

qu'il confirmera ou non en cours d'écoute (Gremmo & Holec, 1990, p.2-3).

Analysant le processus d'écoute décrit par Gremmo & Holec (1990), Berdal-Masuy & Briet (2010) concluent que la compréhension orale n'est pas un simple processus linéaire de déchiffrement au mot à mot et qu'elle prend en compte le contexte, le tout relié à une étape préparatoire de construction d'un « projet d'écoute » de la part de l'auditeur (Berdal-Masuy & Briet, 2010, p.20). Carette développe cette idée et réexamine l'article de Gremmo & Holec's en une grille présentant toutes les situations d'écoute (Carette, 2001, p.128). Finalement, Gremmo and Holec (1990) considèrent l'écoute non seulement comme un processus mais aussi comme un comportement, ce qui suggère un rapport actif à l'objet d'écoute et à l'environnement culturel. Notre réflexion à partir de ces analyses nous conduit à choisir comme définition de l'écoute la plus appropriée celle de O'Bryan & Hegelheimer: « L'écoute est un processus actif et complexe dans lequel l'auditeur doit identifier des sons et des objets syntaxiques afin de leur donner sens par leur structure grammaticale, des indices verbaux et non-verbaux et un contexte culturel » (O'Bryan & Hegelheimer, 2009, p.11).

En guise de synthèse de cette première approche, nous retiendrons que l'écoute ne saurait se réduire à une réceptivité passive, mais qu'elle est au contraire un travail actif de la part de l'auditeur, qui consiste à articuler une diversité complexe d'éléments, pour accéder au sens et se l'approprier suffisamment pour entrer dans l'échange.

### 3.3 Discussion

Notre étude conclut que l'attention générale ou sélective et l'autogestion sont les deux principales stratégies métacognitives mobilisées par notre panel. Nous trouvons également plus d'étudiants russes utilisant l'auto-évaluation comme stratégie d'apprentissage que de chinois. Les Russes participants utiliseraient légèrement plus de stratégies métacognitives, mais nous ne pouvons pas conclure pour autant que cette différence soit significative.

Notre étude révèle encore que l'écoute est considérée par nos participants comme une aptitude difficile. Ne serait-ce pas un indicateur montrant que l'écoute est l'aptitude la moins développée, les étudiants ne la travaillant qu'occasionnellement en cours, et par ailleurs qu'ils ne sont pas assez sollicités par leurs professeurs pour la pratiquer par eux-mêmes de manière autonome ? Et par ailleurs, comment ces derniers peuvent-ils motiver leurs élèves à travailler leur écoute plus assidûment, un grand nombre d'heures se trouvant dévolu aux aptitudes écrites ?

La partie « Préférences » de notre questionnaire montre quelques résultats intéressants. La question P1 est directement issue de Carette (2001), qui aborde les représentations que se font les apprenants quant à l'enseignement et l'apprentissage de l'écoute, ainsi que les méthodes et représentations qui pourraient nuire à l'apprentissage de la langue. Un dialogue signifiant avec les participants, Chinois comme Russes, a fait apparaître que leurs échanges avec un ami étranger sont plus fructueux que l'écoute d'une chanson dans la langue de l'étranger. Ainsi plus que l'aspect ludique, c'est la connotation affective de l'échange avec l'autre et le partage du sens entre eux qui s'avèrent déterminants. Ainsi, d'après les explications des étudiants, il apparaît que l'écoute réitérée d'un texte oral diminue pour eux la pression ressentie, ce qui peut être un avantage pour un entraînement autonome à l'écoute en langue étrangère. Néanmoins, ils ne voient pas comme un bénéfice la possibilité de demander que soit répétée ou reformulée une partie d'un texte oral au cours d'une interaction réelle. C'est donc bien le contexte affectif qu'il faut ici prendre en compte, avec tout l'intérêt qu'est susceptible d'éveiller le dialogue avec un autre interlocuteur, l'échange de personne à personne, ce que ne permettent pas les moyens techniques d'apprentissage oral. L'investissement de chacun se trouve peut-être enrichi, y compris dans un contexte d'apprentissage de la compréhension orale, par le bénéfice escompté d'une rencontre avec l'étranger, d'une ouverture à l'altérité, d'une découverte

de l'inconnu que demeure celui qui ne parle pas la même langue et n'appartient pas à la même culture.

Nous sommes aussi conscientes des limites de notre étude. Le faible nombre de participants nous empêche de tirer des conclusions claires sur les différences entre les étudiants chinois et russes, mais nous espérons que les résultats de cette étude apporteront quelques clarifications au sujet des stratégies métacognitives utilisées par les apprenants en langues.

Conscientes encore des différences entre les langues natales chinois mandarin et russe, nous n'avons pas convié les débutants à participer à notre étude. Nous n'avons pas examiné la question de l'incidence des différences de niveaux de langue, pour savoir si les « débutants » ou les « avancés » devraient utiliser plus de stratégies métacognitives, ou seulement certaines d'entre elles. Cela pourrait constituer le prolongement de cette étude, comme une recherche concernant l'incidence des différences d'âge sur les stratégies d'apprentissage.

#### 4. CONCLUSION

L'écoute pertinente et la compréhension orale jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue et la communication orale. Sans oublier que communiquer, ce n'est jamais seulement envoyer ou recevoir un message compréhensible, mais bien plutôt entrer en communication avec un autre, mettre en commun avec lui ce qui nous reste d'abord inaccessible et qu'il devient possible de partager. En un mot, c'est entrer dans un échange avec un autre sujet parlant, qui s'inscrit dans un monde autre, qui peut donner accès à une culture autre. Comme nous pouvons le constater aux difficultés qu'elle présente, cette aptitude devrait être gratifiée de plus de temps dans l'enseignement, pour les enjeux qu'elle représente, et être abordée comme un apprentissage essentiel. On devrait considérer que cette aptitude à l'oral, c'est-à-dire à la compréhension orale de l'autre, l'autre sujet parlant, est la plus difficile à acquérir. Selon nous, les apprenants, éclairés

sur la portée de cette acquisition, se doivent de mobiliser plus de stratégies métacognitives pour progresser dans leur apprentissage. Et peut-être conviendrait-il de leur faciliter la tâche en croisant les diverses stratégies entre elles, voire en questionnant leurs motivations d'apprentissage d'une langue étrangère. Tout apprentissage n'a-t-il pas sa source dans des motivations affectives susceptibles de nourrir l'échange avec l'autre ?

Nous espérons que cet article puisse apporter quelques clarifications et quelques idées fortes pour le développement des cours de compréhension orale en français langue étrangère. Et ce, que ce soit pour les professeurs, leur permettant d'attirer l'attention des apprenants sur la portée d'un tel exercice du langage, ou à l'intention des étudiants eux-mêmes, pour leur révéler que derrière un énoncé oral, se joue l'accès à un autre sujet parlant, à un autre monde, à une autre culture. Et qu'il n'y a de meilleur garant d'apprentissage que la curiosité pour l'autre, la soif de découvrir ce qui n'est pas familier. C'est toujours un sujet, un être parlant, qui se tient derrière des propos, à la rencontre duquel il y a à toujours un enrichissement à s'avancer. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une langue étrangère, mais d'entrer par une langue vivante dans un monde parlant, de devenir plus familier de ce que ce monde a d'étrange et d'étrangement humain, de fondamentalement humain et partageable avec "mon" monde d'origine.

#### REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Alice Martin-Cocher qui a assuré la relecture et participé à l'amélioration de cet article. Lequel est subventionné par la province de Guangdong dans le cadre d'un projet provincial intitulé : « Gāoxiào guójì fùhé xíng fēi tōng yòngyǔ réncái péiyù yánjiū, n°2017GXJK236 ».

#### RÉFÉRENCES

Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage: innovation dans la formation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, France : Didier.
- Berdal-Masuy, F. et Briet, G. (2010, octobre). *Stratégies pour une écoute efficace*. Communication présentée au colloque de français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia, Bulgarie, 16-38.
- Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies : A Review of the Literature. *Foreign Language Annals* 37(4), 521-531.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin.
- Bertin, J.-C. (2001). *Des outils pour des langues: multimédia et apprentissage*. Paris, France: Ellipses.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Oral : variabilité et apprentissages* (Numéro spécial), 126-142.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language teaching* 1(1), 14-26.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. Repéré à <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, France : Hachette.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage (2e édition)*. Paris, France : CLE International.
- Desmons, F, Ferchaud, F. (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) - Pratiques de classe*. Paris, France : Belin.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C. C. M. et Aryadoust, V. (2016). Learner Listening: New Insights and Directions from Empirical Studies. *The International Journal of Listening*, 30 (1, 2), 1-7.
- Gremmo, M.-J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* (Numéro spécial Fév/Mars), 30-40.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Nguyen, H. B. (2013). *Stratégies et représentations de l'apprentissage du français langue étrangère chez des lycéens vietnamiens : description et étude de leur rapport avec les compétences linguistiques* (Thèse de Doctorat inédite). Université de Liège.
- Noël-Jothy, Françoise, Sampsonis, Béatrix (dir.), 2006, *Certification et outils d'évaluation en FLE*. Paris, France : Hachette.
- O'Bryan, A. et Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 12 (1), 9-38.
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Les Etats-Unis : Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening (Longman)*. London, Royaume-Uni.
- Roussel, S., & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude

- empirique. *ALSIC*, 18(1). Consulté à l'adresse <https://alsic.revues.org/2788>
- Rubin, J. (1975). What the « Good Language Learner » Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9.1, 41-51.
- Rubin, J. (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78(ii), 199-221.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun* (CLE International). Paris.
- Vandergrift, L. (1997). The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1(12), 83-105.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L. et Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New-York, Les Etats-Unis: Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. et Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris, France : Hachette.
- Wagner, E. (2007). Are they watching? An investigation of test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11, 67-86.
- Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application (2e éd.)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zoghliami, N. (2016). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. *Cahiers de l'Aplut*, 35(1). Consulté à l'adresse <http://apliut.revues.org/5322>