

## **L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue. Compte-rendu d'expérimentation**

**Stéphanie Roussel**, CATICE, Rectorat de Bordeaux, Lycée Pape Clément, Pessac  
[Stephanie.Roussel@ac-bordeaux.fr](mailto:Stephanie.Roussel@ac-bordeaux.fr)

**Angelika Rieussec**, ERT Hypermédias & Apprentissages, IUFM de Midi-Pyrénées et  
Laboratoire Jacques Lordat EA 1941, Université de Toulouse 2  
[angelika.rieussec@toulouse.iufm.fr](mailto:angelika.rieussec@toulouse.iufm.fr)

**André Tricot**, ERT Hypermédias & Apprentissages, IUFM de Midi-Pyrénées et Laboratoire  
Travail et Cognition, UMR CNRS, EPHE et Université de Toulouse 2  
[andre.tricot@toulouse.iufm.fr](mailto:andre.tricot@toulouse.iufm.fr)

### **I. Introduction**

Si la lecture et l'écoute d'un document en langue étrangère ont pour objectif commun la compréhension, les processus mis en œuvre diffèrent notablement. Lors de l'écoute, l'auditeur ne peut décider des moments de pauses ou des retours en arrière. Il est soumis à un flux continu d'énoncés dont il ne maîtrise pas le débit, c'est-à-dire au caractère linéaire de l'oral. Il découvre au fur et à mesure certaines informations macrostructurales, qui ne sont pas immédiatement disponibles, comme la durée de l'écoute. L'écoute collective ajoute à cette contrainte l'unicité du rythme de parole. L'ordre syntagmatique du langage est une contrainte qu'on peut lever partiellement à l'écrit. Bref, ce que nous apprend la recherche sur la lecture n'est pas transférable à l'écoute (Lund, 1991) et tout particulièrement ce qui relève de la régulation de l'activité.

Les études sur l'écoute d'une langue seconde ont défini plusieurs types de stratégies utilisées par les apprenants pour établir le sens du document sonore :

- les stratégies cognitives, qui sont directement liées à la tâche d'apprentissage et impliquent une manipulation directe ou une transformation du support d'apprentissage (Goth, 1998 ; Brown & Palincsar, 1982 ; O'Malley & Chamot, 1990). Plus récemment, Vandergrift (2003a) définit les stratégies cognitives, comme « des activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche ».
- Les stratégies métacognitives : l'auditeur prend conscience de son processus d'apprentissage et le contrôle. Pour Goth (1998), ces compétences permettent de réguler et de diriger les processus cognitifs et comprennent trois volets : la planification, la régulation et l'évaluation. Pour Vandergrift (2003a, p. 467), ce sont des « activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage ». Ces stratégies entraîneraient de meilleures performances en compréhension. Elles feraient défaut aux élèves en difficultés.

Les nouvelles technologies proposent une alternative à l'écoute collective en classe de langue. Un baladeur MP3 donne la possibilité aux élèves de réguler librement leur écoute, c'est-à-dire de s'arrêter, de revenir en arrière, de réécouter des passages du document sonore autant de fois qu'ils le désirent. Cette technologie présente aussi un intérêt méthodologique. Elle devrait permettre en effet d'analyser finement le processus de régulation. Notre projet est de répondre aux questions suivantes :

- Comment la compréhension auditive dépend-elle du niveau initial des élèves et des différentes conditions de réécoute ?

- Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves lors de l'écoute autorégulée ? Ces stratégies dépendent-elles du niveau initial des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place un protocole spécifique pour caractériser ce que nous appelons l'« autorégulation matérielle » de l'écoute, et ses incidences sur la compréhension orale. Nous la distinguons de ce que les chercheurs appellent la compétence métacognitive d'« autorégulation », qui est l'action par laquelle l'apprenant contrôle ses processus cognitifs. Nous présentons une première expérimentation, exploratoire, dont le but est (a) d'ébaucher une réponse aux deux questions posées ci-dessus et (b) de tester la validité du protocole expérimental mis en place.

## II. Méthode

### II.1 Participants

L'expérimentation porte sur un groupe de trente élèves de seconde LV1 allemand, section européenne. Ces élèves sont considérés comme des utilisateurs indépendants (CECRL 2001, 25) et leur niveau de langue se situe pour toutes les compétences langagières globalement au niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2001). Leur niveau de base respectif en compréhension auditive a été établi lors d'un pré-test, consistant à écouter deux fois de façon collective, un texte et en un rappel libre individuel, évalué avec une analyse propositionnelle. Les élèves sont ensuite classés selon leur résultat au test en trois groupes de 10, le groupe A désignant les élèves ayant eu les meilleures performances au pré-test, le groupe B ceux ayant eu les performances intermédiaires et le groupe C les moins bonnes (pour des raisons de temps, les rappels des élèves n'ont été évalués qu'une fois, une double évaluation aveugle des rappels est en cours).

### II.2 Protocole expérimental

Lors des écoutes en langue seconde, il est demandé aux élèves de prendre des notes puis de rédiger en français un rappel écrit du texte correspondant à la consigne suivante : « dites tout ce que vous avez compris de ce texte ». L'expérimentation porte sur trois textes de même niveau de difficulté. L'écoute individuelle autorégulée est comparée, pour chaque texte et pour chaque groupe, à deux conditions d'écoute collective avec lesquelles les élèves ne peuvent pas réguler leur écoute. Cette écoute collective est imposée une fois ou deux fois. Les élèves sont soumis à l'écoute des trois textes, selon leur niveau initial (A, B ou C) et selon les conditions d'écoute (autorégulée, une écoute imposée, deux écoutes imposées).

	Texte 1 (Musik) 121 propositions 681 mots	Texte 2 (Schule) 98 propositions 481 mots	Texte 3 (Zimmer) 63 propositions 445 mots
Groupe A	Imposée 1 fois	Autorégulée	Imposée 2 fois
Groupe B	Imposée 2 fois	Imposée 1 fois	Autorégulée
Groupe C	Autorégulée	Imposée 2 fois	Imposée 1 fois

Chaque élève travaille sur un ordinateur et écoute le fichier son avec Realplayer. Avec le logiciel Camstudio, l'écran de chaque élève est filmé pendant l'écoute, ce qui permet d'enregistrer les pauses, les avances rapides et les retours en arrière.

### II.3 Traitement des données

Pour évaluer la compréhension, nous utilisons l'analyse propositionnelle, en comptant, à l'intérieur du texte rappelé en français par les élèves, le nombre de propositions correspondant

à celles contenues dans le texte entendu. Nous attribuons un point par proposition rappelée, l'utilisation de synonyme ou expressions équivalentes est aussi comptée juste. Par exemple :

- 29 (virus, 18, transmettre, passif)
- 30 (oiseaux migrateurs, 29)
- 31 (venir d'autres pays, 30)
- 32 (s'arrêter Allemagne, 30)
- 33 (cause)
- 34 (poulets, volailles, 35)
- 35 (contaminer, passif, négatif, 34)
- 36 (contamination, contact, 34, 35)
- 37 (rester, ferme, 34)
- 38 (A partir d'aujourd'hui, 34)

Voici un extrait de texte rappelé par un élève avec entre parenthèse les propositions que nous considérons comme rappelées : « (...) le virus est apporté (29) par des oiseaux migrateurs (30) et qu'il faut être en contact avec des oiseaux pour l'attraper (36). »

Le rappel des macrostructures est valorisé de la manière suivante :

- 24 (ministre)
- 25 (ministre, agriculture)
- 26 (se rendre, 25, 1, 2, 3)
- 27 (cause, macro-proposition)
- 28 (s'informer)

Voici un autre extrait de texte rappelé : « (...) une personne va (26) sur cette île pour (27) essayer de comprendre (28) ». La relation causale est explicite. Ceci marque la différence entre les apprenants qui les rappellent et les autres.

Pour analyser l'activité d'écoute, nous avons recueilli des fichiers vidéo qui permettent de visualiser les pauses, les retours en arrière et les avances rapides ainsi que de relever le nombre et le type des événements par fichier.

### **III. Résultats**

#### **III.1 Analyse des performances en compréhension**

Les textes sources ayant un nombre différent de propositions et le texte 3 étant manifestement plus aisé à comprendre pour les élèves (ce qui n'était pas prévu), nous avons transformé les données comme suit. Nous avons d'abord calculé la proportion de propositions rappelées pour chaque condition expérimentale. Ensuite, pour « neutraliser » en partie l'effet de facilité du texte, nous avons appliqué un score Z aux trois colonnes.

Conformément à nos attentes, il y a une interaction entre l'effet du niveau des élèves et celui des conditions d'écoute sur les performances, que ce soit en écoute imposée une fois ( $F(2,29) = 22,7$  ;  $p < 0,01$ ), en écoute imposée deux fois ( $F(2,29) = 12,6$  ;  $p < 0,01$ ) ou en écoute autorégulée ( $F(2,29) = 4,47$  ;  $p < 0,02$ ).

Il y a un effet simple du niveau initial des élèves sur leur performance moyenne ( $F(2,29) = 14,24$  ;  $p < 0,01$ ). Un test de Tukey montre que si la différence entre les élèves du groupe A et les autres est significative ( $p < 0,01$ ), celle entre les élèves des groupes B et C n'est pas significative. Avec l'écoute imposée une fois, le test de Tukey montre que les élèves du groupe A comprennent mieux que ceux du groupe B ( $p < 0,01$ ) ou du groupe C ( $p < 0,01$ ). Il

n'y a en revanche pas de différence significative entre les élèves des groupes B et C. Le pattern de résultats est exactement le même avec l'écoute imposée deux fois. Avec l'écoute autoréglée, les performances des trois groupes sont beaucoup plus resserrées (et les variances intra-groupe très importantes) : il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes.

	Pré-Test	Texte 1 (Musik)	Texte 2 (Schule)	Texte 3 (Zimmer)
Groupe A 10 élèves	25,6	Imposée 1 fois 15,4 (0,78)	Autoréglée 24,2 (0,99)	Imposée 2 fois 35 (0,76)
Groupe B 10 élèves	14	Imposée 2 fois 8,4 (-0,55)	Imposée 1 fois 8 (-0,51)	Autoréglée 28,2 (0,29)
Groupe C 10 élèves	7	Autoréglée 10,1 (-0,23)	Imposée 2 fois 8,3 (-0,48)	Imposée 1 fois 8,3 (-1,06)

Tableau 1. *Pourcentage moyen de propositions rappelées pour chaque texte (et score Z), selon chaque groupe et condition d'écoute.*

Il y a un effet simple des conditions d'écoute sur les performances : l'écoute autoréglée permet d'obtenir de meilleurs scores que l'écoute imposée, que celle-ci ait lieu une fois ( $t(29) = -4,45$  ;  $p < 0,01$ ) ou deux fois ( $t(29) = -3,16$  ;  $p < 0,01$ ). Il n'y a pas, en revanche, de différence significative entre les deux écoutes imposées.

Nous avons calculé la différence entre les performances en écoute autoréglée et chacune des deux autres conditions. Ces différences varient fortement d'un individu à l'autre : elles représentent un gain important pour certains, elles sont nulles pour d'autres, et représentent même une perte pour 6 ou 7 élèves, selon que l'on compare leur performance à l'écoute imposée une fois ou deux. Pour 3 élèves, l'écoute autoréglée est même une perte systématique. Au niveau des groupes, il pourrait sembler que l'écoute autoréglée avantage plus nettement les élèves des groupes B et C, que ceux du groupe A. Cependant, les différences ne sont pas significatives.

### III.2 Analyse des stratégies

#### *Analyse quantitative*

	Retours en arrière	Pauses	Avances rapides	Total
groupe A	6,1 (5,3)	6,9 (8)	1 (1,6)	14 (11,2)
groupe B	4,4 (3,6)	6,1 (3,8)	0,9 (1,7)	11,4 (6,6)
groupe C	4,3 (4,2)	5,4 (8,5)	1,1 (1,2)	10,9 (11,8)

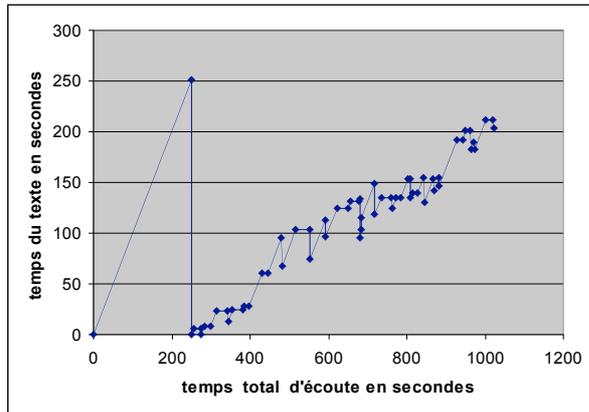
Tableau 2. *Nombre moyen d'évènements d'écoute (et écart-type) en fonction des groupes.*

Concernant les potentialités de l'outil informatique, les différences entre les trois groupes d'élèves ne sont pas significatives, et ce, quel que soit le type de fonctionnalité utilisée (Retours en arrière ; Pauses ; Avances rapides). Cette absence de différence est liée à une forte variance intra-groupe. Ces différences importantes entre individus d'un même groupe sont à mettre en relation avec un autre résultat : tous groupes confondus, la performance en compréhension est corrélée au nombre de retours en arrière ( $r = 0,41$  ;  $p < 0,05$ ) et au nombre

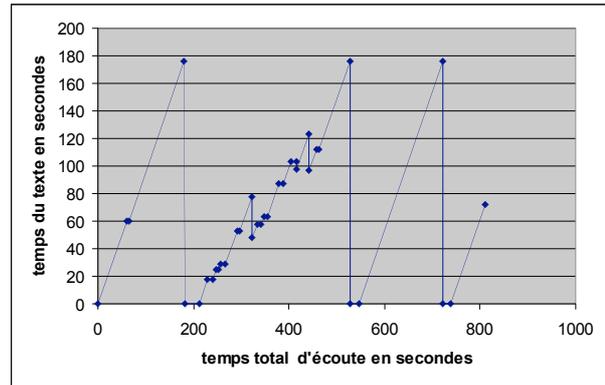
de pauses ( $r = 0,57$  ;  $p < 0,01$ ). Il semble donc que les individus de chaque groupe mettent en œuvre des stratégies (ou à tout le moins des comportements) différentes. L'utilisation de ces stratégies a un lien avec leurs performances en compréhension.

*Analyse qualitative*

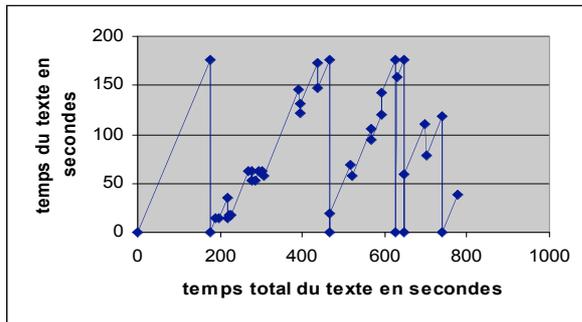
Cette analyse vise à dégager les différents scénarii d'écoute des élèves, ainsi que les grandes lignes des processus d'écoute en s'appuyant sur l'étude des cas particuliers que l'on peut néanmoins regrouper en 3 types :



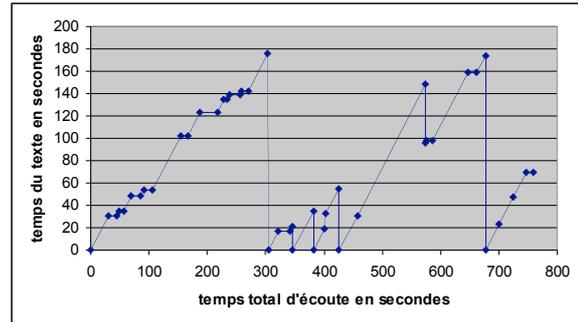
Type 1. a



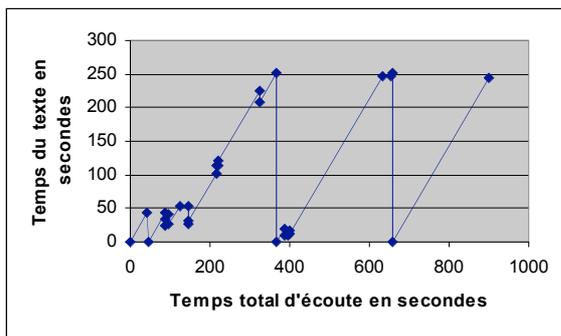
Type 1. b



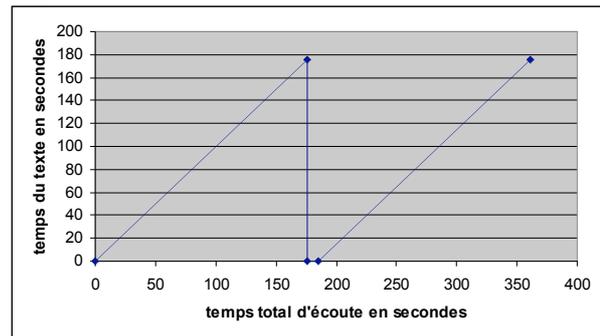
Type 1. d



Type 2. a



Type 2. b



Type 3.

Figure 1. *Quelques parcours typiques d'élèves au sein du discours entendu.*

Type 1. Douze élèves écoutent une fois le texte dans sa globalité puis décomposent les écoutes suivantes. Parmi eux :

- a. Trois élèves, du groupe A, effectuent une deuxième écoute très décomposée du document sonore, les événements sont courts, nombreux, et très peu espacés.
- b. Quatre élèves, du groupe B ou C, détaillent leur deuxième écoute puis font d'autres écoutes en continu. Trois ont des résultats au-dessus de la moyenne.

- c. Trois élèves, un du groupe B et 2 du groupe C, font une seconde écoute décomposée, avec cependant un nombre d'événements bien inférieur à celui des deux scénarii précédents, leurs performances sont toutes en dessous de la moyenne.
- d. Deux élèves, un du groupe A et un du groupe B font des réécoutes détaillées, manifestement centrées sur certains points du texte.

Type 2. Dix élèves réalisent une première écoute fractionnée. Peuvent suivre des écoutes ininterrompues tout comme d'autres écoutes fractionnées. Parmi eux,

- a. Quatre élèves du groupe A ou B réécoutent l'ensemble du texte en continu, après une écoute décomposée, (une élève est en dessous la moyenne)
- b. Six élèves n'ont à aucun moment écouté le texte dans sa globalité. L'une d'entre eux écoute puis s'arrête pour prendre ce qu'elle vient d'entendre sous la dictée. Cette germanophone a utilisé le temps qui lui était imparti pour transcrire la moitié du texte en allemand (ses longues pauses ne lui ont pas laissé le temps de tout écouter). Elle a ensuite traduit en français afin de rédiger son rappel. Elle obtient finalement un résultat qui ne correspond pas à son niveau (parmi les cinq autres, quatre ont des résultats juste moyens ou inférieurs à la moyenne).

Type 3. Sept élèves réalisent une ou plusieurs écoutes en continu, sans aucun ou avec très peu d'événements. La plupart des élèves de ce groupe appartiennent au groupe C. Trois élèves qui s'inscrivent dans ce scénario d'écoute ont obtenu une note correcte au test d'écoute individuelle, ils appartiennent au groupe A ou B, quatre n'ont pas la moyenne dont trois appartiennent au groupe C. Pour l'utilisation des mêmes stratégies d'écoute, les résultats restent différents et dépendent encore du niveau initial des élèves.

#### **IV. Discussion**

L'écoute autorégulée améliore de façon significative la compréhension de tous les élèves, mais avec beaucoup de différences entre les élèves. Les différences entre performances selon le niveau initial des élèves ne s'observent que dans les conditions d'écoute imposée. Les performances des élèves du groupe A, c'est-à-dire le groupe dont le niveau au test initial est le meilleur, ne semblent pas influencées par les conditions d'écoute.

Nous avons repéré trois grands types de scénarii d'écoute chez les élèves. Le type d'écoute varie très peu en fonction du niveau initial des élèves et des résultats au test de compréhension en écoute individuelle. Mais ce résultat nous permet d'affirmer que le facteur « niveau initial » garde un rôle fort sur les résultats en écoute individuelle quelles que soient les stratégies employées par les élèves. Un élève du groupe C qui emploie les mêmes stratégies d'écoute qu'un élève du groupe A, n'aura pas pour autant les mêmes résultats.

En résumé, le niveau initial des élèves et les conditions d'écoute ont un effet sur la compréhension, les stratégies ayant probablement elles-mêmes un effet sur la compréhension. Réciproquement, il sera intéressant de montrer si la réduction de l'effort de compréhension chez les « meilleurs élèves » n'a elle-même pour conséquence la mise en œuvre de stratégies d'écoutes complexes.

Notre étude présente trois limites importantes :

- les élèves sont tous issus de la même classe, ils ont le même âge, le même professeur et ont donc eu la même formation pendant l'année. Les résultats seraient sans doute différents si l'on avait comparé les stratégies d'écoute d'élèves de sixième avec ceux d'élèves de terminale.

- Les caractéristiques linguistiques des textes ne sont pas prises en compte. Pour l'instant nous avons utilisé des textes de même niveau ou de niveau approchant, la composante, linguistique des textes, le vocabulaire, la syntaxe, le type du support (dialogue, flash d'information, émission de radio etc....) n'est pas encore entrée en ligne de compte dans cette étude.
- Le plan d'expérience ne permet pas de véritablement isoler les effets de chaque facteur.

Pour compléter cette étude, outre l'analyse linguistique des textes mentionnés plus haut, qui permettra de mettre en relation des lieux névralgiques dans les textes et la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation, nous conduisons actuellement deux autres expérimentations :

- Tous les élèves écoutent le même texte, mais 15 en écoute collective 2 fois, et 15 en écoute individuelle. Les deux groupes d'élèves sont de même niveau initial. Cette expérimentation nous permettra de comparer les performances des élèves sur le même texte et non comme dans l'expérimentation ci-dessus sur des textes différents mais présumés de même niveau. Nous vérifierons par-là l'influence du niveau initial, mais aussi celui des conditions d'écoute sur la compréhension, les groupes seront hétérogènes, contrairement aux groupes de niveau de l'expérimentation exposée ici.
- Tous les élèves écoutent le même texte de manière autorégulée. Cette expérimentation, nous permettra d'affiner notre analyse qualitative, tous les élèves étant soumis à l'écoute du même texte, dans les mêmes conditions, les comparaisons entre les utilisations des différentes stratégies sera plus évidente, en fonction du niveau initial des élèves et des caractéristiques linguistiques du texte.

Le but de ce travail est non seulement d'établir des constats sur les activités des élèves lors des tâches d'écoute et de compréhension, mais aussi de proposer un jeu de scénarios d'actions, permettant d'améliorer la compréhension de la langue cible. Le repérage des opérations de réécoute et de leurs causes pourra enfin aboutir à des propositions de solutions d'aide à la régulation de l'écoute, mais aussi sur des pistes pour un enseignement des métacompétences (Vandergrift, 2003b, considère qu'elles doivent faire l'objet d'un apprentissage).

## V. Références

- CECRL (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- Goth, C.M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2, 124-147.
- Lund, R. (1991) A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, 196-204.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496
- Vandergrift, L. (2003b). From prediction to reflection : Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425-440.