



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Second degré	M2 MEEF allemand

Domaine de recherche **Maîtrise langage & langues** Centre **Toulouse**

MEMOIRE

LES STRATÉGIES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL, en classe de 1ère LV2

Blandine de Gasquet

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Madame Alexa Crais	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Madame Alexa Crais, Co-responsable Master MEEF parcours allemand - Madame Sylvie Brisson - -	
Soutenu le mardi 14 juin 2016	

Remerciements :

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire,

en premier lieu, Madame Alexa Crais, Co-responsable Master MEEF, parcours allemand, et directrice de mémoire, qui m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie tout particulièrement Madame Catherine Berniard, ma tutrice pendant cette année de stage, pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré, ainsi que pour son soutien et ses précieux conseils.

Je remercie mes élèves, qui se sont volontiers et consciencieusement prêtés aux expériences que j'ai menées avec eux : leur opinion m'a été précieuse.

Je remercie Madame Alexa Crais et Madame Sylvie Brisson, qui en tant que formatrices à l'ESPE m'ont accompagnée au long de ces deux années de master.

Je les remercie également en tant que membres du jury, pour avoir pris le temps de lire et d'évaluer ce travail de recherche.

Et enfin, merci à ma famille et mes amis pour m'avoir soutenue dans ce projet, ainsi qu'à mes collègues enseignants.

Table des matières

Introduction.....	4
I- La compréhension de l'oral : éléments du cadre théorique	6
1- Place de la compréhension de l'oral dans les textes officiels :	6
2- Qu'est-ce que la compréhension de l'oral ? Définition et enjeux.....	8
2a- La compréhension de l'oral vue par les élèves.....	8
2b- La compréhension de l'oral : enjeux	9
3- L'entraînement à la compréhension de l'oral en classe de langue :	14
3a- Modalités	14
3b- Caractéristiques	15
3c- Rôle de l'enseignant :	16
II- Expérimentation menée en classe :	17
1- Diagnostic de la classe :	17
2- Hypothèses et objectifs d'étude :	21
3- Expérimentation menée en classe :	24
3a-protocole	24
3b déroulement et observations	27
3b-1 expérimentation 1 : différents guidages dans la prise de notes	27
3b-2 expérimentation 2 : différentes stratégies d'anticipation de l'écoute.....	31
III- Analyse des résultats et idées de remédiation	32
1- Analyse des résultats de l'expérimentation n°2	32
2- Interprétation et analyse générale des résultats obtenus	36
3- Possibilité de remédiation et limites	37
3a- Optimisation du guidage de la prise de notes :	37
3b- rôle de l'enseignant :	40
Conclusion.....	43
Bibliographie :	45
ANNEXES.....	47

Dans l'acquisition du langage chez l'homme, c'est la compréhension de l'oral qui se met en place en premier : elle intervient comme activité première, de façon naturelle et innée, dans l'apprentissage de la langue maternelle. Cette activité prend donc naturellement une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère également : car sans elle, on ne peut y être opérationnel. Décoder et comprendre un message sonore pour pouvoir y réagir constituent un aspect fondamental de la communication ; elle-même, rappelons-le, est la finalité majeure de l'apprentissage d'une langue. Or, si entendre (percevoir les sons) est un savoir-faire passif, comprendre, en langue étrangère, c'est-à-dire déduire de ces sons un sens, ne l'est pas : il faut l'apprendre.

Mes premières expériences de compréhension de l'oral en allemand en tant qu'enseignante ont été pour moi l'occasion de comprendre que, si cette activité était considérée comme l'une des plus compliquées pour les élèves, elle pouvait l'être également à mettre en place pour l'enseignant qui, comme moi, n'avait pas pleinement conscience des mécanismes qui la régissent et des éléments qui peuvent la favoriser. « On ne comprend rien de toute façon, ça va toujours trop vite » est une phrase que j'ai souvent entendue de mes élèves de lycée, à l'annonce d'un exercice de compréhension de l'oral. Je ne pouvais dans un premier temps que réagir devant de telles affirmations, face au fatalisme dont elles étaient empreintes, tant il me paraissait évident que les élèves comprenaient forcément quelque chose. Toutefois, le désarroi qui transparissait dans leurs propos m'a incitée à chercher des solutions pour les aider à appréhender cet exercice plus sereinement.

Mes échanges avec mes élèves puis avec ma tutrice de stage m'ont permis de me rendre compte de l'importance de donner aux élèves les moyens appropriés pour appréhender au mieux cet exercice et pouvoir accéder plus facilement au sens. Ils ont donc été les éléments déclencheurs qui m'ont décidée à réfléchir à ce que je pouvais mettre en œuvre pour, dans l'idéal, ne plus les entendre dire qu'ils ne comprenaient « rien », et faire disparaître le sentiment d'échec que certains avaient exprimé. J'ai donc choisi de m'intéresser, dans le cadre du présent écrit réflexif, aux stratégies que l'on peut mettre en place et enseigner aux apprenants pour favoriser leurs progrès en compréhension de l'oral.

Les questionnements suivants m'ont permis d'articuler ma démarche et de limiter mon champ d'expérimentation: comment et à quel moment l'enseignant doit-il guider l'écoute afin de ne pas interférer sur la compréhension du message global et de faciliter la restitution en langue allemande ? Quelles stratégies faire appliquer et apprendre aux élèves pour qu'ils puissent accéder plus facilement au sens de n'importe quel énoncé sonore, même sans guidage ?

Le groupe que j'ai choisi pour mener mes expérimentations est composé de 11 élèves de première (ES et S), qui ont 2h15 de LV2 hebdomadaires. On analysera, dans cette étude, différents moments d'entraînement à la compréhension de l'oral en classe, au cours desquels différents guidages ont été mis en œuvre, à différents niveaux. Il semble évident que beaucoup de facteurs entrent en jeu dans l'activité de compréhension de l'oral, comme par exemple l'acuité auditive de l'élève, son niveau de concentration ou de bonne volonté, sa connaissance du lexique prérequis, l'accent du locuteur, le débit etc. Aussi, afin de limiter l'impact de facteurs trop divers sur l'expérimentation menée, j'ai choisi de n'utiliser que des documents à peu près similaires par leur format : des documents audio uniquement (et non vidéo), de type reportage (non-dialogué), dans un allemand standard, dont les sujets et le lexique essentiels auront préalablement été vus en classe, et d'une durée comprise entre 1 minute 20 et 1 minute 50. Ces exercices de compréhension ont chaque fois fait l'objet d'une production orale ou écrite dans un second temps. Les consignes d'écoute et de prise de notes quant à elles, ont été le facteur variant.

Afin de répondre au mieux à ces interrogations, je m'attacherai dans un premier temps à détailler les éléments du cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Il s'agit, en me référant notamment aux textes officiels, de définir ce qu'est la compréhension de l'oral, quels en sont les enjeux dans l'apprentissage des langues et dans quelle perspective elle s'inscrit. Je m'appuierai également, dans mon étude, sur les recherches menées par Stéphanie ROUSSEL, maître de conférences en études germaniques à l'Université de Bordeaux, qui m'ont beaucoup aidée. Dans un deuxième temps je rendrai compte des expérimentations que j'ai menées avec mes élèves de 1^{ère}. Avant de détailler mon protocole d'expérimentation, il conviendra d'établir un diagnostic du groupe-classe, ainsi que des objectifs d'étude. Par la suite, je rendrai compte du déroulement de l'expérimentation et de ses résultats. Enfin, j'analyserai ces résultats et me pencherai sur les possibilités de remédiation aux problèmes de construction du sens rencontrés par mes élèves, ainsi que sur leurs limites.

Ma démarche a pour but de mieux prendre conscience du fonctionnement des processus qu'implique l'activité de compréhension de l'oral, afin de mieux favoriser l'accès au sens par mes élèves. J'aimerais trouver des pistes de remédiations aux difficultés dont ils m'ont fait part, pour les aider à développer certains automatismes, des stratégies auxquelles ils pourraient avoir recours et dont ils pourraient tirer profit à différents moments de leur apprentissage.

I- La compréhension de l'oral : éléments du cadre théorique

Avant de rendre compte de mon expérimentation, il convient d'en définir le cadre théorique, l'objet (la compréhension de l'oral), et d'en rappeler la place dans l'enseignement des langues étrangères en France.

1- Place de la compréhension de l'oral dans les textes officiels :

Depuis l'adossement des programmes scolaires français de langues étrangères au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et l'avènement de la méthode d'enseignement actionnelle, la compréhension de l'oral en langue étrangère a gagné en importance : les différentes activités langagières sont valorisées dans l'enseignement à part égale. Dans le CECRL, il apparaît que :

un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe est de faciliter la communication et les échanges entre européens de langue maternelle différente [...] et de favoriser la mobilité et la compréhension réciproque. (...) et c'est un enjeu majeur d'acquérir un niveau de compréhension suffisant en langue pour pouvoir établir la communication.¹

Le site du ministère de l'éducation stipule que « la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée »² L'élève doit atteindre en langue étrangère à la fin de sa scolarité le niveau B2 du CECRL dans deux langues vivantes. Aux baccalauréats général, technologique et professionnel la pratique orale est accentuée selon les modalités en place depuis 2013 : elle est intégrée aux épreuves obligatoires de langues du baccalauréat, pour toutes les séries. L'élève est donc évalué dans les quatre compétences langagières (expression écrite, orale, compréhensions de l'écrit et de l'oral), y compris en compréhension de l'oral donc, à niveau B1 pour les LV2, et B2 pour les LV1. À ce niveau, l'élève est considéré comme utilisateur indépendant. Il sera donc entraîné à la compréhension de l'oral tout au long de son apprentissage de la langue.

Le tableau qui suit indique les compétences que doit acquérir un élève en compréhension de l'oral dans sa seconde langue pour valider le niveau B1 au baccalauréat selon les descripteurs du CECRL :

1 *Cadre Européen de Référence pour les Langues*, 2001, <http://eduscol.education.fr>

2 *Les langues vivantes, étrangères et régionales, à l'école, au collège, au lycée*, <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

ACTIVITÉS DE RÉCEPTION

COMPRÉHENSION ORALE

Items	Descripteurs
Compréhension générale	<ul style="list-style-type: none"> ★ Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. ★ Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.
Comprendre en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> ★ Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée. ★ Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée.
Comprendre annonces et instructions	<ul style="list-style-type: none"> ★ Peut suivre des directives détaillées. ★ Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	<ul style="list-style-type: none"> ★ Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée. ★
Comprendre émissions de radio et enregistrements	<ul style="list-style-type: none"> ★ Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée. ★ Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.

On en retiendra qu'en compréhension générale de l'oral l'élève doit pouvoir au minimum :

Comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. [II] peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.³

Ce sont les objectifs des entraînements à la compréhension de l'oral en classe au cours de la scolarité de l'élève. Pour cela, l'élève doit « être familiarisé aux réalités sonores de la langue, s'entraîner à la mémorisation, à repérer les indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message, et prendre conscience de régularités de la langue orale, des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue ; [et savoir] percevoir les schémas intonatifs »⁴.

³ CECRL

⁴ BO spécial n°11, 26 novembre 2015, annexe 3, *Programme d'enseignement du cycle 4*

Avant d'expliquer plus avant la façon dont les textes définissent la compréhension de l'oral, et comment on peut s'y exercer pour parvenir aux compétences attendues au baccalauréat, il peut être intéressant de s'attarder sur la façon dont les élèves la définissent, puisqu'ils sont les principaux concernés et que leur définition de cet exercice peut révéler la façon dont ils en perçoivent les objectifs et les difficultés. Cela permet de lier la pratique au cadre théorique.

2- Qu'est-ce que la compréhension de l'oral ? Définition et enjeux.

2a- La compréhension de l'oral vue par les élèves :

La compréhension de l'oral est considérée comme l'activité la plus difficile et la plus angoissante pour les élèves, et c'est en effet un des éléments qui ressortent du questionnaire que je leur ai demandé de remplir à propos cet exercice.⁵ Celui-ci portait sur la relation personnelle des élèves à l'exercice de compréhension de l'oral, et sur la façon dont ils définissaient cette activité. Il s'avère que chaque élève a une définition bien personnelle de cet exercice, même si certaines se recourent.

La courte réponse d'un élève à la question « comment définirais-tu la compréhension de l'oral ? » a retenu mon attention : selon lui, « on fait de la compréhension de l'oral pour nous aider [*sic*] à entendre une langue différente. » Je ne saurais dire ce que pensait cet élève lorsqu'il a écrit cette phrase : si l'usage du mot « entendre » était une maladresse, un « raccourci » pour dire « apprendre », « comprendre » ou « discriminer les sons », ou s'il était au contraire très réfléchi ; il m'a en tout cas paru très adapté pour décrire à lui seul l'objectif des entraînements à la compréhension de l'oral. Il s'agit effectivement dans un premier temps d'entendre des sons, des mots, de les reconnaître, puis de les mettre en relation avec leur sens pour comprendre, entendre donc, le message véhiculé.

D'autres élèves fournissent des éléments de définition intéressants, notamment concernant les objectifs de cet exercice : pour l'une il s'agit de « former l'oreille à l'écoute en écoutant la langue, par exemple pour ceux qui ne peuvent pas aller en Allemagne », pour une autre « la compréhension de l'oral aide à mieux comprendre l'allemand parlé avec ses différents accents ». Certains autres élèves envisagent également cet exercice dans une perspective culturelle, comme Pierre⁶, qui écrit « la compréhension de l'oral permet d'avoir un aperçu de la vie dans un pays étranger » ou Pauline qui explique qu'il faut « s'habituer à comprendre

⁵ Voir annexe n°2

⁶ Notes : les prénoms des élèves ont été modifiés

différents accents de l'allemand. » Enfin, il est intéressant de noter que certains voient uniquement dans cet exercice une façon d'évaluer, ce qui peut laisser penser qu'ils y voient une sorte de sanction de leur niveau en langue : Benjamin écrit : « c'est un test qui permet de voir si on comprend plus ou moins bien l'allemand », et Léa : « cet exercice évalue notre capacité à comprendre certains dialogues ».

Pour finir, on peut noter que 6 élèves sur 11 avouent aborder les exercices de compréhension de l'oral, qu'ils décrivent comme compliqués, avec appréhension. Il est également intéressant de noter que parmi eux se trouvent les trois élèves du groupe qui ont les meilleurs résultats en général, ce qui indique que la compréhension de l'oral n'est pas vécue comme difficile uniquement par les élèves de niveau faible. Il semble donc que Catherine TORRES, IA-IPR dans l'académie de Versailles,⁷ n'ait pas tort quand elle dit que « la compréhension de l'oral est une activité angoissante pour les élèves [parce qu']elle les renvoie à leurs lacunes lexicales. »

2b- La compréhension de l'oral : enjeux

La compréhension de l'oral est le résultat de nombreux processus, certains conscients et d'autres non, qui se combinent pour mener l'élève au sens du message. Afin de trouver des stratégies pour faciliter la compréhension de l'oral, il est important d'examiner la façon dont elle fonctionne et les processus qu'elle implique à différents niveaux.

➤ Une compétence pour communiquer

Comme je l'ai dit en introduction, la compréhension de l'oral est la compétence qui se développe en premier dans l'acquisition du langage, chez l'enfant. À ce moment, cette acquisition est passive et a lieu grâce à l'immersion dans la langue (maternelle). En revanche, passée la tendre enfance, la construction du sens dans une langue étrangère, qui se fait par une suite d'opérations mentales complexes, et son acquisition ne sont pas aussi naturelles que dans la langue maternelle. Elles nécessitent, la plupart du temps, un enseignement. L'aptitude à comprendre est essentielle pour communiquer, c'est pourquoi cette activité langagière tient une place importante dans l'acquisition d'une langue étrangère.

⁷ C. TORRES, *Entraîner, évaluer la compréhension orale*, Académie de Versailles, octobre 2010
www.allemand.ac-versailles.fr consultation avril 2015

La communication constitue donc l'objectif premier de l'activité de compréhension de l'oral. En effet, pour communiquer, il faut apprendre à comprendre l'interlocuteur, le message qu'il veut transmettre pour ensuite pouvoir adapter la réponse qu'on va lui fournir : Comme le dit Henri DUPRAZ, « Pour réagir à un message il ne suffit pas de l'entendre, il faut aussi le comprendre » c'est-à-dire « en décoder le sens »⁸. C'est donc la compréhension de l'oral qui ouvre la voie à l'expression orale en interaction : aussi, ne pas comprendre ou mal comprendre ce que dit un interlocuteur peut être à l'origine d'un malentendu ou d'une inhibition (chez un apprenant particulièrement). La compréhension de l'oral en langue étrangère conditionne dans cette mesure la prise de parole de l'élève et son expression. Comme H. DUPRAZ le souligne également, l'élève a « besoin de certitude de compréhension. Tout flou, toute imperfection (flou sémantique, approximation, vague synonymie...) est [pour lui] source d'inhibition » Un des objectifs de l'enseignement des langues est donc de développer la compétence de compréhension de l'oral de l'apprenant, c'est-à-dire une compétence communicative par excellence, puisqu'elle permet l'entrée en communication.

Cela explique sans aucun doute la grande part laissée à la compréhension de l'oral dans les textes et programmes officiels d'enseignement des langues, où cette activité est définie comme suit : « l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs » et ce, dans la perspective d'y réagir, « d'entrer en communication » et qui recommandent donc de faire réinvestir la compréhension de l'oral par les élèves dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire de les faire produire ensuite eux-mêmes un énoncé pour résumer le document étudié ou y réagir.

➤ Niveaux de compréhension de l'oral : compréhension auditive et compréhension orale

Comprendre à l'oral est un exercice complexe qui, quelle que soit la posture d'écoute adoptée, nécessite plusieurs aptitudes. Pour parvenir au sens d'un message oral, il faut arriver à en extraire les mots porteurs de sens, pour pouvoir construire celui-ci au fil de l'écoute. Il faut, en même temps, inférer le sens de ce qui n'est pas connu en prenant appui sur le contexte, puis classer et mettre en relation les éléments-clés du message, pour opérer le traitement de l'information et parvenir ainsi à la compréhension.⁹ Ainsi, l'apprenant doit non seulement

⁸ H. DUPRAZ, *Stratégies pour la classe d'anglais: techniques et guidages*, Lyon : CRDP de Lyon, 1999.

⁹ Extrait du Préambule Commun des palier 1 et palier 2 *Programme des langues vivantes étrangères au collège (jusqu'en juin 2016)*. Eduscol,

« percevoir l'énoncé (aptitude perceptive auditive) » mais aussi « identifier le message linguistique (aptitude linguistique), comprendre le message (aptitude sémantique) et interpréter le message (aptitudes cognitives). »¹⁰

L'une des étapes clefs du processus de compréhension de l'oral est notamment la mise en lien de ce qui est saisi « auditivement » avec son sens. On peut distinguer dans cette activité deux niveaux de compréhension: la compréhension auditive et la compréhension de l'oral. La compréhension de l'oral est subordonnée à la compréhension auditive.

La compréhension auditive, c'est percevoir les sons émis par le locuteur, distinguer donc, quel est le signifiant. Dans son travail de recherche sur ce sujet, Anne-Gaëlle PÉREZ, professeure d'anglais, utilisait en 2007 l'exemple du mot « suitcase » pour illustrer la compréhension auditive : « [lorsque l'émetteur dit] « a suitcase », son interlocuteur entend effectivement [≅su:tkelσ]. »¹¹ La difficulté de l'activité de compréhension de l'oral réside dans la mise en lien de ce signifiant, si on le reconnaît, avec son sens dans la langue maternelle. C'est là qu'intervient la compréhension orale : « l'interlocuteur comprend le sens des mots prononcés, le message du locuteur. S'il entend [≅su:tkelσ] en compréhension auditive, il comprend « une valise » en compréhension orale. » L'activité de compréhension de l'oral implique donc dans un premier temps d'arriver à bien discriminer les sons que l'on entend, et auxquels on est souvent peu habitué dans la langue étrangère, et de connaître assez de vocabulaire pour mettre en lien les signifiants que l'on discerne avec leur sens dans la langue maternelle. Cette étape est bien entendu complexifiée lorsque le débit de parole du locuteur est élevé, ce dont se plaignent souvent mes élèves. Il faut préciser toutefois, comme le fait Stefanie ROUSSEL¹², que le processus de compréhension « ne peut pas être décomposé, découpé ni envisagé comme une série de plusieurs étapes successives et distinctes », il doit être appréhendé comme un tout, ce qui fait toute la complexité de cet exercice.

Prendre conscience de la difficulté que peut poser à un apprenant la discrimination des mots, même connus, au sein du flot sonore, pour pouvoir les mettre en lien avec leur sens, m'a incitée à réfléchir aux méthodes à mettre en place pour réduire au maximum ce que j'appellerai « l'effet de surprise » à la première écoute : dans la mesure du possible, il faut que l'élève soit

¹⁰ *Les compétences orales en langue étrangère*, [Site Internet de l'académie de Rennes](#).

¹¹ A-G PÉREZ, « De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies », 2007

¹² S. ROUSSEL, « 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 », revue *Alsic*, vol. 18 n°1, 2015

préparé à l'écoute et ait les moyens de la comprendre. Pour cela il est bon notamment, nous le verrons, qu'elle ait été mise en contexte.

Ainsi, des difficultés peuvent intervenir aux différents niveaux de compréhension. En fonction de la tâche qu'on demande à un élève, celui-ci va également devoir adopter plus ou moins consciemment une posture d'écoute qu'on voudra la plus adaptée possible au type d'écoute attendu.

➤ Types de compréhension et postures d'écoute :

La compétence de compréhension a, en règle générale, un objectif de production. Dans cette perspective, on peut demander à l'apprenant d'orienter son écoute, et donc sa compréhension. Pour répondre à la consigne de production, on peut vouloir, par exemple, qu'il se focalise sur certains éléments pour y réagir, ou qu'il comprenne la globalité du message, pour pouvoir le réexpliquer. En fonction de la consigne qu'on donne à l'élève, on attend donc de lui une posture particulière, une façon d'écouter. On ne peut pas se contenter de dire à l'élève : « comprends ! ».

On distingue plusieurs types de compréhension d'un énoncé oral : la compréhension de l'oral « [n'est] pas une, mais présente plusieurs aspects ». À ce sujet il existe diverses classifications, mais je m'attarderai sur celle qui suit¹³ :

[il y a la] compréhension globale d'un message (identifier qui parle, dans quel but, et comprendre la portée générale du message), [la] compréhension sélective (rechercher ou vérifier des informations précises), [et la] compréhension exhaustive (découvrir tous les termes d'un énoncé, tous ses tenants et aboutissants, voire même l'implicite pour un utilisateur expérimenté). On habituera donc l'élève à trois types de compréhension, selon l'objectif visé et le support choisi.

On trouve dans les instructions officielles¹⁴ de 2005 une approche équivalente, avec pour conclusion : « Tout au long de sa scolarité, l'élève est amené à développer des savoirs et des savoir-faire correspondant à ces différents niveaux de compréhension, afin que l'accession au troisième de ces niveaux, [la compréhension exhaustive], lui-même subordonné aux deux autres, lui soit de plus en plus facilitée. »

Écouter un document d'une façon ou d'une autre implique, déjà à ce niveau, des stratégies. On peut en effet mettre en parallèle ces niveaux de compréhension avec des types d'écoute, des

¹³ « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », 2000, *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*

¹⁴ Préambule du BO n°6 sur les langues vivantes, 25 juin 2005

postures face au document, qui sont plus ou moins adaptées pour accéder à chaque niveau. À chaque intention d'écoute correspond une posture. Pour Marie-José GREMMO ¹⁵, de l'université de Nancy, quatre grands types d'écoute peuvent être mis en évidence :

- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche dans le message, et n'écoute vraiment que les passages qui l'intéressent ;

- l'écoute globale : l'auditeur ne recherche rien de particulier dans le message, il veut en découvrir la signification générale;

- l'écoute détaillée : l'auditeur a pour objectif de reconstituer le texte presque mot pour mot (c'est le cas quand on veut apprendre une chanson, par exemple) il est attentif à la totalité du texte ;

- l'écoute de veille : c'est le type d'écoute que l'on a lorsque, par exemple, on écoute la radio en travaillant(...), l'écoute se déroule selon des procédures «automatiques», non conscientes, elle est en quelque sorte en veilleuse, mais à tout moment un élément entendu peut attirer l'attention consciente.

Il s'agit donc pour l'élève, en fonction de ce qu'on attend de lui, de trouver la bonne posture à adopter, la plus stratégique. Il est intéressant d'évoquer également la posture dite « réactive », qui se combine à l'une ou l'autre des postures précédentes : il s'agit d'utiliser ce qui est compris pour faire quelque chose (prendre des notes par exemple, confectionner un plat etc.). Ce type d'écoute est plus complexe, car il combine deux opérations mentales : celle de l'écoute en continu et celle de l'action ou de l'interaction par rapport à cette écoute. Et c'est justement en général cette double-posture qu'on attend de nos élèves en classe de langue, puisqu'on attend aussi d'eux une production. On peut alors comprendre leur difficulté à appréhender les exercices de compréhension.

La compréhension n'est pas une activité de réception simple. Pour que l'auditeur parvienne au sens de l'énoncé, elle implique également, en plus du choix de la posture d'écoute la mise en place d'autres stratégies, à différents niveaux. On peut définir ainsi ce qu'est une stratégie en compréhension de l'oral :

¹⁵ M-J GREMMO, H. HOLEC, *La compréhension orale : un processus et un comportement*, CRAPEL, Université de Nancy 2

➤ La stratégie en compréhension :

Dans l'idéal, l'apprenant met en place des stratégies pour parer aux difficultés de compréhension. L'activité de compréhension consiste à lier aux sons les sens par des opérations d'ordre mental qui nous échappent et ne peuvent être que partiellement vérifiées. Les stratégies interviennent pour faciliter ces processus. Claude GERMAIN les définit ainsi :

[une stratégie est] une technique d'apprentissage, [une] démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience : [c'est donc] une démarche consciente mise en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.¹⁶

L'activité d'écoute est, à ce titre, « une tâche de résolution de problèmes avec mise en œuvre de processus automatisés ou plus contrôlés : des stratégies. »

Savoir quels sont les types de stratégies à mettre en place pour progresser dans l'exercice de compréhension de l'oral est, rappelons-le, la question qui guide cette étude. Nous allons, avant d'y répondre, expliquer ici comment on entraîne la compréhension de l'oral dans le cadre particulier de la classe de langue.

3- L'entraînement à la compréhension de l'oral en classe de langue :

3a- Modalités

En classe de langue, la compréhension de l'oral peut-être entraînée à partir d'enregistrements audio ou vidéo de locuteurs germanophones, dont internet propose une grande variété. Il s'agit dans la mesure du possible de documents authentiques, permettant à l'élève de se confronter à une situation de communication réelle, comme il pourrait l'être en pays germanophone. Le Cadre Européen précise ainsi : « des supports de diverses natures peuvent être utilisés : enregistrement de textes littéraires, d'articles de presse, de dialogues ; émissions de radio et de télévision ; séquences filmiques sont les plus communs. »

Différents types d'exercices, plus ou moins guidés, peuvent être demandés aux élèves. Cette activité peut être insérée dans une séquence pédagogique ou en servir d'évaluation. Elle intervient donc à différentes étapes du processus d'apprentissage, et peut avoir différents objectifs : elle introduit parfois un thème, et du lexique nouveau, complète un autre document

¹⁶ C. CORNAIRE, C. GERMAIN, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1999.

en lui donnant un nouvel éclairage, ou alors elle peut être le point de départ d'une activité de production en tâche intermédiaire (type sketch) etc. On peut également choisir de porter son attention sur des points précis ou sur le message dans sa globalité, et l'écoute sera alors plus ou moins guidée en fonction des objectifs poursuivis.

3b- Caractéristiques

La difficulté de cet exercice réside naturellement dans le fait qu'il s'agit de la langue orale, qui a ses propres codes : le débit de paroles peut en être élevé, il peut y avoir des contractions peu habituelles dans le langage écrit, ainsi que des expressions courantes, argotiques ou familières qu'on n'y rencontre pas, des régionalismes, des accents etc. À la différence d'un document écrit, le document sonore ne laisse, de plus, pas à l'élève le temps de comprendre à son rythme, en particulier lorsqu'il s'agit d'une écoute en plénière : l'apprenant ne peut pas maîtriser le flot de paroles en revenant en arrière, ni leur articulation : si dans l'enregistrement le locuteur « mâche » ses mots, l'apprenant aura beau réécouter le passage plusieurs fois, il n'est pas garanti qu'il arrive à discerner de quel mot il s'agit.

De fait, le manque de lexique, comme dans toute activité langagière, porte atteinte à la compréhension du message par l'auditeur. Mais les difficultés liées au décryptage du message peuvent également se situer au niveau de la compréhension auditive de la langue : l'oreille d'un apprenant doit décoder acoustiquement ce qu'elle entend, repérer des sons qui, parfois, n'appartiennent pas à sa langue maternelle, repérer des phonèmes dont elle n'a pas l'habitude. C'est pourquoi on ne distingue parfois pas les mots dont on connaît pourtant le sens et la graphie. S'ajoutent à cela les variations d'intonation ou d'accent, qui peuvent entraîner des difficultés dans le décodage lexical, quand bien même ces mots sont familiers. Toutefois, comme le souligne C. TORRES¹⁷ « L'allemand présente [de ce point de vue] un certain nombre d'atouts : absence de liaisons, prononciation de toutes les lettres, parallélisme graphie et phonie. »

Le document audio présente toutefois aussi des avantages, puisqu'il est « mis en voix » : le schéma intonatif du discours donne des indications sur sa signification, un éventuel accent, une voix particulière, peuvent donner des indices sur l'identité du locuteur, les bruits de fond peuvent renseigner sur la situation d'énonciation etc.

Comme le rappelle le préambule du programme commun aux classes de seconde générale : il faut donc didactiser ces documents « en ayant conscience de leurs spécificités et de leur

¹⁷ *Op cit.p7*

difficulté pour l'élève, et fixer à cet exercice un objectif clair et accessible, cohérent avec la difficulté du document ». ¹⁸ Le professeur doit examiner au préalable la difficulté du document, sa charge lexicale et notionnelle, pour que l'exercice soit adapté au niveau des élèves. Entrent également en ligne de compte la qualité acoustique du document et sa longueur : il n'est pas conseillé d'utiliser un document de plus de deux minutes, car au-delà les élèves perdent leur concentration. Il n'est pas non-plus envisageable de préparer une séquence en se basant uniquement sur le script d'un document audio et non sur le document lui-même. Les activités pédagogiques faites en amont doivent de plus être organisées de manière à renforcer les capacités d'écoute, de discrimination et de mémorisation de l'apprenant.

Pour que l'élève parvienne à la compréhension du document, l'enseignant doit donc le guider l'initier à des stratégies de compréhension. Nous verrons ensuite comment il peut favoriser leur mise en place.

3c- Rôle de l'enseignant :

Le professeur a un rôle important à jouer dans l'organisation des entraînements à la compréhension de l'oral, afin d'aider l'élève à accéder au sens du document. C. TORRES¹⁹ explique que

faire écouter un document, proposer différents items à cocher, puis donner la solution lors de la mise en commun ne peut en aucun cas constituer un entraînement efficace. L'élève qui n'a pas compris le texte et à qui on apporte les réponses attendues sans l'aider à déterminer l'origine de ses difficultés, à analyser la pertinence des stratégies qu'il met en œuvre ne peut, au moment de la mise en commun, que se sentir condamné à un échec répété.

Il ressort de ses recommandations que, comme dans toute activité pédagogique, l'enseignant doit guider les élèves « grâce à des tâches de difficulté graduée incitant l'élève à écouter, repérer, identifier, établir des liens, émettre des hypothèses, à prendre appui sur le contexte et se construire ainsi des stratégies individuelles de compréhension », afin qu'ils puissent décoder le message oral. C. TORRES mets aussi l'accent sur la nécessité de mener les élèves à plus d'autonomie, à des stratégies de repérages auditifs transférables à tout message oral, et utilisables aussi d'une langue à l'autre.

¹⁸ Langues vivantes au lycée général et technologique, Eduscol

¹⁹ *Op. Cit* p7.

La complexité de l'exercice de compréhension de l'oral n'est donc pas à démontrer, dans la mesure où il implique chez l'élève de nombreux processus et une double-tâche de compréhension et de restitution lors des entraînements en classe de langue. À travers le diagnostic du groupe-classe avec lequel j'ai travaillé et la description de l'expérimentation que j'ai menée avec eux, je vais tâcher de faire émerger leurs difficultés et celles que j'ai moi-même rencontrées dans ma pratique, puis de mettre en évidence les facteurs qui peuvent influencer sur la compréhension de mes élèves, afin de pouvoir y remédier.

II- Expérimentation menée en classe :

1- Diagnostic de la classe :

Les différentes séquences qui se sont succédé depuis le début de cette première année d'enseignement ont été pour moi l'occasion de tester différents scénarii d'entraînement à la compréhension de l'oral. Ce sont ces premières expériences qui m'ont décidée à porter mon choix sur ce thème d'écrit réflexif, car elles ont révélé certaines difficultés chez mes élèves. Il convient ici de définir les deux types d'entraînements que j'ai mis en place dans ma classe : je distingue les écoutes avec prise de notes guidée, où les élèves écoutent le document pour répondre à des questions ou chercher des informations précises (ils ont donc une écoute orientée, et la récapitulation en est elle-même guidée), des écoutes libres ou « ouvertes », au cours desquelles on attend des élèves une compréhension globale du document. Les premiers des entraînements à la compréhension de l'oral ouverts que j'ai mis en place, sont les plus révélateurs, c'est pourquoi je m'attarderai d'abord sur ceux-là pour établir le diagnostic de la classe.

En effet j'ai pu observer lors de ces entraînements en plénière que mes élèves n'avaient pas de stratégie d'écoute ou de prise de notes précise et systématique, si ce n'est pour leur mise en forme (en trois colonne, une par écoute, à compléter au fur et à mesure): j'ai pu ressentir cela notamment lors des phases de restitution et ils me l'ont confirmé. De plus les élèves les plus en difficulté en général écrivent peu pendant les écoutes.

Ensuite, lors des mises en commun à l'oral, les élèves les plus en difficulté ne se manifestaient que rarement et, si la tête de classe parvenait à restituer des éléments épars qui, réunis, menaient à une restitution du document dans sa globalité, cette phase s'est tout de même toujours révélée laborieuse, en particulier bien sûr, lorsque l'intrigue évoquée dans le document

était complexe et qu'il était difficile de reconstituer le schéma actionnel du document. Il est à noter de plus que les élèves semblaient ne pas hiérarchiser les informations qu'ils me restituaient : ils pouvaient me citer en début de restitution aussi bien des éléments clefs permettant de déterminer la situation d'énonciation, que des éléments de détail sans enjeu dans la compréhension globale du document. La phase de restitution du document était donc souvent désordonnée, et je tâchais tant bien que mal d'organiser les différents éléments au tableau, pour que la récapitulation soit plus construite. En ce qui concerne les productions écrites d'élèves lors des exercices de compréhension qui y ont donné lieu (« type-baccalauréat »), elles étaient de même très variables : mais elles avaient en commun de ne refléter qu'une compréhension partielle, où certains éléments essentiels manquaient, voire, à certains endroits, une compréhension erronée du document. La problématique générale du document n'était, de plus, pas systématiquement saisie par tous les élèves.

Par le biais du questionnaire-enquête, les élèves m'ont fait part de la façon dont ils appréhendaient cet exercice. Ils ont, pour la moitié d'entre eux, évoqué une réelle appréhension de cet exercice, et fait part de leurs diverses difficultés. Pour la plupart, le « blocage » ne semble pas se situer pas au niveau de la restitution en langue, mais il est évident que celle-ci ajoute une difficulté à l'exercice et peut interférer sur l'impression d'ensemble de la compréhension du document. J'ai donc essayé, au cours de mon expérimentation, de la faciliter au maximum, soit grâce aux grilles de guidage soit, pour les écoutes libres, en fournissant aux élèves les aides lexicales nécessaires au moment voulu.

Il ressort principalement de ce sondage qu'il est difficile pour les élèves de discerner les mots, même connus, dans le flot sonore : ainsi ils comprennent souvent lors des mises en commun que certains mots leur ayant posé problème étaient à vrai dire des mots qu'ils connaissaient. Ils évoquent aussi dans leurs réponses des difficultés liées aux différents accents et à la prononciation, ainsi qu'aux abréviations parfois. Ils perdent leurs moyens face au flot sonore. Il semble donc que, si les élèves ont de fait des lacunes lexicales, ils ont surtout des difficultés à discriminer auditivement les mots.

Ressortent de ce questionnaire également des difficultés concernant la prise de notes pendant l'écoute : certains trouvent difficile de noter en même temps qu'ils écoutent, ainsi que, surtout, de retenir ce qu'ils ont entendu en même temps qu'ils notent. L'utilisation du lexique en mémoire de travail semble donc leur poser problème. Par ailleurs, alors que certains disent écrire tout ce qu'ils comprennent, l'un d'entre eux écrit simplement « je n'écris pas parce que je ne comprends pas ».

Je vais détailler ici la façon dont s'est déroulé un des premiers entraînements guidés à la compréhension de l'oral que j'ai mis en place, dans le cadre de la séquence pédagogique «langue et intégration ». Ma tutrice de stage était présente lors de cette séance, ce qui nous a donné l'occasion d'analyser ensemble cet entraînement par la suite, et qui a été le point de départ de mes expérimentations.

➤ Écoute du document audio „Doppelkultur, Kampf um die Identität“

Pour l'étude du document audio « Doppelkultur, Kampf um die Identität », un reportage sur Melda Akbas, une enfant de migrants très bien intégrée en Allemagne, extrait du manuel *Einblick 1^{ère}*,²⁰ je me suis appuyée en partie sur la didactisation proposée dans le cahier d'activités. Le but en était, par le biais des questions, de parvenir à une compréhension globale du document pour pouvoir répondre en allemand à la question posée dans le manuel « pourquoi les média allemands s'intéressent-ils à l'histoire de Melda Akbas ? ».

Avant l'écoute, les élèves devaient élucider un premier exercice de lexique, où il s'agissait pour eux d'associer des mots de vocabulaire connus et en lien avec la séquence avec leurs différents synonymes. Il fallait, par exemple, associer : „aus Deutschland kommen“ avec „deutscher Herkunft sein“, „aus Deutschland stammen“ et „deutschstämmig sein“. Cet exercice permettait à l'élève de rencontrer une première fois les synonymes présents dans le document sonore et de mettre en évidence, en les associant, les similitudes de construction entre les différents adjectifs de nationalité, entre „türkischstämmig“ et „stammen“, ou encore la racine commune de „aus... kommen“ et de „die Herkunft“. L'élève pouvait donc se référer ensuite à ce travail lexical afin de comprendre plus facilement lors de l'écoute du document.

Venait ensuite la fiche de travail à remplir au cours des écoutes, que j'ai voulu d'une difficulté croissante au fil des questions avec tout d'abord une activité de niveau A2 : repérer des informations sur Melda Akbas : âge, lieu de naissance, origines, études.... Les élèves devaient dans un deuxième temps remplir un texte à trous pour expliquer la situation de Melda (d'où viennent ses parents, où elle est née...) : on attendait ici implicitement la réutilisation du lexique vu dans l'exercice de préparation à l'écoute, car pour remplir ce texte à trous, il fallait comprendre mais aussi interpréter l'écoute, il ne s'agissait pas d'un relevé « pur » : on entendait par exemple „Melda ist in einer türkischen Familie groß geworden“ et il fallait remplir : „Meldas Elternkommen..... ausder Türkei“.

²⁰ Voir annexe n°3

J'avais ensuite ajouté à cette fiche de travail deux questions ouvertes et d'un niveau supérieur: celle du manuel « pourquoi l'autobiographie de Melda intéresse-t-elle les médias ? » ainsi que « Melda est-elle bien intégrée ? Raconte. » Il s'agissait ici de résumer les enjeux évoqués dans le document et que les exercices précédents ne suffisaient pas à cerner, dans le cadre d'une compréhension plus globale.

Après avoir élucidé le sens des différentes consignes de la fiche de travail, nous avons donc commencé cet exercice. Ce document audio n'était pas, selon moi, d'une difficulté considérable car son débit était très raisonnable et à l'exception de quelques mots (transparents, comme « Moschee »), le lexique était connu des élèves. Je pensais donc que grâce à l'exercice de préparation lexicale mes élèves seraient à même de remplir la fiche de travail sans problème et de récapituler ensuite le contenu du document et ses enjeux. Cependant, après avoir fait l'exercice de préparation lexicale sans problème puis procédé aux trois écoutes prévues pour remplir l'ensemble de la fiche, les élèves ont eu des difficultés lors de la mise en commun. Les volontaires étaient peu nombreux pour restituer ce qu'ils avaient compris, sans compter que le texte à trous n'a pas été rempli par tous, car certains n'avaient pas pensé à réutiliser le lexique du tout premier exercice.

Qu'est-ce qui pouvait, à ce moment-là, avoir « bloqué » les élèves dans leur compréhension du document ? Si le texte du document sonore ne présentait pas de difficulté majeure, il semblait donc que c'était en partie l'exercice que je leur demandais qui avait ici fait défaut et désorienté les élèves. Je détaillerai dans la partie qui suit l'analyse que j'ai faite avec ma tutrice de cette séance, afin d'exposer de façon plus éclairée mes objectifs d'étude. Cette expérience m'a en tout cas permis de comprendre qu'un guidage inapproprié en cours d'écoute pouvait se révéler contre-productif et « bloquer » des élèves qui ne saisissent pas les objectifs visés par lui alors que, pourtant, ils comprennent le document lui-même.

Il s'agit donc pour moi d'essayer, au cours de l'expérimentation dont je vais détailler le protocole puis rendre compte, de déterminer quelle peut être la meilleure façon pour un enseignant de guider un élève au cours de son écoute afin de faciliter son accès au sens, ou s'il le faut absolument.

2- Hypothèses et objectifs d'étude :

La façon dont s'est déroulée cette séance de compréhension de l'oral m'a amenée à m'interroger sur l'impact qu'avait pu avoir mon guidage sur la compréhension et/ou sur la restitution par les élèves du contenu du document. La discussion que j'ai eue avec ma tutrice à ce propos par la suite m'a éclairée et a soulevé les problématiques suivantes, qui sont celles qui guideront ma démarche d'expérimentation : quel type de guidage favoriser pour permettre aux élèves un accès plus facile au sens du message ? Quelles stratégies pourraient aider les élèves à comprendre n'importe quel document audio, même sans guidage ?

Je vais, pour y répondre, tenter de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes : lors d'un exercice de compréhension de l'oral,

1- le type de guidage de la prise de notes utilisé influe sur la compréhension du document par l'élève : l'accès au sens du message et la saisie de ses enjeux en sont plus ou moins favorisés.

2- la prise de notes guidée a une influence sur le ressenti de l'exercice par l'élève : si elle peut l'aider à parvenir au sens, elle peut aussi le mettre en situation d'échec.

3- tous les élèves ne sont pas réceptifs au même type de guidage.

4- on peut apprendre à mettre en place des stratégies d'écoute et de compréhension. Elles ne sont pas innées en langue étrangère.

5- l'anticipation de l'écoute d'un document sonore par l'émission d'hypothèses sur son contenu peut jouer un rôle majeur dans sa compréhension.

Dans le cadre du deuxième volet de mon expérimentation (pour vérifier les hypothèses 4 et 5) j'ai choisi de m'appuyer notamment sur les travaux de recherche de S. ROUSSEL, qui portent sur l'impact de l'élaboration d'hypothèses avant écoute sur la compréhension du document, car son article « Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde »²¹ a joué un rôle charnière dans ma réflexion. Je vais donc rendre compte ici de la démarche qu'elle a adoptée et dont je me suis inspirée, avant d'exposer le protocole d'expérimentation que j'ai mis en place au sein de ma classe.

²¹ *Op. Cit* p9

➤ Apports de Stéphanie ROUSSEL dans ma démarche de recherches: stratégies et autorégulation :

Dans son article ci-dessus nommé, S. ROUSSEL défend la thèse selon laquelle l'enseignement de stratégies métacognitives globales, dont « l'anticipation par l'activation des connaissances préalables de l'apprenant sur le thème du document écouté », qui prend la forme d'hypothèses sur le document, permet aux apprenants de mieux comprendre le contenu de ce document. Le facteur variant dans l'expérience menée par l'équipe de S. ROUSSEL était la nature des stratégies d'anticipation de l'écoute imposées aux apprenants.

La première hypothèse de S. ROUSSEL est qu'émettre des hypothèses de nature microstructurelle (sur le lexique) ou macrostructurelle (sur le contenu) avant l'écoute favorise la compréhension du document par l'apprenant, et influence par-là la qualité de son rappel (restitution écrite) du contenu.

Dans le cadre de cette expérience, trois groupes d'élèves, de niveau en moyenne égal, ont écouté un même document audio, sur ordinateur et de façon individuelle, avec pour chacun (des groupes) un travail de préparation différent. Avant l'écoute, le premier groupe n'a pas fait de travail d'anticipation particulier, le deuxième groupe a émis des hypothèses portant sur le lexique rencontré dans le document (microstructurelles), et le troisième groupe des hypothèses portant sur le contenu de ce même document (macrostructurelles). À la fin de l'écoute tous les élèves devaient restituer à l'écrit et en français, ce qu'ils avaient compris du document, puis répondre à quelques questions sur le lexique entendu, et le contenu.

Dans l'étude des résultats, il faut noter avant toute chose, que le niveau initial de l'apprenant dans la langue étudiée joue un rôle prépondérant sur la compréhension du document sonore par lui, c'est la variable la plus significative. Dans chacun des groupes précédemment cités ce sont ceux ayant le mieux réussi les tests de niveau qui montrent aussi la meilleure compréhension du document dans leur rappel, quel que soit, donc, le travail de préparation imposé à leur groupe. L'étude des résultats à différents niveaux montre toutefois que le facteur « préparation à l'écoute » influe également sur la compréhension. C'est ce qui nous intéresse puisqu'il semblerait donc que ce soit pour les élèves de niveau plus fragile un moyen d'améliorer leurs performances en compréhension de l'oral. Si le nombre d'élèves testés ne lui a pas permis d'établir de statistiques fiables, qualitativement, les résultats de l'expérience menée sont probants : la qualité des écrits et des résultats est significativement meilleure dans le groupe qui a dû émettre des hypothèses macrostructurelles, (y compris dans les questions de lexique et de contenu) et bien moins bonne dans le groupe qui n'a pas fait de travail de

préparation à l'écoute. Il faut noter de même que le rappel est mieux organisé chez les élèves de ce groupe : ils ne font pas de « mot à mot », mais font plutôt un rappel distancié, ce qui est signe de leur activité métacognitive. S. ROUSSEL conclue que « d'un point de vue qualitatif, les hypothèses portant uniquement sur le lexique constituent bien [également] une aide à la compréhension de l'oral, mais (...) moins efficace que celle des hypothèses qui mobilisent également les connaissances préalables de l'auditeur. »

Comme S. ROUSSEL l'explique ensuite, l'élaboration d'hypothèses macrostructurelles permet à l'apprenant d'orienter son écoute en se référant à ce qu'il connaît déjà : il établit des relations entre ce qui est perçu et ce qui est déjà connu (les informations qu'il a présélectionnées). En anticipant son écoute, l'élève se met en « position d'écoute constructive » en « ouvrant le champ des contenus possibles » afin de pouvoir ensuite vérifier ses hypothèses grâce à ce qu'il entend lors de l'écoute. On peut expliquer ces processus ainsi : les connaissances que mobilise l'élève avant l'écoute "descendent" (par des processus *top-down*) de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail. Dans la mémoire à long terme sont stockées des connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu, sur sa propre culture, sur celle de l'autre, etc. qui seront donc activées pour être utilisées en mémoire de travail. La mobilisation de ces connaissances permet un traitement en mémoire de travail plus efficace, puisque l'élève relie alors le matériel phonique à des informations pertinentes présélectionnées. Elle allège ainsi la charge cognitive qu'occasionne le processus de compréhension de l'oral, car elle opère la sélection d'un cadre conceptuel dans lequel va être traité l'input sonore. Les apprenants les plus performants aux tests sont ceux qui utilisent le plus de stratégies métacognitives de ce genre, car planifier sa tâche d'écoute, se réguler et s'évaluer implique, en plus des stratégies cognitives (segmentation du flot de paroles, traduction mentale en L1, application des connaissances lexicales), des connaissances métacognitives, dites de « haut niveau », qui ne sont pas accessibles lorsque l'apprenant est en surcharge cognitive.

On peut donc conclure de l'expérimentation de S. ROUSSEL que, à niveau égal, l'auditeur qui comprend le mieux est celui qui mobilise ses connaissances préalables pour traiter une situation, un texte. Cette mise en contexte lui permet de planifier sa tâche d'écoute et de l'orienter pour parvenir à mettre en lien sa connaissance du monde avec celle de la langue, afin de parvenir au sens. Ces résultats peuvent donner à l'enseignant quelques pistes de réflexion pour organiser en classe les activités préparatoires à l'écoute en fonction du type de compréhension de l'oral qu'il cherche à entraîner chez les apprenants.

La lecture de cet article m'a beaucoup aidée à mettre en place la deuxième partie de mon expérimentation. Mais je vais détailler ici l'intégralité du protocole d'expérimentation que j'ai mis en place au sein de ma classe :

3- Expérimentation menée en classe : 3a-protocole

La discussion avec ma tutrice qui a suivi la séance de compréhension de l'oral sur « Doppelkultur, Kampf um die Identität » m'a permis d'analyser ce qui n'avait pas fonctionné. Nous en avons tiré les conclusions suivantes sur ma pratique : premièrement, il semble que les élèves aient eu trop de tâches à accomplir en même temps, pour trop peu d'écoutes. Lors de la première écoute ils ont rempli la carte d'identité de Melda mais ont dû ensuite remplir le texte à trous alors que les phrases lacunaires n'avaient pas été lues ensemble auparavant, et qu'ils n'avaient pas compris qu'il fallait le compléter avec le vocabulaire de l'exercice n°1. Ils n'avaient donc pas toutes les cartes en main pour répondre facilement aux questions, et de plus, l'objectif de résolution de l'exercice prenait le pas sur l'objectif de compréhension de l'énoncé sonore. Ne sachant pas quel type de réponse était attendu, les élèves n'ont pas répondu. Quant aux deux dernières questions, elles n'étaient au contraire pas guidées, et les éléments essentiels permettant d'y répondre n'avaient pas fait l'objet d'un repérage particulier auparavant. Il était donc de même difficile pour les élèves de savoir quelle réponse était attendue, et de produire un énoncé en réponse.

J'ai donc compris à cette occasion que mon guidage avait pu nuire à la réussite de mes élèves dans cet exercice, et j'ai voulu déterminer dans le cadre de ma première expérimentation quel type de guidage d'écoute pourrait être plus à leur avantage.

Le protocole d'expérimentation que j'ai envisagé suite à cela s'est donc déroulé en deux temps distincts, où j'ai essayé de répondre au mieux aux deux problématiques précédemment évoquées. La première phase était une phase d'observation-analyse de différentes mises en situation d'écoute de mes élèves, afin de voir à quel type de consigne d'écoute ils étaient le plus réceptifs ; la seconde phase présente une démarche d'expérimentation plus rigoureuse dans la mesure où une seule variable est en jeu, et où la production écrite par les élèves a fait l'objet

d'une d'évaluation (chiffrée) : elle a donc une portée plus scientifique. Cette seconde démarche est inspirée des recherches de Stéphanie ROUSSEL, ci-dessus évoquées.

Dans un premier temps il s'est agi d'observer et d'analyser le déroulement de 4 entraînements à la compréhension de l'oral effectués au sein de ma classe, en variant les consignes d'écoute et la précision des attentes, pour déterminer quel type de guidage aidait le mieux à répondre à la consigne. Pour le déterminer, après chacune de ces expériences j'ai pris note du déroulement de la restitution, et demandé à mes élèves s'ils avaient été aidés ou non par le guidage, et quelles critiques ils pouvaient en faire.

Nous avons donc procédé ensemble à :

- un entraînement avec guidage progressif de la prise de notes, en plénière, avec 3 écoutes (portrait de Georg Elser)

- un entraînement avec restitution guidée également, où la consigne était de restituer ce qu'ils avaient compris sous forme de schéma (reportage sur l'évolution du sentiment national allemand ces dernières années en fonction des divers événements), en plénière, avec 3 écoutes

- un entraînement ouvert, donc sans guidage, (portrait de Dominik Brunner), en plénière, avec de même, 3 écoutes

- un entraînement ouvert en autonomie, dans le cadre duquel les élèves ont pu planifier et réguler eux-mêmes leur écoute.

Ces premières expérimentations en cours d'année, m'ont permis de toucher du doigt l'importance de la préparation des exercices de compréhension de l'oral. C'est à ce stade de mes recherches que j'ai lu l'article de S. ROUSSEL sur le rôle des hypothèses émises avant écoute, et que j'ai choisi de m'appuyer sur ses travaux. J'ai mis en œuvre avec mon propre groupe d'élèves le même type d'expérimentation, afin de voir si ces hypothèses se vérifiaient avec eux et s'ils pouvaient retenir de cette expérience des stratégies à réutiliser par la suite.

Ma deuxième phase d'expérimentation avait donc pour objectif de déterminer l'impact de l'anticipation de l'écoute et de sa mise en contexte sur la compréhension du document par l'apprenant. J'ai constitué 3 groupes d'élèves de niveau en moyenne équivalent (avec un très bon élève, un ou deux élèves de niveau moyen, et un élève plus en difficulté). Tous les élèves ont dû procéder en autonomie (sur des lecteurs MP3) à l'écoute d'un même document,

« die Roboter kommen ²²», extrait de la Deutsche Welle, puis le restituer à l'écrit, en français. Cela m'a permis d'évaluer la compréhension « pure » du document par les élèves, sans qu'interfère dans mon jugement leur difficulté à produire un énoncé en allemand pour la restituer. Le facteur variant dans cette expérience était le type d'activité d'anticipation de l'écoute proposé aux élèves.

Le premier groupe d'élèves a procédé à l'écoute du document sans préparation particulière: seules leur étaient fournies l'orthographe des noms propres qu'ils allaient rencontrer et la durée du document afin qu'ils puissent planifier leurs écoutes dans le temps imparti (8 minutes). Avant de procéder à l'écoute en autonomie, le deuxième groupe a disposé de quelques minutes pour, à partir du titre du document, émettre des hypothèses sur le lexique (hypothèses que S. ROUSSEL appelle microstructurelles) qu'ils allaient pouvoir rencontrer durant l'écoute. Il leur était demandé de donner 10 expressions ou mots allemands, avec leur traduction pour anticiper ceux qu'ils allaient entendre, et éventuellement, les discriminer plus facilement. Le troisième groupe avait pour consigne, en anticipation, d'émettre des hypothèses sur le contenu du document (macrostructurelles) : il leur était demandé, partant du titre, de déterminer quels pouvaient être le sujet du document, la problématique abordée, le contexte. Puis ils devaient également réunir leurs idées sur les thèmes suivants : Que savez-vous de l'utilisation actuelle des robots ? Quels problèmes peuvent-ils poser ? Les trois groupes disposaient après ces 8 minutes d'écoute libre de 10 minutes pour restituer en français ce qu'ils avaient compris du texte.

Tous les élèves ont dû par la suite remplir un questionnaire d'autoévaluation de leur pratique, qui m'a été d'une aide précieuse. Ils devaient y indiquer en premier lieu la stratégie de planification d'écoute qu'ils avaient adoptée, puis s'ils avaient le sentiment d'avoir réussi l'exercice, ce qui les avait aidés ou leur avait posé problème. Certaines questions leur étaient ensuite posées pour déterminer ce qu'ils avaient retenu du lexique employé dans le document ainsi que de sa structure. Cela m'a permis de voir si les différents types d'anticipation du document imposés par moi avaient un impact sur la façon d'écouter de l'élève et sur ses points de focalisation. J'ai procédé ensuite à l'évaluation et à l'analyse de ces devoirs, en prenant note notamment des stratégies choisies par les élèves ayant le mieux réussi et des raisons de leur choix, de l'impact du niveau initial de chaque élève sur sa performance, et enfin, de l'impact des différents types d'anticipation sur la compréhension globale, ainsi que sur la structure et le contenu de la restitution.

²² Voir annexe n°7

3b déroulement et observations

3b-1 expérimentation 1 : différents guidages dans la prise de notes

Je vais rendre compte ici des observations que j'ai faites lors du premier volet de mon expérimentation. Je tâcherai dans la partie suivante d'interpréter les résultats obtenus et d'y apporter des pistes de remédiation. Étant donné qu'il s'agissait d'entraînements et non d'évaluations, tous les élèves ont chaque fois contribué ensemble à la restitution à l'oral du contenu et à sa récapitulation. De ce fait, et parce que la restitution s'est systématiquement faite en allemand (ce qui leur complique la tâche), il m'est impossible d'évaluer quantitativement le niveau de compréhension de chaque élève lors de ces exercices. Aussi, je m'attacherai au cours de ce compte-rendu à détailler comment s'est déroulé chaque exercice, et bien entendu, le ressenti dont me font part les élèves, puisqu'il est révélateur de ce qui fonctionne ou non.

➤ Écoute avec prise de notes guidée

L'écoute sur Georg Elser²³ avait pour but de relever des éléments de biographie sur ce personnage, présenté par sa mère, en vue d'une compréhension de l'écrit. Celle-ci racontait ensuite dans quel but son fils avait commis son acte terrible et quelle réaction elle avait eue. En préparation aux différentes activités sur Georg Elser, nous avons regardé ensemble une photographie de lui et émis certaines hypothèses sur la vie de cet homme, que nous voulions ensuite confirmer ou infirmer au cours de la séquence. Avant l'écoute, nous avons lu ensemble les consignes de la fiche de travail. Ce sont les informations biographiques sur Elser ainsi que les motivations de son acte (en lien avec le contexte historique) qu'il m'intéressait de leur faire relever pour préparer la compréhension de l'écrit. L'exercice à faire consistait uniquement en ce relevé de différentes informations sur le personnage.

Cet entraînement a beaucoup mieux fonctionné que celui dont j'ai rendu compte en premier lieu (sur Melda Akbas). En effet, le guidage était plus sobre, plus ouvert, et a semblé permettre aux élèves d'orienter leur écoute, car ils savaient quelles informations ils cherchaient. De même, le guidage les a aidés à faire une restitution structurée du document. Bien que, une fois de plus, d'autres éléments « conjoncturels » entrent en ligne de compte dans la compréhension (comme la connaissance du vocabulaire par les élèves, l'articulation de la mère de Elser etc.) qu'il est difficile d'évaluer, les élèves m'ont assuré avoir été aidés par le guidage et avoir accédé cette fois-ci plus facilement au sens du document: ils estimaient avoir « réussi » cet exercice.

²³ Voir annexe n°4

Le deuxième entraînement-test que j'ai effectué au sein de ce groupe d'élèves était une entreprise plus risquée. Il portait également sur un document du manuel *Einblick 1^{ère}* : « Geliebtes Deutschland », ²⁴ reportage dans lequel un journaliste parle des événements qui ces dernières années ont eu une influence (positive) sur le sentiment national allemand, profondément affecté suite à l'épreuve du Troisième Reich. Ce document n'était pas d'une plus grande difficulté que les précédents, mais contenait beaucoup d'informations, c'est pourquoi j'ai choisi de n'attendre de mes élèves que la compréhension des éléments essentiels. Les faits étaient présentés par ordre chronologique et le journaliste, citant chaque événement (la coupe du monde football de 2006, la victoire de l'Allemagne à l'Eurovision), soulignait chaque fois sa répercussion sur la fierté du peuple allemand, dans des phrases du type „nach der Statistik sind die Deutschen seit dem Kriegsende ein eher unpatriotisches Volk“ ou „dann kam die WM, die 2006 in Deutschland stattfand (...) Die Deutschen waren begeistert“.

Il s'agissait, pour les élèves, de restituer par un schéma ce qu'ils comprenaient. J'étais très peu sûre de ma démarche en proposant ce type de consigne de restitution, mais j'ai pensé que le document le permettait. J'ai choisi, après avoir hésité, de les aider en leur fournissant à la deuxième écoute une trame pour ce schéma : une sorte de repère orthonormé où l'axe des abscisses était une frise chronologique avec certaines dates fournies (pas toutes) et les noms des événements à compléter. Avant d'écouter le document, les élèves devaient classer sur l'axe des ordonnées, par ordre croissant, les adjectifs qu'ils allaient rencontrer dans le document (unpatriotisch, stolz, begeistert etc). Il fallait, lors de l'écoute, associer chaque fois l'événement évoqué à l'adjectif décrivant l'état d'esprit des Allemands à ce moment, en plaçant un point au bon endroit dans le repère. À la fin de l'écoute, les élèves pouvaient relier leurs points pour former une flèche ou une courbe ascendante représentant l'évolution du sentiment national allemand ces dernières années.

Même si je craignais que la schématisation par un graphique, quelque peu originale dans le cadre d'un cours de langue, ne les déstabilise, c'était pour moi la façon la plus rigoureuse de procéder pour mettre en valeur le message clef du document : la relation entre les événements et l'estime de soi du peuple allemand. Avant de procéder à l'écoute j'ai pris soin de bien lire et expliquer la consigne à mes élèves, et nous avons vérifié ensemble qu'ils connaissaient le sens de certains mots contenus dans l'écoute (das Volk – das Nationalgefühl – gefährlich sein). La

²⁴ Voir annexe n°5

première écoute était une écoute globale sans prise de notes, afin que mes élèves découvrent le document.

Comme je le craignais, la mise en œuvre de cette activité s'est révélée difficile pour certains, car elle impliquait à la fois de comprendre le document et de sélectionner les (bons) éléments permettant de compléter le graphique. Lorsque je leur ai demandé leurs retours, certains m'ont dit que la consigne était en effet compliquée, bien qu'ils aient compris le document et que l'exercice soit finalement réussi dans l'ensemble. Toutefois il est à noter que certains ont au contraire beaucoup aimé ce type d'exercice, et j'ai constaté que ceux-là avaient effectivement participé plus activement que d'habitude lors de la mise en commun, notamment Ethan, peu sûr de lui, et dont le niveau est assez fragile en règle générale. Le fait d'être (finalement) guidés précisément semble les avoir bien aidés : la restitution en schéma n'imposait effectivement pas de rédiger des phrases, mais plutôt, dans un premier temps, de relever des informations factuelles, (niveau A2) et ensuite de relier des unités de sens entre elles, pour que le tout fasse sens et reflète ainsi le message délivré dans le document. Ainsi, on peut dire que l'opinion de la classe sur cet exercice, de même que la mienne, était mitigée.

➤ Écoute avec prise de notes libre

Après cet entraînement avec guidage pendant l'écoute j'ai proposé à mes élèves un exercice d'écoute ouverte, sans autre aide que le titre du document et les noms propres qu'ils allaient y rencontrer, ainsi que deux mots de vocabulaire. Il s'agissait du reportage extrait de *Einblick 1^{ère}* « der Held von Solln », ²⁵ où est racontée la façon dont un soir Dominik Brunner a tenté de protéger des enfants qui se faisaient racketter dans le train, et dont il en est mort. La difficulté de ce document, que j'ai compris ensuite avoir sous-estimée, résidait non pas dans le lexique, en grande partie connu des élèves, mais plutôt dans son intrigue. Il fallait en effet distinguer qui agressait qui, qui s'interposait, qui était ensuite frappé et qui mourrait.

C'est ce qu'a reflété la mise en commun : si la plupart des élèves avaient bien compris les faits et leur portée, (il y a eu un racket donc quelqu'un s'est interposé, quelqu'un s'est fait rouer de coups donc il est mort etc.) ils ont eu du mal à reconstituer le rôle des différents acteurs et leur enchaînement. De plus, les informations m'ont été restituées de façon aléatoire et souvent incomplète. Les retours que j'ai eus des élèves sont le reflet et le résultat, bien entendu, des difficultés que j'ai moi-même décelées. L'ensemble des élèves m'a donc dit que le document était complexe, notamment car il y avait trop de personnages et que l'intrigue leur avait semblé

²⁵ Voir annexe n°6

compliquée : la plupart a eu la sensation de « passer à côté » de ce document. Le fait que l'écoute soit ouverte n'a pas favorisé, lors de cet entraînement, leur compréhension du document sonore.

Enfin, le quatrième type de guidage que j'ai fait tester à mes élèves était une écoute en autonomie, dont je reviendrai sur les tenants aboutissants dans le récit du deuxième volet de mon expérimentation. Je vais m'attarder ici uniquement sur les modalités d'écoute du document par mes élèves, et sur leurs retours à ce sujet. Il s'agissait d'une écoute ouverte, pour laquelle chaque élève disposait d'un lecteur MP3 contenant le fichier audio « Die Roboter kommen »²⁶, qui évoque et met en question l'apparition et l'utilisation de plus en plus fréquente de robots dans différents milieux comme l'industrie automobile, mais aussi dans le secteur des services à la personne. Aux élèves était demandée une restitution du contenu du document à l'écrit et en français. Ce document durait 1 minute 24, et tous les élèves disposaient de 8 minutes pour l'écouter autant de fois qu'ils le souhaitaient, de la façon qu'ils souhaitaient, en prenant des notes, avant de rédiger leur rappel.

Le fait de pouvoir planifier et réguler eux-mêmes leur écoute a beaucoup plu à mes élèves, qui m'avaient souvent dit que 3 écoutes ne leur suffisaient pas en règle générale. En 8 minutes ils avaient la possibilité d'écouter le document une quatrième fois en entier, tout en gérant leur prise de notes. Ils ont eu l'occasion de choisir leur nombre d'écoutes, mais aussi leurs modalités : la plupart ont procédé, en plus d'une ou deux écoutes globales, à des écoutes fragmentées, afin de mieux comprendre et de prendre des notes plus facilement. Ils ont pu réguler leurs pauses également.

Cette activité de compréhension a été très réussie par l'ensemble de mes élèves, leurs retours sur ce mode de guidage ont été très positifs. La plupart m'a donc dit avoir procédé à 4 écoutes en tout, fragmentées pour certaines, et à des retours en arrière. En dépit de quelques contresens dans certaines productions, la plupart a pu bien comprendre le message du document, et a fourni une restitution précise des informations. Malgré l'organisation matérielle que nécessite ce type d'entraînement à la compréhension de l'oral, il semble qu'il soit une bonne solution pour permettre aux élèves de mettre en œuvre leurs propres stratégies d'écoute et de régulation, à la différence des écoutes en plénière où ils subissent le déroulé du flot sonore, et pour être placés ainsi en situation de réussite.

²⁶ Voir annexe n°7

Avant de faire une analyse des résultats de cette première expérimentation, je vais exposer la façon dont s'est déroulée la seconde, qui la complète.

3b-2 expérimentation 2 : différentes stratégies d'anticipation de l'écoute

L'expérience ci-dessus décrite a mis principalement en valeur le fait que le guidage de l'écoute en compréhension de l'oral peut aussi bien aider les élèves, s'il est clair et bien élaboré, que les déstabiliser et être contre-productif dans certains cas. De plus, certains élèves sont plus réceptifs à certains types de guidage que d'autres. Les analyses dont ces séances ont chaque fois fait l'objet avec ma tutrice m'ont permis de saisir l'importance de préparer les élèves en anticipant en classe l'exercice d'écoute, quel que soit le « guidage » choisi, afin qu'ils soient prêts et dans les meilleures conditions possibles pour comprendre. Comme je l'ai évoqué dans le descriptif de mon protocole d'expérimentation, la lecture de l'article de S. ROUSSEL m'a mise sur la piste du type de stratégies qui pourraient aider mes élèves à appréhender efficacement tous les exercices de compréhension de l'oral.

J'ai donc mis en application dans ma classe une version simplifiée de l'expérience qu'elle a menée, mettant en jeu différents types d'anticipation de la tâche d'écoute, pour en tester les effets sur mes élèves. À cette fin, j'ai ensuite relevé et évalué les productions de mes élèves pour en établir le diagnostic. Voici comment s'est déroulée cette expérience : lors de la phase de préparation à l'écoute, deux des groupes avaient une tâche différente à réaliser. Pour le premier (groupe 2) il s'agissait, à partir du titre du document, d'émettre des hypothèses sur le lexique qu'ils allaient entendre dans le document, et pour le deuxième (groupe 3) il s'agissait d'hypothèses sur le contenu (guidées par des questions). Le troisième groupe (groupe n°1) était un groupe témoin qui, comme lors des écoutes « ouvertes » précédentes, n'avait pas de consigne de préparation particulière en lien avec le document, et a été confronté directement à « l'input sonore ». Lors de cette phase j'ai pu observer que les deux premiers groupes ont bien rempli leur fiche de travail, le premier avec beaucoup de mots de vocabulaire appris au cours de la séquence, le second avec des hypothèses de contenu très pertinentes, et des idées de problématiques intéressantes susceptibles d'être abordées dans le reportage. Un des élèves a même fait l'effort de rédiger ces hypothèses en allemand (facultatif), ce qui a pu l'aider à anticiper également le lexique utilisé.

Nous avons ensuite procédé à la phase d'écoute autonome en 8 minutes, puis à la phase de restitution à l'écrit en 10 minutes, avant que je ne relève les productions. Suite à cet exercice les retours de la plupart de mes élèves ont été positifs : ils ont tous eu la sensation de mieux

réussir l'exercice que d'habitude, à l'exception d'un élève, Jean. Quand je leur ai demandé qui avait été aidé par l'exercice de préparation qu'il avait eu à faire, tous les élèves des groupes n°1 et 2 (dont Jean ne faisait pas partie) ont levé la main. Des fiches d'autoévaluation²⁷ ressort le même constat : les élèves des groupes 1 et 2 ainsi que Lena affirment que leurs hypothèses les ont aidés, ainsi que leur connaissance du sujet, (bien que, comme le précisent quatre élèves, ils n'aient pas compris chaque mot.) Jean en revanche, évoque des difficultés liées au lexique, tandis que Pauline (du même groupe, le n°1), bien qu'elle ait affirmé avoir mieux réussi que d'habitude, écrit qu'elle a quand même « trouvé cet exercice complexe, n'a pas compris tous les mots et a eu du mal à mobiliser [ses] connaissances sur le sujet ». Elle précise toutefois ensuite que ce n'était « pas par manque de temps ». Cet exercice semble donc avoir bien fonctionné pour 10 de mes 11 élèves.

Je vais détailler dans la partie suivante mon analyse des résultats obtenus.

III- Analyse des résultats et idées de remédiation

1- Analyse des résultats de l'expérimentation n°2

Bien que seulement 11 élèves aient participé à cette expérimentation, les résultats obtenus semblent confirmer les hypothèses de S. ROUSSEL, aussi bien quantitativement, car les notes attribuées aux productions écrites sont révélatrices, que qualitativement. En effet, sont entrées en ligne de compte dans mon barème de notation à la fois la structure du rappel, sa qualité, et la précision des informations rapportées.

Dans les trois groupes, les moyennes ont été les suivantes :

Groupe n°1 (pas d'hypothèses)	13,3/20
Groupe n°2 (hypothèses microstructurelles)	15,5/20
Groupe n°3 (hypothèses macrostructurelles)	16,75/20

Il est intéressant de constater qu'au sein de ces trois groupes les meilleures notes²⁸ s'échelonnent de la même façon : Lena, du groupe n°1 obtient 17, Pierre, du groupe n°2, obtient 18,5 et Gabriel, du groupe n°3, a obtenu un 20. À noter : c'est d'habitude Lena qui obtient les

²⁷ Voir annexe n°9

²⁸ Voir en annexe n°8 les productions d'élèves

meilleures notes aux évaluations, quelle que soit l'activité langagière évaluée. De plus, les deux notes les moins bonnes (11,25 et 11,75)²⁹ sont attribuées aux productions des deux élèves précédemment nommés (Jean et Pauline) du groupe n°1. De façon surprenante, les deux élèves au niveau d'ordinaire fragile des groupes 2 et 3 obtiennent respectivement 13,5 et 15,5 : ils semblent donc avoir été aidés par la mise en contexte que leur imposaient les exercices de préparation à l'écoute. Si ces notes ne peuvent pas être interprétées de façon absolue, elles reflètent tout de même certaines tendances. S'ajoute à cela que les élèves du groupe n°3 ont obtenu la meilleure note moyenne aux critères « précision du rappel » et « structure du rappel », et les élèves du premier groupe, la moins bonne.

On peut déduire de ces résultats que l'élaboration d'hypothèses sur le document avant son écoute a un impact favorable sur la compréhension de celui-ci, et donc sur sa restitution. En effet, les élèves des deuxième et troisième groupes connaissaient le titre du document et ont présélectionné des informations avant l'écoute, qu'ils ont donc pu mobiliser plus facilement ensuite, pendant l'écoute, afin de confirmer ou infirmer leurs hypothèses. Mais, comme le dit S. ROUSSEL, les hypothèses concernant le contenu sont plus complètes que celle concernant le lexique dans la mesure où elles impliquent à la fois la présélection de mots et des mises en réseau sémantiques entre les éléments sélectionnés.

Si les hypothèses émises avant l'écoute ont manifestement influencé la compréhension et les productions des élèves, il ne faut en revanche pas négliger l'influence prépondérante qu'a le niveau initial de l'élève dans ses performances. En effet, lorsqu'on observe les résultats des trois élèves d'habitude les plus performants en compréhension de l'oral, Lena, Pierre et Gabriel, chacun placé dans un groupe différent, on observe que malgré les différents guidages qu'ils ont dû mettre en application, ils obtiennent une fois de plus les trois meilleurs résultats du groupe-classe.

Dans les fiches d'autoévaluation qu'ont remplies les élèves, il leur était ensuite demandé de répondre à certaines questions sur le lexique et sur la structure et les arguments du document qu'ils venaient d'entendre, afin de déterminer si leur attention s'était plutôt portée sur l'un ou l'autre de ces éléments en fonction des hypothèses qu'ils avaient émises en préparation. Je leur ai donc demandé dans un premier temps de retrouver quatre mots importants (en allemand) qu'ils avaient entendus dans le document, et ensuite de rappeler comment avait été introduit et

²⁹ les notes rendues aux élèves ont été ajustées suite à l'expérience, en fonction de l'aide apportée avant écoute.

conclu le reportage, ce qu'ils avaient appris sur l'entreprise Toyota, et enfin quelle était la problématique générale du document.

En ressortent les résultats suivants : dans le premier groupe, le rappel des mots de lexique est le moins bon : deux élèves sur trois n'en ont écrit aucun, et si Lena a su traduire les quatre, elle n'a toutefois pas utilisé (dans deux cas sur quatre), la traduction qui apparaissait dans l'enregistrement : pour « entreprise » elle écrit « Unternehmen » au lieu de « Firma », et pour « intelligence artificielle » elle écrit (en traduisant littéralement) « künstliche Klugheit » au lieu de « künstliche Intelligenz », ce qui semble refléter que c'est sa connaissance préalable du vocabulaire et non sa concentration sur ces points particuliers pendant l'écoute qui l'ont avantagée. Dans le deuxième groupe, le rappel du lexique est plus précis et complet que dans le groupe n°1 : deux élèves sur trois ont trouvé « Firma », le même nombre a trouvé « Pflege », et une élève a écrit « künstliche Intelligenz ». Une fois de plus, c'est le groupe n° 3 qui obtient les meilleurs résultats : avec en moyenne deux éléments sur quatre trouvés.

Concernant le rappel de la structure et du contenu du reportage, on retrouve la même tendance, toutefois les résultats ne sont pas aussi probants : deux élèves sur trois n'ont pas su répondre à au moins une des questions dans le groupe n°1. Dans le deuxième groupe une seule question a été « oubliée » par un élève, mais les réponses sont pour beaucoup incomplètes. L'analyse des réponses du groupe n°3 est faussée par le fait qu'un des élèves n'a pas pris le temps d'y formuler des réponses, toutefois comme il s'agit de l'élève ayant obtenu une note de 20, on peut penser qu'il aurait su y répondre. L'ensemble des éléments essentiels semble avoir été cerné par le reste du groupe n°3, qui fournit des réponses dans l'ensemble plus complètes que les autres groupes.

Ainsi, même si l'on ne peut rien affirmer de façon certaine, il semble que, dans les groupes qui ont émis des hypothèses avant l'écoute, la nature des hypothèses ait influé sur la façon d'écouter l'enregistrement de l'élève et sur son choix des points de focalisation. C'est également ce qui ressort des fiches d'autoévaluation quand les élèves décrivent leur ressenti de cet exercice : en effet, les élèves des groupes n°1 et 2 évoquent prioritairement la question du lexique : Jean (groupe n°1) par exemple, dit avoir « eu beaucoup de mal avec le vocabulaire », Léa (groupe n°2) dit qu'elle « ne pense pas avoir compris tous les mots du texte » mais qu'elle a pu grâce à ses connaissances en déduire certains. Dans le groupe n°3 en revanche, tous soulignent prioritairement l'aide que leur ont apportée leurs connaissances sur le sujet pour comprendre le document et inférer parfois le sens des mots inconnus. Léon souligne même que

« les connaissances [I]'ont aidé à comprendre le document sonore. » et qu'il ne s'est « pas focalisé sur la traduction de tous les mots, ce qui [lui] a permis de comprendre le reste ».

Ensuite, à la lecture des fiches d'autoévaluation de mes élèves, j'ai pu constater qu'à l'exception d'une élève du deuxième groupe, tous avaient eu le réflexe de procéder soit en commençant par une ou deux écoute(s) globale(s), suivie(s) d'écoutes fragmentées, soit l'inverse, ce qui révèle qu'ils ont spontanément planifié leur écoute pour réussir au mieux, probablement parce que cela leur a été recommandé par leurs enseignants. Ces résultats n'ont donc pas mis en évidence de quelconque relation entre le type d'anticipation de l'écoute et les stratégies mises en place par les élèves. Il est à noter que tous les élèves ont procédé à 4 écoutes du document en tout, la quatrième leur servant généralement à vérifier et à compléter une dernière fois leurs informations.

Les hypothèses émises par S. ROUSSEL se sont donc confirmées au sein de ma classe. Ainsi, on peut conclure de cette expérimentation que, bien que le niveau initial de chaque élève ait généralement un rôle majeur dans les performances de celui-ci en compréhension de l'oral (comme dans les autres activités langagières), l'anticipation de l'écoute peut aider chacun à progresser et améliorer ses performances. Anticiper l'écoute permet de ne pas être déstabilisé lors de la confrontation (directe) à l'input sonore. Les stratégies d'anticipation du lexique porteur de sens aident l'élève à construire le sens lors de l'écoute en mettant en réseau des éléments qu'il a déjà présélectionnés : il infère donc plus facilement le contexte. Les stratégies d'anticipation les plus efficaces sont celles qui concernent le contenu du document, car elles préparent à la fois au contenu et au lexique associé dans la langue étrangère, qui sera rencontré dans le document. Le fait d'émettre des hypothèses sur son contenu permet donc d'alléger la charge cognitive de l'élève pendant l'écoute. Si moins de processus de haut niveau sont en jeu, l'élève peut utiliser des stratégies métacognitives pour planifier son écoute. De plus, les retours de mes élèves m'ont permis d'observer chez eux une tendance à porter prioritairement leur attention sur les éléments qui ont fait l'objet de leurs hypothèses. C'est pourquoi ceux qui ont anticipé le contenu du document en général restituent son contenu de manière plus construite et distanciée.

Enfin, il est important de souligner la satisfaction dont ont témoigné mes élèves à la fin de cet exercice : dix d'entre eux ont dit être satisfaits de leur production et avoir la sensation d'avoir, ce jour-là, réussi mieux que d'habitude, cet exercice de compréhension de l'oral, activité qu'ils me décrivaient auparavant pour la majorité comme « beaucoup trop compliquée » et qu'ils disaient « rater » systématiquement. Après cette expérimentation, nous avons eu

l'occasion de discuter tous ensemble des résultats et des stratégies d'écoute qui fonctionnaient le mieux, afin que tous aient l'analyse et donc les « outils » nécessaires pour progresser.

2- Interprétation et analyse générale des résultats obtenus

J'ai pu tirer différentes conclusions des deux expériences menées au cours de l'année au sein de ma classe de 1^{ère}, à diverses étapes de ce travail de recherche. Je vais les résumer ici.

Après avoir en premier lieu privilégié les écoutes guidage dans la prise de notes, croyant aider par-là leur compréhension, j'avais pu constater un « blocage » de la part des élèves face à certaines grilles d'écoute. Si l'on peut incriminer la complexité du document sonore, il faut aussi prendre en compte l'élaboration des grilles d'écoutes : souvent les élèves « bloquent » car ils ne savent pas ce qui est attendu, ils se focalisent sur la recherche de la bonne réponse aux questions et sont en situation d'échec, alors qu'ils comprennent certainement d'autres éléments du document, qui eux ne sont pas attendus. Une grille d'écoute peut déstabiliser l'apprenant lorsqu'elle met en jeu diverses compétences à la fois, ou quand des questions se recourent trop. Bien que, rappelons-le, ce ne soit pas le seul facteur à influencer sur la compréhension de l'oral, le guidage dans la prise de notes peut donc aussi bien guider l'élève en orientant son écoute, que le déstabiliser. Toutefois, il semble qu'une écoute ouverte et sans guidage ne soit pas non plus la meilleure solution. Un tiers de mes élèves affirme d'ailleurs préférer aux écoutes libres les écoutes guidées, qui leur permettent d'orienter leur écoute sans chercher à tout comprendre, ce que certains ont tendance à faire lorsqu'ils n'ont pas de guidage.

Aucun des trois premiers types de guidages de la prise de notes proposés par moi n'a donc fait l'unanimité. Certains élèves sont a priori plus réceptifs à certains types de guidage, d'autres à une écoute et une restitution complètement libres, l'essentiel étant que s'il y a un guidage, celui-ci interfère le moins possible sur l'activité d'écoute et de compréhension, qui est déjà complexe par sa nature. L'expérience menée au sein de ma classe ne m'a pas donc pas permis de mettre en évidence un type de guidage de la prise de notes qui puisse fonctionner pour tous les élèves et systématiquement. En revanche, concernant les modalités d'écoute, les avis ont été plus tranchés : par opposition à l'écoute en plénière, l'écoute en autonomie (sur un lecteur MP3) a été très largement plébiscitée par mes élèves, qui ont apprécié de pouvoir réguler et planifier eux-mêmes leurs écoutes, afin de pouvoir librement revenir sur les passages qui leur posaient problème, et faire par la suite une écoute de vérification globale s'ils le souhaitaient. Ils ont ainsi tous été placés en des conditions avantageuses et en situation de réussite.

L'expérience inspirée de celle de S. ROUSSEL m'a quant à elle apporté des solutions intéressantes et des outils pour aider à l'avenir mes élèves à appréhender efficacement l'activité de compréhension de l'oral. L'émission d'hypothèses, qui intervient avant l'écoute contrairement au guidage de prise de notes, n'interfère pas sur la phase de compréhension du document sonore, puisqu'elles sont faites en amont et que l'élève n'a pas de problème à résoudre en même temps qu'il essaie de comprendre. Toutefois, de même que le guidage dans la prise de notes, les hypothèses faites avant écoute orientent l'écoute, puisqu'il s'agit de les infirmer ou de les confirmer. Mais l'élève choisit lui-même ses hypothèses, elles ne lui sont pas imposées. Il se crée donc lui-même un horizon d'attente qui motive son écoute et le motive lui-même à écouter, afin de voir si ses hypothèses sont vérifiées ou si son horizon d'attente va être bouleversé.

Cette stratégie peut de plus s'appliquer dans tout type d'entraînement à la compréhension de l'oral, et quel qu'en soit le guidage, c'est pourquoi il peut être bénéfique d'inciter les élèves à l'appliquer systématiquement, que ce soit en classe entière ou dans une démarche personnelle, avant les exercices de compréhension de l'oral.

3- Possibilité de remédiation et limites

3a- Optimisation du guidage de la prise de notes :

Bien que, comme je l'ai évoqué, un mauvais guidage de la prise de notes pendant l'écoute puisse nuire à la compréhension, il ne faut pas pour autant délaisser ce type d'exercice. Selon Josiane HAMONET-BABONNEAU, « Procéder régulièrement à ce type d'exercices devrait petit à petit permettre aux élèves de prendre de la distance, d'acquérir des savoir-faire qui leur permettront d'aborder avec plus d'aisance « la prise de notes libre »³⁰. Une solution pour aider les élèves à gagner en autonomie dans leur écoute et leur prise de notes, et pour optimiser l'utilisation des guidages, m'a été suggérée par ma tutrice de stage : il s'agit de « combiner » les guidages, en procédant en premier lieu, lors des entraînements, à une écoute globale ouverte, sans grille d'écoute à remplir, cela afin que les élèves prennent connaissance du thème et des premiers éléments de contenu. Dans un second temps on donnera la grille d'écoute aux élèves pour les aider à sélectionner lors les écoutes suivantes les informations importantes et à restituer le contenu du document de façon pertinente. Ainsi le guidage n'intervient qu'après la mise en route du processus de compréhension et les élèves risquent moins d'être placés en situation

³⁰ J. HAMONET-BABONNEAU, *Compréhension et production d'un message oral: apprentissage et évolution*. - Rennes : CRDP de Bretagne, 1993

d'échec. À la deuxième écoute, ils connaissent déjà le contenu du document et ont une idée des réponses qu'il leur faudra retrouver pour remplir la grille. Le guidage doit bien entendu faire toujours sens afin de guider la récapitulation par l'élève. On peut également envisager, dans la grille d'écoute, de laisser un espace libre aux élèves pour qu'ils y indiquent les informations supplémentaires qu'ils auraient comprises et qui n'étaient pas demandées. Ainsi, ceux qui ont laissé des questions sans réponse n'auront pas, pour autant, la sensation de n'avoir «rien compris».

L'idée de demander aux élèves un schéma de restitution du document n'est pas non plus un exercice à bannir complètement, il peut être approprié pour certains documents (narration chronologique d'événements, description d'un voyage ou d'un cheminement), et peut constituer une aide pour certains élèves dans la mesure où, dans un premier temps, seule leur compréhension est mise en jeu (pour faire le schéma), et non leur expression. Le fait de faire un schéma et non des phrases les incite, de plus, à récapituler le document avec leurs propres mots et non à reconstituer ce qu'ils ont entendu.

Dans l'expérience que j'ai menée, la tâche d'écoute a toutefois été compliquée par la consigne et la trame du schéma à respecter. Peut-être ce document n'était-il pas adapté pour ce genre de restitution, ou peut-être me faudrait-il trouver une façon de simplifier cet exercice afin que la consigne n'interfère pas sur la compréhension du document, car on l'a vu, elle influe beaucoup sur la façon dont l'élève résout un exercice. On pourrait également envisager la schématisation libre par les élèves. Le guide pédagogique du manuel *Einblick* propose quant à lui une restitution classique, répondant à la question „was erfährt man über die Entwicklung des Nationalgefühls?“. Je pense que, pour améliorer ma didactisation du document, j'aurais pu poser en premier lieu cette question, en laissant les élèves libres dans leur prise de notes, afin qu'ils sélectionnent d'abord les informations essentielles du message, pour dans un deuxième temps pouvoir répondre plus facilement à la deuxième consigne : schématiser ce qu'ils auraient compris. Ainsi, comme précédemment, le guidage n'interviendrait qu'après une première écoute globale, où les élèves auraient déjà pris connaissance du thème abordé.

Ensuite, quel que soit le guidage choisi, il me faut souligner que les pauses entre les différentes écoutes jouent un rôle essentiel dans la construction du sens par les élèves. Pendant les pauses les élèves ont non-seulement le temps de finir de rédiger leurs notes, mais c'est aussi dans ces moments de silence qu'ils assimilent ce qu'ils viennent d'entendre et de comprendre. Il est intéressant de noter que mes élèves accordent également de l'importance à ces pauses. Ils le mentionnent dans les retours qu'ils m'ont faits et lorsqu'ils m'ont décrit leurs stratégies

d'écoutes respectives. C. GERMAIN souligne également l'importance de ces pauses : « un bon auditeur sait se concentrer, tirer parti des pauses pour réfléchir au sens du message. (...) la compréhension souffre [de l'absence] de pauses »³¹. Il est également très important en fin de mise en commun ou de correction des restitutions, de procéder à une écoute globale de vérification, afin que tous les éléments qui ont été mis en évidence en commun et qui n'avaient pas été compris par tous se « fixent » dans l'esprit de chacun, que les mots connus qui n'avaient pas été discriminés auditivement au sein du flot sonore soient reconnus. De même, il est important, au cours des écoutes du document sonore puis de la mise en commun, de procéder à des phases de récapitulation régulières de ce qui a été dit, car formuler ce que l'on a déjà compris constitue une étape dans la construction du sens et aide l'apprenant à inférer par la suite le sens de ce qu'il lui reste à comprendre.

Comme il a été mis en évidence au cours de l'expérimentation, le niveau initial des élèves testés joue un rôle prépondérant sur leur performance en compréhension de l'oral. Il va donc de soi que pour remédier aux difficultés des élèves en compréhension de l'oral, tout comme dans les autres activités langagières, il faut les aider à améliorer leur niveau général, leur connaissance du lexique, de la grammaire, leurs connaissances civilisationnelles etc. Il s'agit en effet, comme le dit Jean-Yves PETITGIRARD, cité par S. ROUSSEL dans son article, d'enrichir la « base de ressources », ou « base de données »³² que l'élève peut mobiliser dans la langue étrangère afin qu'y faire appel ne soit plus qu'un processus de bas-niveau et que sa (sur)charge cognitive soit réduite. Si pour l'élève mobiliser ses connaissances culturelles et lexicales n'est qu'un processus de bas niveau, il aura aussi la capacité de mettre en œuvre des processus de haut-niveau comme les stratégies métacognitives, qui l'aideront à planifier son écoute, à émettre des hypothèses au cours de l'écoute et à mettre en réseau les éléments perçus.

À ce niveau initial sont également liées les difficultés de restitution du contenu étudié en langue allemande. En effet, si l'élève n'a pas une maîtrise suffisante du lexique (stocké dans la mémoire à long terme) rencontré dans le document, il aura beau l'avoir compris, il ne parviendra souvent pas à le remobiliser pour le réutiliser car sa mémoire de travail lui fera défaut. Devoir produire un énoncé en langue étrangère à propos du document écouté ajoute une difficulté à cet exercice, et interfère dans le ressenti des élèves qui, bien qu'ils aient compris la majeure partie du document, sont placés en position d'échec parce qu'ils n'arrivent pas à la restituer. Bien qu'il soit recommandé de circonscrire le plus possible l'usage de la langue maternelle en cours

³¹ *Op cit. p12*

³² J-Y PETITGIRARD, « La compréhension de l'oral », *Les langues modernes*, Revue de l'A.P.L.V., 1999, n°2

de langue vivante, on pourrait donc envisager, comme il est recommandé pour les évaluations (où une seule compétence, la compréhension ici, doit être évaluée à la fois), de proposer à certains élèves une restitution de ce qu'ils ont compris en français dans un premier temps, s'ils le souhaitent, afin de les mettre en confiance. Cela ne signifie pas, bien entendu, que l'élève doive être « exempté » de production ou de récapitulation en langue allemande par la suite.

3b- rôle de l'enseignant :

De nombreuses activités peuvent être mises en place pour aider l'élève à acquérir un meilleur niveau dans la langue étrangère et des automatismes qui pourront l'aider en compréhension. Le travail de la phonologie, par exemple, revêt en cours de langue une grande importance. En effet, d'une langue à l'autre les systèmes phonologiques sont très différents, et l'élève doit y être sensibilisé. Marie-France CHEN-GÉRÉ³³ souligne à ce propos « [qu']expression orale et compréhension orale sont intimement liées », et ces deux compétences ne sont pas à isoler. Selon elle, ne pas être familiarisé aux régimes phonétiques et accentuels de la langue apprise provoque des erreurs de compréhension, car « mal prononcer empêche de comprendre ». En effet, l'élève se réfère quand il écoute à la façon qu'il a lui-même de prononcer les mots et non à ce qu'il entend effectivement, ce qui peut l'empêcher de reconnaître un mot en lui rendant la tâche de discrimination auditive plus compliquée. C'est pourquoi il est important pour l'élève de dire ce qu'il a compris, même si c'est faux, « car c'est en articulant ce qu'il aura entendu qu'il arrivera à mieux saisir par comparaison la forme qu'il essaie de percevoir »³⁴

Le rôle de remédiation de l'enseignant en compréhension de l'oral peut également passer par une étude de la grammaire et de la syntaxe allemandes, afin d'initier les élèves aux stratégies d'inférence grammaticale. En effet, la compréhension de l'oral implique de mettre en réseau de sens les éléments perçus lors de l'écoute, or parfois comme le disent les élèves, il est difficile de « deviner », d'inférer, le sens de ce qu'il y a « entre les mots qu'on a compris ». Dans le cadre de ses recherches, A-G PÉREZ³⁵ a mis en évidence par le biais d'exercices « à trous » que l'inférence grammaticale n'avait rien de naturel chez l'apprenant. S'entraîner à cela peut donc faciliter la construction du sens par les élèves lors des exercices de compréhension de l'oral. Dans la même perspective, il peut aussi être intéressant d'entraîner les élèves à l'inférence contextuelle. Pour que celle-ci soit facilitée, il est également bon avant tout que

³³ M-F CHEN-GÉRÉ et al, *Compréhension de l'oral en anglais*, Dossier Thémadoc, SCÉRÉN CNDP, 2002.
<http://www.cndp.fr/themadoc/>

³⁴ *ibid.*

³⁵ *Op. cit* p9

l'apprenant sache percevoir et déterminer quels sont les mots-clefs du document, afin de pouvoir organiser convenablement sa prise de notes et mettre ces éléments en réseau plus facilement. De même que les stratégies d'inférence, les stratégies de prise de notes ne sont pas naturelles chez l'apprenant. Il peut donc être bon que l'enseignant entraîne ses élèves à un choix de mots-clefs et à une prise de notes efficaces.

Enfin, l'importance de l'anticipation des écoutes en compréhension de l'oral par les élèves n'est plus à démontrer. Avant d'être confronté à l'input sonore, il est bon qu'un apprenant ait déjà une idée du cadre dans lequel s'inscrit l'écoute et de son thème, pour mieux en envisager les tenants et aboutissants. Toutefois, l'enseignant peut envisager ce travail d'anticipation de différentes façons. J'ai choisi, dans le cadre de mon expérimentation, de fournir aux élèves directement le titre du document, afin qu'ils en imaginent le contenu. Mais on pourrait envisager d'autres scénarii, comme montrer aux élèves une image en lien (plus ou moins étroit) avec le sujet du document, afin de stimuler leur imagination. On peut même envisager, si l'on dispose d'un document vidéo, de montrer d'abord uniquement l'image aux élèves pour qu'ils tâchent d'en deviner le contenu ou même les dialogues s'il y en a, et qu'ils vérifient ensuite leurs hypothèses en écoutant le texte.

Ces stratégies d'écoute et de compréhension (à quelque niveau que ce soit) ne sont pas innées en langue étrangère. Il ne suffit pas à un élève d'écouter un document pour le comprendre c'est pourquoi il incombe à l'enseignant d'apprendre aux élèves à développer et à appliquer des stratégies. Il est bon d'échanger avec eux sur ce qui peut fonctionner ou non afin qu'ils réfléchissent à leur pratique, d'évoquer les diverses stratégies de planification d'écoute et de leur recommander ce qui peut les aider.

Ainsi, apprendre à élaborer des stratégies de compréhension contribue, chez les élèves, à « démystifier » l'activité de compréhension de l'oral, en leur faisant notamment prendre conscience qu'il ne leur est pas nécessaire de comprendre chaque mot pour parvenir au sens du message, car trop souvent les élèves font un « blocage » lorsqu'ils constatent qu'ils ne comprennent pas tout. L'application de stratégies d'écoute leur permet de compenser en partie les lacunes qu'ils ont dans la compréhension de la langue apprise. Dans l'objectif de nous en faire prendre conscience, ma propre enseignante d'allemand au collège nous avait d'ailleurs proposé, à mes camarades et moi-même, un texte écrit en hollandais. Bien qu'aucun de nous ne parle cette langue, nous avons constaté avec fierté que, grâce à nos quelques connaissances de

la langue allemande et à celles de la langue anglaise, nous parvenions à comprendre globalement le contenu du texte !

Rassurer les élèves au sujet de la compréhension de l'oral fait à ce titre partie du rôle de l'enseignant, qui n'est pas là pour sanctionner l'élève, mais pour l'aider à avancer. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à l'apport de connaissances et de stratégies aux élèves, bien qu'elles soient des clefs majeures dans leur réussite. Il est également là pour encourager les élèves et leur faire prendre conscience de leurs capacités. Un élève conscient de ses capacités appréhende plus sereinement l'exercice de compréhension de l'oral, ce qui lui évite de « perdre ses moyens ».

Reste toutefois une grande part d'insaisissable dans l'activité de compréhension de l'oral, puisqu'elle met en œuvre des processus mentaux complexes. Aussi, un des meilleurs « remèdes » que l'on peut recommander à l'élève est « d'habituer son oreille » à la langue étrangère, en s'y exposant le plus possible, par exemple en écoutant régulièrement les courts reportages dont regorge le site internet de la Deutsche Welle, qui s'adresse justement aux apprenants d'allemand « langue étrangère », ou en regardant des films allemands en version originale. Bien entendu, la meilleure façon de s'exposer à une langue allemande authentique est l'immersion en pays germanophone. En situation d'immersion, la compréhension de l'oral est un passage obligatoire : l'élève n'a pas d'autre choix que d'essayer de comprendre s'il veut communiquer avec son interlocuteur, obtenir des renseignements, acheter quelque chose etc. Cette compétence lui est donc essentielle dans une perspective communicationnelle, et actionnelle au sens large. L'élève ne pourra (généralement) pas demander à son interlocuteur de traduire, et par la force des choses, son oreille s'habitue à cet exercice. De plus, l'élève qui, petit à petit, arrivera à communiquer avec des locuteurs germanophones, même si sa compréhension et son expression ne sont pas parfaites, prendra confiance et pourra ensuite aborder plus sereinement les exercices de compréhension de l'oral.

Ainsi, les travaux de recherches que j'ai pu mener cette année avec la coopération de mes élèves ont donné lieu chez moi à plusieurs prises de conscience, qui, si elles m'ont permis de faire des choix de didactisation plus avisés en compréhension de l'oral, sont aussi applicables à l'ensemble de ma pratique.

La compréhension de l'oral en langue étrangère est un exercice réputé complexe, de par sa nature et de par le nombre de compétences qu'il met en jeu en même temps. Aussi, il nécessite une bonne préparation de la part de l'enseignant. Le rôle que joue la consigne donnée dans l'activité de compréhension est en effet important : c'est grâce à elle que l'élève va déterminer quelle posture d'écoute il va adopter, et à quel niveau de compréhension il doit arriver pour pouvoir y répondre. Elle doit donc s'adapter au niveau de difficulté du document étudié : si un document est très riche, par exemple, on en privilégiera une compréhension sélective. La consigne oriente donc l'écoute de l'élève et se doit pour cela d'être claire et pertinente, afin de ne pas lui rendre la tâche plus compliquée.

Un autre élément à retenir de ces expériences est l'importance que revêt la préparation des élèves aux exercices de compréhension de l'oral, par la mise en contexte du document sonore à écouter. Que l'étude du document sonore intervienne en introduction à ou en fin de séquence pédagogique, l'émission d'hypothèses concernant son contenu permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances liées au thème abordé, et de créer par là un horizon d'attente : il oriente de plus par lui-même son écoute afin de les infirmer ou de les confirmer. De même, l'anticipation du contenu et du lexique permet à l'élève de créer, en présélectionnant des informations, une base de données disponibles en mémoire de travail, qu'il pourra mobiliser plus facilement au cours de l'écoute. Ainsi, il ne sera pas en surcharge cognitive et pourra mettre en œuvre des processus de haut-niveau (structuration de la prise de notes, stratégies d'inférence etc.). L'élève qui arrive à mettre en place des stratégies d'inférence (contextuelle, grammaticale) peut ainsi compenser ses lacunes dans la compréhension auditive ou dans la connaissance du lexique rencontré. Mettre en œuvre des stratégies de haut-niveau permet donc à l'élève d'améliorer ses performances en compréhension de l'oral en planifiant mieux sa tâche d'écoute, et de faire un rappel du document plus distancié ensuite, s'éloignant du mot à mot, et mieux structuré.

Dans la mesure où dans la langue étrangère ces stratégies ne sont pas innées, il est nécessaire pour l'enseignant de transmettre aux élèves celles qu'ils peuvent mettre en place consciemment et rendre systématiques pour remédier à leurs difficultés ou s'améliorer (notamment l'élaboration d'hypothèses avant écoute). Il faudra également les aider à développer les compétences qui sont moins contrôlables, comme la discrimination auditive, en les exposant ou en les incitant à s'exposer le plus possible à la langue étudiée, afin de s'y exercer. L'enseignant a donc un rôle de guide à jouer dans la mise en place chez chaque élève, de stratégies d'écoute, afin de favoriser le plus possible la construction du sens, et que chaque élève ait les moyens de progresser.

Toutefois, bien que l'enseignant ait la responsabilité d'accompagner les élèves et bien qu'il y ait, comme on l'a vu, de nombreuses remédiations possibles aux difficultés qu'ils rencontrent, la limite de celles-ci réside dans la nature-même de l'activité de compréhension de l'oral, qui met en jeu des processus mentaux complexes et complémentaires de construction du sens, sur lesquels on ne peut pas véritablement exercer de contrôle.

Ainsi, même s'il ne semble pas y avoir de solution magique aux problèmes que peuvent avoir les apprenants en compréhension de l'oral, l'expérience menée au sein de ma classe aura permis à mes élèves de découvrir des techniques qui peuvent les aider chacun à améliorer leur écoute et leur compréhension. Cette expérience a eu l'avantage de leur faire mettre des mots sur leurs difficultés, et réfléchir à leur pratique, afin que nous tâchions de déterminer ensemble ce qui pouvait les aider à progresser. En ce qui me concerne, ces recherches m'ont permis d'étendre mes connaissances sur l'activité de compréhension de l'oral et de progresser moi-même dans sa préparation et sa mise en œuvre. En tant que jeune enseignante, je ne pouvais espérer mieux que l'intérêt qu'ont porté mes élèves aux expérimentations menées ensemble et aux propositions de remédiation qui leur ont été faites, ni attendre de meilleure gratification que la satisfaction dont ils m'ont fait part concernant leurs productions, dans les dernières fiches d'autoévaluation qu'ils m'ont rendues.

Bibliographie :

Textes officiels :

- Cadre Européen de Référence pour les Langues*, 2001, <http://eduscol.education.fr> (04.16)
- Les langues vivantes étrangères au collège*, Préambule du BO n°6 sur les langues vivantes, 25 juin 2005
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf (04.16)
- Les langues vivantes, étrangères et régionales, à l'école, au collège, au lycée*, 2016,
<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html> (04.16)
- Programme d'enseignement du cycle 4*, BO spécial n°11, 26 novembre 2015, annexe 3,
www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (04.16)
- *Programme des langues vivantes étrangères au collège (jusqu'en juin 2016)*. Extrait du Préambule Commun des palier 1 et palier 2 [Eduscol](http://eduscol.education.fr), (04.16)
- « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », 2000,
Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale

Ouvrages scientifiques:

- C. CORNAIRE, C. GERMAIN, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1999.
- H. DUPRAZ, *Stratégies pour la classe d'anglais: techniques et guidages*, Lyon : CRDP de Lyon, 1999.
- J. HAMONET-BABONNEAU, *Compréhension et production d'un message oral: apprentissage et évolution*. - Rennes : CRDP de Bretagne, 1993
- A-G PÉREZ, « De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies », 2007

Articles de revue :

- M-J GREMMO, H. HOLEC, « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. N° spécial Fév/Mars 1990* CRAPEL, Université de Nancy 2
- J-Y PETITGIRARD, « La compréhension de l'oral », *Les langues modernes, Revue de l'A.P.L.V.*, n°2, 1999
- S. ROUSSEL, « 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 », revue *Alsic*, vol. 18 n°1, 2015

Pages de sites internet académiques :

- Les compétences orales en langue étrangère*, Site Internet de l'académie de Rennes.
http://www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/evaluation/EVA_ELIV_CM2/competences_orales_elv.pdf (04.16)
- Langues vivantes au lycée général et technologique*, [Eduscol](http://www.eduscol.education.fr) (04.16)
- M-F CHEN-GÉRÉ et al, *Compréhension de l'oral en anglais*, Dossier Thémadoc, SCÉRÉN CNDP, 2002. <http://www.cndp.fr/themadoc/> (04.16)
- C. TORRES, *Entraîner, évaluer la compréhension orale*, Académie de Versailles, octobre 2010 www.allemand.ac-versailles.fr (04.16)

Manuel scolaire :

- M-C DESPAS *et al.*, *Einblick 1^{ère}* ; éditions Hatier, Paris 2011

ANNEXES

Descriptif des séquences:

ANNEXE 1

1ère, Séquence 2 : Raum und Austausch

⇒ Sprache und Integration... Deutsch lernen?

Support principal: manuel Einblick 1ère, unités 2 & 8

Tâche finale: Expression orale, 5minutes.

Du hast einen Ausländer getroffen, der nach Deutschland ziehen will. Du willst ihn überzeugen, an einem Integrationskurs teilzunehmen, um die deutsche Sprache zu lernen. Halte deine Rede vor der Klasse: erkläre warum die Sprache interessant ist, warum sie dieser Person helfen kann, in welchen Situationen, und was du persönlich über Deutsch denkst.

Du darfst Notizen haben.

Objectifs :

<u>culturels:</u> -Connaître les enjeux et avantages de l'apprentissage d'une langue -connaître les enjeux de l'intégration: les différents facteurs et conditions -intégration : l'immigration en Allemagne, son historique : notamment la thématique des Gastarbeiter après la guerre.	<u>Linguistiques :</u> -le conditionnel, l'impératif/ la modalité, le but, la cause, donner un conseil -Savoir parler de l'intégration, la communication, l'échange : champs lexicaux -Lexique de l'immigration, -La provenance, la direction, les noms de pays/ habitants (prépositions, datif accusatif) -Structures de l'argumentation <u>Phonologie</u> accent de mots, accents de phrases	<u>Pragmatiques :</u> -Savoir argumenter en faveur de qqch, en faire la publicité, un plaidoyer -savoir structurer son argumentation, être convaincant -donner des conseils -s'adresser à ses camarades
---	--	---

Déroulement :

- **Über die deutsche Sprache :**
 - 1- Weltsprache Deutsch ? Wichtigkeit der Sprache in der Welt CO+EO
-Zeugnisse: warum junge Leute Deutsch lernen CE+EE
 - 2- Eine Sprache im Wandel EO+ CO
- **Integration in Deutschland: Ein neues „Wir-Gefühl“:**
 - 3- Transition: das deutsche Nationalbewusstsein: seine Entwicklung
-Die Vielfalt Deutschlands: „Auch wir sind Deutschland: Leute mit Migrationshintergrund“
 - 4- Mission Integration: die deutsche Integrationspolitik
 - > Was bedeutet „Deutscher sein?“ CE+EO
 - > Werbekampagne „raus mit der Sprache, rein ins Leben“ EO
 - > Die Integrationskurse
 - 5- Geschichte der deutschen Immigration: die Gastarbeiter

Notion: der Fortschrittsgedanke

Séquence 3 : einen Fortschritt weiter ?

→ Was sind die Vor- und Nachteile des Fortschritts ?

Tâche finale : EE: schreib einen Artikel über die Vor- und Nachteile des Fortschritts. Gib auch deine persönliche Meinung dazu. : 15/20 Zeilen

Objectifs:

<p><u>-Langue:</u> Chronologie : CC de temps Prendre position : expression de l'opinion, du contraste, des avantages et inconvénients Parler des nouvelles technologies, de nouvelles possibilités, d'innovations ; verbes : action, utilisation, invention</p>	<p><u>-Culture:</u> révolutions scientifiques, technologie, effets positifs et néfastes sur l'homme.</p>	<p><u>-Pragmatique:</u> écrire un article structuré, argumenté, avec un titre. Savoir aborder les différents aspects d'un sujet. Donner son opinion de façon argumentée.</p>
---	--	--

Déroulement :

I- Technologie im Alltag

-Smartphone & soziale Netzwerke:
neue Möglichkeiten

-Nachteile

II- die Wissenschaft

-der Fall Einstein

-Atomkraft

III- Roboter überall?

-Roboter im Alltag

-die Menschmaschine

1- Comment définirais-tu la CO et pourquoi est-ce qu'on en fait ?

La CO, est un entraînement afin d'avoir une apparence de la vie dans un pays étranger. On en fait pour nous aider à entendre une langue difficile.

2- Comment appréhendes-tu l'exercice de CO ? (est-ce que tu aimes ça, est-ce que ça te fait « peur »... ?)

je regarde et j'apprends le vocabulaire en classe, non ça ne me fait pas peur ça me me dérange.

- Qu'est-ce qui est dur, ou qui constitue une entrave? ...

de temps en temps on entend un mot que l'on connaît sans en saisir le sens dans la phrase.

- Qu'est-ce qui est le plus facile? Qu'est-ce qui t'aide à comprendre ce qu'il se passe? ...

ce n'est pas vraiment difficile la dernière écoute aide généralement à comprendre ce qu'il s'est passé.

3- As-tu des stratégies? Comment procèdes-tu pour réussir ?

non pas spécialement, il faut se concentrer et ne pas passer à côté de mot clé.

4- Y a-t-il des types de documents que tu trouves plus faciles à comprendre? Lesquels ?

les interviews sont généralement plus faciles avec des questions/réponses qui oriente la rédaction final.

Exercices de CO en classe :

-Préfères-tu que l'exercice soit guidé par des questions précises, ou que l'écoute soit « libre » (on note tout ce qu'on comprend et on tâche de résumer) ? Le fait que l'exercice soit guidé est plus facile à mon goût, c'est pourquoi je préfère.

-Le nombre d'écoutes te suffit-il en général ?

oui il en manquerais peut-être une pour pouvoir tout noter.

-est-ce qu'à la fin de l'exercice en classe entière, lors de l'écoute de vérification, tu as l'impression de bien/mieux comprendre/discerner ce qui est dit ?

après une mise en commun j'ai bien l'impression de mieux comprendre tout ce qui est dit.

-est-ce dur pour toi de transcrire à l'écrit (en allemand) ce que tu as entendu ?

Cela dépend mais il est généralement plus simple de transcrire ce qui est dit en français bien que des fois on a du mal à trouver une traduction qui colle parfaitement au mot allemand.

CO type bac : cela t'aide-t-il de rédiger en français ou est-ce que cela complique la tâche ?

cela m'aide de rédiger en français.

Lucie

Questionnaire sur la compréhension de l'oral :

1- Comment définirais-tu la CO et pourquoi est-ce qu'on en fait ?

2- Comment appréhendes-tu l'exercice de CO ? (est-ce que tu aimes ça, est-ce que ça te fait « peur »... ?)

Non je n'aime pas trop ça. J'ai du mal à noter et à écouter en même temps

- Qu'est-ce qui est dur, ou qui constitue une entrave? ...

Difficile de noter et écouter en même temps

- Qu'est-ce qui est le plus facile? Qu'est-ce qui t'aide à comprendre ce qu'il se passe? ...

Vocabulaire. J'arrive à comprendre l'essentiel.

3- As-tu des stratégies ? Comment procèdes-tu pour réussir ?

Non pas de stratégies particulières

4- Y a-t-il des types de documents que tu trouves plus faciles à comprendre ? Lesquels ?

J'ai du mal lorsque plusieurs personnes parlent entre elles.

Exercices de CO en classe :

-Préfères-tu que l'exercice soit guidé par des questions précises, ou que l'écoute soit « libre » (on note tout ce qu'on comprend et on tâche de résumer)

Je préfère que l'exercice soit guidé avec des questions précises même si le jour du bac il n'y aura pas de questions pour nous aider.

-le nombre d'écoutes te suffit-il en général ?

4 serait le mieux

-est-ce qu'à la fin de l'exercice en classe entière, lors de l'écoute de vérification, tu as l'impression de bien/mieux comprendre/discerner ce qui est dit ?

Oui

-est-ce dur pour toi de transcrire à l'écrit (en allemand) ce que tu as entendu ?

Un peu oui

CO type bac : cela t'aide-t-il de rédiger en français ou est-ce que cela complique la tâche ?

Je ne sais pas trop

Pauline

Questionnaire sur la compréhension de l'oral :

1- Comment définirais-tu la CO et pourquoi est-ce qu'on en fait ?

La CO est un exercice qui nous aide à mieux comprendre l'Allemand "parlé" avec ses différents accents

2- Comment appréhendes-tu l'exercice de CO ? (est-ce que tu aimes ça, est-ce que ça te fait « peur »... ?)

Cet exercice ne me fait pas peur, je le préfère aux CE

- Qu'est-ce qui est dur, ou qui constitue une entrave ? ...

ce que je trouve le plus compliqué est l'accent de la personne et la vitesse avec laquelle elle s'exprime

- Qu'est-ce qui est le plus facile ? Qu'est-ce qui t'aide à comprendre ce qu'il se passe ? ...

des mots clés accentués par la personne m'aide à comprendre la situation

3- As-tu des stratégies ? Comment procèdes-tu pour réussir ?

non je n'ai pas de stratégie

4- Y a-t-il des types de documents que tu trouves plus faciles à comprendre ? Lesquels ?

Non, pour moi ils ont le même niveau de difficulté

Exercices de CO en classe :

-Préfères-tu que l'exercice soit guidé par des questions précises, ou que l'écoute soit « libre » (on note tout ce qu'on comprend et on tâche de résumer) ?

je préfère que l'écoute soit libre

-le nombre d'écoutes te suffit-il en général ?

Oui

-est-ce qu'à la fin de l'exercice en classe entière, lors de l'écoute de vérification, tu as l'impression de bien/mieux comprendre/discerner ce qui est dit ?

Oui

-est-ce dur pour toi de transcrire à l'écrit (en allemand) ce que tu as entendu ?

Oui en allemand, je préfère le transcrire en français

CO type bac : cela t'aide-t-il de rédiger en français ou est-ce que cela complique la tâche ?

Oui, je préfère rédiger en français

SCRIPT DE L'ENREGISTREMENT (FICHER MP3 N° 10)

Melda ist 19, ist in Berlin geboren und ist in einer türkischen Familie groß geworden. Sie machte 2010 das Abitur und will Jura oder internationale Politik studieren. Als Schülerin an einem Berliner Gymnasium hatte sich Melda Akbas sehr aktiv engagiert: sie war nicht nur Schulvertreterin, sondern arbeitete auch an einem Projekt mit, um Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien für die Funktion des Klassen- oder Schulsprechers zu interessieren.

Im selben Jahr, als sie das Abitur machte, hat sie ein autobiographisches Buch geschrieben –

So wie ich will, mein Leben zwischen Moschee und Minirock. Hier beschreibt sie ihr Leben als Migrantenkind. Sogar ihr älterer Bruder Tayfun hat erst durch das Buch erfahren, wie schwierig es für Melda gewesen ist, mit einer doppelten Identität zurechtzukommen und sich ihren eigenen Weg in die Freiheit zu erkämpfen. Heute ist er stolz auf seine Schwester. Er ist sich sicher, dass Melda mit ihrem Engagement ein großes Vorbild für viele andere türkische Mädchen sein könnte.

Sprache und Integration

Einheit 2

↳ die deutsche Vielfalt.

Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit Wörtern aus den beiden Listen.

der Deutsche (Adj.) - deutschsprachig sein
- deutschstämmig sein - Deutsch - aus
Deutschland stammen - die Deutsche (Adj.) -
deutscher Herkunft sein

der Türke (n, n) - aus der Türkei stammen -
die Türkin (nen) - türkischstämmig sein -
türkischsprachig sein - Türkisch - türkischer
Herkunft sein

- a. aus Deutschland *kommen (a, o) = =
=
- b. der Mann mit deutscher Staatsbürgerschaft (= Nationalität) =
c. die Frau mit deutscher Staatsbürgerschaft =
d. die deutsche Sprache sprechen (a, o; i) = sprechen
=
- e. aus der Türkei kommen = =
=
- f. der Mann mit türkischer Staatsbürgerschaft =
g. die Frau mit türkischer Staatsbürgerschaft =
h. die türkische Sprache sprechen = sprechen =

Vorname: *Melda*

Alter:

Geburtsort:

Migrationshintergrund:

Diplom:

Geplantes Studium:

Buch: *So wie ich will, mein Leben zwischen Moschee und Minirock* ist der Titel ihrer

Was passt zu Meldas Situation? Ergänzen Sie die folgenden Sätze.

- a. Meldas Eltern aus
- b. Melda hört und versteht sicher, weil ihre Eltern sind.
Sie spricht natürlich wie alle, weil sie in Deutschland geboren
wurde und das Gymnasium besuchte.
- c. Meldas Doppelkultur: ihre Eltern sind nicht, während sie selbst in
..... geboren wurde und aufgewachsen ist.

Warum ist Meldas Autobiographie so interessant?

Ist Melda gut integriert? Inwiefern?

ANNEXE 4

Script: Georg Elser: „Warum hast du das getan?“

SCRIPT DE L'ENREGISTREMENT (CD 1, PISTE 9)

Sie hören drei Personen. Sie spielen die Rollen von Georg Elser, seiner Mutter und seinem Bruder.

MUTTER: Georg, warum hast du das getan?

GEORG: Mutter, ich hab' doch den Krieg verhindern wollen.

MUTTER: Mein Sohn Georg ist am 4. Januar 1903

in Hermaringen, Kreis Heidenheim, geboren. Er ist das älteste von meinen Kindern. [...] Der Georg war immer ein ruhiger Mensch. Er hat sehr solid gelebt, nicht geraucht und nicht getrunken. [...] In unserer Familie hat man sich nie viel mit Politik beschäftigt. Man hat seine Arbeit gemacht und sich weiter nicht gekümmert. Aber für die Nazis hat der Georg von Anfang an nichts übrig gehabt. [...]

BRUDER: Über Politik hat der Georg nie gesprochen. Aber den Hitler, den hat er nicht

leiden können. Wenn eine Führerrede im Radio war, ist er immer aus dem Zimmer gegangen. [...]

GEORG: Den Entschluss zu meiner Tat fasste ich im Herbst 1938. [...]

(Explosion, Alarm)

MUTTER: Georg, warum hast du das getan? [...]

GEORG: Ich habe alles allein ausgedacht, geplant, vorbereitet und ausgeführt.

Bayerischer Rundfunk, 02.11.2009

Einblick 1ère

Ein historischer Held :



Was willst du über diesen Mann erfahren? Was weißt du schon?

Hypothesen aufstellen.

- *Warum hast du das getan ? CO*

Was erfährt man über Georg?

Voller Name	Geburtsdatum	Geburtsort

Beantworte folgende Fragen, um realistische Hypothesen aufzustellen:

- 1- Wann beging Georg seine Tat? + in welchem Kontext?
.....
- 2- Was war sein Ziel?.....;
- 3- Welche Rolle spielt die Politik in Georgs Leben?.....
.....
- 4- Was hält seine Mutter von seiner Tat? Ist sie eher stolz oder eher böse auf ihren Sohn?
Warum?
.....
.....

(source Einblick Arbeitsheft 1ere)

ANNEXE 5

Script: „Geliebtes Deutschland“

SCRIPT DE L'ENREGISTREMENT (FICHIER MP3 N° 8)

Nach der Statistik sind die Deutschen seit dem Kriegsende ein eher unpatriotisches Volk. Aber in den letzten Jahren scheint sich das geändert zu haben.

Die Kampagne „Du bist Deutschland“ zum Beispiel wollte ein neues Nationalgefühl schaffen. Mit Anzeigen, Flugblättern, Fernsehspots und Slogans wie „Du bist das Wunder von Deutschland, du bist Deutschland“ versuchte die Kampagne, positive Gefühle Deutschland gegenüber zu erwecken. Diese Initiative wurde von manchen Deutschen stark kritisiert, aber effizient war sie trotzdem. Dann kam die WM, die 2006 in Deutschland stattfand. Dadurch änderte sich vieles. Nun sah man überall in den Stadien und auf den Straßen deutsche Flaggen. Das Land war in einem richtigen Fußballfieber. Die nächste WM 2010 in Südafrika bestätigte diesen Trend; es wurden eine Menge schwarz-rot-goldener

Artikel verkauft.

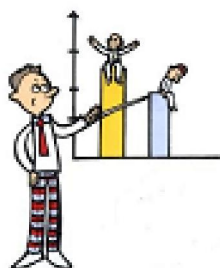
Aber nicht nur durch den Fußball änderte sich die Einstellung zum Deutschsein. 2010 war auch das Jahr, in dem die 19-jährige Lena Meyer-Landruth mit ihrem Song *Satellite* den *Eurovision Song Contest* gewann, den berühmten europäischen Song-Wettbewerb. Viele Deutsche waren begeistert, und nicht nur weil die Fernsehshow in Deutschland sehr beliebt ist. Der Sieg gab vielen die Möglichkeit, sich einfach über ihr Land zu freuen.

Das Wiederaufleben des deutschen Patriotismus, dieses neue Nationalgefühl, löst allerdings gemischte Reaktionen bei der Bevölkerung aus. Für viele Bundesbürger ist diese Entwicklung etwas Positives; viele andere aber halten sie für gefährlich. Vom Patriotismus bis zum Nationalismus ist es für sie nämlich nur ein kleiner Schritt.

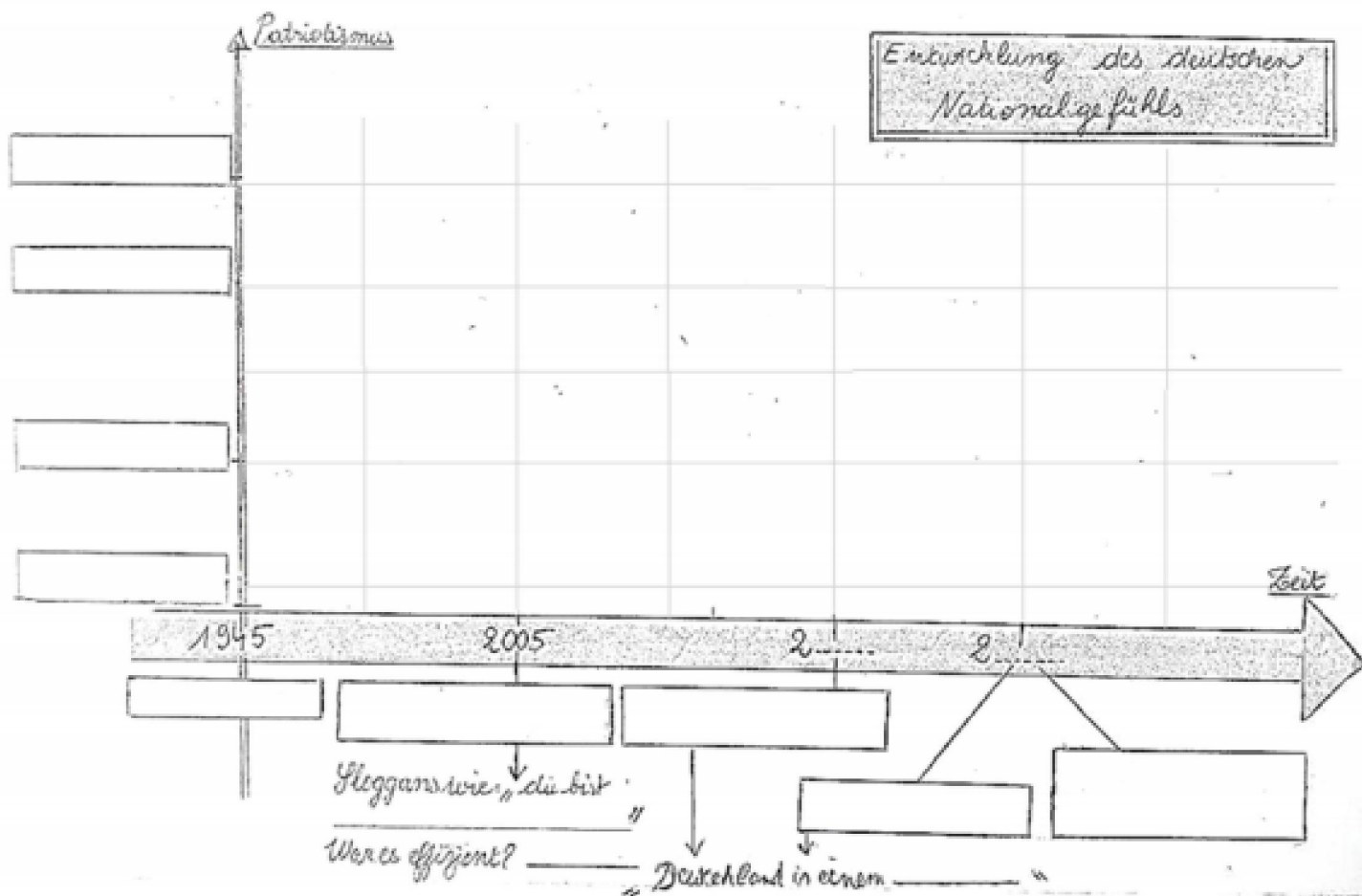
Hörverstehen:

Geliebtes Deutschland

Wie patriotisch bist du? Ordne zu!



positive Gefühle haben - unpatriotisch sein - begeistert sein - stolz auf die deutsche Flagge sein -



Script: „der Held von Solln“

Der Held von Solln (version **BT**)

12. September 2009, München, S-Bahnlinie 7. Der Fahrgast Dominik Brunner, ein Manager auf dem Heimweg von der Arbeit, bemerkt, wie in der S-Bahn zwei junge Männer vier Schüler bedrohen. Sie wollen Geld von ihnen. Der couragierte Geschäftsmann greift ein und stellt sich zwischen die Jugendlichen; per Handy alarmiert er die Polizei. An der Haltestelle München-Solln will er aussteigen, weil die Wohnung seiner Freundin ganz in der Nähe ist. Die 17-jährigen Markus S. und Sebastian L. folgen dem Fünfzigjährigen und schlagen ihn brutal zusammen. Viele Passanten sehen zwar, was dort passiert, aber sie greifen nicht ein. Wenig später ist der Mann tot. Die Täter werden später von der Polizei verhaftet. Seitdem ist die S-Bahnhaltestelle München-Solln ein Ort der Trauer, wo Menschen für den Helden von Solln Kerzen anzünden und Blumen niederlegen.

Die Politiker reagieren schnell und fordern mehr Überwachungskameras und Sicherheitspersonal auf Bahnhöfen und in Bahnen. Wenn dieses Personal sichtbar ist, dann werden auch die Menschen dazu ermutigt einzuschreiten, weil sie sich selbst sicherer fühlen.

Dominik Brunner hat Zivilcourage bewiesen und musste dafür sterben. Er ist allen ein Vorbild für Zivilcourage und Solidarität.

Script: „die Roboter kommen“

Roboter als neue Helfer im Alltag? Schon bald sollen sie sich um alte Menschen und kleine Kinder kümmern. Mit so genannten Partner-Robotern wollen Firmen wie Toyota viel Geld verdienen.

Sie spielen Tuba, Trompete und Schlagzeug – aber es sind keine Menschen, die auf der Bühne sitzen, sondern Roboter. Sie geben ein richtiges Konzert und verbeugen sich am Ende sogar artig. Mit solchen Shows will Toyota zeigen, wie genau und vor allem vorsichtig ihre Roboter inzwischen arbeiten können. Denn sie sollen später Aufgaben wie die Pflege von alten und kranken Menschen übernehmen.

Auch als Babysitter können diese künstlichen 'Partner' eingesetzt werden. Der Roboter Papero von der Firma NEC ist so ein Gerät. Es spielt mit den Kindern und weiß über einen Funkchip immer, wo diese gerade sind. Die Eltern können bei der Arbeit am Computer auf ihrem Bildschirm sehen, was ihre Kinder machen. Sie können dem Roboter sogar über ein Handy Anweisungen geben.

Noel Sharkey, Professor für Künstliche Intelligenz und Robotik an der Universität Sheffield, findet diese Entwicklung problematisch: Kann ein Kind einen Roboter als Vorbild haben? Darf ein Roboter für einen Menschen entscheiden? Wer ist verantwortlich, wenn etwas schief geht? "Ich hoffe, dass das bedacht wird, bevor die Roboter immer mehr Aufgaben von Menschen übernehmen", sagt Sharkey. "Aber ich glaube, die Diskussion wird erst dann beginnen, wenn sie schon längst in Aktion sind."

Deutsche Welle

Jean

Nom, prénom:

Compréhension de l'oral -

ANNEXE n° 8

Avant l'écoute : (Groupe 1)

- Informations sur le document : Noms propres : - Papero - Noel Sharkey

Durée : 1min23

- Etablis ta stratégie d'écoute (organisation de la prise de notes, éléments de focalisation, nombre d'écoutes...)

- 4 écoutes
- écrire mots clés
- faire les liens

Ecoute : vous disposez de 8 minutes pour écouter le document autant de fois que souhaité et de 10 pour restituer son contenu. Vous remplirez ensuite une fiche d'autoévaluation.

Le document est un documentaire qui traite des robots. Les robots font partie de la vie de tout les jours. Ils permettent de s'occuper des enfants; par exemple ils peuvent être baby-sitter et ainsi permettre aux parents de travailler car leur robot s'occupe sans avoir à surveiller leur enfant. Les robots ont aussi permis de gagner beaucoup d'argent à Tokyo par l'automatisation. Les robots peuvent aussi être de bons "partenaires" pour les gens malades ou pour aider les malades. Le professeur en Robotique neuroscience de l'université de Sheffield pose une problématique au Dn avec les enfants et la femme présent de document:

Nom, prénom : Pierre

Compréhension de l'oral -

Avant l'écoute :

(Groupe 2)

-informations sur le document : Noms propres : -Papero -Noel Sharkey

Durée : 1min23

Le document sonore que vous allez écouter et devoir raconter en français s'intitule « die Roboter kommen ». Pouvez-vous, d'après ce titre donner 10 expressions ou mots allemands que vous pensez entendre dans ce reportage radio ? Donnez également la traduction en français de ces mots ou expressions.

die Roboter kommen

je m'attends à entendre les mots ou expressions suivantes :

- der Roboter : le robot
- das Fortschritt : le progrès
- das Pflege : le soin
- sich um jdn kümmern : s'occuper / prendre soin de qqn.
- die Erfindung : l'invention
- die neue Technologie : les nouvelles technologies
- die Zukunft : le futur
- Vorteil : avantage
- Nachteile : inconvénient

Ecoute : vous disposez de 8 minutes pour écouter le document autant de fois que souhaité et de 10 pour restituer son contenu. Vous remplirez ensuite une fiche d'autoévaluation.

Ce document audio est issu d'une émission radio qui traite de la montée en puissance des robots. Une journaliste nous explique que la société Yoko avait déjà créé des robots capable de jouer de la trompette et autres instruments ce qui leur avait fait gagner beaucoup d'argent en donnant un réel concert. Mais plus tard nous pourrions voir apparaître d'autres robots, pouvant s'occuper des personnes âgées ainsi que des enfants. Ils peuvent également faire des courses, nous faire des travaux difficiles, nous soigner et jouer le rôle le baby-sitter. La société NEZ a notamment lancé le robot papa qui s'amuse avec les enfants plus tard il permettra au parent de garder un œil sur ce que font les enfants quand eux seront au travail et pourront être contrôlés par téléphone. Il peut aussi faire différentes variations. Le professeur Noel Sharkey, professeur en

"künstliche Intelligenz und Robotik" ^{a universelle Sprache} ^{me trouva pas ça très}
bien en effet qu'un enfant puisse avoir comme modèle
un robot. Mais le débat prendra plus d'ampleur quand
ils seront vraiment là.

Nom, prénom : Benjamin

Compréhension de l'oral -

Avant l'écoute : (Groupe 3)

-Informations sur le document : Noms propres : -Papero -Noel Sharkey

Durée : 1min23

-Le document sonore que vous allez écouter et devoir raconter en français s'intitule « die Roboter kommen ». Écrivez quelques hypothèses en français et/ou en allemand sur chacun des points suivants : sujet du document, idées/thèmes/problématiques qui vont être évoqués, contexte. Que savez-vous sur : l'utilisation actuelle des robots (où, par qui ?), quels problèmes posent-ils ?

Sujet du document : des Robots.

Idées : - Remplacement de l'homme
- D'après la technologie.

Thèmes : Nouvelle vague de Robot
- Les Robots font le travail des hommes.

Pb :

Actuellement, les robots sont déjà utilisés dans l'industrie autant que machine à écrire. Ils commencent à être employés dans la médecine.

Ecoute : vous disposez de 8 minutes pour écouter le document autant de fois que souhaité et de 10 pour restituer son contenu. Vous remplirez ensuite une fiche d'autoévaluation.

Le document s'intitule « die Roboter kommen » et tire d'une émission de Radio. C'est une femme qui présente et explique le sujet. Elle nous parle de la société Jota qui crée des Robots capables de jouer des instruments de musique comme la trompette. Les robots doivent servir à distraire les enfants, ou même s'occuper d'eux et/ou des personnes âgées aussi. Le Robot Papero de la société NE2 remplit déjà cette fonction et permet au parents d'avoir une solution quand ils ne peuvent pas s'occuper des enfants, le Robot leur "donne" la jouissance de l'enfant pour que les parents

peuvent aussi ce qui a été prouvé. Le professeur Daniel Shubert
qui travaillait sur l'intelligence robotique au sein de
l'université de Sheffield pense à développer ce pays comme
car il a des doutes. Et se demandent ce qu'un robot et
un enfant peuvent faire et surtout il pose des questions
sur le développement de l'enfant. Pour nous comme "ichute"
un robot.

Nom, prénom :

Gabriel

Compréhension de l'oral -

Avant l'écoute : (Groupe 3)

-Informations sur le document : Noms propres : -Papero -Noel Sharkey

Durée : 1min23

-Le document sonore que vous allez écouter et devoir raconter en français s'intitule « die Roboter kommen ». Écrivez quelques hypothèses en français et/ou en allemand sur chacun des points suivants : sujet du document, idées/thèmes/problématiques qui vont être évoqués, contexte. Que savez-vous sur : l'utilisation actuelle des robots (où, par qui ?), quels problèmes posent-ils ?

Le sujet du doc pourra porter sur la place de plus en plus importante que prennent les robots dans la société.
Les robots sont utilisés dans la plupart des domaines que ce soit, la ^{agriculture} ~~industrie~~ l'industrie ou la santé.
Un des problèmes qu'ils posent est qu'ils rendent certains emplois obsolètes.

Écoute : vous disposez de 8 minutes pour écouter le document autant de fois que souhaité et de 10 pour restituer son contenu. Vous remplirez ensuite une fiche d'autoévaluation.

Les robots ont pris une grande place dans notre quotidien. Ils sont utiles à tout le monde que ce soit aux personnes âgées ou aux enfants. De plus les robots sont capables de faire des choses extrêmement diverses, ils peuvent jouer de la musique (de la harpe et de la guitare par exemple) ou encore prendre soin aux personnes malades ou au patient âgé. Les robots peuvent aussi faire office de baby-sitter, par exemple le Papero est un robot qui joue avec les enfants et s'en occupe, il est composé d'une caméra pour que les parents puissent voir ce que font leurs enfants depuis leur travail. Il est aussi possible de donner de l'identité au robot.

depuis un téléphone portable à Neiman Marcus Noel Sharkey
ouvre le débat le débat sur l'importance grandissante des
Robots dans la société. Ce professeur de robotique et d'intelligence
artificielle se demande dans le cas de figures par exemple si
on peut vraiment comparer à un robot de s'occuper d'un
humain et quels impacts cela pourrait avoir sur le développement
de l'enfant. Il espère donc que ces questions seront débattues.

et ainsi qu'à l'industrie comme Toyota par exemple

Pauline

Autoévaluation : CO en autonomie

ANNEXE n°9

-Décris précisément (Groupe 1) l'ordre comment tu as procédé pour écouter le document : combien d'écoutes fragmentées, globales ? Explique. Pendant l'écoute as-tu effectué des pauses et / ou des retours en arrière ? Quel était le but de ces mouvements ?

Dans un premier temps, j'ai écouté l'enregistrement sans pause et sans prendre de notes pour avoir une idée globale du sujet. J'ai ensuite écouté 3 fois le document en prenant en note les mots importants de chaque phrase. Ma dernière écoute était fragmentée pour pouvoir ajouter le plus d'éléments possible à mes notes

-te rappelles-tu des mots utilisés pour dire :

développement :

entreprise :

intelligence artificielle :

le soin :

-comment a été introduit et conclu le reportage ? Le reportage a été introduit par une femme qui a expliqué l'évolution de la robotisation. Elle a conclu en donnant son avis sur le sujet.

qu'as-tu appris sur l'entreprise Toyota ? L'entreprise Toyota tente de produire des robots pour la maison et perfectionner l'intelligence Robotique dans leurs voitures pour plus de sécurité.

quelle était la problématique abordée ici ?

Ici la problématique était comment, avec les nouvelles technologies prennent une place importante dans nos vies et quelles en sont les conséquences ?

-quel a été ton ressenti de cet exercice ? As-tu bien compris les mots ? Tes connaissances sur le sujet t'ont-elles aidé à comprendre le document sonore ou n'as-tu pas eu le temps de bien mobiliser ces connaissances ? Étais-tu par exemple trop absorbé par la compréhension des mots ?

J'ai trouvé cet exercice complexe, je n'ai pas compris tous les mots et j'ai eu du mal à mobiliser mes connaissances sur ce sujet. Ce n'était pas par manque de temps mais je voulais comprendre le plus de choses possibles sur le document.

Autoévaluation : CO en autonomie

León

(Groupe 3)

-Décris précisément et dans l'ordre comment tu as procédé pour écouter le document : combien d'écoutes fragmentées, globales ? Explique. Pendant l'écoute as-tu effectué des pauses et / ou des retours en arrière ? Quel était le but de ces mouvements ?

J'ai tout d'abord écouté une première fois sans écrire puis j'ai écouté plusieurs fois (environ 5) l'enregistrement en notant ce que j'entendais. Je n'ai eu qu'une fois de retour en arrière ni de pauses.

-te rappelles-tu des mots utilisés pour dire :

développement :

entreprise : des Unternehmen

Intelligence artificielle : die

le soin :

-comment a été introduit et conclu le reportage ? Le reportage a été introduit en nous informant le fait que les robots existaient puis il a été conclu en disant pourquoi Neil Trachey (quelqu'un qui travaillait sur la IA) trouvait certaines choses problématiques.

qu'as-tu appris sur l'entreprise Toyota ? J'ai appris que l'entreprise avait gagné beaucoup d'argent grâce aux robots.

quelle était la problématique abordée ici ?

-quel a été ton ressenti de cet exercice ? As-tu bien compris les mots ? Tes connaissances sur le sujet t'ont-elles aidé à comprendre le document sonore ou n'as-tu pas eu le temps de bien mobiliser ces connaissances ? Étais-tu par exemple trop absorbé par la compréhension des mots ?

Je suis satisfait par mon travail sur cet exercice car il me semble avoir compris l'essentiel du document sonore. Les connaissances m'ont aidé à comprendre le document sonore. Je ne me suis pas focalisé sur la traduction de tous les mots ce qui m'a permis de comprendre le reste.

Léa

-Décris précisément et dans l'ordre comment tu as procédé pour écouter (Groupe 2) : combien d'écoutes fragmentées, globales ? Explique. Pendant l'écoute as-tu effectué des pauses et/ou des retours en arrière ? Quel était le but de ces mouvements ?

Je n'ai fait que 3 écoutes globales plus une dernière où je n'ai rien noté, elle m'a juste servie à vérifier que je n'avais rien oublié. Je n'ai pas eu besoin de faire d'écoutes fragmentées.

-te rappelles-tu des mots utilisés pour dire :

développement :

entreprise :

Intelligence artificielle : Künstliche Intelligenz

le soin : die Pflege

-comment a été introduit et conclu le reportage ? Le reportage a été introduit par une présentation générale des robots et de ce qu'ils sont utilisés. Il est enfin conclu sur une problématique plus morale.

qu'as-tu appris sur l'entreprise Toyota ? Je n'avais pas compris qu'il s'agissait de l'entreprise Toyota mais j'imagine qu'elle souhaite gagner de l'argent en développant ^{la production} les robots.

quelle était la problématique abordée ici ?

comment les robots peuvent-ils nous faciliter la vie et jusqu'où peuvent aller ces fonctionnalités

-quel a été ton ressenti de cet exercice ? As-tu bien compris les mots ? Tes connaissances sur le sujet t'ont-elles aidé à comprendre le document sonore ou n'as-tu pas eu le temps de bien mobiliser ces connaissances ? Étais-tu par exemple trop absorbé par la compréhension des mots ?

Je ne pense pas avoir compris chaque mot du texte étant donné que j'ai oublié la partie parlant de l'entreprise. Néanmoins mes connaissances m'ont aidé à comprendre le reste.