



HAL
open science

S'autoévaluer en compréhension orale d'une langue étrangère en autonomie : enquête sur les stratégies en français langue étrangère d'étudiants russes de sciences humaines en contexte alloglotte

Irina Mukhlynina

► **To cite this version:**

Irina Mukhlynina. S'autoévaluer en compréhension orale d'une langue étrangère en autonomie : enquête sur les stratégies en français langue étrangère d'étudiants russes de sciences humaines en contexte alloglotte. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01178669

HAL Id: dumas-01178669

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01178669>

Submitted on 20 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



S'autoévaluer en compréhension orale d'une langue étrangère en autonomie :

Enquête sur les stratégies en français langue étrangère d'étudiants russes de sciences humaines en contexte alloglotte

**MUKHLYNINA
Irina**

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
(LLASIC)
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage
Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM)
Année universitaire 2014-2015



S'autoévaluer en compréhension orale d'une langue étrangère en autonomie :

**Enquête sur les stratégies en français langue étrangère
d'étudiants russes de sciences humaines en contexte alloglotte**

**MUKHLYNINA
Irina**

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
(LLASIC)
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage
Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM)

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement ici toutes les personnes qui m'ont encouragée à réaliser ce mémoire.

En premier lieu je remercie mon directeur de mémoire, M. Christian Degache qui m'a guidée au long de cette année et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer, pour ses conseils et les réflexions, pour sa disponibilité, l'intérêt et le temps consacré à ce travail de recherche.

J'exprime toute ma reconnaissance aux étudiants de l'Université pédagogique de l'Etat d'Oural et l'Université fédérale d'Oural qui ont pris part à l'enquête dans le cadre de ce mémoire.

Je remercie également ma famille, mes amis et mes collègues pour leur soutien, leur patience et les encouragements réguliers.

DÉCLARATION

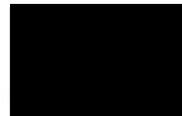
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MUKHLYNINA

PRENOM : Irina

DATE : 25 juin 2015

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Notions théoriques sur l'autonomie et la compréhension orale	9
CHAPITRE 1. APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE DE LA COMPREHENSION ORALE DES LANGUES ETRANGERES	10
1. COMPREHENSION ORALE EN TANT QUE PROCESSUS ET RESULTAT.	10
2. TRAITS CARACTERISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ORALE EN AUTONOMIE.	14
CHAPITRE 2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ORALE EN AUTONOMIE	27
1. EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATEGIQUES DANS LE CADRE DE LA COMPREHENSION ORALE.	27
2. DEFINITION DE LA NOTION DE STRATEGIE.	28
3. CLASSIFICATIONS DE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE D'O'MALLEY ET CHAMOT (1990) ET D'OXFORD (1900).....	29
4. APPLICATIONS DES STRATEGIES COGNITIVES, METACOGNITIVES ET SOCIO-AFFECTIVES DANS L'APPRENTISSAGE.....	31
CHAPITRE 3. CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'AUTOEVALUATION DE LA COMPREHENSION ORALE DES LANGUES ETRANGERES EN AUTONOMIE.....	34
1. DEFINITION DE L'AUTOEVALUATION.....	34
2. AUTOEVALUATION EN TANT QU'ESTIMATION DE SA CAPACITE OU DU NIVEAU.	35
3. PLACE DE L'AUTOEVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	37
Partie 2 - Méthodologie de travail	44
CHAPITRE 4. CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES (NOTAMMENT DE LA COMPREHENSION ORALE) EN RUSSIE.....	45
CHAPITRE 5. RECUEIL DE DONNEES A L'AIDE D'UNE ENQUETE SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE AUTONOME ET L'AUTOEVALUATION EN COMPREHENSION ORALE.	49
1. QUESTIONNAIRE EN LIGNE : AVANTAGES ET INCONVENIENTS, REGLES D'ELABORATION	49
2. CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE AUTONOME.....	53
3. CONCEPTION DE LA FICHE SUR L'AUTOEVALUATION DE LA COMPREHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.	58
Partie 3 - Analyse, résultats et discussion de l'enquête sur les stratégies en français langue étrangère d'étudiants russes	61
CHAPITRE 6. RESULTATS DE L'ENQUETE.....	62
1. PROFIL DES ETUDIANTS INTERROGES	62
2. SPECIFICITES DE L'UTILISATION DES STRATEGIES COGNITIVES PAR LES ETUDIANTS RUSSES	64
3. PERCEPTION METACOGNITIVE DE LA COMPREHENSION ORALE PAR LES ETUDIANTS RUSSES	67
4. PARTICULARITES D'UTILISATION DES STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES PAR LES ETUDIANTS INTERROGES	72
5. PREFERENCES ET CONCLUSIONS.....	74
6. PARTICULARITES DE L'AUTOEVALUATION DE LA COMPREHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE PAR LES ETUDIANTS RUSSES	80
CHAPITRE 7. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ENQUETE.....	84
Conclusion.....	87

Introduction

Si tu donnes un poisson à un homme, tu le nourris pour un jour.
Si tu lui apprends à pêcher, tu le nourris pour la vie.
(Confucius, 551-479 av. J.-C.)

Depuis ma première année d'apprentissage des langues étrangères, la compréhension de l'oral m'a toujours semblé l'habileté la plus difficile à acquérir. Maintenant, après quatre ans d'expérience d'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères, avec des publics différents en France et en Russie, j'en vois la cause : vu le nombre limité d'heures de cours et des programmes éducatifs très chargés, l'on essaie au moins de former la base écrite solide de la langue chez l'apprenant russe, et la compréhension auditive reste très peu travaillée en classe tout en étant obligatoirement évaluée. C'est ce que j'ai ressenti en faisant mes premiers séjours linguistiques à l'étranger ou vu dans les exemples d'autres compatriotes : les étudiants russes arrivent en France et constatent qu'ils ont de grandes difficultés de compréhension même s'ils avaient passé beaucoup de temps à apprendre le français en présentiel.

Par conséquent, j'ai toujours essayé d'encourager mes apprenants à écouter des textes en langue étrangère en dehors de la classe, à essayer de s'ouvrir le monde encore plus en découvrant des extraits audio ou vidéo qui pourraient leur donner des informations intéressantes. Je suis persuadée que c'est la volonté d'écouter au moins des chansons, regarder des films en langue-cible qui va perpétuer l'apprentissage des langues étrangères chez les apprenants quand ils quittent la classe à la fin de l'année.

C'est pourquoi, selon moi, le travail de l'enseignant consiste à leur donner des cordes, des stratégies d'apprentissage, de leur « apprendre à pêcher ». Pendant ma recherche bibliographique pour ce mémoire j'ai trouvé une devise intéressante : « L'objectif des enseignants doit être de se rendre inutiles » [Zimmerman, 2000 : 32]. Ainsi, je me permets d'examiner la question comment les apprenants russes pourraient travailler la compréhension orale en autonomie, et, pour continuer à me rendre encore plus inutile, comment ils pourraient s'autoévaluer : « Apprendre à l'apprenant à apprendre, c'est-à-dire lui faire acquérir la capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage est considéré comme le meilleur garant de réussite de l'apprentissage », disait Holec [Holec, 1979 : 51].

Dans le cas du nombre limité de cours en présentiel du français langue étrangère à l'université il pourrait être intéressant de créer des conditions nécessaires pour que les

étudiants puissent réaliser, de manière autonome ou semi-autonome, des tâches éducatives afin d'améliorer leur niveau de connaissances de la langue en dehors du cours.

Alors, **l'objet de cette recherche** est celui des stratégies d'apprentissage et d'auto-évaluation de la compréhension orale en français langue étrangère chez les étudiants russes en milieu alloglotte russophone.

Dans ce cadre, l'importance de l'utilisation des technologies informatiques est bien évidente dans l'enseignement actuel des langues étrangères. Les étudiants russes désirant travailler davantage la compétence de la compréhension orale en FLE et résidant en Russie ne peuvent pas toujours parler avec des francophones natifs et auront donc recours aux ressources et dispositifs en ligne qui facilitent le travail autonome sur cette compétence. L'avantage de travailler chez soi est aussi que les étudiants peuvent travailler à leur propre rythme. Quelles seraient alors des méthodes d'apprentissage autonome de la langue française ? Comment pourront-ils s'(auto-)évaluer pour comprendre s'ils ont bien appris le sujet ?

Ainsi, **la question générale** pour ce mémoire sera la suivante : comment les étudiants ayant au moins le niveau intermédiaire en français font-ils pour progresser et comment savent-ils qu'ils progressent en compréhension orale en FLE quand ils s'entraînent sur Internet ?

L'examen d'Etat en Russie (équivalent du baccalauréat en France) en français langue étrangère qui permet aux étudiants d'entrer à l'université dans des disciplines comme la linguistique romane, l'enseignement du FLE ou la traductologie (les trois spécialités permettant ensuite d'exercer le métier d'enseignant du français dans différentes structures) exige le niveau B1 du Cadre européen commun pour les langues. A la sortie de l'université ils peuvent avoir le niveau allant du B2 jusqu'à C1, voire C2 en cas d'un travail supplémentaire poussé de la part des étudiants sur la connaissance du français. Traditionnellement, c'est le cas des cours supplémentaires dans des centres linguistiques ou des stages linguistiques à l'étranger. Mais les étudiants peuvent aussi recourir aux technologies numériques et améliorer leur niveau en français à l'aide d'Internet

Ainsi, dans ce travail, on part de l'hypothèse que l'apprentissage du français langue étrangère en présentiel se réalise majoritairement par le biais de la lecture des textes littéraires ou articles de presse française, pour ce qui est du travail hétéro-dirigé. Comme nous l'avons montré au début de l'introduction, le travail autonome sur l'oral en français

n'est presque pas mené et représente plutôt un passe-temps divertissant autodirigé sous forme d'écoute de chansons francophones, par exemple.

Ainsi, pour trouver une réponse à la question générale et apporter des précisions pertinentes au sujet de ce mémoire, ce travail sera mené en quatre parties :

- Ensuite, nous nous fixons comme but d'examiner la question du travail autonome de la compréhension orale, des stratégies qui peuvent être utilisées à cette étape, aussi bien que les spécificités de l'auto-évaluation qui peut être faite après les activités de l'entraînement en compréhension auditive, en nous basant sur un nombre de travaux des chercheurs dans les domaines de la psychologie et des sciences du langage ;
- Nous allons d'abord définir le contexte dans lequel nous avons choisi de mener cette étude. Ainsi, on pourra retrouver les définitions des notions utilisées dans le cadre théorique aussi bien que le contexte de l'enseignement des langues étrangères en Russie ;
- Nous allons ensuite procéder à notre propre enquête auprès du public d'étudiants russes bien défini, afin de trouver, par le biais d'un questionnaire et d'une fiche d'entraînement, les stratégies employées par les étudiants en question et leur manière de s'autoévaluer après les activités en compréhension orale en français;
- Enfin, la dernière étape de ce travail de recherche consistera à analyser les données obtenues avant de terminer par une discussion des résultats d'analyse faits.

Partie 1

-

Notions théoriques sur l'autonomie et la compréhension orale

Chapitre 1. Apprentissage en autonomie de la compréhension orale des langues étrangères

Nous allons commencer le cadre théorique de ce travail par les définitions que nous utilisons dans le titre du mémoire. Ainsi, nous allons définir d'abord ce que veut dire la compréhension orale d'une langue, comment cette compétence est définie par certains chercheurs et théoriciens et comment, finalement, nous la voyons dans le cadre de ce travail de recherche.

1. Compréhension orale en tant que processus et résultat.

1.1. Compréhension orale dans le CECR.

Donnons-nous pour tâche de voir dans un premier temps ce que signifie la notion de la compréhension de l'oral en tant que domaine central de ce travail. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) ne donne aucune définition précise pour cette compétence, mais la décrit néanmoins dans le cadre de six niveaux qui peuvent être atteints progressivement par l'apprenant. Par exemple, il émet une « présentation globale simplifiée » [Conseil de l'Europe, 2001a, 25] de la différence entre les six niveaux et des savoir-faire acquis par rapport à la compétence « Ecouter » dans la partie « Comprendre » de la Grille pour l'auto-évaluation [Conseil de l'Europe, 2001a, 26-27] :

Ecouter	
A1	Je peux comprendre des <u>mots familiers</u> et des <u>expressions très courantes</u> au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent <u>lentement et distinctement</u> .
A2	Je peux comprendre des <u>expressions</u> et un <u>vocabulaire très fréquent</u> relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de <u>messages simples et clairs</u> .
B1	Je peux comprendre les <u>points essentiels</u> quand un <u>langage clair et standard</u> est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre <u>l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision</u> sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une <u>façon relativement lente et distincte</u> .

B2	Je peux comprendre des <u>conférences et des discours assez longs</u> et même suivre une <u>argumentation complexe</u> si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des <u>films en langue standard</u> .
C1	Je peux comprendre un <u>long discours</u> même s'il n'est <u>pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites</u> . Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.
C2	Je n'ai <u>aucune difficulté</u> à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et <u>quand on parle vite</u> , à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec <u>un accent particulier</u> .

Figure 1 : Grille pour l'auto-évaluation de la compétence Compréhension orale dans le CECR.

Nous allons encore revenir à ce tableau dans la partie méthodologique et dans notre enquête, mais notons déjà que ce descriptif ne nous indique pas toujours toutes les particularités concernant la vitesse du discours, par exemple, en cas d'un extrait ou d'un texte entier oral court avec un débit assez ou significativement rapide. Nous allons donc voir dans la partie pratique, comment les apprenants peuvent définir le niveau de difficulté d'un extrait audio ou vidéo si le dernier ne dure que quelques minutes mais dans lequel le locuteur parle très vite mais en même temps de manière distinctive. Par ailleurs, au titre d'une remarque, la phrase « je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral », utilisée pour le niveau C2, bien qu'elle traite ensuite la notion de l'accent également, n'englobe pas le cas d'un discours long mais mal articulé, par exemple. Sans doute, ceci est lié au fait que même les locuteurs natifs ne sont pas toujours en mesure de comprendre un texte mal articulé bien qu'il soit prononcé dans leur langue natale. Cette phrase reste alors ambiguë pour définir dans ce cas même le niveau de la langue des locuteurs natifs.

Tout de même, ce descriptif présente une progressivité possible du savoir écouter chez l'apprenant et lui indique des documents sonores que celui-ci pourrait utiliser afin de travailler la compétence auditive de manière autonome. Ainsi, on voit le passage graduel des phrases simples au niveau débutant vers des discours longs et plus complexes pour les niveaux plus avancés.

Puisque la compétence de la compréhension orale n'est pas tout à fait détaillée dans le CECR, regardons maintenant d'autres sources pour la définition de cette notion. Dans un de ses articles, Vandergrift souligne que le domaine de la compréhension orale « reste encore le moins bien compris et le moins étudié des quatre compétences » [Vandergrift, 2007 par O'Bryan et Hegelheimer, 2009]. Par contre, l'écoute est considérée comme « moyen principal d'acquisition d'une langue étrangère » [Rost, 2002 par O'Bryan et

Hegelheimer, 2009], ainsi, les auteurs montrent l'importance du travail sur le développement de cette compétence.

Veltcheff et Hilton soulèvent la question des objectifs d'écoute : « En termes d'apprentissage, la compétence de compréhension orale est motivée, comme la compréhension écrite, par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Cette compétence se caractérise aussi par l'adaptation à des situations d'écoute » [Veltcheff & Hilton, 2003 : 80].

1.2. Modèle ascendant et descendant de la compréhension orale.

Pour démontrer ce que la notion « écouter » veut dire, Berdal-Masuy et Briet (2010) nous présentent deux modèles du processus auditif : « un modèle ascendant qui va de la forme vers le sens et un modèle descendant qui va du sens vers la forme » [Gremmo & Holec, 1990 cités par Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 17]. Le premier se passe ainsi en quatre étapes : perception, segmentation, interprétation et enfin le traitement de l'information reçue. Le modèle descendant, par contre, montre que « l'auditeur anticipe la signification du message en se basant sur [ses] connaissances » [Ferroukhi, 2009 cité par Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 20]. Les auteures en tirent ainsi la conclusion que la compréhension orale n'est pas un processus de construction de sens « uniquement linéaire » et prend en compte le contexte, la situation, sans oublier une étape préalable de la construction d'un « projet d'écoute » par l'auditeur [Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 20]. Elles sont d'avis que pour l'écoute la plus pertinente il vaut mieux utiliser les deux modèles en même temps.

En outre, Carrette ajoute qu'un auditeur « utilise majoritairement la procédure onomasiologique [type descendant], qui, lorsqu'elle se révèle inopérante, est relayée par la procédure sémasiologique [type ascendant] ». [Carrette, 2001 : 127] Autrement dit, la compréhension orale se présente comme un processus complexe qui exige le choix de stratégies jugées les plus efficaces de la part de l'apprenant. Sans donner de définition pour la compétence en question, Carrette présente néanmoins la situation schématisée de compréhension orale, en se basant sur le travail de Gremmo et Holec (1990):

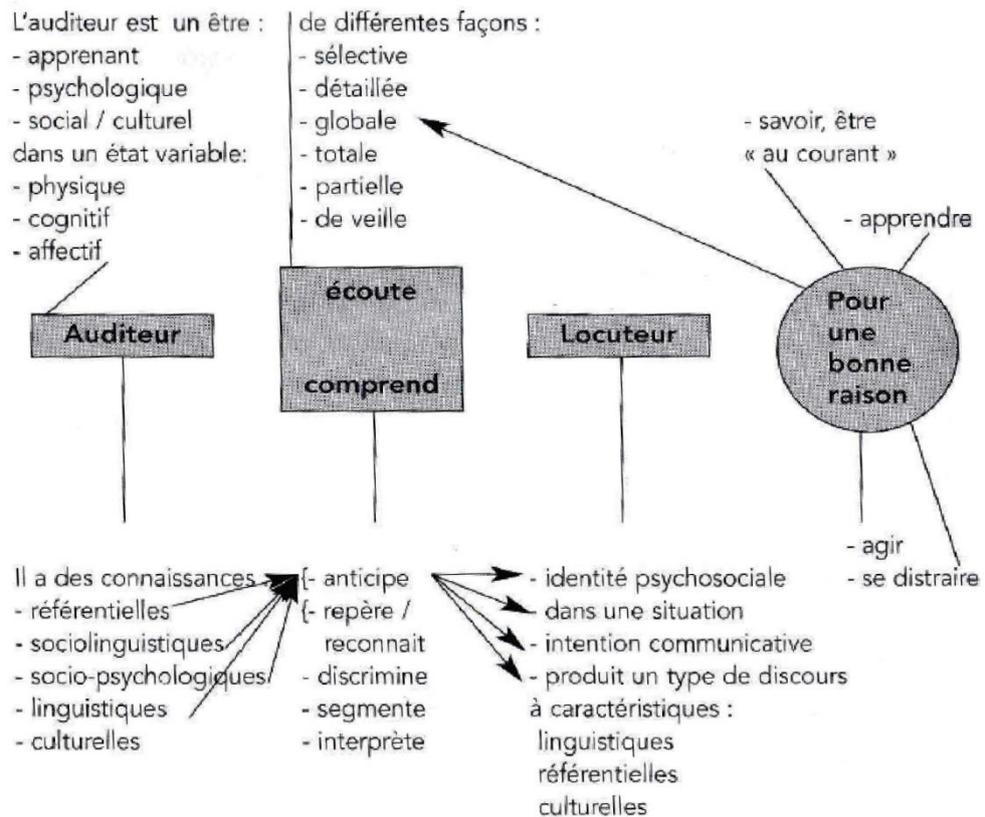


Figure 2. Schématisation de la situation de compréhension orale [Carette, 2001 : 128]

Ainsi, ce schéma nous montre la complexité des stratégies que l'apprenant-auditeur peut choisir afin de comprendre tout ou une partie du discours de(s) locuteur(s). Cette complexité de la perception orale des langues étrangères a été également notée par Desmons et Ferchaud : « Parler de système oral veut dire tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis » [Desmons & Ferchaud, 2008 : 21]. Comme le notent Gremmo et Holec, « le processus de compréhension orale, lorsqu'il est « activé », l'est nécessairement par un auditeur « en chair et en os », dans une situation réelle, pour des raisons précises » [Gremmo & Holec, 1990 : 3].

C'est d'ailleurs de cette complexité des composants de l'écoute en langue étrangère que les chercheurs du projet Innovalangues, de l'Université Grenoble 3, parlent dans le cadre du projet COCA (« Compréhension Orale : conception et assistance »), en soulignant l'existence de quatre paramètres de la compréhension orale : « des phénomènes de bas niveau », « des stratégies nécessaires pour construire du sens », « le texte » et « l'auditeur » [Koszul & Petitgirard, 2014 : 36-37].

Par conséquent, la compréhension de l'oral peut être considérée comme un résultat (ce qui a été entendu et compris) et, en même temps, comme un processus ou un comportement (comment l'apprenant écoute), et nous allons, évidemment, tenir compte de ces deux particularités, pour traiter la question de l'autoévaluation de la compréhension orale en apprentissage en autonomie dans ce travail de recherche.

1.3. Définition de la compréhension orale.

Finalement, après un examen de plusieurs sources bibliographiques, une définition de la compréhension orale (*listening*) a été trouvée dans l'article de O'Bryan et Hegelheimer qui ont noté que « *listening is an active and complex process in which listeners must identify sounds and lexical items and make meaning of them through their grammatical structures, verbal and non-verbal cues and cultural context* »¹ [O'Bryan & Hegelheimer, 2009 : 11]. Cette définition reprend bien les deux parties vues plus haut : le résultat et le comportement.

Puisque nous parlons de l'apprentissage du français langue étrangère en autonomie dans ce chapitre, nous allons considérer la compréhension orale en tant que processus et nous allons donc passer à l'étude des caractéristiques de l'apprentissage de la compréhension orale en autonomie et à quelques notions liées à ce sujet. Dans le chapitre 3, portant sur l'autoévaluation de cette compétence, celle-ci sera vue en tant que le résultat qui pourrait justement être évalué par les apprenants eux-mêmes.

2. Traits caractéristiques de l'apprentissage de la compréhension orale en autonomie.

2.1. La place du contexte formel, non formel et informel dans l'apprentissage autonome.

Holec (1990) nous indique trois définitions différentes de l'autonomie avancées par des chercheurs dans le cadre de l'apprentissage:

¹ Notre traduction : « L'écoute est un processus actif et complexe, pendant lequel les auditeurs doivent identifier des sons et des items lexicaux et en comprendre le sens en s'aidant des structures grammaticales, des indices verbaux et non-verbaux, aussi bien que du contexte culturel »

- 1) « indépendance », où l'étudiant est libre de « « consommer » à sa guise un apprentissage pré-construit » en utilisant les « matériaux d'apprentissage ... où et quand il veut, hors de la présence physique d'un enseignant » [Holec, 1990 : 76] ;
- 2) « exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » qui est considéré dans ce cas comme « être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants) » [Holec, 1990 : 76] ;
- 3) « capacité d'apprendre » : « est « autonome » un apprenant qui sait apprendre » [Holec, 1990 : 77].

L'auteur note ensuite que la première définition ne peut pas décrire une « démarche » réelle de l'autonomie car l'apprenant reste quand même guidé par son enseignant, bien qu'à distance : « les pratiques de ce type d'enseignement ... ne développent que marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, ne font pas de lui un « générateur » de programmes d'apprentissage » [Holec, 1990 : 77]. Ainsi, conclut-il, ce ne sont que le deuxième et le troisième types qui concernent réellement l'apprentissage en autonomie visant l'« enjeu éducatif fondamental » [Holec, 1990 : 77]. Cette conclusion nous semble bien pertinente pour notre recherche et nous allons également considérer l'autonomie en tant que la responsabilité de l'apprenant envers son apprentissage de langues étrangères et la « capacité d'apprendre » en mettant en avant ses stratégies les plus efficaces.

Nous nous sommes demandé si dans le cas de cette recherche nous devrions parler plutôt de l'apprentissage de langues en situation guidée ou non-guidée. Finalement, nous avons décidé de garder quand même la notion d'autonomie dans le titre tout en sachant qu'elle porte le caractère non-guidé dans le cadre de ce mémoire et correspond donc aux deux derniers types des définitions proposées par Holec et citées ci-dessus.

On remarque également que la conclusion de Holec trouve sa réflexion dans d'autres sources bibliographiques. Ainsi, nous pouvons reprendre la distinction entre les apprentissages informels, non-formels et formels dans les définitions desquelles on trouve, d'abord, la question de la présence ou de l'absence de l'autonomie, et la question de l'autonomie guidée ou non-guidée dans le cas où elle est bien présente.

Ainsi, l'on trouve ces trois catégories dans les définitions de la Communauté européenne citées par Mangenot (2011) « qui, il convient de le préciser, ne portent pas spécifiquement sur les langues » [Mangenot, 2011 : 2] :

- « L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.
- L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.
- L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant» [Mangenot, 2011 : 2].

Ainsi, l'apprentissage formel représente plutôt une situation dans laquelle les étudiants sont majoritairement guidés par l'enseignant et l'on y retrouve la première définition de l'autonomie citée par Holec. Tandis que l'apprentissage non-formel relève surtout de la part de l'apprenant qui se montre responsable des connaissances et des savoir-faire qu'il veut acquérir en dehors de l'enseignement scolaire ou universitaire habituel, ce qui représente bien le deuxième cas de l'autonomie décrit par Holec. Enfin, l'apprentissage informel n'est évidemment pas du tout guidé.

D'ailleurs, en parlant de ce dernier type, Mangenot (2011) indique qu'un des exemples les plus répandus de l'apprentissage informel de langues est l'immersion dans la culture du pays de la langue cible :

Les langues présentent la particularité qu'elles peuvent être apprises (ou plutôt acquises, si on veut être précis) de manière informelle, par immersion, le cas le plus fréquent étant l'installation – ou un séjour suffisamment long - dans un pays dont on ne connaît pas la langue. Rappelons que la recherche sur l'acquisition des langues utilise dans ce cas le terme acquisition, tandis que le terme apprentissage est réservé aux situations plus formelles ; la frontière est parfois ténue et il vaut sans doute mieux considérer ce couple comme un continuum et utiliser en cas de doute l'hyperonyme, appropriation, proposé par certains psycholinguistes [Mangenot, 2011 : 2].

Ce cas, comme nous pouvons le voir, n'est pas encore bien répandu en Russie, et d'ailleurs, c'est la connaissance insuffisante de la langue qui peut empêcher le déplacement d'un étudiant dans un pays étranger en vue d'y faire des études universitaires ou un court séjour linguistique. Sinon, comme le note Mangenot (2011), «en dehors de ces cas particuliers, l'acquisition d'une langue de manière informelle, en dehors du cas du séjour dans le pays, reste certainement réservée à une toute petite minorité de personnes possédant des stratégies d'apprentissage efficaces » [Mangenot, 2011 : 3].

Enfin, l'autonomie du deuxième type chez Holec présente plutôt l'apprentissage non-formel, ce qui est également souligné par Mangenot (2011) : « On considèrera ici que les auto-apprentissages, tels que définis par Barbot (2000), font partie des apprentissages non formels en langues » [Mangenot, 2011 : 3]. Nous allons revenir à la notion des auto-apprentissages et à d'autres termes utilisés par des chercheurs pour parler de l'autonomie, plus loin, mais pour l'instant, gardons bien la notion de l'apprentissage en autonomie, telle qu'elle est définie par Holec.

En parlant des spécificités des types d'apprentissage en question, Dejean-Thircuir et Nissen (2013) soulèvent bien la différence entre l'apprentissage non formel et informel : un apprentissage non formel veut dire « non institutionnel mais intentionnel », tandis que l'apprentissage formel est « institutionnel, soumis à une évaluation et intentionnel et un apprentissage informel se distingue du non formel par le fait que l'apprentissage y devient une incidence, mais non plus forcément un effet recherché » [Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 7]. Les auteures montrent comment Internet, et notamment des communautés d'apprentissage de langue, peuvent aider à « faire un pont » entre l'apprentissage institutionnel et non formel. Elles se montrent quand-même réticentes par rapport à l'utilisation abusive de la notion du travail autonome dans le cadre des exercices d'entraînement de langue sur la toile mondiale : « Pour autant, dans le cadre d'une utilisation accrue des technologies, on entend fréquemment parler, de façon abusive, de « travail autonome » ou « en autonomie » lorsque l'apprenant utilise simplement individuellement des ressources numériques » [Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 8].

C'est d'ailleurs sur l'opposition à une totale autonomie visée dans l'apprentissage que Holec attire notre attention en 1987 : « l'apprentissage ne peut s'effectuer au hasard. Il requiert à la fois une préparation préliminaire et une surveillance continue » [Holec, 1987 cité par Bertin, 2001: 39].

Il est à noter également que Holec évoquait le développement de l'autonomie chez l'apprenant encore plus tôt, dans son ouvrage en 1979, où il a indiqué aussi que l'autonomie ne veut pas obligatoirement dire un travail individuel : « ... ayant acquis une compétence d'apprentissage suffisante, l'apprenant, individuellement ou en groupe (autonomie n'est pas synonyme de solitude) peut construire lui-même son « enseignement » en intervenant directement aux différents moments de l'apprentissage et réduire ainsi [...] la possibilité d'existence d'un hiatus entre apprentissage souhaité et apprentissage effectivement réalisé » [Holec, 1979 : 51].

Finalement, pour conclure, nous nous permettons de citer Carré (2003) qui parlait plus spécifiquement de la formation adulte et qui a également souligné l'importance de se former en autonomie : « ... l'autoformation servirait de sain antidote aux néfastes *habitus* qui risquent d'entraîner formateurs et pédagogues dans cette « folie du projet de la fabrication d'autrui » si habilement dénoncée par Meirieu (1996) » [Carré, 2003 : 67]. Les étudiants que nous allons solliciter pour notre enquête sont-ils dans le même cas comme les personnes en formation adulte définie par Carré (2003) ? Ils ne le sont pas toujours, mais les buts restent les mêmes : apprendre une langue afin de s'en servir dans leur domaine ou bien pour passer une certification permettant de progresser dans leurs études ou le travail.

2.2. Notion d'apprentissage en langues étrangères.

Commençons donc à examiner les particularités de l'apprentissage en autonomie de la compréhension orale en langues, et pour cela, il nous semble approprié de voir d'abord ce que veut dire l'apprentissage de langues.

Si l'on revient au Cadre européen commun de référence, nous pouvons voir que la notion « apprentissage » est employée dans un sens plus restrictif par rapport à la notion « acquisition », cette dernière étant définie par le CECR comme des « interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle », aussi bien que la « connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi que la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication » [Conseil de l'Europe, 2001a: 107]. Par contre, l'apprentissage s'y présente en tant que « processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel » [Conseil de l'Europe, 2001a: 107].

D'après cette définition, on peut voir que l'apprentissage d'une langue étrangère est surtout lié aux programmes d'études fixés par les enseignants de l'établissement où l'apprenant acquiert les savoirs et ne prend donc pas en compte l'apprentissage d'une langue étrangère par l'apprenant lui-même, sans passer par le guidage et des instructions de son enseignant. Ces deux notions restent néanmoins parfois confondues, mais rappelons-nous que « le terme apprentissage est réservé aux situations plus formelles » que le terme acquisition [Mangenot, 2011 : 2].

Faisons attention à ce que le mot « auto-apprentissage » peut être considéré finalement comme un pléonasme car l'apprentissage ne peut se faire que par l'apprenant lui-même, nulle autre personne ne peut apprendre à sa place. Evidemment, le verbe « apprendre quelque chose à quelqu'un » a la même signification qu'enseigner, ce qui est le même cas en russe, par exemple, du verbe « учить », mais l'apprentissage en tant que processus cognitif peut avoir lieu seulement dans la tête de l'apprenant lui-même.

2.3. Définition de la notion d'apprentissage en autonomie et d'apprentissage autodirigé.

Après cette petite analyse, se pose une question : quelle est alors la différence entre l'auto-apprentissage et l'apprentissage en autonomie ? Il est à noter que cette question nous a demandé beaucoup de réflexion par rapport aux lectures faites à ce sujet, et il nous a été assez difficile d'y trouver une réponse rapide et bien claire. De ce fait, nous procédons donc à l'examen des notions de l'auto-apprentissage, de l'apprentissage en autonomie (que nous avons utilisé maintes fois dès le début du mémoire), de l'apprentissage autodirigé et de l'autodidaxie. Voyons si ces notions peuvent être considérées en tant que synonymes, d'après la façon dont elles sont utilisées dans certaines sources.

Il faut tout d'abord indiquer qu'il existe deux manières orthographiques d'ajouter le préfixe 'auto-' à la racine d'un mot. Ainsi, les auteurs du Cadre européen commun de référence [Conseil de l'Europe, 2001a] emploient les notions 'auto-apprentissage' et 'autodirigé' avec un trait d'union, par contre, le dictionnaire Larousse², par exemple, ne propose que l'orthographe attachée du préfixe pour les notions ci-dessus. En même temps que d'autres chercheurs ne suivent pas la même orthographe de ces mots non plus. Dans ce mémoire, nous suivons les suggestions du Cadre européen commun de référence pour

² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autoapprentissage/6594>

l'orthographe du mot « auto-apprentissage », par contre nous gardons attachées les deux parties dans le mot « autoévaluation », par exemple.

Après cette remarque, revenons aux quatre notions. D'après la définition de l'autoformation donnée par Bertin (2001) on peut la considérer en tant que synonyme de l'apprentissage autonome, voire de l'auto-apprentissage. L'auteur indique que l'autoformation se fait « pour soi-même [et] par soi-même » [Bertin, 2011 : 17] et « se réfère tout autant à des besoins langagiers qu'au développement des capacités de réflexion de l'apprenant » [Bertin, 2011 : 18]. Barbot et Camatarri (1999) ne donnent aucune distinction claire non plus entre les notions d'auto-apprentissage, d'autoformation et d'apprentissage autodirigé. Ainsi, ils emploient les termes 'auto-apprentissage' et 'autoformation' comme synonymes : « s'engager dans une démarche d'auto-apprentissage requiert une compétence d'apprentissage que les apprenants ont rarement acquise dans leur expérience scolaire ou sociale. Seuls les « bons apprenants » ou les apprenants qui trouvent un appui en milieu institutionnel sont susceptibles d'apprendre en autoformation » [Barbot et Camatarri, 1999 : 56]. Ils parlent également de la procédure de l'autoévaluation de l'étudiant pendant l'auto-apprentissage : « On constate même, en auto-apprentissage, que c'est seulement à propos de l'évaluation que l'absence de l'enseignant est évoquée par les auto-apprenants comme un handicap » [Barbot et Camatarri, 1999 : 113].

Le Meur (1993) parle de l'autodidaxie pure : « c'est-à-dire l'instruction par soi sans l'aide d'enseignant, mais aussi sans aucun lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement les ressources de l'environnement immédiat » [Pineau, 1983 cité par Le Meur, 1993 : 37] et de l'autodidaxie indépendante, « dans laquelle le pouvoir sur son processus éducatif, de celui que nous appelons l'apprenant, dépend uniquement de sa volonté, dans les limites de son conditionnement social » [Le Meur, 1993 : 37].

Holec (1979) choisit, quant à lui, d'utiliser le terme « apprentissage autodirigé » : « dans un apprentissage autodirigé, la définition des objectifs peut être réalisée en liaison très étroite avec les besoins (langagiers et d'apprentissage), dans la mesure où la dimension personnelle de l'apprenant peut à tout moment être prise en compte » [Holec, 1979 : 54].

Le terme d'apprentissage autodirigé se voit opposé à l'autonomie guidée, ou « semi-autonomie », que Bertin (2001) définit comme un « apprentissage au cours duquel l'apprenant jouit d'un degré important de liberté, [tout en restant] à l'intérieur d'un cadre (programme, tâches...) prévu par l'enseignant » [Bertin, 2001 : 175]. Ce terme est

également employé par le centre de langues LANSAD de l'université Stendhal - Grenoble 3³ qui distingue quatre types d'apprentissage en autonomie : apprentissage en autonomie guidée, apprentissage en autonomie libre, apprentissage en autonomie intégré et apprentissage en autonomie complémentaire. Nous ne nous fixons pas comme but de définir les quatre types, qui peuvent être facilement trouvés sur le site indiqué dans la référence, mais notons néanmoins que nous pouvons juste faire une remarque intéressante par rapport à l'orthographe du mot « guidée » dans le premier type, apprentissage en autonomie guidée. L'accord du participe est fait en féminin ce qui veut dire que ce n'est pas l'apprentissage, mais l'autonomie qui est guidée. Tout en faisant une différence entre ces quatre types, les rédacteurs de ces programmes de travail d'apprentissage de la langue choisie voient l'apprentissage en autonomie et l'auto-apprentissage comme des synonymes. [Lansad, 2013].

Cela nous amène à conclure déjà que les auteurs des sources citées ne parviennent pas à définir de manière unanime les notions en question, en utilisant ces termes le plus souvent comme des synonymes. Dans les quatre figures, les définitions ou les explications qu'ils donnent pour l'auto-apprentissage, l'apprentissage autonome ou l'apprentissage autodirigé sont souvent identiques, comme on peut le voir dans les exemples ci-dessus. Cette conclusion sur l'absence d'un accord entre les auteurs dans l'emploi de la terminologie dans ce domaine est également soutenue par Jones (2003)⁴ et par Quintin [Quintin, 2013 : 17]. Ainsi, Jones propose d'utiliser le terme 'autodidaxie' pour parler de l'auto-apprentissage au sens restreint.

Larousse propose une définition de l'autodidaxie qui coïncide également avec l'apprentissage autodirigé :

L'autodidaxie est l'acquisition de connaissances par un individu en dehors des dispositifs éducatifs officiels (établissements scolaires, centres d'apprentissage ou de formation) et sans intervention d'un enseignant ou d'un formateur. L'autodidacte fait preuve d'une autonomie totale dans son rapport au savoir : il définit lui-même ses objectifs de formation, trouve des informations et construit ses propres méthodes d'apprentissage, s'approprie les connaissances et est capable de s'autoévaluer⁵ [Larousse, s.d.].

³ <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/types-de-formation/apprentissage-en-autonomie/apprentissage-en-autonomie-22184.kjsp>

⁴ <https://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/definitions.htm>

⁵ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/autodidaxie/178846>

Ceci nous montre bien un exemple de l'apprentissage non formel, tout comme l'apprentissage autodirigé dont l'aspect non formel a été souligné également par Cosnefroy, pour qui l'apprentissage autodirigé est bien synonyme d'autoformation [Cosnefroy, 2010 : 38], tout comme pour Dejean-Thircuir et Nissen (2013) qui parlent de l'autoformation accompagnée: « des centres de ressources en langues (CRL) basés sur l'auto-direction (ou autrement dit l'autoformation accompagnée) naissent, le premier étant celui du Crapel à Nancy en 1974 » [Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 2-3].

Afin d'éviter donc toute confusion possible entre les termes et les définitions citées nous allons utiliser le terme de l'apprentissage en autonomie en tant que processus de la « réalisation de l'apprentissage par l'apprenant ». Par contre, l'apprentissage autodirigé va également avoir lieu dans le cas où les étudiants russes auront recours à des sites comme YouTube, par exemple, et dans ce cas leur apprentissage va inclure la planification et l'évaluation réalisées par eux-mêmes.

Finalement, pour faire une conclusion concernant toutes les définitions citées plus haut, nous pouvons indiquer que la différence entre les quatre notions se fait surtout par rapport à la décision qui peut être prise soit par l'institution, soit par l'apprenant lui-même. Ainsi, l'apprentissage en autonomie, que les chercheurs appellent souvent l'auto-apprentissage, par commodité, se fait majoritairement en contexte institutionnel et formel, par les apprenants eux-mêmes, sans la présence immédiate de leur enseignant, mais quand-même guidé ou au moins orienté par l'enseignant. C'est le cas fréquent, par exemple, dans les centres de ressources de langues, tels que nous avons cités dans ce chapitre. Par contre, l'apprentissage autodirigé, quant à lui, tout en se reproduisant également en contexte institutionnel mais informel, n'est plus orienté par l'enseignant, mais par l'apprenant qui planifie, choisit des ressources pédagogiques, parfois divertissantes, à utiliser et s'évalue lui-même.

2.4. Place du travail autodirigé dans l'apprentissage en autonomie.

Toutes ces définitions nous emmènent à l'examen de quelques caractéristiques de l'apprentissage en autonomie. Nous avons déjà vu que dans le contexte de l'apprentissage autonome, l'étudiant planifie lui-même comment il va apprendre. Ainsi, Carré (1997) indique que l'apprentissage autodirigé est « caractérisé par les efforts que l'individu déploie pour apprendre par lui-même » [Carré, 1997, Tremblay, 2003 cités par Cosnefroy,

2010 : 38]. En même temps, Knowles (1975) décrit bien la procédure que l'apprenant mène quand il procède à l'apprentissage autodirigé. Pour lui, c'est « le processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats obtenus » [Knowles, 1975, cité par Cosnefroy, 2010 : 38].

Dans ce cadre, indique Cosnefroy, les principales caractéristiques de l'apprenant autodirigé sont : « initiative, persistance, curiosité, désir d'apprendre, autodiscipline, confiance en soi et capacité à prendre les obstacles comme des défis à relever ». [Cosnefroy, 2010 : 38]. Alors, l'apprentissage autodirigé se fera plutôt dans le cadre non-institutionnel, où l'apprenant va prendre l'initiative de son apprentissage sans la participation de l'enseignant.

En même temps, il revient opportun de parler de l'apprentissage autorégulé qui fait partie de l'apprentissage autonome et dont les concepts sont bien développés dans les travaux de Cosnefroy (2010), Paris & Ayres (2000), Zimmerman et al. (2000). Cosnefroy (2010) indique, par exemple, que « le concept d'apprentissage autodirigé est issu de la formation d'adultes, tandis que le concept d'apprentissage autorégulé est un produit des apprentissages scolaires » [Cosnefroy, 2010 : 38].

En même temps, l'apprentissage autorégulé est défini par Paris et Ayres (2000) comme une « approche de l'apprentissage impliquant la fixation des objectifs, l'utilisation de stratégies, l'autocontrôle et l'ajustement stratégique de l'élève pour acquérir une certaine compétence » [Paris & Ayres, 2000 : 193]. Autrement dit, c'est la réflexion stratégique que les élèves ou les étudiants font pour réaliser une tâche proposée par l'enseignant. Ainsi, nous pouvons la voir comme une modalité d'apprentissage en autonomie, mais dans le sens plus restreint que l'apprentissage autodirigé. D'ailleurs, c'est ce dont parle Carré (2003) en évoquant la notion de la double dimension de l'autodirection qui touche « deux notions proches, travaillées en psychologie socio-cognitive, à savoir :

- l'autodétermination qui renvoie au pouvoir et au « contrôle » sur le sens, l'intentionnalité de la formation (sur le registre de la motivation, du choix, du projet);
- l'autorégulation qui renvoie à la surveillance, à l'évaluation et au pilotage du fonctionnement (d'un apprentissage) » [Carré, 2003 : 70].

D'après Carré (2003), la première modalité assure le « pouvoir de donner le sens, l'orientation, la signification au projet de formation, de projeter sa volonté sur lui, donc d'exercer un contrôle « stratégique » sur son but, ses finalités », tandis que l'autorégulation assure le « pouvoir d'en surveiller la cohérence, la tenue, l'orientation, d'en réguler le fonctionnement, de le piloter, c'est-à-dire d'exercer un contrôle « tactique » du cheminement de l'apprentissage et de ses moyens » [Carré, 2003 : 70].

Après cette analyse des sources bibliographiques nous nous permettons maintenant de proposer un schéma indiquant la place de l'autodirection dans l'apprentissage autonome :

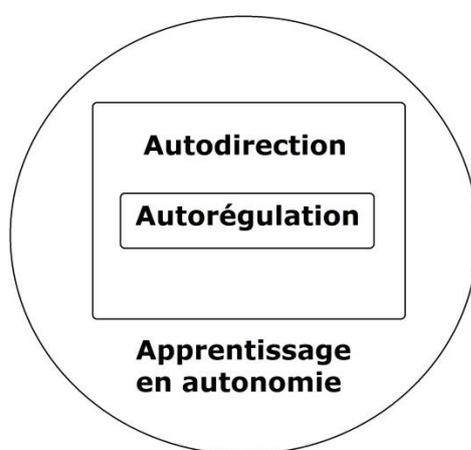


Figure 3. Place de l'autodirection et de l'autorégulation dans l'apprentissage.

Notons bien que ce schéma représente notre propre réflexion faite après les lectures des sources bibliographiques et ne prétend pas être exhaustif, notre objectif étant surtout de démontrer que pour nous, l'apprentissage en autonomie, finalement, représente tout l'ensemble d'activités réalisées de manière autonome, sans ou/et avec le guidage de l'enseignant, en classe ou comme un divertissement en dehors des études scolaires (en contexte formel, non formel et informel). L'autodirection fait partie de l'apprentissage autonome et en occupe une partie relative à l'apprentissage non formel. A son tour, l'autorégulation fait partie de l'apprentissage autodirigé, mais seulement dans le contexte scolaire, quand une tâche à faire est imposée par l'enseignant.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, nous considérons que les étudiants russes ne travaillent pas sur la compréhension orale de manière régulière et le plus souvent ils le font sous le contrôle de l'enseignant, ceci étant donc une activité hétéro-dirigée. Dans le cas où leur travail se fait de manière autonome, mais orienté et guidé par l'enseignant, ceci représente une activité autoréglée. Par contre, quand les étudiants décident de faire

plus d'exercices oraux pour s'entraîner en dehors de la classe, sans passer par des recommandations de leur enseignant ou de leur établissement, ils procèdent donc à une activité autodirigée, et la manière dont ils s'y prennent et les méthodes de travail cognitif et métacognitif auxquelles ils ont recours représentent ainsi le processus de l'apprentissage autonome de la compréhension orale.

En même temps, l'on peut se demander si une activité d'entraînement de la compréhension orale représente bien le cas du travail autodirigé. Cette activité peut être motivée par deux raisons : soit par le travail imposé par l'enseignant dans le cadre du cours, soit par la volonté de l'apprenant de réaliser d'autres activités d'apprentissage de langues que celles proposées en contexte institutionnel afin d'améliorer son niveau de la langue cible. Nous considérons dans ce mémoire que les deux cas décrits ci-dessus correspondent à l'apprentissage autodirigé et font ainsi partie de l'apprentissage en autonomie.

Il s'avère important de parler ici du concept de l'auto-efficacité, ou de l'efficacité personnelle, car l'autodirection « entretien des liens conceptuels forts » avec ce concept [Carré, 2003 : 71]. Selon Bandura (1999), cité par Carré (2003), « le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des pensées autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité » » [Bandura, 1999 cité par Carré, 2003 : 77]. Elle concerne « les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences » [Carré, 2003 : 77]. Grosso modo, cela signifie que le fait de savoir s'ils peuvent produire des résultats visés va déterminer leur motivation et les encourager ou finalement décourager à agir. C'est ce que notent également Paris et Ayres (2000) dans leur définition du sentiment de l'efficacité en parlant du « sentiment d'être capable d'obtenir un résultat déterminé » [Paris et Ayres, 2000 : 194]. Nous évoquons ici ce concept car il peut toucher la question de la motivation et des stratégies socio-affectives dont nous allons parler plus dans le chapitre suivant. Bien que la motivation fasse partie importante de l'apprentissage, nous nous permettons juste de l'évoquer dans notre travail et comprenons qu'elle peut servir de sujet pour un autre travail de recherche.

Profitons de ce passage pour illustrer ainsi la complexité du processus d'apprentissage. Enfin, pour terminer notre analyse des caractéristiques de l'apprentissage en autonomie, revenons à Holec (1979) qui touche également la question de la détermination de l'apprenant de langue qui effectue « une hiérarchie des connaissances

fondée sur l'urgence, ou la fréquence, ou l'intérêt, ou les conditions d'apprentissage, etc. Cette hiérarchie présente, par ailleurs, la caractéristique d'être variable d'un apprenant à l'autre, variable également dans le temps pour un *même* apprenant » [Holec, 1979 : 52].

Ainsi, dans l'apprentissage autodirigé l'apprenant décide lui-même du seuil de compétence à acquérir. Il va se baser sur la « communicabilité » : « qui communique et avec qui, de quel type de communication il s'agit (face à face, téléphone) et de l'objet de communication » [Holec, 1979 : 53]. Ce seuil de « communicabilité » ne sera pas forcément défini à priori, « mais empiriquement au fur et à mesure qu'il aura l'occasion de mettre ses connaissances en pratique » [Holec, 1979 : 53].

Chapitre 2. Stratégies d'apprentissage de la compréhension orale en autonomie

1. Exemples de comportements stratégiques dans le cadre de la compréhension orale.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, l'apprentissage autodirigé permet à l'apprenant de choisir par lui-même ce qu'il veut apprendre et de quelle manière. Il est également libre de choisir s'il veut travailler seul ou accompagné par d'autres personnes. En parlant de cette dernière question concernant le nombre d'apprenants, Coubard part de sa pratique d'enseignement et insiste sur l'importance du travail en binôme qui « permet de donner un rôle à chaque apprenant » tout en donnant un « moyen de déjouer le handicap de la surcharge de la classe » [Coubard, 2003 : 452]. Elle évoque également qu'il est surtout utile d'appliquer le travail en binôme pour la phase de négociation du sens du texte oral [Coubard, 2003 : 453]. Berdal-Masuy et Briet mettent également en évidence les avantages du travail en binôme pendant les activités de la compréhension orale : « on peut suggérer de travailler par deux, les uns et les autres captant des informations différentes et pouvant confronter leurs réponses. Cette formule est considérée comme plus motivante et efficace par les apprenants, ils s'entraident et n'ont pas le sentiment d'être jugé par l'enseignant » [Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 27]. En revanche, Carette exprime sa préférence pour l'apprentissage individuel de la compréhension orale tout en précisant que « cela ne conduit pas nécessairement à toujours travailler seul [...] mais à son rythme » [Carette, 2001 : 140]. Elle insiste également sur le côté affectif du travail individualisé qui pourrait aider les apprenants à ne pas avoir peur d'exprimer des hypothèses « audacieuses ». Bien que ces derniers propos concernent surtout la compréhension orale dans la classe, ces remarques semblent être bien appropriées également pour le travail autodirigé qui ne signifie pas de travailler tout seul, mais plutôt le faire sans surveillance ni contrôle de la part d'un enseignant, quand les décisions sont prises par un apprenant ou entre quelques apprenants.

C'est dans le contexte de l'apprentissage autonome, tout comme dans l'apprentissage tout court, qu'il revient à l'apprenant de prendre conscience de la façon dont il apprend et de se procurer des méthodes efficaces afin d'acquérir mieux les connaissances visées. Tout en indiquant que c'est à l'enseignant également qu'il revient d'attirer l'attention des étudiants sur ce qu'ils peuvent faire pour mieux apprendre, Holec souligne quand même que « moins on essaiera d'enseigner à l'apprenant à apprendre, mieux cela vaudra »

[Holec, 1979 : 60]. Barbot et Camatarri (1999) développent ce propos en citant Tough (1971) : « c'est seulement quand il aura l'intention d'apprendre que [l'apprenant] recherchera les nouvelles sortes d'aides et de ressources qui pourraient être développées chez lui » [Tough, 1971 cité par Barbot & Camatarri, 1999 : 78].

Tout apprentissage de langues, nécessite le développement des stratégies spécifiques chez l'apprenant afin qu'il puisse progresser dans chaque compétence langagière, y compris la compréhension orale.

Parmi les chercheurs ou théoriciens qui ont travaillé sur la problématique du développement de l'écoute en langues étrangères, certains suggèrent de repérer ou discriminer des éléments de discours afin de mieux comprendre un texte oral, comme, par exemple, Desmons et Ferchaud (2008), ou bien Courtillon (2003) : « La spécificité de l'oral ... impose la capacité à discriminer finement toutes les marques, sons, courbes intonatives, pauses et accents d'insistance, pour pouvoir saisir rapidement les informations dans la succession de la chaîne sonore. Pour cela, il faut savoir sélectionner les indices porteurs de sens et anticiper à partir de ce qui a été compris » [Courtillon, 2003 : 47]. D'autres chercheurs travaillent sur la classification de stratégies différentes auxquelles les apprenants ont ou peuvent avoir recours pendant les activités de l'écoute : Vandergrift & al. (2006), O'Bryan & Hegelheimer (2009), Berdal-Masuy & Briet (2010) et d'autres.

Il est à noter que le concept des « stratégies » est employé fréquemment par les chercheurs. Ainsi, Barbot et Camatarri (1999) parlent de nouvelles stratégies à utiliser qui sont apparues avec la création et prolifération des ressources numériques, et notamment Internet : l'anticipation (« pour se diriger sur l'écran suivant à partir des indices »), l'exploration qui permet « une analyse du type de repères, de balises, de codes dont la navigation dispose (les possibilités de retour, de bifurcation et de reprise de parcours) » [Barbot & Camatarri, 1999 : 94].

2. Définition de la notion de stratégie.

En ce qui concerne la notion des « stratégies d'apprentissage », Bertin (2001) les définit comme « techniques permettant à l'apprenant de conceptualiser, structurer et mémoriser le matériau linguistique auquel il se trouve confronté » [Bertin, 2001 : 178]. Tandis que le Cadre européen commun de référence indique : « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu

pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » [Conseil de l'Europe, 2001a: 15].

D'autre part, O'Bryan et Hegelheimer (2009) utilisent le terme « *tools* » comme synonyme du mot « stratégies » et qui signifie donc 'instruments, outils'. Cela donne tout de suite l'image des stratégies en tant qu'outils dont on peut se doter pour mieux exécuter une tâche d'apprentissage. Pour Zimmerman, Bonner et Kovach, les stratégies représentent des « processus cognitifs pouvant être utilisés par les élèves pour comprendre les tâches demandées et mettre en œuvre des actions leur permettant d'atteindre leur objectif » [Zimmerman & al., 2000 : 167]. Enfin, Wenden et Rubin définissent en tant que stratégie « tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage » [Wenden & Rubien, 1987 cités par Degache, 2000 : 152]. Malgré un bon nombre de détails dans cette dernière définition, c'est enfin celle du CECR qui nous paraît plus appropriée à notre travail.

Ainsi, si l'apprenant choisit de travailler tout seul, ceci est une stratégie, ou bien s'il décide d'écouter un texte oral trois fois pour mieux comprendre le contenu, on peut le considérer aussi en tant qu'une stratégie. Mais il est évident que ces deux dernières n'appartiennent pas au même type de stratégies. Comme en conclut Degache (2000), « il semble bien que l'on puisse parler de stratégie quasiment pour tout ce qui concerne de près ou de loin l'appropriation d'une LE⁶ sans que l'on sache toujours si l'on peut considérer que certaines stratégies sont les sous-ensembles des autres et lesquelles ».

3. Classifications de stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot (1990) et d'Oxford (1990).

De nombreux chercheurs ont travaillé sur cette question et nous pouvons trouver de nos jours plusieurs classifications de stratégies d'apprentissage de langues. Ainsi, nous allons nous arrêter surtout sur deux taxonomies que l'on peut retrouver en tant que références dans plusieurs publications, comme, par exemple, Cyr (1996), Degache (2000), Nguyen (2013). Ce sont donc la typologie des stratégies d'apprentissage proposée par

⁶ Langue étrangère

O'Malley et Chamot (1990) basée sur les recherches faites pour l'apprentissage de langue seconde et celle d'Oxford (1990) qui représente une compilation des types trouvés dans plusieurs sources [Chamot, 2004 : 17].

Ainsi, Oxford (1990) propose six types de stratégies :

- celles de mémoire (organiser et structurer la nouvelle information à l'aide des formules, des images etc.) ;
- cognitives (associer ce qui est déjà connu avec la nouvelle information) ;
- compensatoires (utiliser le contexte pour deviner l'information manquante) ;
- métacognitives (contrôler son apprentissage) ;
- affectives (gérer ses émotions) ;
- sociales (coopérer avec d'autres participants d'apprentissage ou de communication).

En revanche, O'Malley et Chamot (1990) se contentent de proposer seulement trois types des stratégies. Ci-dessus l'aperçu général de leur classification présenté par Cyr (1996). Déjà, dès la première vue, cette typologie nous paraît bien plus claire que celle d'Oxford (1990), ainsi on y voit les stratégies suivantes :

Classification des stratégies : Aperçu général		
Stratégies métacognitives	Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> • L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>). • L'attention générale (<i>directed attention</i>). • L'attention sélective (<i>selected attention</i>). • L'autogestion (<i>self-management</i>). • L'auto-régulation (<i>self-monitoring</i>). • L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>). • L'auto-évaluation (<i>self-evaluation</i>).
Stratégies cognitives	Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • La répétition (<i>repetition</i>). • L'utilisation de ressources (<i>resourcing</i>). • Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>). • La prise de notes (<i>note taking</i>). • La déduction ou l'induction (<i>deduction / induction</i>). • La substitution (<i>substitution</i>). • L'élaboration (<i>elaboration</i>). • Le résumé (<i>summerization</i>). • La traduction (<i>translation</i>). • Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>). • L'inférence (<i>inferencing</i>).

Stratégies socio-affectives	Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • La clarification / vérification (<i>questionning for clarification</i>). • La coopération (<i>cooperation</i>). • Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>). • L'auto renforcement (<i>self-reinforcement</i>).
Source : O'Malley et Chamot, 1990 : 137-139		

Figure 4. Typologie des stratégies d'O'Malley & Chamot, 1990.

Ce tableau montre bien la répartition des stratégies en trois types, comme nous avons noté plus haut, de manière bien plus précise que celle proposée par Oxford (1990). Ainsi, les stratégies de mémoire d'Oxford (1990) peuvent bien être attachées aux stratégies cognitives car le processus de mémorisation représente tout à fait un processus cognitif. Il est à noter que d'ailleurs Oxford a également changé elle-même cette typologie indiquée ci-dessus en 2011 en supprimant des types des stratégies de mémoire et compensatoires et en les répartissant entre les métastratégies ou des stratégies tout simplement [Oxford, 2013]. Néanmoins, sa taxonomie proposée en 1990 reste largement utilisée par des chercheurs, et ils sont ainsi libres de choisir entre celle d'Oxford (1990) ou bien celle d'O'Malley et Chamot (1990).

4. Applications des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives dans l'apprentissage.

Si l'on prend le cas de Nguyen (2013), par exemple, il consacre tout un chapitre à la validation de l'Inventaire des stratégies d'apprentissage de langue d'Oxford dans le cadre du système éducatif vietnamien [Nguyen, 2003 : 336]. L'article d'O'Bryan et Hegelheimer (2009) privilégie surtout les stratégies cognitives et métacognitives d'O'Malley et Chamot (1990).

Par ailleurs, Paris et Ayres (2000) mettent en évidence le rôle positif du travail réflexif sur les stratégies. En parlant des principes psychologiques concernant l'apprenant et le processus d'apprentissage ils notent : « Ces principes font référence aux facteurs cognitifs, métacognitifs, affectifs, développementaux et sociaux qui exercent une influence sur la réussite scolaire des élèves et peuvent s'appliquer à tous les apprenants, quel que soit leur âge » [Paris & Ayres, 2000 : 184]. Ils notent aussi que « certaines méthodes sophistiquées conçues pour « réfléchir à réfléchir », c'est-à-dire superviser et contrôler les opérations mentales, déclenchent la pensée créative et critique et facilitent le développement de la compétence » [Paris & Ayres, 2000 : 186].

L'importance de l'utilisation des stratégies socio-affectives a été entre autre mise en évidence dans l'article de Rolland (2013). Il y insiste sur le fait que le travail sur le développement des stratégies socio-affectives des enfants (dans le cas de sa recherche) facilitera leur apprentissage de langues étrangères et encouragera leur exposition aux langues nouvelles et inconnues. L'utilisation des stratégies sociales et affectives a été également observée dans les travaux d'autres chercheurs. Ainsi, comme le note Carette, « pour que l'apprenant vise à développer un comportement d'auditeur averti en LE, et s'engage dans des actions appropriées » [Carette, 2001 : 128] il faut bien le rendre conscient de ses représentations parfois fautives et perturbantes par rapport à la compréhension orale et ainsi développer ces stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives d'apprentissage de langue, le faire réfléchir sur sa propre manière d'écouter, même des textes dans sa langue natale, savoir utiliser non seulement ses connaissances linguistiques, mais aussi extralinguistiques et culturelles.

Dans son article « *Are they watching ?*⁷ » Wagner (2007) a essayé de mettre l'accent sur l'importance du contenu non-verbal pour la compréhension orale : « *It is important to include the non-verbal components of spoken communication in the construct definition of L2 listening ability. Non-verbal information is often a vital component of interpersonal communication*⁸ » [Wagner, 2001 : 68-69]. Il a conclu à la fin de son article que les apprenants regardent l'écran 69 % de temps passé sur le test visuel ce qui nous emmène donc à la question des stratégies compensatoires à développer ou non et dans quel contexte chez les apprenants, à l'aide des activités de la compréhension orale appropriées. Nous allons également voir dans la partie pratique si la question soulevée par rapport à l'attention aux gestes pendant l'écoute est bien importante pour les étudiants russes, et si, en même temps, la vidéo distrait ou non, leur attention.

Ensuite, une autre interpellation intéressante pour cette recherche est celle sur le nombre d'écoutes que les étudiants devraient effectuer pour mener à bien une activité de la compréhension orale. Citons pour cela Berdal-Masuy et Briet (2010) qui indiquent que la première écoute attire l'attention des apprenants sur l'information générale du texte auditif et pose, de manière générale, des questions sur la situation de communication comme « Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Pourquoi ? ». La deuxième écoute « porte sur des éléments

⁷ Notre traduction : « Regardent-ils ? »

⁸ Notre traduction : « Il est important d'inclure les éléments non-verbaux de la communication dans la définition conceptuelle de la compréhension orale en langue étrangère. Le contenu non-verbal représente souvent un élément essentiel de la communication interpersonnelle ».

de compréhension plus détaillée ... On peut proposer une troisième (ou une quatrième) écoute, pour le plaisir » [Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 26]. Carette (2001) et Coubard (2003) partagent également cet avis de ne pas se limiter à deux écoutes car il est important de « dédramatiser la compréhension en classe car la situation est différente de l'extérieur, même si à l'extérieur il arrive souvent qu'on ne puisse pas réécouter autant » [Coubard, 2003 : 453].

D'après l'expérience de l'auteure de ce mémoire en tant qu'enseignante, on peut également témoigner la nécessité de l'utilisation de la troisième écoute dans quelques cas, afin que les apprenants puissent saisir plus d'informations nécessaires pour répondre aux questions si cette tâche s'avère plus difficile que prévu. Après tout, la bonne compréhension d'un texte oral apporte plus de confiance en eux-mêmes aux apprenants, ce qui pourrait leur servir ensuite dans l'apprentissage postérieur, voire les motiver à travailler plus cette compétence en autonomie. Si les propos cités ci-dessus peuvent être employés dans la pratique d'enseignement en classe, ils sont d'autant plus applicables dans l'apprentissage de langues autodirigé, surtout qu'« entre la première et deuxième écoute le taux de compréhension augmente sensiblement, puis graduellement jusqu'à la quatrième ou cinquième écoute » [Desmons & Ferchaud, 2008 : 29].

Enfin, Chamot (2004) exprime sa volonté de voir les stratégies être appliquées dans tout processus éducatif et de voir les apprenants ayant appris ces stratégies être capables de les transférer d'une matière scolaire à une autre. Finalement, comme le note Degache (2000), on pourrait remarquer que des « observations des stratégies individuelles » entraînent « les apprenants à raconter, décrire, expliquer, justifier et argumenter en LE (langue étrangère) autour de ce thème... raconter comment ils ont appris la langue, argumenter en faveur d'un entraînement particulier... » et ceci se faisant souvent même « dans l'échange exolingue, au contact des natifs (en voyage, avec de nouvelles connaissances, quand on retrouve des amis, etc.) » et qu'à ce titre, elles mériteraient déjà de figurer dans les objectifs méthodologiques de base de toute méthode se voulant de type communicatif » [Degache, 2000 : 156]. Enfin, en se prononçant fortement pour l'utilisation de l'ordinateur afin de développer surtout les stratégies métacognitives qui sont « cruciales dans tout apprentissage et encore davantage dans l'apprentissage avec le multi/hypermédia » [Duquette & Renié, 1998 cités par Degache, 2000 : 157], l'auteur indique que ce moyen informatique permet à l'apprenant de « s'interroger sur le choix de telle ou telle stratégie (autoévaluation, identification d'un problème) » et à l'aide de ce dispositif

« d'améliorer l'attention et de favoriser l'autogestion » [Degache, 2000 : 157]. Ainsi, nous arrivons donc à la question suivante de notre recherche qui est l'autoévaluation de la compréhension orale des langues étrangères, et notamment du français, en autonomie.

Chapitre 3. Caractéristiques générales de l'autoévaluation de la compréhension orale des langues étrangères en autonomie

1. Définition de l'autoévaluation

On notera tout de suite qu'à première vue, la notion « s'autoévaluer » semble être un pléonasmе, car le verbe pronominal « s'évaluer » signifie déjà qu'une personne évalue son travail quelconque soi-même. Bien que, évidemment, le substantif « l'autoévaluation », quant à lui, ait bien sa place en français avec le préfixe « -auto » sans semer la même ambiguïté pléonastique.

Remarquons quand-même, à titre d'un exemple, que le verbe « s'autoévaluer » est utilisé par les auteurs du Cadre européen commun de référence [Conseil de l'Europe, 2001b : 79], tout comme le verbe « s'administrer » dans cette même source devient le verbe « s'auto-administrer » chez Holec [Holec, 1990 : 76] ou bien le verbe en question comporte également le préfixe « -auto » [Holec, 1990 : 85]. Ainsi, nous avons choisi de suivre la tendance du CECR et de Holec, sachant que l'autoévaluation par les étudiants se fera par rapport à deux critères : le niveau et la capacité (le progrès).

Le dictionnaire Larousse indique que l'évaluation représente « l'action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose »⁹. D'autre part, l'autoévaluation est définie par le dictionnaire en ligne Reverso en tant qu'une « démarche qui vise à une évaluation de ses capacités par soi-même »¹⁰. Dans notre cas, nous nous intéressons à la réflexion des apprenants par rapport à la compétence de la compréhension orale.

En revanche, les chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie sont allés plus loin pour développer la notion de l'autoévaluation. Ainsi, les auteurs américains Paris

⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/evaluation/31794>

¹⁰ <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/autoevaluation>

et Ayres définissent l'autoévaluation (*self-assessment*) par un apprenant en tant que « réflexions à propos de ses propres résultats, de ses propres progrès et de son développement personnel » [Paris & Ayres, 2000: 193]. Zimmerman, Bonner et Kovach indiquent que l'autoévaluation (*self-evaluation*) « se produit lorsque l'élève juge sa propre efficacité, le plus souvent à partir des observations et de prises de notes de ses performances et de ses résultats » [Zimmerman & al., 2000: 165].

Bien que les deux définitions parlent de la même notion dans la version française des livres traduits de l'anglais et dont nous avons utilisé ici la version traduite, il est à signaler que les glossaires de ces deux sources bibliographiques utilisent deux termes différents en anglais pour désigner la même notion de l'auto-évaluation : *self-assessment* et *self-evaluation*, qui restent toutefois des synonymes, même si Scallon critique la traduction du mot « *assessment* » par « l'évaluation » en français [Scallon, 2004: 14]. Ces notions nous font revenir à la définition courte de l'autoévaluation, telle que nous allons la percevoir dans ce travail : l'évaluation de ses capacités et de ses résultats par soi-même.

2. Autoévaluation en tant qu'estimation de sa capacité ou du niveau.

Dès lors, cela nous pousse à voir si la notion de l'autoévaluation peut avoir une double-face, car dès la première vue, la façon dont on estime ses capacités, on pense ce que l'on est capable de faire, peut tout à fait différer de celle dont on donne sa propre évaluation par rapport aux résultats obtenus. Comme, par exemple, des phrases typiques que l'on peut souvent entendre de la part des étudiants russes (ceci est au moins le cas de l'expérience de l'auteure de ce mémoire en tant qu'enseignante du français et de l'anglais langue étrangère en Russie) : « Je ne suis pas très fort en français » ou « Je ne comprenais rien du tout quand j'écoutais cette chanson en anglais, et maintenant j'ai l'impression de la comprendre ». La première phrase est plutôt liée à l'autoévaluation de ses capacités à s'exprimer ou comprendre dans une langue étrangère, la deuxième nous indique l'estimation de la réussite par rapport à une tâche avec un résultat requis de comprendre une chanson en anglais langue étrangère, par exemple, après avoir fait des activités visant le développement des stratégies de l'écoute chez les apprenants.

Cette différence est notamment soulignée par les auteurs du Cadre européen commun de référence qui mettent l'accent sur cette double face de l'autoévaluation et incitent à ne pas « confondre capacité et niveau » : « L'apprenant veut s'informer sur la qualité de son

apprentissage et pas simplement sur ce qu'il a acquis. « Suis-je en train d'améliorer mes capacités d'apprenant? » n'est pas synonyme de « Qu'est-ce que j'ai appris? » » [Conseil de l'Europe, 2001b: 79].

Holec voit la différence entre l'évaluation qui prend en compte des besoins et celle qui se base sur des objectifs fixés d'apprentissage :

- « en premier lieu, l'évaluation est l'opération qui permet de déterminer le degré de conformité d'un résultat acquis à un résultat visé, qui permet donc de vérifier que l'objectif d'apprentissage qu'on s'était fixé a bien été atteint ;
- en second lieu, l'évaluation est l'opération qui permet de déterminer le degré d'adéquation d'un résultat acquis et d'un résultat requis : c'est ainsi que peut être vérifié que ce qui a été appris répond bien aux besoins qui avaient motivé l'apprentissage, que l'objectif qu'on s'était fixé avait été correctement défini, mais aussi éventuellement que le besoin avait été correctement analysé » [Holec, 1979: 55].

Holec indique cette différence d'évaluation afin de faire comprendre aux enseignants qu'un élève ou un étudiant, voire un adulte en apprentissage autodirigé, n'apprend pas « simplement pour apprendre », mais qu'il a un but assez précis exigé par un établissement ou par lui-même. Ainsi, « la deuxième vérification constitue le point de départ et le point d'arrivée de son évaluation, la première vérification étant alors utilisée comme outil pour réaliser la seconde » [Holec, 1979: 55]. Par conséquent, c'est à l'occasion des « exercices systématiques qu'il pratique (et chaque item de ces exercices, même) jusqu'aux interactions avec des *native-speakers* ou aux confrontations avec des documents authentiques » [Holec, 1979: 56] que l'apprenant va juger sa « performance » dans l'apprentissage autodirigé ce qui représente le premier type d'(auto-)évaluation chez Holec. Par contre, ce ne sont que des « communications réelles » qui peuvent permettre la « vérification » du deuxième type [Holec, 1979: 56]. D'où l'intérêt à encourager les apprenants à participer à des forums ou à des blogs ou des « sites d'apprentissage et de réseautage en langues » [Chotel & Mangenot cités par Mangenot, 2011 : 3].

Holec indique qu'il revient à l'apprenant d'attribuer le degré d'importance à chaque performance. Ainsi, il peut décider qu'il n'a pas fait suffisamment bien une telle activité d'apprentissage car « il n'était pas alors au mieux de sa forme, ou que des événements extérieurs sont venus handicaper son comportement, ou simplement que son interlocuteur

n'était pas sympathique et qu'en réaction il a minimisé sa compétence pour abrégé l'interaction, etc. » [Holec, 1979 : 56]. Grâce à cette possibilité de hiérarchisation de ses performances, l'apprenant peut également découvrir des éléments de communication auxquels il n'avait pas fait attention auparavant, indique Holec. Donc, « l'apprenant opère un choix personnel fondé sur sa propre représentation d'une performance réussie » [Holec, 1979 : 56]. On voit que l'apprenant est entièrement responsable de son autoévaluation, aucune autre personne, voire même son enseignant, ne lui impose ses critères ni ses jugements par rapport à ce que c'est une activité réussie. Gremmo soutient aussi ce propos : « L'apprentissage autodirigé est une démarche didactique qui définit un rôle différent pour les apprenants, un rôle différent pour les enseignants (à tel point que le terme « conseiller » est préféré à celui d'enseignant » [Gremmo, 2000 : 20].

3. Place de l'autoévaluation dans l'apprentissage des langues

3.1. Rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans le processus de l'autoévaluation.

Cela a, d'ailleurs, été également souligné par Barbot et Camatarri qui indiquent que l'autoévaluation, « par ses techniques et l'investissement psychologique qu'elle requiert, constitue une dynamique formatrice » et « implique une redéfinition des rôles dans le processus de formation » [Barbot & Camatarri, 1999 : 111]. Ainsi, nous pouvons voir ci-dessous comment ils sont parvenus à schématiser ces nouveaux rôles entre l'apprenant et l'enseignant :

Nouveau rôle de l'apprenant	Le nouvel enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • L'auto-évaluation est un objectif d'éducation transférable qui est la clé de toute démarche d'apprentissage et est intégré à tout le processus. • Elle favorise un franchissement de rapports hiérarchiques de style scolaire. La relation entre apprenant et enseignant est en effet affectée par les processus d'évaluation qui mettent en scène le pouvoir de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse à des besoins de changement fondamentaux de nouvelles générations qui explosent face à des systèmes éducatifs qui leur renvoient une image d'elles par trop négative. • Cette nouvelle perception permet de remettre en question la finalité de l'évaluation traditionnelle, et particulièrement la correction par l'enseignant, dont l'efficacité reste à démontrer. Il s'agit alors de définir des remédiations et de fournir à l'apprenant les

<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'expose pas l'apprenant à une situation de jugement par rapport aux autres, par rapport aux normes de l'enseignant. 	<p>moyens d'améliorer ses productions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant libéré de l'évaluation est disponible pour suivre les élèves personnellement et les aider à évaluer leur compétence à apprendre.
---	--

Figure 5. L'autoévaluation et les nouveaux rôles de l'apprenant et l'enseignant par Barbot & Camatarri (1999).

De toute évidence, pour ces auteurs, l'autoévaluation n'apporte que l'influence positive sur l'apprentissage en donnant une place et la responsabilité bien plus importantes à l'apprenant tout en gardant l'enseignant en tant que moniteur et assistant et surtout en diminuant considérablement le subjectivisme éventuel d'évaluation de la part de l'enseignant. Il faut néanmoins se rendre compte que, vu l'habitude d'être notés par l'enseignant, les apprenants peuvent éprouver un manque de l'évaluation scolaire coutumière. Comme le notent Barbot et Camatarri, à titre de contradiction, que « c'est seulement à propos de l'évaluation que l'absence de l'enseignant est évoquée par les auto-apprenants comme un handicap » [Barbot & Camatarri, 1999 : 113].

3.2. Importance de l'autoévaluation dans le processus d'apprentissage.

De nombreux autres chercheurs et théoriciens soulignent le rôle positif de l'autoévaluation pour le processus d'apprentissage. Ainsi, Paris et Ayres (2000) y consacrent plusieurs pages de leur livre. Parmi les exemples de l'influence de l'autoévaluation que nous avons pu y retrouver, nous pouvons en citer les suivants:

- 1) Les apprenants « deviennent positivement réceptifs à la qualité de leurs compétences ». En évaluant le travail qu'ils ont déjà accompli, ils parviennent à « envisager des révisions et se fixer des objectifs » [Paris & Ayres, 2000 : 69].
- 2) « L'autoévaluation favorise l'apprentissage autorégulé » [Towler & Broadfoot, 1992 cités par Paris & Ayres, 2000 : 70], par conséquent, les apprenants deviennent moins dépendants de l'enseignant et peuvent mieux organiser leur apprentissage.
- 3) Enfin, l'autoévaluation se présente comme un « élément fondamental dans l'évolution personnelle » : « C'est grâce à la réflexion que nous évaluons nos connaissances et nos capacités, que nous les améliorons pour faire face à des

critères plus élevés et que nous tirons fierté de ce que nous parvenons à accomplir » [Paris & Ayres, 2000 : 178].

- 4) A long terme, « la vision qu'ont les élèves de l'apprentissage et de l'évaluation peut avoir des conséquences durables pour l'éducation » [Paris & Ayres, 2000 : 65]. Nous nous permettons d'y voir les effets plutôt positifs : « les élèves qui ont recours à l'autoévaluation pour approfondir leur connaissance d'eux-mêmes et de l'éducation qu'ils ont reçue, se forgent des théories plus cohérentes à propos d'eux-mêmes et deviennent de meilleurs élèves ou de meilleurs étudiants » [Paris & Byrnes, 1989 cités par Paris & Ayres, 2000 : 179].

Enfin, ce dernier point a été également souligné par Barbot et Camatarri : « L'autoévaluation permet une évolution car elle contribue à transformer une personne à travers des processus de rétroaction qui portent sur ses activités et ses démarches » [Barbot & Camatarri, 1999 : 112]

3.3. Evaluation diagnostique, formative et sommative dans le cadre de l'autoévaluation en compréhension orale.

Revenons à la compréhension de l'oral et à la possibilité de l'autoévaluation dans le contexte d'apprentissage en autonomie. Veltcheff et Hilton (2003) soulèvent bien la problématique de l'évaluation de la compréhension orale : « En termes d'évaluation, la compétence écouter est la mal-aimée. La compréhension orale est pourtant une condition indispensable à une communication, à une interaction réussies » [Veltcheff & Hilton, 2003 : 80]. Courty (2003) touche également la question de valeurs en parlant de l'évaluation en langues étrangères : « L'évaluation, qui ne saurait en aucun cas être confondue avec le contrôle linguistique aboutissant à une note, doit permettre de situer sur une échelle de valeur les différents niveaux de performance atteints par l'étudiant en linguistique et phonétique ainsi qu'en communication » [Courty, 2003 : 51]. Ainsi, dans ce cas aussi bien que dans le cas de l'autoévaluation, l'apprenant doit être capable de dire s'il a progressé ou non et s'il a atteint un niveau (auto)exigé.

A première vue, selon la typologie existante d'évaluation et dans le contexte de l'apprentissage en autonomie, nous pourrions parler de l'autoévaluation comme de l'évaluation formative qui « est intégrée à la progression et aide l'apprenant à prendre conscience de ses acquis et de ses faiblesses » [Desmons & Ferchaud, 2008 : 33] et non pas de l'évaluation sommative qui permet d'« évaluer en fin de parcours, un niveau de

compétences acquises» [Desmons & Ferchaud, 2008 : 33] et qui se ferait plutôt par un enseignant dans la classe. Néanmoins, comment cela se passe-t-il si l'on regarde le cas des sites d'apprentissage de langues qui proposent des tests de niveau en ligne avec des notes attribuées tout de suite après sa passation ? Bien évidemment, l'on n'y parlera pas de l'apprentissage autodirigé, mais ceci est tout à fait possible dans le cadre de l'apprentissage en autonomie semi-dirigé, voire en apprentissage autorégulé. Dans le cas de tests en ligne nous pouvons parler de l'évaluation sommative, voire même diagnostique, selon les trois types d'évaluation de Bloom, Hasting et Madaus [Bloom & al., 1981 cités par Scallon, 2004 : 13 ou Fatihi, 2011 : 8-9].

Revoyons les trois types d'évaluation proposés par Bloom et al. (1981) : évaluation diagnostique, formative et sommative. Comme nous pouvons le constater, certains auteurs n'en reprennent que deux en laissant à part l'évaluation diagnostique. Ceci a lieu dans les ouvrages de Paris & Ayres (2000), Desmons & Ferchaud (2008), par exemple. Présentons donc les définitions les plus pertinentes de notre point de vue.

Ainsi, l'évaluation sommative représente une « évaluation qui fournit des notes ou des appréciations sur des travaux achevés utilisés pour mesurer les progrès et établir des comparaisons entre les niveaux de performance » [Paris & Ayres, 2000 : 194]. L'évaluation formative est définie par le Cadre européen commun de référence comme « processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles » [Conseil de l'Europe, 2001a : 140]. Enfin, l'évaluation diagnostique « ne se limite pas au dépistage des étudiants en difficulté et à l'appréciation du degré de préparation de chacun d'entre eux à entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage », mais au début et tout au long du cours « pour déterminer les causes des difficultés d'apprentissage persistantes chez certains étudiants, et œuvrer en vue de leur permettre de surmonter ces difficultés, avant la fin du cours » [Fatihi, 2011 : 8].

En conséquence, l'apprenant peut utiliser l'évaluation diagnostique pour faire un état des lieux de ce qu'il sait déjà afin de se diriger vers des activités de son niveau. Ensuite, toutes les activités auront, à notre avis, un caractère formatif dans le cadre de l'apprentissage en autonomie car tout exercice fait de manière autonome (comme, d'ailleurs, un exercice quelconque) a déjà pour but de progresser, d'apprendre quelque chose, ainsi son évaluation permettra de voir justement « des points forts et des points faibles » de l'apprenant. Enfin, l'évaluation sommative, comme nous l'avons indiqué plus haut, interviendra au moment d'une passation d'un test en ligne ou bien, selon le deuxième

type de « vérification » de Holec (1979), apparaîtra en forme d'une interrogation en situation réelle à laquelle l'apprenant trouvera une réponse personnelle : « Alors, est-ce que j'ai bien progressé et suis-je capable de communiquer / comprendre mon interlocuteur francophone natif ? », par exemple. Evidemment, il peut y surgir la question d'un accent inhabituel, mais nous nous permettons de ne pas la développer ici.

Malgré notre conviction et la réflexion qui nous a permis d'englober l'utilisation de tous les trois types dans le cadre de l'autoévaluation, citons ici, néanmoins, l'avis de Barbot et Camatarri qui soulignent que l'autoévaluation ne peut pas être considérée en tant qu'évaluation sommative car dans le cadre de l'autoévaluation l'apprenant « dispose lui-même d'une maîtrise des principaux facteurs » et a « une attitude réflexive sur tous les paramètres d'apprentissage » [Barbot & Camatarri, 1999 : 112].

Néanmoins, nos exemples cités ci-dessus nous permettent de douter de l'exactitude de ce dernier propos et nous restons d'avis que les trois types d'évaluation, proposés par Bloom et al. (1981), peuvent être utilisés dans le cadre de l'apprentissage en autonomie. En outre, Barbot et Camatarri ajoutent eux-mêmes que « la prise en charge de l'évaluation par l'apprenant s'opère progressivement » et « l'apprenant doit disposer, de toute façon, de plusieurs types d'évaluation et être capable de les utiliser s'il le veut » [Barbot & Camatarri, 1999 : 112].

3.4. Méthodologie de l'autoévaluation en compréhension orale.

Afin de procéder aux questions de la méthodologie de l'autoévaluation, examinons d'abord une interrogation qui nous semble intéressante, celle de l'utilisation de la langue maternelle ou étrangère par l'apprenant au cours de l'auto-estimation de ses capacités d'écoute en langue étrangère, sachant que l'apprenant doit pouvoir mesurer son effort et ses connaissances acquises à travers l'(auto)évaluation, sans perdre de motivation pour des activités à suivre. Quelle langue, alors ? Ainsi, Carette fait une remarque que l'évaluation de la compréhension de l'oral ne doit pas nécessairement passer par l'expression des apprenants en langue étrangère : « Si l'on veut se centrer effectivement sur la CO, il faut utiliser la LM¹¹ des apprenants (si possible, bien sûr) pour définir l'objectif, donner les consignes, corriger, évaluer la compréhension et l'apprentissage » [Carette, 2001 : 139].

¹¹ Langue maternelle

Coubard indique que « la compréhension étant indissociable de l'expression, c'est souvent cette dernière qui est utilisée comme un moyen de vérification, qu'elle soit orale ... ou écrite » [Coubard, 2003 : 446]. En même temps, Berdal-Masuy et Briet insistent surtout sur le fait que les activités menées dans le cadre de la compréhension orale doivent absolument être motivantes et représenter « un défi pour l'élève (être ni trop facile, ni trop difficile) » [Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 35]. Ainsi, permettons-nous de dire que la langue utilisée pour l'autoévaluation doit être celle dans laquelle l'apprenant se sent plus confortable pour s'exprimer et la qualité de l'expression orale ou écrite, par laquelle on passe pour évaluer la CO en langue étrangère, ne peut pas nécessairement indiquer la performance de l'activité de l'écoute. Ceci est d'ailleurs, bien le cas des évaluations en français comme DELF/DALF¹² ou bien en anglais comme, par exemple, IELTS¹³, que nous avons eu l'occasion de voir, et où l'on ne prête pas autant d'attention à l'orthographe des mots pourvu qu'elle ne nuise pas la compréhension.

Une autre modalité de l'autoévaluation est décrite par Holec qui note qu'en général, l'apprenant s'évaluera par l'utilisation d'un simple terme « satisfaisant/insatisfaisant » sans passer par les notations « encombrantes » que les enseignants utilisent souvent. En conséquence, indique Holec, ces « seuils » de satisfaction par la réalisation d'une activité seront variables selon « la dimension de la performance qui est évaluée, en relation directe avec l'importance relative accordée à chaque dimension » aussi bien qu'ils sont « variables d'un apprenant à l'autre et dans le temps pour un même apprenant » [Holec, 1979 : 58].

Ceci veut dire que les exigences de l'apprenant par rapport à chaque activité peuvent changer constamment. On pourrait y ajouter que cela dépend également du fait que l'apprenant soit juste « au début du chemin » ou un autodidacte expérimenté.

Puisque l'autoévaluation n'est pas seulement le résultat, mais également un processus, elle doit être réalisée en quelques étapes. Nous nous permettons alors de citer ici les 4 étapes de l'autoévaluation proposés par Towler et Broadfoot (1992) :

- 1) « L'étape de la connaissance : les élèves se remémorent leurs expériences passées, examinent leurs travaux et fournissent un rapport concret ;

¹² Diplôme d'études en langue française / Diplôme approfondie en langue française, voir le site de CIEP <http://www.ciep.fr/delf-dalf>

¹³ International English Language Testing System, voir le site de British Council <http://www.britishcouncil.fr/examen/ielts>

- 2) L'étape de l'analyse et de la compréhension : les élèves cherchent à comprendre le pourquoi des choses et à savoir dans quelles directions organiser leurs recherches ;
- 3) L'étape de l'évaluation : les élèves émettent des jugements sur la qualité de leur travail et élaborent des explications plausibles concernant leur évaluation ;
- 4) L'étape de la synthèse : les élèves ordonnent leurs nouvelles connaissances en les confrontant à celles qu'ils possèdent déjà et se fixent leurs objectifs à venir » [Towler & Broadfoot, 1992, cités par Paris & Ayres, 2000 : 70-71].

Dès la première vue, nous pouvons remarquer que, grosso modo, ces quatre étapes correspondent à la structure de ce mémoire de recherche, ce qui souligne que la procédure de l'autoévaluation proposée par Towler et Broadfoot (1992) peut être bien appliquée au cours de l'apprentissage de langues étrangères, et notamment en autoévaluation de la compréhension orale. Pour mener à bien l'autoévaluation, les apprenants doivent se baser sur des connaissances déjà acquises, ensuite, après une analyse de la situation, s'évaluer et, finalement, procéder à une synthèse des résultats afin de s'en servir la prochaine fois. Il est évident que les stratégies efficaces de l'autoévaluation n'apparaîtront pas naturellement tout de suite chez tous les étudiants. En même temps, c'est à l'apprenant qu'il revient de juger de l'efficacité de ses méthodes en partant de sa propre pratique. Mais c'est surtout en prenant la responsabilité de se noter que l'apprenant va démarrer le processus de l'auto-estimation [Corno, 1992 cité par Paris & Ayres, 2000 : 65].

Pour conclure, nous nous permettons une fois de plus de citer les propos de Paris et Ayres (2000) concernant le rôle important de l'autoévaluation dans l'apprentissage autonome. Ainsi, il est nécessaire pour les apprenants de « se ménager des occasions régulières pour réfléchir ». Les apprenants « peuvent finir par se détacher et se désengager de leur apprentissage si on ne leur donne pas l'occasion de se pencher sur ce qu'ils font et de discuter de leur tâche d'apprendre » [Paris et Ayres, 2000 : 174]. Les auteurs soutiennent bien l'idée d'appliquer l'autoévaluation au fil de tout l'enseignement scolaire et universitaire. [Paris et Ayres, 2000 : 175]. Et nous sommes convaincue également de l'effet positif qu'apporte l'autoévaluation dans le processus d'apprentissage de langue en apprentissage semi-dirigé tout comme en autodidaxie. Il nous reste maintenant à examiner si les étudiants russes peuvent s'évaluer eux-mêmes et voir quel apport cela peut faire pour leurs capacités en compréhension orale en français langue étrangère en nous avançant vers la partie pratique du mémoire.

Partie 2

-

Méthodologie de travail

Chapitre 4. Contexte de l'enseignement des langues étrangères (notamment de la compréhension orale) en Russie

Avant de procéder à la méthodologie de recueil de données, nous allons d'abord parler ici de ce que nous entendons par le contexte alloglotte russe, voire même comment nous déterminons la notion « étudiants russes » qui, tout en étant bien évidente, pourrait engendrer des ambiguïtés.

Le système éducatif russe est régularisé par le Ministère de l'enseignement et de la science¹⁴ du pays et comprend trois niveaux d'études : l'école primaire et secondaire générale (majoritairement de 7 à 18 ans), l'enseignement secondaire professionnel (niveau lycée français ou assez souvent après les études à l'école secondaire générale) et l'enseignement supérieur accessible après l'obtention du brevet de fin d'études secondaires générales ou professionnelles. Ce brevet est délivré après la validation d'études au niveau de l'enseignement secondaire et obligatoire pour tous les citoyens russes et représente l'équivalent du baccalauréat français.

L'enseignement supérieur couvre plusieurs années d'études universitaires et, après la réforme de 2003, permet aux étudiants d'obtenir les diplômes suivants : Licence (Бакалавриат, 'baccalauréat', niveau Bac+4), Master (Магистратура, 'magistratura', niveau Bac+6), Spécialité (Специалитет, 'specialitet', niveau Bac+5) et Doctorat (Аспирантура, 'aspirantura', Niveau Bac+7). L'enseignement supérieur est assuré dans trois types d'établissement en Russie : les universités, les instituts et les académies, et se passe sous les formes variées : avec assiduité obligatoire, par correspondance, avec assiduité et par correspondance (du soir/vespéral), à distance ou en externat¹⁵.

Le Ministère de l'enseignement et de la science russe a élaboré pour chaque spécialité et chaque niveau d'études un référentiel appelé un Standard fédéral d'Etat d'enseignement supérieur professionnel (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования) qui décrit l'ensemble des exigences avancé par le gouvernement par rapport au fonctionnement des universités et d'autres établissements de l'enseignement supérieur afin de préparer au mieux les futurs professionnels des domaines spécifiques.

¹⁴ минобрнауки.рф/ ou <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai>

¹⁵ Selon les documents officiels russes du Ministère <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/885> et <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/336>

Chaque référentiel contient une liste des compétences culturelles et professionnelles que les étudiants doivent acquérir pendant leurs études dans ce domaine et ensuite énumère les cycles d'études que l'université¹⁶ doit inclure dans le programme éducatif principal de la spécialité. Chaque cycle d'études a une partie de matières de base (obligatoire) et une partie spécialisée (optionnelle) que chaque université peut composer à sa manière. La partie spécialisée « donne la possibilité d'élargir ou d'approfondir les connaissances, des savoir-faire et des compétences définis par le contenu des disciplines (modules) de base, permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances et compétences approfondies pour bien réaliser ensuite l'activité professionnelle ou continuer les études [à l'étape suivante] »¹⁷.

Prenons un exemple du référentiel pour la Licence « Education pédagogique » cité plus haut, car les étudiants de cette discipline constitueront une partie importante de l'échantillon de notre recherche. Ainsi, outre l'éducation physique, un stage et l'examen d'Etat final, ce document prévoit l'enseignement des cycles d'études suivants :

- Cycle humanitaire, social et économique ;
- Cycle mathématique et des sciences naturelles ;
- Cycle professionnel

Evidemment, l'enseignement des langues étrangères est inclus dans le premier cycle. Et si l'on regarde maintenant les exigences par rapport à cette discipline, on peut remarquer que ce document insiste sur ce que les étudiants sachent « utiliser des formes différentes de la communication orale et écrite en langue étrangère dans le domaine éducatif et professionnel » et acquièrent « des compétences de réflexion, de l'autoévaluation et de l'autocontrôle,... des compétences de communication dans le domaine allophone »¹⁸.

Si l'on avance maintenant vers le référentiel pour le Master « Education pédagogique », nous allons retrouver une discipline « Langue étrangère d'affaire / de spécialité » dans le cycle professionnel où les étudiants devront « compléter les connaissances professionnelles par l'utilisation des sources originales, y compris sources

¹⁶ Afin d'éviter la répétition, nous allons utiliser la notion de l'université pour indiquer l'ensemble d'établissements de l'enseignement supérieur

¹⁷ Traduit à partir du référentiel pour Licence « Education pédagogique » http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf, p.9

¹⁸ Idem, p.10

informatiques, voire en langue étrangère provenant des domaines différents de la culture générale ou professionnelle »¹⁹.

Ces deux formations peuvent bien être linguistiques (linguistes, futurs enseignants de langues étrangères ou de la langue natale), aussi bien que non-linguistiques, et en liaison avec ce fait, l'université va inclure plus ou moins d'heures d'enseignement de langues étrangères, qui sera défini dans le plan d'études précis de la formation en question. Ainsi, un tel plan pour la Licence « Education pédagogique » de l'Université Pédagogique d'Etat d'Oural contient un nombre important d'heures pour la matière « Langue étrangère » dans la partie de base, aussi bien que dans la partie optionnelle, « Langue étrangère de spécialité ». Ceci est pour souligner encore une fois que chaque formation (le nombre d'heures, l'ajout éventuel de matières en liaison avec la profession, la subdivision des matières) sera définie plutôt au niveau de l'université précise et non au niveau du Ministère. Ainsi, pour arriver à la compétence qui nous intéresse dans ce travail, la compréhension orale peut être finalement enseignée comme une discipline à part, ou bien comprise, comme c'est le cas de l'Université Pédagogique de l'Etat d'Oural, dans les matières « Phonétique pratique » ou « Cours pratique de langue étrangère »²⁰.

Pour un autre exemple, prenons encore un cas d'une formation non-linguistique, par exemple le référentiel du Ministère pour la Licence « Chimie »²¹. L'enseignement de langues étrangères y apparaît dans la partie de base du cycle humanitaire, économique et social et prévoit que l'apprenant acquiert « le lexique terminologique de base, des formes grammaticales de base ; démontre la compréhension de textes lus ou entendus, des compétences de la recherche, de l'analyse et du compte rendu d'informations professionnelles, la formulation de ses pensée en monologue et en dialogue à caractère professionnel ».

En ce qui concerne le référentiel pour le Master « Chimie »²², il garde, comme cela était le cas pour celui du Master « Education pédagogique », l'enseignement d'une langue étrangère de spécialité dans la partie de base du cycle professionnel et prévoit le développement exactement des mêmes compétences d'utilisation des langues étrangères dans la formation professionnelle.

¹⁹ http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf, p.6

²⁰ Plan d'études <http://ifl.uspu.ru/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>

²¹ http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm531-1.pdf

²² http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm547-1.pdf

Tout cela pour illustrer que la compétence de la compréhension orale n'est pas explicitement décrite dans les documents officiels du Ministère de l'enseignement et de la science, ce qui oblige et à la fois donne la liberté à l'université en question d'élaborer ses propres programmes pour répondre à l'exigence du Ministère de former les futurs professionnels du domaine capables de comprendre un texte oral de culture générale ou professionnel. Le contenu des programmes dépend donc des enseignants de langue étrangère qui peuvent décider d'y inclure un travail important sur la compréhension orale des étudiants ou d'y consacrer moins de temps afin de développer surtout des compétences écrites chez les apprenants. Ceci a été, au titre d'un exemple personnel, le cas des études en spécialité de traduction, qui est donc une formation linguistique, entre 2004 et 2009 à l'Université Fédérale d'Oural, ce qui incitait les étudiants désirant travailler plus la compréhension auditive en français de le faire de manière autonome, surtout que l'enseignement de cette langue se passe dans le contexte alloglotte. Cela veut dire que les étudiants russes, à l'exception des cas personnels éventuels, ne sont pas exposés au français, comme à d'autres langues européennes, par exemple, dans leur vie quotidienne et ont donc recours aux moyens trouvés sur Internet ou sur d'autres ressources multimédia. Par contre, l'utilisation des réseaux sociaux, des espaces d'échange sur le web stimulent de nos jours l'apparition de l'espace virtuel homoglotte où les apprenants russes peuvent se retrouver entourés, par exemple, des francophones natifs et pratiquer ainsi toutes les compétences langagières de manière plus proche de la vie réelle.

Il faut également revenir à la notion des étudiants dits « russes » employée dans ce mémoire de recherche. Malgré la confusion qui peut exister entre les citoyens de Fédération de Russie ou les russophones natifs, en utilisant la notion « étudiants russes » nous englobons ici l'ensemble d'étudiants dans tous les établissements de l'enseignement supérieur sur le territoire de la Fédération de Russie, citoyens du pays, ayant également fait leurs études secondaires en Russie et pratiquant la langue russe dans leur vie quotidienne. Ainsi pour dire qu'un étudiant venant du Tatarstan, par exemple, dont la langue natale est le tatar mais qui a suivi la formation scolaire en russe, comme c'est le cas sur tout le territoire de Russie, selon la Constitution du pays, fait également partie des « étudiants russes », même si les membres de sa famille ne se parlent qu'en tatar, car il est forcément entouré du russe dans les établissements publics.

Chapitre 5. Recueil de données à l'aide d'une enquête sur les stratégies d'apprentissage autonome et l'autoévaluation en compréhension orale.

Nous allons présenter maintenant la méthodologie de notre travail en trois parties. Puisque nous avons eu recours à un sondage en ligne, nous présenterons d'abord les spécificités d'un questionnaire en ligne. Ensuite, nous procéderons à la description de notre questionnaire. Enfin, nous évoquerons la conception de la fiche d'autoévaluation qui a pour but de nous aider à mieux comprendre ce processus de la part des réponses des étudiants russes que nous avons choisi d'interroger.

1. Questionnaire en ligne : avantages et inconvénients, règles d'élaboration

Si un questionnaire papier peut aider à apporter des réponses de manière plus rapide et plus précise qu'un entretien, le questionnaire en ligne peut présenter encore plus d'avantages dont l'un des premiers est celui de l'absence de déplacement de l'enquêteur vers l'endroit de passation de l'enquête. Par contre, le questionnaire présente des limites en comparaison avec un entretien qui permet d'approfondir instantanément les questions qui surgissent.

Par conséquent, le questionnaire en ligne est censé économiser le temps pour le concepteur. Il s'avère néanmoins avoir un effet tout à fait contraire : le questionnaire en ligne demande plus de temps car non seulement le concepteur consacre une partie de temps à formuler les questions, à les tester et, s'il le faut, les reformuler, mais il est obligé également de bien placer le questionnaire sur un site Internet prévu pour des enquêtes du tel type. Ici, se posent des problèmes de connexion (le cas que l'on peut encore rencontrer à l'époque d'Internet 4G), de reformulation de questions afin de les faire entrer dans les cases fixées à chaque type de questions, du bon fonctionnement du lien, et finalement, le temps que l'on est censé économiser à l'étape de passation, est déjà doublé à l'étape de conception du questionnaire en ligne par rapport à la même étape dans le cas du questionnaire papier.

Par contre, à notre avis, le questionnaire en ligne se présente en tant qu'une manière plus agréable de participation à un test ou une enquête (évidemment, si les participants sont assez familiers avec les outils informatiques, ce qui est le cas, par exemple, des jeunes étudiants). En plus, ceux-ci sont libres de choisir l'endroit et l'heure qui leur conviennent,

à l'exception de tests spécifiques mesurant, par exemple, l'influence de l'heure sur la compréhension d'un texte écrit. L'inconvénient qui peut s'avérer est celui de l'absence de connexion, une coupure d'électricité à l'endroit où se trouve le participant, mais si le temps de passation du questionnaire est assez large, ce problème se résout assez facilement. Reste seulement la question de la motivation qui, à notre avis, se renforce justement par la possibilité de répondre à un questionnaire agréable et facile à comprendre. Ainsi, l'étape de conception du questionnaire et notamment de l'entrée des données dans le dispositif du site est très importante.

Il paraît assez évident que la récupération des réponses, en plus, sous forme électronique, ne pose pas de problèmes de nos jours, vu l'existence de nombreux logiciels de conception de questionnaires, qui proposent également des sommaires de réponses recueillies en format Word, Excel, aussi bien que des graphiques présentant des résultats dans les versions plus avancées. Finalement, il ne reste qu'à mener des analyses. Ce sont en tout cas les réflexions que nous avons pu tirer du cours académique suivi dans le cadre du master cette année universitaire « Analyse des usages/besoins d'apprenants par questionnaire en ligne » et où nous avons eu l'occasion d'examiner cette question.

Ainsi, l'étape qui définit majoritairement le succès d'un questionnaire en ligne, c'est sa conception. Voyons maintenant les règles que l'on peut suivre à cet effet.

Notons tout de suite que « l'objectif d'un questionnaire d'enquête n'est pas de faire dire, mais d'obtenir des réponses sincères » [Berthier, 1998 : 84]. A partir de ce constat, il est nécessaire de prévoir les questions les plus cohérentes pour la recherche, qui se poseront de manière neutre, sans influencer l'opinion des participants. Il existe plusieurs types de questions. Parmi celles proposées par Berthier (1998) on peut citer, par exemple :

- 1) Questions ouvertes/fermées ;
- 2) Questions de comportement ;
- 3) Questions d'opinion ;
- 4) Questions d'intention ou d'anticipation ;
- 5) Questions de connaissances ;
- 6) Renseignements signalétiques ;
- 7) Questions directes/indirectes.

Nous nous intéressons ici surtout aux questions fermées, qui peuvent représenter encore plusieurs sous-types :

- questions à choix multiple (il est possible de choisir plusieurs questions dans la liste) ;
- questions à choix unique (par, exemple, questions dichotomiques, qui imposent le choix entre deux options de réponses contraires : oui/non ; ou un choix d'une réponse dans une échelle de réponses proposée : échelle de Likert²³) ;
- questions mixtes (partiellement fermées, mais avec une case « autre » / « précisez »).

L'avantage le plus important des questions fermées dans un questionnaire en ligne, comme d'ailleurs dans le questionnaire papier, est que les réponses sont plus faciles à calculer ensuite. En cas de questions à choix multiple présentées sous forme de l'échelle de Likert le score peut être calculé par l'attribution des points à chaque option.

Nous sommes d'avis que la présence des questions ouvertes peut décourager les étudiants à participer au questionnaire. En plus, Berthier (1998) note que « dans un questionnaire standardisé, trop de questions ouvertes est souvent un aveu de faiblesse : on n'a pas su poser des questions fermées pour cause de préparation insuffisante » [Berthier, 1998 : 69]. De ce fait, nous allons privilégier les questions fermées ou mixtes.

Il faut remarquer également que le questionnaire avec des options de questions de type Likert a ses désavantages car il est assez difficile de définir clairement des items positifs ou négatifs dans le classement.

Nous pouvons également citer une autre typologie de questions, celle que propose, par exemple, un site de conception de questionnaire en ligne QuestEnLigne.com²⁴. Cette typologie est surtout centrée sur la forme de questions, sur leur représentation numérique, où l'on peut commencer l'enquête par les informations sur les participants et la terminer par les champs d'information générale pour, par exemple, remercier les personnes ayant pris part au questionnaire :

- 1) « Informations sur les répondants ;
- 2) Question à choix simple ;
- 3) Question à choix multiple ;
- 4) Question ouverte (réponse libre) ;
- 5) L'évaluation graduée ;

²³ http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf

²⁴ <http://www.questenligne.com/questions/>

- 6) La matrice de réponses ;
- 7) Question de hiérarchie (les réponses sont classées de 1 à N) ;
- 8) Question illustrée (question où les réponses sont des images) ;
- 9) Question datée ;
- 10) Les champs d'information ».

Ce ne sont que deux typologies que nous citons ici, bien qu'elles ne soient pas exhaustives et d'autres types de questions peuvent y être ajoutés. Comme, par exemple, ceux que propose l'encyclopédie numérique libre Wikipédia²⁵ : entre autres types déjà cités, nous pouvons voir « une question piège », « question conditionnelle » et quelques autres.

En ce qui concerne les règles générales d'élaboration d'un questionnaire en ligne, nous pouvons énumérer et interpréter ici celles qui nous paraissent les plus pertinentes parmi celles que nous pouvons trouver, par exemple, chez Berthier (1998) :

- 1) Il est important de concevoir un questionnaire qui soit agréable à remplir ;
- 2) Si possible, il vaut mieux personnaliser le questionnaire par l'utilisation des images, de textes en couleur etc., selon le public visé ;
- 3) Il ne faut en aucun cas influencer les réponses des participants, il faut éviter donc tout type de phrases et de construction qui peuvent encourager telle ou telle réponse ;
- 4) Il est important de poser des questions simples, sans double sens et assez courtes ce qui permettra aux participants de mieux se concentrer sur les réponses plutôt que sur les questions ;
- 5) Il faut bien assurer l'anonymat des participants avant le lancement du questionnaire ;
- 6) Eviter la terminologie difficile à comprendre et expliquer celle que l'on a finalement utilisé dans le questionnaire, sans en faire quand même un dictionnaire terminologique à retenir ;
- 7) Tester le questionnaire avant la diffusion du lien hypertexte auprès du public visé. Si le questionnaire est mal conçu, le participant se sentira moins responsable de ses répliques car le concepteur n'y aurait pas non plus consacré assez de son temps et d'attention ;

²⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire#Types_de_question

8) Finalement, ne pas décourager les participants par un questionnaire très long.

Essayons maintenant de voir si nous avons réussi à utiliser ces règles dans le cadre de l'élaboration de notre propre questionnaire et voir quels résultats nous avons pu obtenir.

2. Conception du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage autonome.

Puisque ce mémoire de recherche concerne les stratégies du travail de la compréhension orale en français langue étrangère utilisées par les étudiants russes, nous avons décidé de mener une enquête auprès de ce public afin de voir leurs réflexions dans le cadre d'un travail sur l'écoute d'un texte en français et par rapport aux stratégies qu'ils mettent en place quand ils ont un texte oral français à comprendre, aussi bien que pour trouver leurs méthodes d'autoévaluation en CO (Compréhension orale) en autonomie.

Afin de mener cette enquête nous avons élaboré un questionnaire composé de 34 questions portant sur des aspects différents du travail autonome possible sur la compréhension orale en FLE. Les idées pour ces questions ont été tirées de plusieurs sources bibliographiques telles que Barbot et Camatarri (1999), Carette (2001), Vandergrift, Goh, Mareschal et Tafaghodtari (2006), Wagner (2007), Wolfs (2001). Ainsi, ont été traduites et réutilisées dans l'enquête 18 questions du Questionnaire MALQ (*Metacognitive awareness listening questionnaire*) de Vandergrift (2006), deux questions sont inspirées des interrogations posées dans l'article de Carette (2001), et 14 autres questions sont posées sur la base des lectures menées et énumérées ci-dessus. L'idée principale de ce questionnaire était de provoquer des réflexions sur les procédures d'écoute des étudiants russes interviewés.

2.1. Questionnaire MALQ de Vandergrift & al. (2006)

Il révèle nécessaire d'ajouter quelques réflexions par rapport au questionnaire MALQ de Vandergrift (2006) [Annexe 10] qui a servi de base importante pour le questionnaire de ce mémoire. Il semble bien développer la conscience chez les apprenants par rapport à l'utilisation des stratégies des trois types.

Le questionnaire MALQ comporte 21 questions, elles sont toutes présentées dans l'Annexe 10 et sont réparties en cinq types : résolution d'un problème (*problem solving*), planification et évaluation (*planning & evaluation*), traduction (*translation*), connaissance

personnelle (*person knowledge*), attention (*attention*). Par exemple, l'énoncé № 15 (*"I don't feel nervous when I listen to French"*²⁶) indique que l'apprenant assume un de ses traits de comportement par rapport à un texte oral en français langue étrangère. Les affirmations citées dans ce questionnaire représentent les consignes que l'on entend souvent en tant qu'apprenants avant de procéder à une activité de la compréhension orale : « Pensez bien à la situation. Essayez de deviner le sens des mots et des phrases que vous ne comprenez pas car vous n'aurez probablement ni le temps ni les capacités de tout comprendre. Utilisez des mots-clés... ». Mais ces affirmations sont tout simplement reformulées.

Ensuite, les apprenants ayant pris part à ce questionnaire MALQ ont dû donc choisir une option de réponse entre six proposées : « *Strongly disagree / Disagree / Slightly disagree / Partly agree / Agree / Strongly agree* », en entourant un des chiffres correspondants (de 1 à 6). Cela veut dire s'ils étaient complètement d'accord avec une affirmation, ils devaient entourer le 6. Et ainsi de suite pour tous les 21 énoncés. 966 personnes au total, représentant de plusieurs pays, ont pris part au questionnaire MALQ et se sont prononcées par rapport aux affirmations posées, ce qui montre des résultats bien significatifs pour les sciences du langage et la cognition. Le développement de telles stratégies en pratique apporte une aide significative pour l'écoute et la communication réelles. Cela explique la raison pour laquelle nous avons réutilisé un nombre important de questions du MALQ dans le questionnaire conçu pour ce mémoire de recherche.

2.2. Notre version du questionnaire sur les stratégies, métaconnaissances et préférences en compréhension orale.

Regardons alors plus précisément le contenu de notre questionnaire [Annexe 1]. Il compte six parties. Dans la première, les participants devaient se présenter. Ces informations d'identification ont été demandées en vue de pouvoir ensuite classer toutes les données reçues, pour cela les interrogés devaient, en premier lieu, indiquer soit leur prénom, soit leur pseudonyme, s'ils voulaient remplir le questionnaire de manière complètement anonyme. Ceci était surtout prévu pour ne pas influencer leurs réponses sous risque d'être reconnu comme un « mauvais étudiant ». Les questions sur la tranche d'âge,

²⁶ Notre traduction : « Je ne me sens pas nerveux quand j'écoute un texte en français »

le niveau et domaine d'études et la première langue étrangère servaient surtout pour la catégorisation des interrogés.

N° de partie	Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère	
	Nom de la partie	Nombre de questions
1	Présentez-vous	7
2	Stratégies cognitives	9
3	Stratégies métacognitives	16
4	Stratégies socio-affectives	4
5	Préférences	5
6	Puis-je vous contacter ?	1
Total :		42

Figure 6. Les parties du questionnaire et le nombre de questions.

Ensuite, les parties « Stratégies cognitives », « Stratégies métacognitives » et « Stratégies socio-affectives » ont été conçues à la base des lectures indiquées plus haut. Ces trois types de stratégies ont été évoquées dans le questionnaire, toutes sous forme de questions à choix multiple, majoritairement commençant par « Je... » et ayant quatre options de réponses : « Je suis tout à fait d'accord » / « Je suis plutôt d'accord » / « Je ne suis plutôt pas d'accord » / « Je ne suis pas du tout d'accord », suivant l'échelle de Likert. Nous nous sommes limitée à ce nombre d'options car six options utilisées par Vandergrift (2006) : *Strongly disagree / Disagree / Slightly disagree / Partly agree / Agree / Strongly agree*, risquaient de provoquer ensuite plus de confusion dans les statistiques et nous apporteraient des précisions inutiles par rapport à notre problématique. Nous nous sommes également permis de classifier les stratégies évoquées dans le questionnaire MALQ de Vandergrift (2006) de manière à les répartir en trois catégories selon la typologie des stratégies d'O'Malley et Chamot (1990)²⁷ : stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives.

Il est à noter que quelques énoncés de notre questionnaire ne peuvent pas être directement appelés 'stratégies' car nous avons parfois essayé de voiler les comportements stratégiques derrière des phrases simples afin de permettre aux étudiants interrogés de

²⁷ CYR, P. (1996). Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, CEC, Anjou (Québec)

passer moins de temps pour comprendre les questions. Nous avons néanmoins dénommé les trois parties en tant que stratégies pour simplifier la perception du questionnaire par les étudiants.

L'avant-dernière partie a été nommée « Préférences » et permettait d'éclaircir quelques questions auxquelles il serait impossible de donner une des quatre options de réponses utilisées précédemment. Le questionnaire se terminait par une demande aux étudiants de laisser des coordonnées afin d'être sollicités pour une interview sur Skype ou des précisions éventuelles à donner par email.

Le questionnaire a ensuite été placé sur le site *LimeSurvey* qui donnait une possibilité d'envoyer le lien direct aux participants. Il est à noter que la version pilote ne comportait que 28 questions et était divisée en quatre parties (les six autres questions ont été ajoutées plus tard, après la lecture élargie sur le sujet). Cette version-là a été testée par cinq personnes, étudiants en sciences du langage de l'Université Stendhal – Grenoble 3. Les étudiants ont trouvé le questionnaire agréable, mais ont donné quelques suggestions par rapport à la reformulation des énoncés en français. Ils avaient également la possibilité de commenter toutes les questions dans les cases prévues dans le questionnaire de la première version, mais une seule personne ne s'en est vraiment servie. Les énoncés ont été finalement assez clairs en majorité et le questionnaire fonctionnait bien, toutes les parties s'ouvraient l'une après l'autre, comme prévu et les questions à choix unique n'acceptaient qu'une seule réponse. Nous avons également rajouté la numérotation des questions dans la deuxième version du questionnaire car son absence avait été signalée gênante pendant la passation de la version pilote.

Après cela, nous avons donc abouti à 34 questions et, puisqu'il y avait de nouveaux éléments, nous avons revu le questionnaire avec une étudiante russophone faisant également ses études à Grenoble, ayant un niveau B2, mais non-spécialiste de la langue française. Evidemment, elle ne pouvait pas participer au questionnaire avec les autres étudiants russes car elle habite en France depuis quelques années et ne fait pas partie du public qui nous intéresse. Finalement, la relecture des questions a montré qu'elles étaient compréhensibles pour cette étudiante, et le lien fonctionnait bien.

La Russie représentant un terrain géographique vaste de recherches, nous nous sommes concentrée sur la capitale de la région d'Oural, Ekaterinbourg, et plus précisément sur deux grandes universités d'Oural : l'Université pédagogique de l'Etat d'Oural (USPU)

et l'Université fédérale d'Oural (URFU). Parmi ces établissements les étudiants de l'Université pédagogique ont été visés davantage car les futurs enseignants représentent le public le plus intéressant pour l'élargissement de ce travail de recherche. Nous avons essayé de trouver pour ainsi dire des « spécialistes de langue » et des « non-spécialistes » afin de pouvoir ensuite comparer les résultats de ces deux groupes. Ainsi, 34 personnes ont été contactées pour être invitées à prendre part au questionnaire. Malheureusement, pour des raisons d'occupation et de la perte d'intérêt envers cette recherche, 13 personnes n'y ont finalement pas participé. Les étudiants interviewés étant d'âge entre 18 et 26 ans, de sexe féminin en majeure partie (19 personnes sur 21), tous du niveau de Licence répartis en quatre ans, des programmes dans la plupart des cas qualifiant « spécialistes de langues » (parmi les sept « non-spécialistes » sollicités seulement deux ont participé) et ayant les niveaux du français différents, 70% de cas Intermédiaire (les statistiques sur les profils des participant sont détaillées dans Annexe 4) peuvent être répartis de manière suivante :

	Spécialistes de langue	Non-spécialistes
Université pédagogique (USPU)	15	0
Université fédérale (URFU)	4	1 (Critique d'art) 1 (Ingénieur du son)
Total	19	2

Figure 7. Nombre des participants du questionnaire.

Le questionnaire a été mené en français. Quelques précisions ont été faites néanmoins en russe par rapport à certains termes utilisés, car ils auraient pu démotiver les étudiants ou attirer leur attention sur le sens de ces mots plutôt que sur les questions posées. Les mots de bienvenue et les précisions sur l'anonymat ont également été traduits en russe et présentés donc en deux langues afin d'exposer de manière claire les particularités de ce questionnaire.

Après avoir mené le questionnaire nous avons procédé au traitement des données reçues et constaté plusieurs faits intéressants pour notre recherche. Ils sont présentés dans la partie suivante, portant sur les résultats et analyses. Mais d'abord, notons aussi comment nous avons élaboré la fiche sur l'autoévaluation qui nous permettait de passer à l'étape suivante de notre enquête.

3. Conception de la fiche sur l'autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère.

Nous avons ensuite recontacté toutes les personnes ayant laissé leurs emails (treize au total). Notre idée était de leur demander quelques précisions sur leurs réponses et surtout de leur faire passer une activité composée de deux exercices d'entraînement en CO. C'est pour cette raison que nous n'avons pas insisté sur le fait que cela doit être nécessairement fait par une vidéoconférence et leur avons proposé le choix entre le contact par email ou Skype qui pourrait avoir lieu en français ou en russe au cas où l'expression écrite ou orale en français pourrait démotiver certaines personnes à prendre part à la deuxième partie pratique de recherche. Cela était également lié au fait que notre travail consistait à ce moment-là à obtenir des données par rapport à l'apprentissage en autonomie et l'autoévaluation des étudiants en compréhension orale et non en expression, surtout qu'un tiers des interrogés avaient prononcé leur envie d'avoir des consignes en russe. Trois des six personnes ayant finalement répondu, ont préféré un contact par email. Une personne s'est prononcée pour une vidéoconférence sur Skype, qui s'est finalement passée par un échange de messages instantanés en raison d'une mauvaise connexion de son côté. Néanmoins, la deuxième partie a été bien réalisée également.

Les quatre personnes ont donc fait spontanément une activité sur la compréhension de l'oral en français langue étrangère en suivant les consignes envoyées soit en russe soit en français, avec des liens vers les deux extraits vidéo indiqués et ensuite elles ont été invitées à donner leurs réflexions par rapport au travail mené et à s'autoévaluer selon la grille CECR proposée, à décrire leur ressenti par rapport à l'activité menée, à s'autoévaluer selon leurs propres critères. (La fiche de l'autoévaluation en CO est présentée en version française dans l'Annexe 2 et en version russe dans l'Annexe 3). Il est à signaler que l'annotation pour la fiche a été faite en russe et expliquait de manière assez brève l'intérêt de la recherche menée et les consignes générales pour les activités qui les suivaient.

N°	S'autoévaluer en Compréhension orale en Français langue étrangère			
	Nom de l'activité	Niveau	Durée d'enregistrement	Nombre de questions
1	Compréhension d'une bande annonce	B2	01'27	10
2	Compréhension d'une émission télévisée	B1-B2	02'58	10
Total :				20

Figure 8. Les parties de la fiche d'autoévaluation.

Deux exercices d'écoute leur ont donc été proposés. Le but étant de faire des activités d'apprentissage de compréhension orale autodirigée et en même temps, de les rendre tout de même intéressants pour les étudiants, nous leur avons suggéré deux extraits vidéo que l'on pouvait facilement trouver sur Internet et qui parlaient des sujets motivants pour l'écoute. Ainsi, le premier extrait représentait une bande annonce d'un film qui allait sortir prochainement dans les salles de cinéma français et également au niveau international et qui promettait un passe-temps bien divertissant aux téléspectateurs, le film de Jamel Debbouze « Pourquoi j'ai pas mangé mon père ». Dans la bande annonce on ne voyait que le personnage principal qui parlait vite de ce que l'on pouvait ensuite voir dans le film et donc il n'y avait aucune autre image pour aider ou gêner la compréhension par les étudiants russes, du texte oral, à l'exception des gestes utilisés parfois par le personnage. Les conditions de l'activité étaient proches d'authentiques quand un apprenant russe, désirant travailler la CO de manière autonome, va chercher sur Internet des liens et parfois tomber sur des bandes annonces des films à regarder en français et voudrait ainsi comprendre de quoi il s'agit, et, comme nous l'avons marqué dans le chapitre sur l'autoévaluation, il va à un moment donné se poser une question d'avoir bien compris ou non l'extrait afin de prendre une décision de voir ou non le film. C'est pour cette raison que les consignes et les questions de compréhension ensuite données aux étudiants pour cette activité sont très vagues, d'autant plus que nous n'avons pas voulu influencer leur propre travail autodirigé :

Votre objectif est de comprendre un extrait vidéo que vous regardez sur YouTube. Vous n'avez pas de consignes, ni d'un enseignant qui vous contrôle ou qui vous donnerait une note ensuite. Vous voulez juste comprendre cette bande annonce (teaser) pour décider si le film est bon ou pas [Annexe 2].

Ensuite, ont été posées dix questions sur la compréhension générale de l'extrait, sur le nombre d'écoutes, la satisfaction ou non du travail d'écoute mené, nous leur avons proposé également d'aller lire la description du film, comme s'ils avaient fait cette petite recherche autonome, quand ils veulent s'assurer de la bonne compréhension du texte oral. Finalement, nous avons surtout cherché à examiner leur capacité de s'autoévaluer et de deux façons :

- 1) d'après une grille de l'autoévaluation proposée par le CECR [Conseil de l'Europe, 2001a, 26-27] où ils devaient comparer leur niveau avec celui indiqué au début de la fiche et en se basant sur le descriptif après l'activité ;

- 2) d'après une échelle de 0 à 10, équivalent d'une note habituelle qu'ils pouvaient avoir dans leurs études universitaires comme résultat d'une évaluation par un enseignant (bien que normalement, la note attribuée varie de 2 (Défaillant) à 5 (Très bien) dans le système éducatif russe.

Enfin, nous leur avons demandé de faire un travail réflexif par rapport aux notes qu'ils se sont attribuées. Le même travail pouvait être mené par les étudiants russes pour le deuxième exercice où l'extrait vidéo portait sur la place du français et d'autres langues dans le monde, un sujet de francophonie très répandu dans l'enseignement du français langue étrangère en Russie, et, d'après le nombre de méthodes que nous avons pu voir jusqu'à aujourd'hui dans le domaine du FLE, également en France. Il convient d'ajouter que les étudiants étaient libres de ne faire qu'un seul exercice ou les deux proposés. Le deuxième extrait étant très long, nous leur avons suggéré de regarder seulement les trois premières minutes de vidéo afin de ne pas les démotiver pour cet exercice.

Enfin, les résultats de cette deuxième partie pratique de notre recherche sont également éclairés dans le chapitre suivant. Toute la méthodologie de notre recherche étant décrite de manière exhaustive, nous pouvons procéder maintenant à l'analyse des résultats et la discussion de l'enquête menée.

Partie 3

-

**Analyse, résultats et discussion de l'enquête sur les
stratégies en français langue étrangère d'étudiants russes**

Chapitre 6. Résultats de l'enquête.

Puisque l'enquête sur les stratégies et l'autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère s'est passée en deux étapes, voyons consécutivement les données que nous y avons reçues et les conclusions que nous en avons tirées. Au début nous allons examiner surtout le questionnaire, et puis la dernière partie va concerner la fiche d'autoévaluation.

1. Profil des étudiants interrogés

Le questionnaire nous a permis de recueillir les réponses complètes de la part de 21 personnes. Evidemment, nous avons caché les prénoms ou pseudonymes qui nous ont plutôt servi pour la communication avec les participants, et les avons substitués par des identifiants de A01 à A21. Cela nous laisse donc la possibilité de mener maintenant une analyse quantitative des données reçues.

En ce qui concerne le profil des étudiants questionnés, nous avons finalement constaté que la case « Age » ne nous permet pas de voir une éventuelle différence entre les tranches d'âges et l'utilisation des stratégies spécifiques. Comme nous l'avons déjà souligné, tous les étudiants interviewés avaient entre 18 et 26 ans [Annexe 4].

Ainsi, nous présentons maintenant trois graphiques pour illustrer le profil des étudiants interrogés :

- Année d'études :

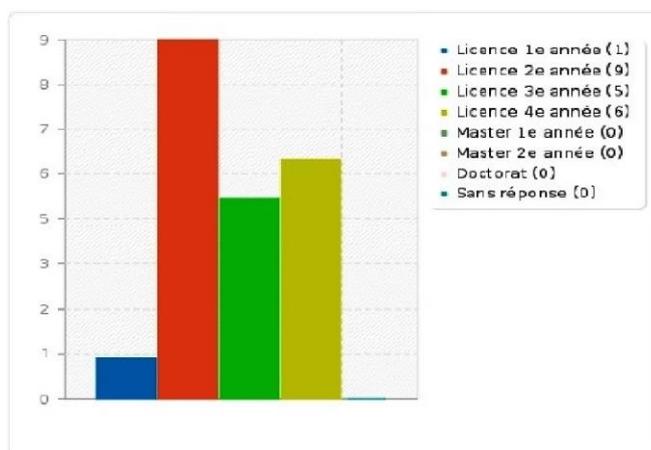


Figure 9. Année d'étude des étudiants interrogés.

- Niveau de français (presque trois quarts des interrogés ont le niveau intermédiaire en français) :

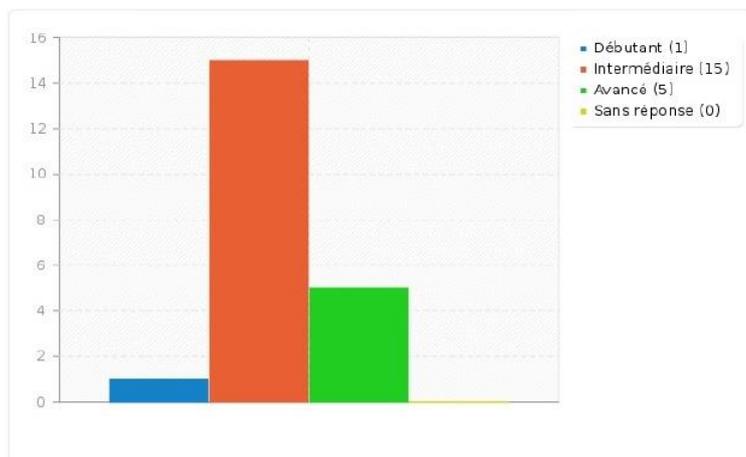


Figure 10. Niveau de français des étudiants interrogés.

- Connaissance d'autres langues étrangères (en vert : l'italien, l'allemand ou une autre langue non-indiquée ; en bleu : le suédois) :

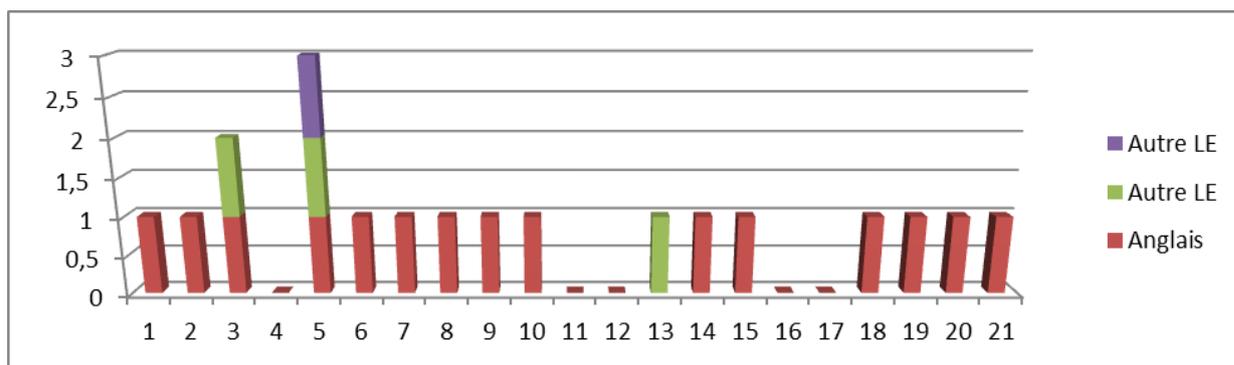


Figure 11. Connaissances d'autres langues étrangères que le français.

Permettons-nous une remarque par rapport au profil d'une étudiante (ID A03 dans Annexe 4) qui s'est déclarée comme débutante en français, mais elle connaît deux autres langues étrangères tout en étant en 4^e année de Licence de l'enseignement de langue, cela nous pousse quand-même de la qualifier d'assez expérimentée pour savoir bien juger les stratégies déjà utilisées dans son apprentissage des langues étrangères et notamment en compréhension orale. En plus, le fait d'avoir compris et rempli le test en français nous laisse penser que cette étudiante a plutôt sous-estimé son niveau. C'est pour cette raison que nous ne l'avons pas éliminée de notre liste des réponses.

2. Spécificités de l'utilisation des stratégies cognitives par les étudiants russes

Item	Orientation de l'item				Enoncé
	1	2	3	4	
SC1	1	2	3	4	Je comprends seulement ce que je suis capable de traduire ou répéter
SC2	4	3	2	1	Quand je devine la signification d'un mot, je repense à tout le texte que j'ai entendu pour voir si cela pourrait être correct
SC3	4	3	2	1	J'utilise les mots que j'ai compris pour deviner ce que veulent dire les mots que je ne comprends pas
SC4	4	3	2	1	J'utilise mes connaissances et expériences pour comprendre le texte oral/visuel
SC5	4	3	2	1	J'ai recours à l'idée générale du texte pour deviner la signification des mots que je ne comprends pas
SC6	4	3	2	1	Je traduis les mots-clés quand j'écoute
SC7	1	2	3	4	Je traduis mot à mot quand j'écoute
SC8	1	2	3	4	Je traduis dans ma tête toutes les phrases que j'entends
SC9	4	3	2	1	Je fais attention aux gestes des personnages pour mieux comprendre leur conversation

Figure 12. Décodage des items (Stratégies cognitives, SC).

Procédons maintenant à l'analyse des stratégies que les étudiants russes ont signalées utiliser ou non. Rappelons-nous que pour chaque phrase, comme par exemple pour la toute première affirmation « Je comprends seulement ce que je suis capable de traduire ou répéter », les étudiants devaient exprimer leur opinion en choisissant une des quatre options de réponses : « Je suis tout à fait d'accord » / « Je suis plutôt d'accord » / « Je ne suis plutôt pas d'accord » / « Je ne suis pas du tout d'accord » [Annexe 1]. Pour réaliser ensuite nos calculs, nous avons attribué à chacune de ces options un montant de points spécifique : 1 / 2 / 3 / 4, d'après la méthode du calcul des items des questionnaires basés sur l'échelle Likert²⁸. Ainsi, nous avons considéré, par exemple, l'énoncé SC1 comme négatif ce qui entraîne l'attribution du point le plus élevé (4) à la réponse « Je ne suis pas du tout d'accord ». Par contre, l'énoncé SC2 est jugé positif, donc, la même réponse notant le désaccord total sera notée d'un point seulement. Le tableau récapitulatif des réponses peut être consulté dans l'Annexe 5 [Annexe 5]. Ainsi, nous avons pu obtenir des sommes totales pour chaque affirmation pour la deuxième partie du questionnaire « Stratégies cognitives », aussi bien que compter le nombre de réponses « en accord » (« Je suis tout à fait d'accord », « Je suis plutôt d'accord ») et « en désaccord » (« Je ne suis plutôt pas d'accord », « Je ne suis pas du tout d'accord ») et voir par rapport à quelles stratégies les avis des étudiants se sont partagés :

²⁸ http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf

N°	SC1	SC2	SC3	SC4	SC5	SC6	SC7	SC8	SC9
Nombre total « d'accord »	13	19	15	21	18	15	5	14	15
Nombre total « en désaccord »	8	2	6	0	3	6	16	7	6
Total	50	71	67	82	71	64	67	49	65

Figure 13. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies cognitives ».

Il est à rappeler que nous appelons chaque affirmation du questionnaire « stratégie » par commodité, car derrière ces phrases se cachent les stratégies proposées par O'Malley et Chamot (1990) et dont nous avons parlé dans les chapitres précédents. Par exemple, l'affirmation « J'utilise mes connaissances et expériences pour comprendre le texte oral/visuel » soulève bien la stratégie du transfert des connaissances.

Alors, nous pouvons voir dans ce tableau que pour la première stratégie cognitive (SC1), par exemple, les avis sont bien partagés : 13 avis favorables contre 8 défavorables. Par contre, pour la SC2, l'indice du total est assez élevé (19 contre 2 et 71 points attribués au total). Cela veut dire que la majorité des étudiants questionnés déclarent bien utiliser la stratégie de déduction (SC2) [Annexe 1].

Nous pouvons également observer sur le graphique suivant où les avis partagés peuvent être repérés sur les items SC1, SC8 et SC9. Et, au contraire, on voit une nette préférence par rapport aux énoncés comme SC4, SC2 et SC5, par exemple.

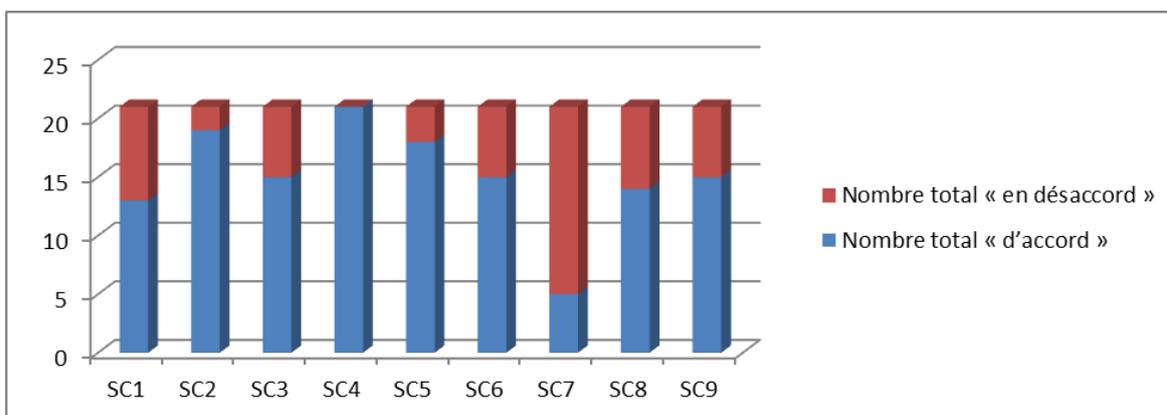


Figure 14. Nombre total des réponses favorables et défavorables.

Voyons également le nombre total de points sur le graphique suivant :

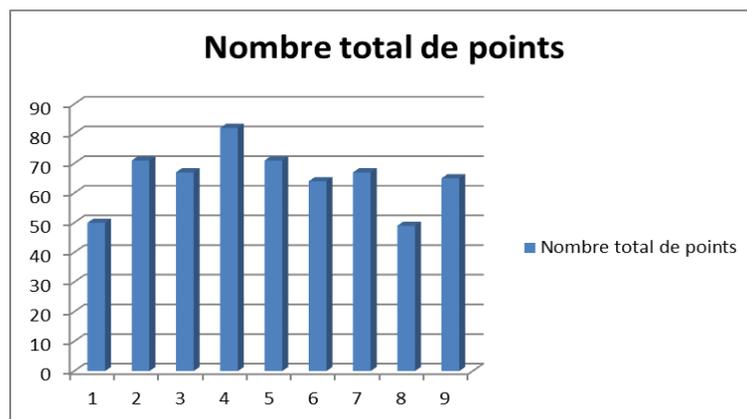


Figure 15. Nombre total de points pour les "Stratégies cognitives".

Ainsi, nous pouvons bien vérifier les stratégies cognitives en compréhension orale nettement plus utilisées par les étudiants questionnés. Ce sont le transfert des connaissances (SC4), la déduction (SC2, SC5), l'inférence (SC3), l'utilisation des gestes (SC9), la traduction des mots-clés (SC6).

En revanche, nous avons découvert un trait plutôt positif et intéressant : seulement cinq étudiants se sont révélés utiliser la traduction des phrases mot à mot pendant l'écoute des textes en français (SC7). D'ailleurs, ce type de traduction a été complètement rejeté par les cinq participants avec un niveau avancé en FLE (A02, A04, A08, A17, A18) aussi bien que par les étudiants connaissant au moins une autre langue étrangère autre que française (A05, A06, A15) qui n'ont pas du tout été d'accord avec la stratégie SC7.

Nous pouvons également voir le nombre de points totaux pour les stratégies cognitives par apprenant :

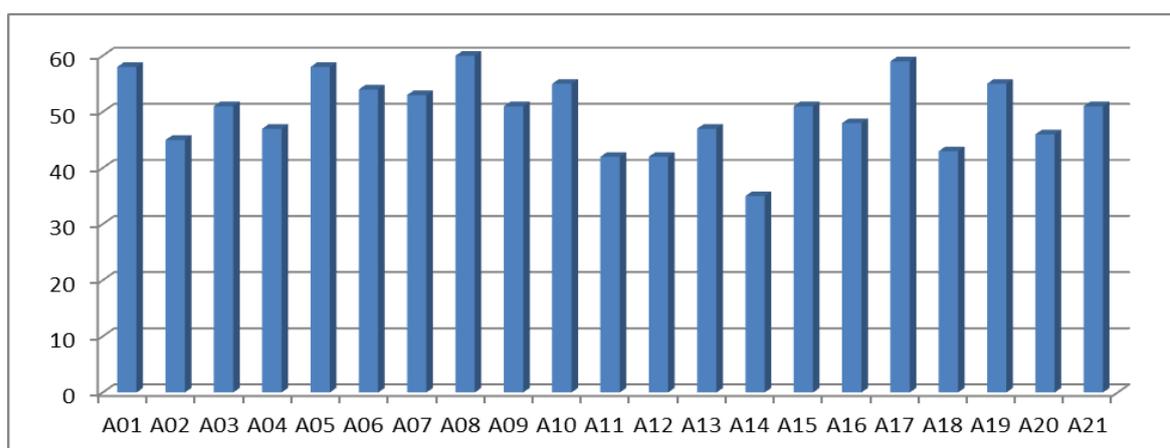


Figure 16. Nombre de points totaux pour les stratégies cognitives par apprenant.

Ainsi, on peut remarquer que les étudiants qui utilisent le plus les stratégies cognitives proposées sont A01, A05, A06, A07, A08, A10, A17 et A19. Ils représentent

des années d'études différentes et le niveau de français différent, par contre ils connaissent presque tous au moins une autre langue étrangère que le français, à part A17 qui, quant à elle, a le niveau avancé en français.

D'autre part, si l'on regarde d'un peu plus près le cas de certains étudiants forts en français, trois d'entre eux (A02, A04, A18) ont annoncé de ne pas utiliser la déduction pendant la compréhension orale d'une phrase ou d'un texte (SC3). Par contre, les deux autres étudiants avancés, comme la plupart des étudiants connaissant d'autres langues étrangères, étaient, au contraire, tout à fait d'accord avec l'affirmation proposée. En jugeant la stratégie SC3 quand même utile, nous pouvons en conclure que certains apprenants avec le niveau avancé deviennent plus scrupuleux envers des mots qu'ils ne comprennent pas car le contexte et la majorité des mots ne gêne pas du tout leur perception du sens, mais ils profitent de l'occasion pour en tirer le maximum des connaissances car tout ce qu'ils peuvent apprendre de nouveau ce sont justement ces quelques unités lexicales.

Les avis étant bien partagés entre les étudiants des années d'études différentes, nous ne pouvons pas en tirer des conclusions aussi intéressantes. Par contre, une des conclusions qui nous fait nous réjouir concerne la stratégie SC4, puisque les résultats pour cette stratégie montrent que tous les 21 étudiants utilisent leurs « connaissances et expériences pour comprendre le texte oral/visuel » que l'on pourrait sans doute juger comme bien utile dans l'apprentissage.

3. Perception métacognitive de la compréhension orale par les étudiants russes

Item	Orientation de l'item				Enoncé
SM1	4	3	2	1	Avant l'écoute, je pense aux textes similaires que j'ai déjà entendus
SM2	4	3	2	1	Avant de commencer à écouter, j'ai déjà une idée comment je vais écouter le texte pour le comprendre
SM3	4	3	2	1	Quand je ne comprends pas le texte tout de suite, je me focalise encore plus pendant la deuxième écoute
SM4	4	3	2	1	Quand j'écoute, je compare ce que je comprends avec ce que je connais sur le sujet
SM5	4	3	2	1	Pendant l'écoute, je me demande si je suis satisfait(e) de mon niveau de compréhension
SM6	4	3	2	1	J'ai un but dans ma tête, quand j'écoute
SM7	4	3	2	1	Quand j'écoute une chanson pour le plaisir je fais moins attention au sens du texte que quand je l'écoute pour la comprendre
SM8	4	3	2	1	Après l'écoute je repense ma manière d'écouter et comment je pourrais faire pour mieux comprendre la prochaine fois

SM9	4	3	2	1	Je travaille la CO en français en dehors de l'université
SM10	4	3	2	1	J'écoute des chansons en français pour améliorer mon niveau de la CO
SM11	4	3	2	1	Internet me donne plus de possibilité d'entraînement en CO que les cours à l'université
SM12	1	2	3	4	Je fais seulement des activités qui donnent la possibilité de voir ensuite les réponses
SM13	1	2	3	4	La vidéo distrait mon attention pendant l'écoute
SM14	4	3	2	1	Je cherche moi-même des sites avec des exercices de la CO en français
SM15	4	3	2	1	Je regarde la télévision ou j'écoute de la radio en français pour améliorer ma CO
SM16					Puis-je m'autoévaluer ? (Je n'ai pas besoin de l'évaluation de l'enseignant, je peux facilement dire moi-même si j'ai compris le texte oral / Je ne peux pas dire moi-même si j'ai bien compris le texte oral, seulement mon enseignant peut le dire)

Figure 17. Décodage des items (Stratégies métacognitives, SM).

Passons maintenant aux stratégies métacognitives en compréhension orale [Annexe 6]. Nous avons suivi la même procédure d'attribution des points aux options exprimant un accord ou un désaccord avec les affirmations proposées, comme dans le chapitre précédent.

Nous avons posé la question SM16 différemment et avons suggéré deux réponses au lieu de quatre car cela rendait plus facile la compréhension de la notion de l'autoévaluation pour les étudiants puisque nous n'avions plus besoin de donner une définition sophistiquée. Par conséquent, un point « +1 » a été attribué à la réponse en faveur de l'autoévaluation et les options pour l'évaluation par l'enseignant se multipliaient par « -1 ». Ainsi, la différence s'est avérée bien importante : « 14 » contre « -7 » :

N°	SM1	SM2	SM3	SM4	SM5	SM6	SM7	SM8
Total « d'accord »	7	13	20	19	14	18	17	13
Total « en désaccord »	14	8	1	2	7	3	4	8
Total	28	34	41	40	35	39	38	34
N°	SM9	SM10	SM11	SM12	SM13	SM14	SM15	SM16
Total « d'accord »	18	19	14	7	9	11	14	14
Total « en désaccord »	3	2	7	14	12	10	7	-7
Total	39	40	35	28	30	32	35	14Y/7N

Figure 18. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies métacognitives » (SM)

Après avoir mené le questionnaire, nous avons quand-même décidé d'éliminer du calcul les énoncés SM7 et SM13 car ils ne représentent pas finalement des exemples des stratégies métacognitives, mais plutôt des constats du processus qui se passe pendant la compréhension orale d'un texte.

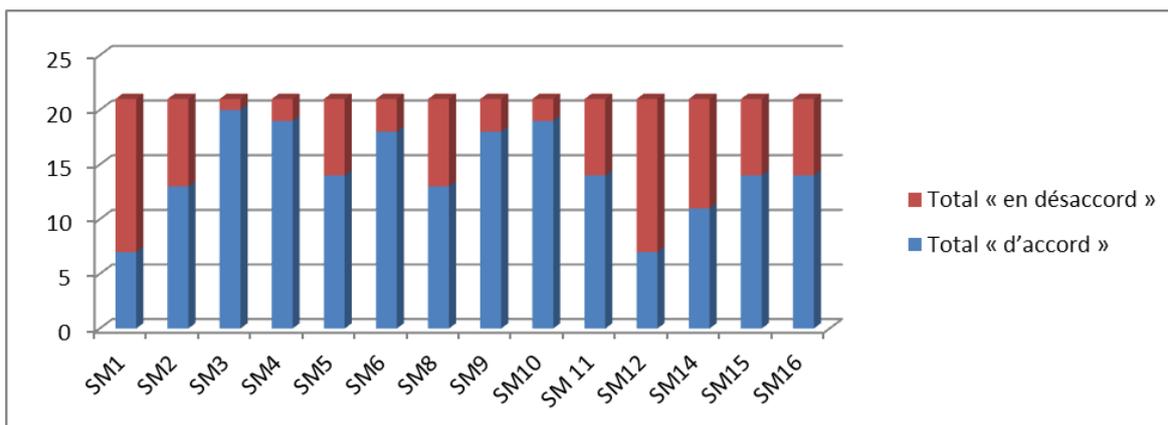


Figure 19. Nombre total des réponses favorables et défavorables.

Ainsi, grâce au graphique ci-dessus, nous pouvons constater que les avis ont été partagés par rapport aux énoncés SM2, SM5, SM8, SM11, SM14. En revanche, les stratégies signalées être utilisées par les étudiants sont l'attention générale ou sélective (SM3), l'anticipation et la planification (SM6), l'autogestion (SM4, SM9, SM10, SM15), l'autoévaluation (SM5, SM16).

On peut voir la présence des exemples des stratégies de l'autogestion et de l'anticipation et de la planification dans les deux cas ci-dessus. Ainsi, ces résultats démontrent que nous ne pouvons pas utiliser une telle dénomination pour englober les stratégies spécifiques. Ainsi, faisons attention à ce que, d'après les réponses des étudiants, ils utilisent moins ou davantage le même type de stratégie mais dans un contexte différent. Par exemple, l'affirmation « Avant de commencer à écouter, j'ai déjà une idée comment je vais écouter le texte pour le comprendre » (SM2) [Annexe 1] parle de l'intention bien précise de savoir déjà ce à quoi l'apprenant doit faire attention ce qui est assez difficile sans un entraînement et un travail réflexif préalable. Par contre, une autre affirmation représentant une stratégie de l'anticipation et de la planification, « J'ai un but dans ma tête, quand j'écoute » (SM6) [Annexe 1], porte un caractère plus large en laissant à l'étudiant une possibilité du choix de faire surtout attention aux chiffres, par exemple, s'il s'agit d'un texte historique avec des dates, ou bien aux noms des personnages si l'activité suppose un repérage de la concordance entre les illustrations et les personnages. Mais dans cette deuxième affirmation l'accent est surtout mis sur le fait que c'est pendant l'écoute que l'étudiant retient un but de la compréhension orale.

Si l'on regarde maintenant le nombre total de points par stratégie, présenté dans le graphique ci-dessous, nous pouvons également voir les préférences des étudiants interrogés

et également vérifier la présence des stratégies SM3, SM4, SM6, SM9, SM10 parmi les stratégies citées comme utilisées.

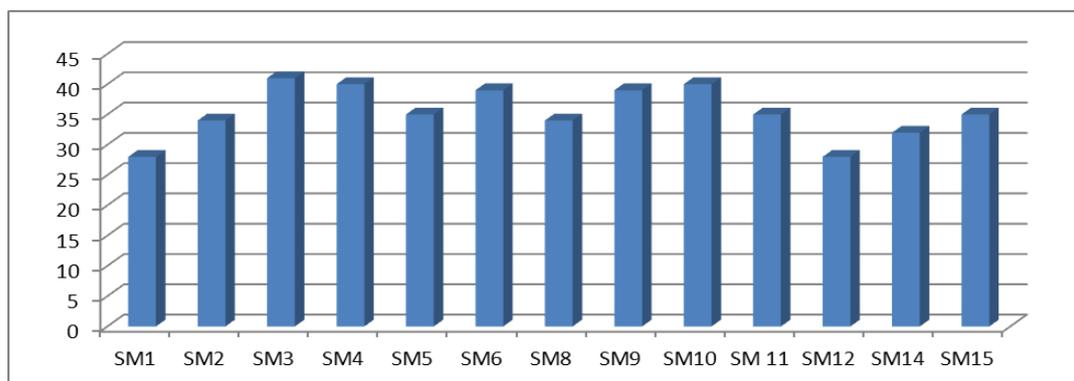


Figure 20. Nombre total de points par stratégie métacognitive (SM).

Enfin, voyons encore quels sont les étudiants qui ont utilisé le plus les stratégies métacognitives proposées :

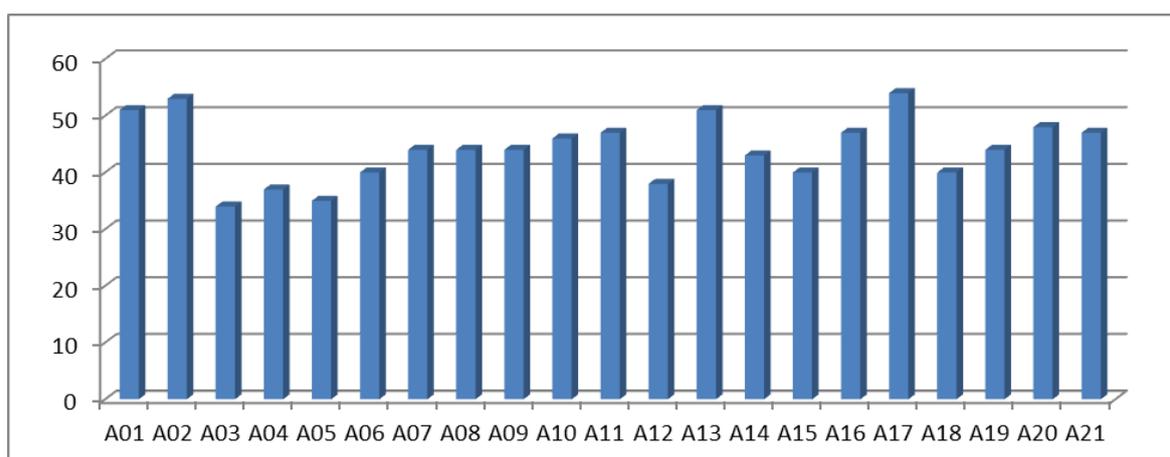


Figure 21. Nombre de points totaux pour les stratégies métacognitives par apprenant.

Alors, les étudiants A01, A02, A13 et A17 ont signalé utiliser le plus de ces stratégies. Ils sont tous les quatre des spécialistes de langues et sont répartis entre la deuxième et quatrième année d'études en Licence. Encore une fois, ils connaissent au moins une langue étrangère en plus du français, sauf l'étudiante A17 qui a, par contre, un niveau de français bien élevé.

Voyons maintenant en détails les stratégies dont les résultats ont bien attiré notre attention. Ainsi, la SM3 a été bien approuvée par tous les étudiants sauf une participante A18 en Licence 4, avec de bonnes connaissances en français (avancé) et en anglais (intermédiaire). Elle a d'ailleurs répondu de ne pas travailler la compréhension orale en dehors de l'université (SM9) et a été une des sept personnes à renoncer l'autoévaluation et

à exprimer leur préférence pour l'évaluation par l'enseignant (SM16). Par contre, cette étudiante écoute bien des chansons et des radios françaises et regarde la télévision pour pratiquer la langue. On peut dire que cette participante préfère le passe-temps divertissant d'apprentissage du français, mais pas en revanche, l'évaluation universitaire habituelle au travail autodirigé.

Concernant les stratégies de l'autoévaluation (SM5, SM16), comme nous l'avons marqué plus haut, elles sont utilisées par les étudiants interrogés, mais pas à l'unanimité. Les étudiants n'employant aucune de ces deux stratégies sont A03, A06, A12, donc trois personnes, dont les deux premières sont en Licence 4 et une en Licence 1. Il est à noter que la participante A12 de la Licence 1 préfère également faire des activités qui « donnent la possibilité de voir les bonnes réponses ensuite » (SM12) et elle y joint entre autres les deux « non-spécialistes » de langues (A12, A19). Si l'on y ajoute les personnes qui ont choisi de ne pas utiliser seulement une de ces deux stratégies d'autoévaluation, on voit apparaître des étudiants en Licence 2 et Licence 3 également. Ainsi, nous ne pouvons pas faire des hypothèses concernant l'approchement entre l'autoévaluation et l'année d'études. Cela reste à voir dans une autre recherche qui inclurait aussi des étudiants du niveau de Master. Mais, pour un exemple d'un résultat plutôt qualitatif, nous pouvons néanmoins dire que l'étudiante en Licence 1 est la seule personne parmi les 21 participants qui n'utilise aucune des trois stratégies d'autoévaluation.

Une autre question intéressante que nous nous posons est celle sur le travail autonome sur la compréhension orale par les participants. Nous avons proposé cinq stratégies touchant cette question (SM9, SM10, SM11, SM14, SM15) et évoquant donc de tels types de multimédias comme Internet, la télévision, la radio en tant que moyens de l'apprentissage en autonomie. Par conséquent, nous avons trouvé 6 étudiants (A01, A02, A07, A13, A17, A20) utilisant tous les moyens du travail autonome. Ces personnes sont réparties en Licence 2, 3 et 4, dont cinq connaissent deux langues étrangères et une qui ne parle que français, mais au niveau avancé. Les étudiants ayant le niveau du français élevé utilisent soit tous les moyens proposés dans le questionnaire, soit les moyens divertissants qui ne reflètent pas l'apprentissage scolaire.

Nous pouvons également illustrer ces résultats à l'aide d'un graphique :

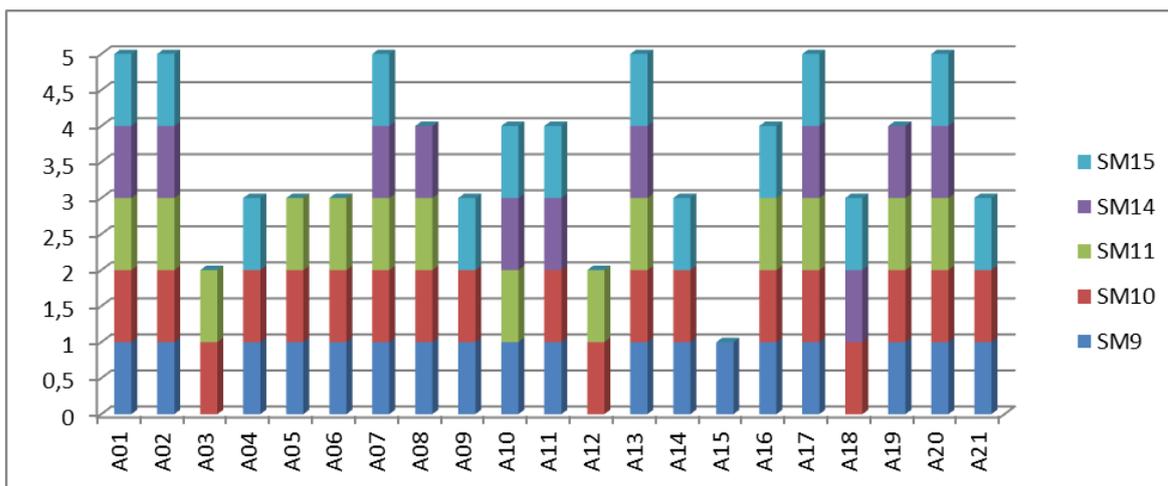


Figure 22. Utilisation des stratégies du travail autonome par les étudiants russes interrogés.

Ainsi, cette répartition entre les niveaux du français et les stratégies du travail autonome utilisées ou non, ne nous laissent pas faire une conclusion pertinente par rapport à « une corrélation marquée entre la capacité/volonté d'autonomie et le niveau en langue » [Annot et Bertin, 1997 in Bertin, 2001 : 39], dans notre cas d'autant plus que nous ne possédons pas d'un échantillon bien important composé de tous les trois niveaux de connaissances langagières.

Finalement, les deux « non-spécialistes » de langues (A12, A19) ne sont pas cités plus haut car les deux se sont avérés ne regarder ni la télévision ni écouter la radio française pour améliorer leur niveau de la compréhension orale (SM15). D'ailleurs, un des deux (A12) fait partie des trois personnes qui utilisent le moins des moyens multimédias cités pour le travail autonome de la compréhension orale en français : A03, A12, A15. Ils sont d'accord avec seulement deux stratégies parmi les cinq proposées et personne d'eux n'utilise la stratégie SM15 dont nous venons de parler.

4. Particularités d'utilisation des stratégies socio-affectives par les étudiants interrogés

Item	Orientation de l'item				Enoncé
SSA1	1	2	3	4	Quand je rencontre des difficultés pour comprendre ce que j'entends, je laisse tomber tout l'exercice
SSA2	4	3	2	1	Je me sens calme quand j'écoute un texte dans une langue étrangère
SSA3	1	2	3	4	Je ne suis pas fort(e) en langues, je ne pourrai jamais bien comprendre un texte oral en français
SSA4	1	2	3	4	Je ne sais pas travailler la CO en français sans mon enseignant

Figure 23. Décodage des items (Stratégies socio-affectives, SSA).

La partie du questionnaire dans laquelle les étudiants étaient quasiment tous du même avis sur les affirmations proposées (il faut quand même dire qu'il n'y en avait que quatre), c'est la partie 4 du questionnaire [Annexe 7]. Comme dans la phase portant sur l'analyse des stratégies cognitives et métacognitives, nous avons réalisé le même calcul de points dans cette partie-ci. Le nombre de points est présenté ci-dessous :

N°	SSA1	SSA2	SSA3	SSA4
Total « d'accord »	1	17	2	3
Total « en désaccord »	20	4	19	18
Total	68	67	73	67

Figure 24. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies socio-affectives » (SSA).

Par contre, après une analyse additionnelle, nous avons douté de l'appartenance de ces énoncés à la catégorie des stratégies socio-affectives. Ainsi, l'affirmation SSA1 parle plutôt d'un sentiment d'abandon, la SSA2 et la SSA4 ne sont probablement pas des stratégies et la SSA3, tout en étant une stratégie socio-affective, ne nous laisse pas faire des conclusions particulières car, finalement, un tel genre de comportement ne peut pas être spontanément avoué dans les questionnaires et nécessitera une preuve qui peut résulter seulement d'un entretien.

Ainsi, permettons-nous d'analyser quand-même ces énoncés tout en faisant attention à ne pas faire un rapprochement par rapport à l'utilisation des stratégies socio-affectives par nos apprenants. Alors, comme nous l'avons déjà dit, il n'y a pas eu d'avis partagés par rapport à cette partie du questionnaire :

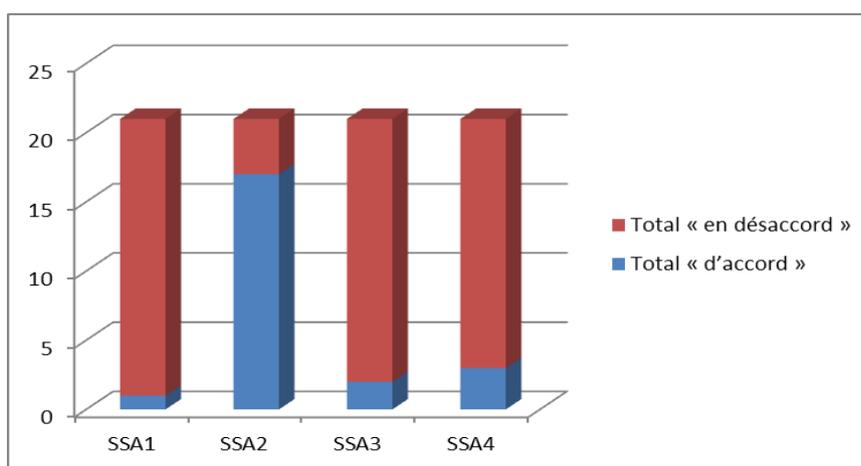


Figure 25. Nombre total des réponses favorables et défavorables.

Ainsi, l'énoncé SSA3 a justement été rejeté par la majorité des étudiants (à part deux personnes) :

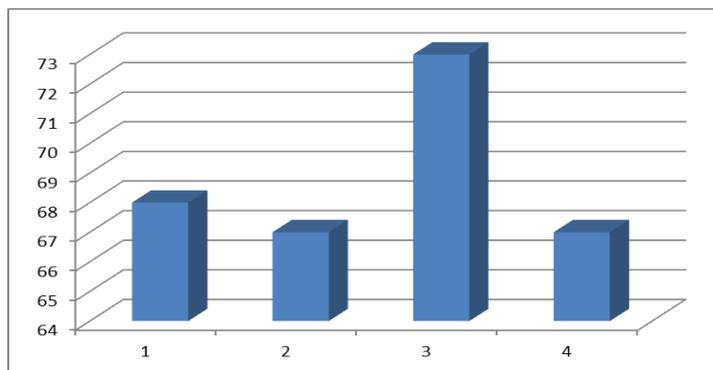


Figure 26. Nombre total de points par énoncé (SSA).

Nous ne pourrions pas ainsi faire une conclusion par rapport à l'utilisation des stratégies socio-affectives par les étudiants interrogés. Mais permettons-nous néanmoins d'illustrer les étudiants qui étaient le plus en désaccord avec les énoncés proposés. Ce sont donc les étudiants A11 (le non-spécialiste de langue) et A12 (l'étudiante de la première année de Licence) :

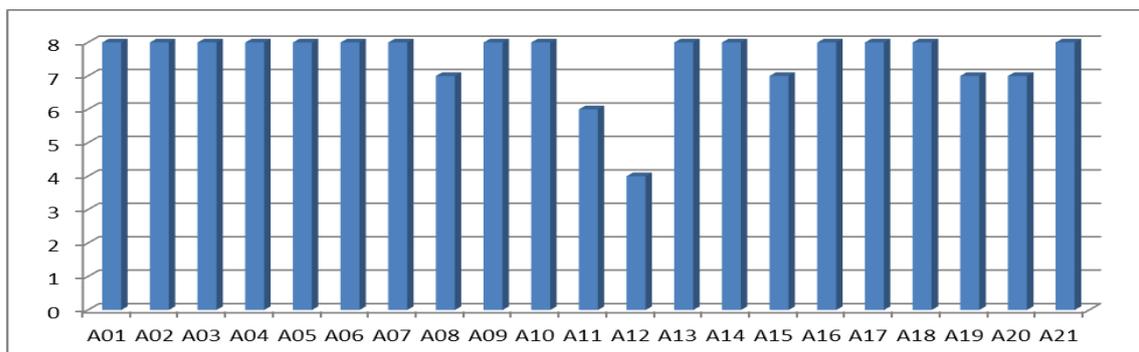


Figure 27. Nombre de points totaux pour les énoncés de la partie 4 par apprenant.

5. Préférences et conclusions

Item	Énoncé
P1	Qu'est-ce qui vous stresserait le plus ? Et pourquoi? (Ne pas comprendre tout le discours d'un(e) ami(e) qui raconte ses dernières vacances au téléphone / Ne pas comprendre une chanson en langue étrangère)
P2	Quelle est la compétence la plus facile à apprendre pour vous? (CE/CO/EE/EO)
P3	En quelle langue préférez-vous avoir les consignes pour les exercices de la CO ? (en russe / en français)
P4	Quels sites Internet utilisez-vous pour améliorer la CO en dehors de la classe?
P5	Les enseignants vous proposent-ils des sites à utiliser pour améliorer votre CO en français ?

Figure 28. Décodage des items (Préférences, P).

Finalement, nous procédons à l'analyse de l'avant-dernière partie du questionnaire sur les stratégies de la compréhension orale en FLE utilisées par les étudiants russes, celle de leurs préférences dans des cas que nous n'avons pas pu classer dans les parties précédentes. Mais ce sont des questions que nous avons bien voulu leur poser car elles touchaient également notre sujet de recherche :

N ^o	P1	P2				P3	P4	P5
	17	13 CE	3 CE	3 CE	2 CE	Fr	16 Oui	14 Oui
	4	4 EE	11 EE	2 EE	4 EE	Rus	5 Non	6 Non
		4 EO	2 EO	9 EO	6 EO			?
Total	17V/4C	0 CO	5 CO	7 CO	9 CO	14F/7R	16Y/5 N	14Y/6N/?

Figure 29. Récapitulatif des avis sur les « Préférences ».

La première question P1 [Annexe 1] nous est venue au moment de la lecture de l'article de Carette (2001) qui parlait des représentations sur l'apprentissage de la CO et des méthodes de réflexions sur ce sujet pour changer celles qui peuvent nuire la motivation et l'autogestion des étudiants travaillant sur cette compétence. En posant donc cette question nous avons pour but de voir si cette représentation avait lieu également dans le cas des étudiants russes interrogés. Ainsi, le questionnaire a démontré que la majorité des participants auraient fait plus attention au discours d'un ami plutôt qu'à une chanson en langue étrangère (P1). Si cette réponse est assez prévisible et montre que la plupart des étudiants projettent leur côté affectif sur les activités d'écoute menées malgré le fait que ceci a lieu dans leur langue natale (le russe) ou étrangère ; les raisons qu'ils donnent pour leur choix intriguent plus. En réalité, ils sont bien conscients qu'ils ont la possibilité de réécouter la chanson, mais c'est assez dérangent de demander à son interlocuteur de répéter ce qu'il vient de dire. Quatre étudiants qui ont souhaité commenter cette question ont tous opté donc pour le fait d'être stressés par le discours d'un(e) ami(e) qu'ils ne comprennent pas et ils se sont prononcés ainsi (nous recopions le texte tel qu'il est donné par les étudiants):

- « parce que la chanson, on peut l'écouter plusieurs fois et ça dérangera personne, par contre, si quelqu'un me parle, je ne veux pas l'embêter, en le demandant de répéter. demander une fois, ça va, mais il arrive ne pas comprendre une grande partie de texte, alors, on est obligé de demander de répéter encore et encore »²⁹ ;
- « il faut lui demander de repeter ce que je ne comprends pas » ;

²⁹ Nous citons des phrases de notre corpus telles qu'elles ont été employées par les étudiants russes .

- « de ne pas comprendre la langue parlée » ;
- « je n'aime pas forcer une personne à répéter qqch ».

Alors, nous pouvons conclure que le fait de pouvoir réécouter un enregistrement diminue la pression sur les étudiants et cela peut être un avantage pour les entraînements pendant le travail autonome sur la compréhension orale en langue étrangère. Par contre, on voit bien que la possibilité de demander de répéter ou de reformuler un extrait d'un texte oral pendant une interaction réelle n'est pas perçue comme utile pour sa compréhension par les étudiants interrogés.

La question suivante (P2) est, si l'on peut dire ainsi, la plus prometteuse pour notre travail et la compétence sur laquelle nous avons choisi de travailler, car les réponses données par les étudiants interrogés ont bien souligné le degré de la difficulté de la compréhension orale pour eux. Ainsi, nous pouvons voir dans la Figure 29 que cette dernière, la Compréhension de l'oral, n'a été citée par personne en tant que la compétence la plus facile, mais au contraire, elle est classifiée comme la plus difficile par le nombre le plus élevé des participants : « 9 » contre « 6 » pour l'expression orale, « 3 » pour l'expression écrite et « 2 » pour la compréhension écrite.

Afin de mieux illustrer les degrés de difficulté de ces quatre compétences, nous avons procédé à une estimation suivante : nous avons alors multiplié par deux chaque nombre de réponses dans la colonne gauche de P2, ensuite nous avons attribué 1 point pour chaque réponse pour la deuxième colonne après celle-là, puis « -1 » pour la colonne suivante, enfin nous avons multiplié par « -2 » chaque nombre de réponses de la quatrième colonne de P2. Voyons ce graphique ci-dessous qui illustre comment les participants ont répertorié ces quatre compétences :

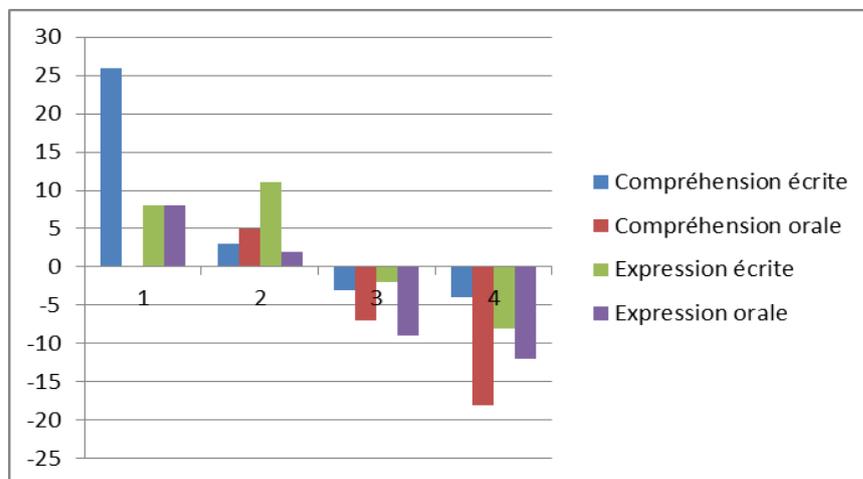


Figure 30. Classification des compétences par les étudiants de la plus facile à la plus difficile.

Ainsi, le montant le plus élevé montre la compétence la plus facile et le chiffre le plus significatif au-dessous de zéro nous indique la compétence dans laquelle les étudiants éprouvent le plus de difficultés. Enfin, si l'on regarde le total des points pour chaque compétence après notre calcul (+2, +1, -1, -2), nous pouvons remarquer que celui-là correspond bien aux résultats de la colonne droite de P2 dont nous avons parlé plus haut et de manière à illustrer les résultats totaux, nous les avons également montrés dans cet autre graphique ci-dessous :

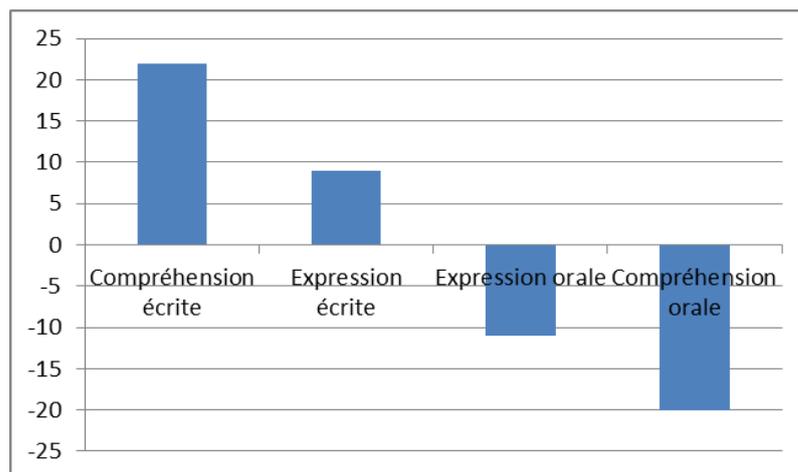


Figure 31. Classification des compétences par les étudiants de la plus facile à la plus difficile : le total.

En conclusion pour ce deuxième point de la dernière partie du questionnaire, nous pouvons souligner encore une fois que la compréhension orale est classée en tant que la plus difficile à acquérir pour les étudiants russes interrogés. Ces résultats sont d'autant plus intéressants pour nous, qu'ils démontrent la place plus importante donnée au travail sur les compétences écrites dans la classe de langues étrangères en Russie.

La troisième question (P3) nous a montré que deux tiers d'étudiants ont exprimé leur souhait de voir les consignes en français. On peut imaginer qu'ils visent l'entraînement en compréhension orale même pendant l'explication de la tâche à faire avant de procéder à l'activité proposée ou bien la compréhension écrite, si la consigne est donnée par écrit.

Par ailleurs, il nous a paru bien pertinent pour notre recherche de comparer les réponses concernant les éléments P2 et P3 avec les stratégies métacognitives (SM9, SM10, SM11, SM14, SM15) portant sur le travail autonome sur la compréhension orale pour faire un rapprochement éventuel entre ces résultats.

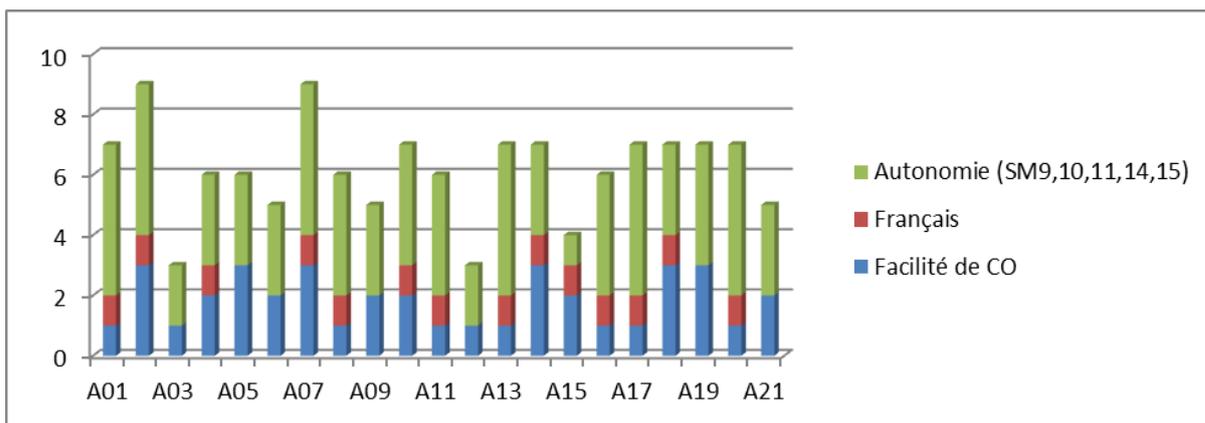


Figure 32. Rapprochement entre les « Préférences » et « Stratégies métacognitives ».

Ainsi, d'après ce graphique nous pouvons faire de telles conclusions :

- Les cinq étudiants ayant le niveau avancé en français (A02, A04, A08, A17, A18) préfèrent voir la langue-cible dans les consignes précédant les activités de la compréhension orale ;
- Les deux « non-spécialistes » de langues (A12, A19) préfèrent les consignes en russe ;
- Les cinq étudiants qui ne connaissent qu'une seule langue étrangère (le français : A04, A11, A12, A16, A17) ont tous indiqué la compréhension orale comme la plus ou légèrement moins difficile ;
- 2 étudiants des 7, qui ont préféré avoir les consignes en russe, ne suivent que deux stratégies du travail autonome en CO ou 6 étudiants des 7 n'utilisent que trois stratégies des cinq proposées ;
- Parmi les six utilisateurs (A01, A02, A07, A13, A17, A20) de toutes les cinq stratégies du travail autonome, on compte 4 personnes qui ont indiqué la CO en tant que compétence la plus difficile ;
- Parmi les dix étudiants qui utilisent maximum trois des cinq stratégies métacognitives, sept classent la compréhension orale en 3^e et 4^e position (donc, comme la plus difficile ou un petit peu moins difficile).

Ne serait-ce un indice que la compréhension orale reste encore un domaine le moins pratiqué par les étudiants russes qui travaillent sur cette compétence de manière très ponctuelle dans la classe et ne sont pas bien encouragés par leurs enseignants à s'y entraîner au moins en dehors de la classe ? Reste une question : comment les motiver à le faire vu le nombre important d'heures qu'ils doivent consacrer à la compréhension et

expression écrites dans le cadre de leurs études universitaires ? Probablement, il faut changer les programmes d'enseignement des langues, en tout cas, pour les futurs enseignants et interprètes.

Enfin, seulement cinq personnes des vingt et une interrogées n'ont cité aucun site Internet ou ont bien précisé de ne pas en utiliser aucun pour améliorer leur niveau de la compréhension orale (P4). Cela veut dire qu'au moins trois quarts de participants au questionnaire s'entraînent également de manière autonome en dehors de la classe ce qui contredit notre hypothèse exprimée dans l'introduction de ce mémoire dans laquelle nous avons supposé que les étudiants écouterait plutôt des chansons en français pour renforcer leur compétence orale. Parmi les sites qui se sont avérés être utilisés, on trouve ceux de la télévision française comme france5.fr, tv5monde.com avec leur projet linguistique « 7jours sur la planète », ceux de la radio francophone (radiofrance.fr, franceinfo.fr), le site du stockage de vidéos (youtube.com), un représentant des réseaux sociaux et si l'on peut ainsi dénommer « Facebook russe » vk.com, qui contient un grand nombre de fichiers audio, vidéo et beaucoup de communautés d'apprentissage de langues également, et d'autres sites d'entraînement en langues étrangères et notamment en français (francaisfacile.com, busuu.com). Cela montre quand même une bonne diversité de sources utilisées par les étudiants russes sur Internet.

D'autre part, nos participants ont bien indiqué que leurs enseignants de français langue étrangère leur suggèrent également des sites pour travailler la compréhension orale. Seulement six personnes ont dit ne pas avoir reçu de telles recommandations de la part de leurs professeurs à l'université.

Il reste à remarquer que nous ne pouvons pas conclure que les étudiants russes interrogés utilisent, par exemple, davantage de stratégies cognitives plutôt que les deux autres types car le nombre de questions posées n'est pas le même pour chaque type, aussi bien que, comme nous l'avons vu dans le cas des stratégies métacognitives, le même sous-type de stratégies dans ses versions légèrement différentes peut être employé dans un cas et non dans un autre. De plus, nous n'avons pas pu analyser les stratégies socio-affectives dont nous avons parlé plus haut. Ainsi, nous nous retenons de faire des conclusions pareilles par rapport aux données que nous avons recueillies.

6. Particularités de l'autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère par les étudiants russes

Notre deuxième partie de l'enquête représentait, comme nous l'avons indiqué dans la méthodologie de travail, une fiche avec deux activités sur l'autoévaluation de la compréhension orale en français en autonomie. Les deux activités portaient sur l'évaluation diagnostique, aussi bien que formative des capacités en compétence auditive des étudiants russes ayant exprimé le souhait de faire ces exercices.

Rappelons-nous que les activités devaient être menées de manière à mettre les étudiants en situation d'autonomie la plus totale possible. Evidemment, nous ne pouvions pas leur demander seulement d'aller chercher par eux-mêmes un extrait audio ou vidéo, le comprendre et s'évaluer, nous leur avons donc proposé deux extraits nous-mêmes en vue de créer une situation de l'autoévaluation (citons Holec (1979) encore une fois ici) qui « permet de déterminer le degré d'adéquation d'un résultat acquis et d'un résultat requis » [Holec, 1979: 55]. Par conséquent, cette deuxième partie de l'enquête avait pour but de nous aider à répondre à la question de notre recherche : comment les étudiants peuvent savoir qu'ils progressent en compréhension orale en FLE quand ils s'entraînent sur Internet ? Procédons alors à l'analyse des données que nous avons recueillies par le biais de cette fiche et qui sont récapitulées dans le tableau de l'Annexe 9.

Malgré le fait que le premier extrait proposé était à un niveau plus difficile que le deuxième, nous allons les analyser ensemble tout en faisant des remarques que l'on jugera pertinentes. Rappelons-nous également que chaque exercice comptait dix questions et nous commençons donc par la première écoute de la vidéo. Aucune restriction par rapport aux détails à donner après cette première écoute n'a été faite, les participantes (quatre étudiantes) étaient libres de donner les informations générales ou plus précises, les deux cas ont finalement été présents. De toute façon, elles ont bien réussi à donner au moins l'information générale présentant le type de l'extrait (une bande-annonce et une émission télévisée) et quelques détails à propos du personnage ou du reportage.

Ensuite venait la première étape de l'autoévaluation où les étudiantes devaient répondre si elles étaient bien satisfaites de leur première écoute, et nous avons trouvé les réponses tout à fait différentes : pas du tout / non / pas trop / plutôt oui / oui. Les deux réponses bien affirmatives (« oui ») ont été prononcées pour l'émission télévisée que nous avons évaluée du niveau B1. Une personne (A21) a déclaré n'avoir rien compris dans les deux cas et s'est montrée désespérée par ses commentaires. Par contre, l'étudiante A02,

ayant le niveau avancé en français, a bien réussi à comprendre les deux textes. Elle a d'ailleurs remarqué plus tard : « Après la 2^e écoute j'ai compris qu'elle n'était pas nécessaire » en parlant de l'émission télévisée [Annexe 9].

Les étudiantes étant libres ensuite de regarder les vidéos autant de fois qu'elles souhaitent, chacune a montré des résultats différents. On peut néanmoins remarquer que l'extrait de l'émission télévisée a été regardé seulement deux à trois fois tandis que le nombre d'écoutes de la bande-annonce s'est réparti de deux (A02) à cinq (A21) fois. Trois personnes se sont avérées avoir consulté la transcription de l'émission ou la description écrite de la bande-annonce. Seulement l'étudiante A02 n'a déclaré regarder aucun texte écrit.

Les commentaires à propos des problèmes rencontrés et de leur résolution témoignent du souci des participantes de saisir le plus de détails possible dans le texte de l'émission qui parle des statistiques et du classement des langues: « Le speaker parle trop vite, c'est pourquoi j'ai mal entendu les mots pour mieux comprendre les détails du sujet », « J'ai compris de quoi on a parlé dans cette vidéo pour la première fois, mais quand même je l'ai revu encore une fois pour apercevoir les détails, les chiffres etc... » [Annexe 9]. En ce qui concerne la bande-annonce, trois étudiantes ont déclaré que le personnage y parle très vite ce qui gênait leur compréhension de la vidéo. L'étudiante A02 a donné une autre explication : « Pendant la 2^e écoute j'ai saisi un peu plus de détails qui concernaient le temps où l'action se passe. Il m'a semblé que le personnage parlait avec un accent. Ou c'était peut-être à cause de ce qu'il n'articulait pas très bien ». Personne n'a déclaré avoir fait attention aux gestes pour aider la compréhension, mais trois étudiantes ont eu recours à l'annotation du film (A19, A21, A22).

Finalement, quand le moment est venu pour s'évaluer, l'étudiante A21 qui s'était montrée déjà désespérée après la première écoute des textes, s'est évaluée de manière médiocre en ne se donnant que 5 points sur 10 pour chaque activité. Par contre, quand le fait que la compréhension du texte oral ne veut pas dire saisir tous les détails lui a été rappelé, elle a augmenté cette note jusqu'à 7 sur 10. En revanche, puisqu'elle a vu que le texte de la bande-annonce était du niveau B2, elle a baissé son niveau jusqu'à B1. La participante A21 a indiqué ensuite néanmoins d'avoir progressé grâce à ces exercices en citant comme raison la possibilité d'apprendre des mots nouveaux. Ce dernier détail montre quand-même un côté intéressant de l'autoévaluation de la compréhension orale d'un texte qui se calcule en nouvelles unités lexicales apprises.

L'étudiante A19 s'est également évaluée au même niveau B1 après avoir fait la première activité et s'est notée à 6 sur 10. Elle a aussi dit d'avoir progressé, mais grâce à l'habitude temporaire au débit rapide : « Oui, je me suis habituée un peu au discours rapide, mais ce n'est pas pour longtemps » [Annexe 9].

Ensuite, nous pouvons voir des notes supérieures aux précédentes (8 sur 10) attribuées par l'étudiante A22 à elle-même pour les deux activités et par l'étudiante A02 pour l'activité de la bande-annonce. La raison pour une telle note a été citée par la participante A22 : « J'ai compris le sujet mais il y avait les mots que j'ai mal entendus ». Une fois de plus nous pouvons constater l'importance donnée à ces petits lexèmes pendant l'évaluation même de la compréhension orale. Comme ses deux collègues précédentes, l'étudiante A22 a pu aussi ressentir un progrès : « J'ai appris beaucoup d'info utile et j'ai envie de regarder la comédie et aussi j'ai enrichi mon vocabulaire, merci! C'était vraiment intéressant » [Annexe 9]. On voit le côté affectif et divertissant qui peut être attribué à des activités sur la compréhension orale en autonomie en ligne.

La seule personne qui a mis l'accent sur l'évaluation de la compréhension générale était l'étudiante A02 : « Je n'ai pas tout compris mais mon but n'était pas de tout comprendre, je n'ai pas compris plusieurs choses mais c'étaient les détails qui ne gênaient pas la compréhension générale » [Annexe 9]. Ce qui est curieux, c'est le fait qu'ayant le niveau C1 en français cette participante a évalué son niveau de la compréhension orale comme B2 après avoir passé les deux activités, sans se laisser une marge jusqu'à un niveau supérieur. Enfin, dans l'autoévaluation de son progrès, l'étudiante distingue le résultat de la compréhension orale (le fait de pouvoir s'y entraîner) et l'indice utilisé par ses collègues précédentes qui est les mots nouveaux appris : « Oui, mais pas au niveau de vocabulaire, mais en ce qui concerne la CO, alors là, oui, j'ai progressé ». Cette déduction est également prouvée par le commentaire suivant concernant son progrès après l'activité de la compréhension orale de l'extrait de l'émission télévisée : « Oui, mais moins que pendant l'écoute de l'enregistrement précédent », même si l'étudiante a déclaré avoir tout compris déjà après la première écoute du texte.

Pour conclure, cette analyse descriptive plutôt que quantitative nous montre que sur la pratique, les étudiantes interrogées peuvent évaluer leur progrès en compréhension orale par le nombre d'unités lexicales nouvelles apprises. Spontanément, deux étudiantes parmi les quatre n'ont pas pensé à citer également le développement éventuel des stratégies de la CO comme résultat des activités menées. Enfin, pour terminer cette conclusion par une

note positive sur laquelle nous voudrions insister, même si elle peut paraître en même temps bien évidente, c'est le fait que dans le cas des quatre étudiantes, elles ont toutes constaté avoir progressé. Cela sert alors d'un exemple de plus pour les propos des chercheurs cités plus haut, comme Holec (1979), Gremmo (2000), Paris et Ayres (2000), qui parlent de l'importance de l'autoévaluation pour l'apprentissage de langues et le progrès personnel des étudiants. Finalement, nous avons bien vu que l'autoévaluation de la compréhension orale en autonomie est tout à fait possible et porte un caractère personnel, avec les éléments et stratégies différents d'une personne à l'autre.

Chapitre 7. Discussion des résultats de l'enquête

Alors que nous avons trouvé un bon nombre de résultats intéressants et pertinents pour ce mémoire de recherche, il reste quand même des questions en suspens que nous souhaitons approfondir.

Concernant les résultats de notre enquête, nous regrettons de ne pas avoir pu trouver si, par exemple, les étudiants russes qui ont pris part à notre questionnaire, utilisent plus ou moins de stratégies d'un tel ou tel type. A titre d'exemple, O'Bryan et Hegelheimer (2009) dans leur article ont bien décrit le « *think aloud protocol* » (protocole à haute voix) qui leur a permis d'enregistrer quatre apprenants et de conclure ensuite qu'aucune stratégie socio-affective n'a été citée par les personnes interviewées. Bien que l'enregistrement de la réflexion à haute voix puisse gravement nuire la réflexion elle-même (ce que l'auteure de ce mémoire a pu constater une fois ayant participé à une telle expérience), cette méthode permet quand-même d'obtenir des informations sans influencer beaucoup la pensée des apprenants par les questions imposées. Dans notre cas, nous avons bien posé des questions portant sur chaque type de stratégies. Peut-être nos participants n'auraient-ils pas utilisé des stratégies auxquelles nous les avons fait réfléchir.

En même temps, nous aurions pu proposer le même nombre de stratégies de chaque type pour comparer ensuite les résultats quantitatifs. Bien que, d'autre part, nous ayons bien vu sur l'exemple de l'autogestion dans la partie de l'analyse du questionnaire concernant les stratégies métacognitives, que la même stratégie peut être utilisée par certains étudiants dans un cas et rejetée dans un autre même si le contexte change légèrement. D'autre part, notre enquête se basait également sur le questionnaire MALQ de Vandergrift & al. (2006) que nous avons adapté à notre étude et auquel nous avons ajouté quelques autres questions intéressantes, donc, nous n'avons pas pu citer le même nombre de questions chacune touchant le même nombre de stratégies.

Comme nous l'avons également signalé dans la partie concernant l'analyse des stratégies socio-affectives, nous n'avons pu établir aucun rapprochement entre ce type de stratégies et les paramètres étudiés : le niveau de français, l'année d'études et ainsi de suite.

Il est à ajouter que notre analyse des résultats du questionnaire (bien qu'il comporte majoritairement les options de réponses suivant l'échelle de Likert) n'a pas été faite sur la

base de statistiques à proprement parler. Nous avons plutôt procédé à un calcul et une comparaison simple que nous avons pu utiliser par rapport à l'analyse profonde des tableaux récapitulatifs de données. Par conséquent, toutes les conclusions que nous en faisons devraient être vérifiées également par les calculs de variance statistiques.

En outre, notre but n'était pas de réaliser un simple calcul des stratégies employées par les étudiants dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension orale en français, aussi bien que notre souci était également de ne pas décourager les étudiants par un grand nombre de questions exigeant plus de temps à y consacrer de leur part. Même avec le nombre de questions que nous avons gardées, nous n'avons pas retrouvé tous les étudiants sollicités qui avaient donné leur accord de participer à notre recherche. Ce cas, aussi décrit dans de nombreux articles de recherche, a eu lieu également dans notre travail comme nous l'avons souligné dans la partie méthodologique.

Ainsi, nous n'avons pas pu présenter des résultats pertinents montrant une corrélation éventuelle entre l'année d'études et les stratégies d'apprentissage autonome et de l'autoévaluation. De telle manière, une étude élargie sur les étudiants du master serait bien intéressante, avec une présence plus importante des étudiants en Licence 1, voire des étudiants des deux sexes. Nous n'avons pas du tout examiné dans le travail actuel cette dernière question car il n'y avait que les réponses de deux hommes dans notre échantillon. A titre d'anecdote, les cinq personnes ayant le niveau avancé en FLE étaient toutes des femmes. Aurions-nous dû commencer par en tirer des conclusions sur la persévérance féminine en Russie ? Ainsi, disons-nous le nombre d'une vingtaine de personnes n'a pas été suffisant pour voir davantage les différences ou les similitudes entre différents groupes de personnes.

Outre la différence d'âge, d'année d'étude, il nous semble aussi intéressant de pouvoir élargir notre travail sur la compréhension orale et y inclure une recherche sur la motivation dans le cadre de l'apprentissage de cette compétence en autonomie.

Une autre piste d'élargissement de ce travail pourrait être liée à ce que nous a fait souligner Cosnefroy (2010) en parlant de l'autorégulation dans le cadre de la formation des adultes : « La transposition des problématiques de l'apprentissage autorégulé à la formation d'adultes ouvre ainsi une nouvelle question de recherche : quelle est la nature de l'autorégulation groupale et sa spécificité par rapport à l'autorégulation individuelle ? » [Cosnesfroy, 2010 : 37]. Alors, il serait intéressant d'examiner les spécificités de

l'acquisition de la compétence de la compréhension orale en binômes, par exemple, ce qui resterait toujours dans le cadre de l'autonomie.

Pour revenir aux propos de Holec (1979) qui souligne que les stratégies employées peuvent bien changer « dans le temps pour un même apprenant » [Holec, 1979 : 52], une piste intéressante serait une étude longitudinale par rapport aux stratégies d'apprentissage autonome que les participants à notre questionnaire ont signalées utiliser et qu'ils pourraient employer ou rejeter après un certain temps ou notamment, après un entraînement stratégique spécial proposé avec un portfolio à construire au long de la formation, une idée qui a bien été développée par Paris & Ayres (2000).

Enfin, autant de pistes d'élargissement possibles après ce que nous avons démontré à propos du degré de difficulté attribué à la compréhension orale par les étudiants russes interrogés.

Conclusion

Après cette analyse et la discussion des résultats que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire, il nous reste à nous exprimer par rapport à tout le travail que nous avons réalisé.

Nous voudrions noter tout d'abord que ce mémoire nous a permis de faire avancer les réflexions sur l'enseignement des langues étrangères, et notamment sur le développement de la compréhension de l'oral. Nous avons bien remarqué le niveau de difficulté que les étudiants russes interrogés attribuent à cette compétence. Cela prouve qu'il est toujours important de continuer les recherches dans ce domaine, mais également cela démontre l'importance de rendre les apprenants russes conscients des stratégies efficaces qu'ils peuvent utiliser pour améliorer leur niveau d'écoute en français.

Il nous semble que nous avons bien démontré quelles stratégies utilisent les étudiants russes qui ont participé à notre questionnaire en ligne. Nous voudrions néanmoins continuer nos expérimentations et nous centrer plutôt sur les futurs spécialistes de langues qui sont d'autant plus motivés d'apprendre des langues étrangères que de telles connaissances influencent ensuite leur future profession.

Mais avant de faire les projets, rappelons-nous les hypothèses et les questions que nous nous sommes posées au début de ce mémoire. Ainsi, rappelons-nous que nous avons supposé que les étudiants russes interrogés ne travaillent pas beaucoup sur la compréhension orale en français, en consacrant leur temps plutôt à la compréhension et expression écrites. D'un côté, cette hypothèse a été prouvée par le fait qu'ils ont bien indiqué que l'écoute reste l'exercice le plus difficile pour le public examiné. De l'autre côté, les étudiants ont bien montré qu'ils ne sont pas si dépendants des enseignants pour trouver des sources de travail autonome sur la compréhension orale. Reste à savoir s'ils le font vraiment de manière régulière, ce dont nous pouvons douter vu le travail autonome bien chargé portant sur le développement des compétences écrites en langues étrangère, tout comme en langue natale.

La question initiale de notre mémoire portait sur les particularités de l'apprentissage autonome de la compréhension orale et de l'autoévaluation de cette compétence en français langue étrangère par les étudiants russes ayant au moins le niveau intermédiaire en FLE. Nous pouvons finalement conclure ici que les étudiants russes interrogés utilisent bien les stratégies cognitives (le transfert des connaissances, la déduction, l'inférence, l'utilisation

des gestes et la traduction des mots-clés) et les stratégies métacognitives telle que l'attention générale ou sélective, l'anticipation et la planification, l'autogestion et l'autoévaluation.

Nous avons également constaté des particularités de l'autoévaluation chez les participants à notre enquête. Les trois personnes ayant le niveau intermédiaire évaluaient leurs performances par le nombre de mots nouveaux appris, tandis que l'étudiante ayant le niveau avancé en français s'évaluait plutôt par rapport au but fixé avant l'écoute de comprendre les informations générales des textes.

Nous nous permettons quand même de souligner encore une fois que vu le petit nombre de personnes ayant participé à cette deuxième étape de notre enquête, nous nous sommes permis de faire nos analyse qualitatives et donc nous ne prétendons pas d'avoir mené une enquête complexe et exhaustive. Néanmoins, nous restons bien heureux d'avoir fait notre petit apport par notre recherche dans le domaine des sciences du langage.

Ainsi, nous espérons avoir encouragé les étudiants russes qui ont participé à notre enquête de faire plus de réflexions par rapport à leur apprentissage autonome de la compréhension orale de langues étrangères. Nous nous sommes également légèrement avancée nous-mêmes sur le chemin de savoirs comment nous rendre « inutile » dans notre travail d'enseignante.

Bibliographie

1. **BARBOT, M-J, CAMATARRI, G.** (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, PUF, Paris.
2. **BERDAL-MASUY, F, BRIET, G.** (2010). *Stratégies pour une écoute efficace*, Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. Colloque international 28-30 octobre, Sophia, p. 16-38.
3. **BERTHIER, N.** (1998) *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. Armand Collin, Paris.
4. **BERTIN, J-C.** (2001). *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*, Ellipses, Paris.
5. **CARETTE, E.** (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. Oral : variabilité et apprentissages, *Le français dans le monde numéro spécial, Recherches et applications*, CLE Internationale, Paris, p. 126-142.
6. **CARRE, P.** (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, Montréal, Canada, p. 66 – 91.
7. **CHAMOT, A.U.** (2004). Issues in language learning strategy research and teaching, in *Electronic Journal of Foreign Language teaching*, Vol.1, pp. 14-26. Repéré à <http://eflt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>.
8. **CONSEIL DE L'EUROPE.** (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Didier, Paris.
9. **CONSEIL DE L'EUROPE.** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg. Repéré à www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc
10. **COSNEFROY, L.** (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes, *Savoirs* 2010/2, L'Harmattan, p.9-50.
11. **COUBARD, F.** (2003). *Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale*, Ela, Etudes de linguistique appliquée, *Klincksieck*, p. 445-455.
12. **COURTILLON, J.** (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Hachette Français langue étrangère, Paris.

13. **CRINON, J, GAUTELLIER, C.** (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz.
14. **CYR, P.** (1996). *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, CEC, Anjou (Québec).
15. **DEGACHE, C.** (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique, in J.Billiez, C.Foerster et D-L. Simon (éds.) *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^e colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.
16. **DEJEAN-THIRCUIR, C., NISSEN, E.** (2013). Evolutions technologiques, évolutions didactiques, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues », N° 54, p.28-40.
17. **DESMONS, F, FERCHAUD, F.** (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Guide Belin de l'enseignement, Paris, Belin.
18. **FATIHI, M.** (2011). L'évaluation des apprentissages : essai de typologie, in *Cahiers de l'éducation et de la formation, Evaluation et apprentissage scolaire N° 4*, Février 2011, Conseil supérieur de l'enseignement, Casablanca (Maroc). Repéré à <http://primairecrmf.e-monsite.com/medias/files/cef-n4-fr.pdf#page=8>
19. **GREMMO, M-J.** (2000). Autodirection et innovation : raisons d'être d'un réseau européen, in *Mélanges, Didactique des langues pour demain / En hommage au professeur Henri Holec*, CRAPEL N° 25, p. 13-27.
20. **GREMMO, M-J, HOLEC, H,** (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement, in *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, N° spécial Février/Mars, Paris, Hachette. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/La%20compOrale.pdf
21. **HOLEC, H.** (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé, in *Mélanges pédagogiques 1979*, C.R.A.P.E.L, Université de Nancy.
22. **HOLEC, H.** (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, in *Mélanges pédagogiques 1990*, C.R.A.P.E.L, Université de Nancy. Repéré à <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
23. **KOSZUL, B., PETITGIRARD, J-Y.** (2014). COCA « Compréhension orale : conception et assistance », in *Lend, Lingua e nuova didattica*, Février 2014, s.e., Milan (Italie), p.36-40.

24. **LE MEUR, G.** (1993). Quelle autoformation par l'autodidaxie ? in *Revue française de pédagogie, N° 102*, Institut national de recherche pédagogique, Paris.
25. **MANGENOT, F.** (2011, coord.) Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage, *Actes du colloque Epal 2011 (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-mangenot.pdf>.
26. **NGUYEN, H. B.** (2013). *Stratégies et représentations de l'apprentissage du français langue étrangère chez des lycéens vietnamiens : description et étude de leur rapport avec les compétences linguistiques*. Thèse de doctorat, Arts & sciences humaines : Langues & linguistique, Université de Liège.
27. **O'BRYAN, A, HEGELHEIMER, V.** (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 12.1, p. 9-38.
28. **O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U.** (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
29. **OXFORD, R.** (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*, Heinle & Heinle Publishers, Boston, Massachusetts, USA.
30. **OXFORD, R.** (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Longman, New-Jersey, USA.
31. **PARIS, S, AYRES, L.** (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. De Boeck Université, Belgique.
32. **QUINTIN, J-J.** (2013). L'autonomie en question(s), in *Les langues modernes. Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques* (Numéro spécial coordonné par Monica Masperi), APLV, Paris, p.17-29.
33. **ROLLAND, Y.** (2013). Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Les Cahiers de l'ACEDLE, vol. 10 N°1, Apprendre les langues autrement*, p. 29-47.
34. **SCALLON, G.** (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck, Bruxelles (Belgique).
35. **VANDERGRIFT, L., GOH, C., MARESCHAL, C, and TAFAGHODTARI M.** (2006). *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and validation*. *Language Learning*, 56, Language Learning Research Club, University of Michigan, p. 431–462.

36. **VELTCHEFF, C, HILTON, S.** (dir.). (2003). *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Français langue étrangère.
37. **WAGNER, E.** (2007). *Are they watching? An investigation of test-taker viewing behavior during an L2 video listening test*. *Language Learning and Technology*, 11, p. 67-86.
38. **WOLFS J-L.** (2001) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
39. **ZIMMERMAN, B.J., BONNER, S., KOVACH, R.** (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. De Boeck, Belgique.

Sitographie³⁰

1. **British Council** (2015). *International English Language Testing System*. Repéré à <http://www.britishcouncil.fr/examen/ielts>
2. **CIEP**. (2015). *Diplômes et tests*. Repéré à <http://www.ciep.fr/delf-dalf>
3. **Demeuse, M.** (s.d.) *Echelles de Likert ou méthode des classements additionnés*. Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf
4. **Dictionnaire Larousse**. (2015). *Autoapprentissage*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autoapprentissage/6594>
5. **Dictionnaire Reverso**. (2007). *Auto-évaluation*. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/auto%C3%A9valuation>
6. **Jones, F.** (2003). *Self-instructed foreign language learning. An annotated bibliography*. Repéré à <https://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/definitions.htm>
7. **Lansad. Université Stendhal Grenoble 3**. (s.d.). *Apprentissage en autonomie*. Repéré à <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/types-de-formation/apprentissage-en-autonomie/apprentissage-en-autonomie-22184.kjsp>
8. **LimeSurvey**. (s.d.) *Questionnaire en ligne*. Repéré à <https://www.limesurvey.org/>
9. **Ministère de l'enseignement et de la science de Fédération de Russie**. (2010). *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Химия»*. Repéré à http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm531-1.pdf
10. **Ministère de l'enseignement et de la science de Fédération de Russie**. (2011). *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. Repéré à http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf
11. **Ministère de l'enseignement et de la science de Fédération de Russie**. (2015). *О высшем и послевузовском профессиональном образовании*. Repéré à <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/885>

³⁰ Tous les liens sont vérifiés le 28 juin 2015.

12. **QuestEnLigne.com.** (s.d.) *Types de questions.* Repéré à <http://www.questenligne.com/questions>
13. **Université de Fribourg.** (s.d.). *Apprentissage de langues : foire aux questions.* Repéré à <http://www.unifr.ch/centredelanguages/fr/Auto/FAQ>
14. **Université pédagogique d'Etat d'Oural.** (2015). *Основные образовательные программы высшего профессионального образования.* Repéré à <http://ifl.uspu.ru/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>
15. **Wikipedia.** *L'encyclopédie libre.* (2015). *Questionnaire.* Repéré à http://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire#Types_de_question

Table des illustrations

Figure 1 : Grille pour l'auto-évaluation de la compétence Compréhension orale dans le CECR. ...	11
Figure 2. Schématisation de la situation de compréhension orale [Carette, 2001 : 128]	13
Figure 3. Place de l'autodirection et de l'autorégulation dans l'apprentissage.	24
Figure 4. Typologie des stratégies d'O'Malley & Chamot, 1990.	31
Figure 5. L'autoévaluation et les nouveaux rôles de l'apprenant et l'enseignant par Barbot & Camatarri (1999).	38
Figure 6. Les parties du questionnaire et le nombre de questions.	55
Figure 7. Nombre des participants du questionnaire.	57
Figure 8. Les parties de la fiche d'autoévaluation.	58
Figure 9. Année d'étude des étudiants interrogés.	62
Figure 10. Niveau de français des étudiants interrogés.	63
Figure 11. Connaissances d'autres langues étrangères que le français.	63
Figure 12. Décodage des items (Stratégies cognitives, SC).	64
Figure 13. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies cognitives ».	65
Figure 14. Nombre total des réponses favorables et défavorables.	65
Figure 15. Nombre total de points pour les "Stratégies cognitives"	66
Figure 16. Nombre de points totaux pour les stratégies cognitives par apprenant.	66
Figure 17. Décodage des items (Stratégies métacognitives, SM).	68
Figure 18. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies métacognitives » (SM).....	68
Figure 19. Nombre total des réponses favorables et défavorables.	69
Figure 20. Nombre total de points par stratégie métacognitive (SM).	70
Figure 21. Nombre de points totaux pour les stratégies métacognitives par apprenant.	70
Figure 22. Utilisation des stratégies du travail autonome par les étudiants russes interrogés.....	72
Figure 23. Décodage des items (Stratégies socio-affectives, SSA).....	72
Figure 24. Récapitulatif des avis sur les « Stratégies socio-affectives » (SSA).....	73
Figure 25. Nombre total des réponses favorables et défavorables.	73
Figure 26. Nombre total de points par énoncé (SSA).	74
Figure 27. Nombre de points totaux pour les énoncés de la partie 4 par apprenant.	74
Figure 28. Décodage des items (Préférences, P).	74
Figure 29. Récapitulatif des avis sur les « Préférences ».	75
Figure 30. Classification des compétences par les étudiants de la plus facile à la plus difficile.....	76
Figure 31. Classification des compétences par les étudiants de la plus facile à la plus difficile : le total.	77
Figure 32. Rapprochement entre les « Préférences » et « Stratégies métacognitives ».	78

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire « Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère »	97
Annexe 2 Fiche d'entraînement et d'autoévaluation. Version française.....	103
Annexe 3 Fiche d'entraînement et d'autoévaluation. Version russe.....	107
Annexe 4 Profile des étudiants russes interviewés.....	111
Annexe 5 Stratégies cognitives (SC).....	112
Annexe 6 Stratégies métacognitives (SM).....	113
Annexe 7 Stratégies socio-affectives (SSA)	114
Annexe 8 Préférences (P).....	115
Annexe 9 Autoévaluation en compréhension orale. Tableau récapitulatif.....	116
Annexe 10 Metacognitive awareness listening questionnaire, MALQ, de Vandergrieff et al. (2006)	118

Annexe 1

Questionnaire « Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère »

<http://enquetes.u-grenoble3.fr/limesurvey/index.php/survey/index/sid/568623/newtest/Y/lang/fr>

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

Ce questionnaire est destiné à mettre en évidence des stratégies d'écoute que les étudiants russes, dont vous faites partie, utilisent pour comprendre un texte oral en français. Pour le dire de manière plus simple, le but de cette recherche est de découvrir COMMENT vous écoutez un texte dans cette langue.

Vos informations personnelles ne seront aucunement communiquées à des tiers et seront traitées dans le cadre de cette recherche de manière anonyme. Si vous ne voulez pas indiquer votre prénom, vous pourrez choisir un pseudonyme.

Эта анкета проводится для того, чтобы определить, какие стратегии аудирования используют русские студенты, в число которых входите и Вы, чтобы понять устный текст на французском языке. Чтобы сказать проще, цель данного исследования: узнать, КАК вы слушаете какой-либо текст на этом иностранном языке.

Ваша личная информация ни в коем случае не будет передана третьим лицам и будет рассматриваться анонимно и только в рамках данного исследования. Если Вы не хотите указывать Ваше имя, Вы можете выбрать псевдоним.

MERCI de prendre 15 minutes de votre temps précieux et de répondre aux 7 questions concernant votre identité et profil langagier et aux 34 questions qui les suivent.

Si vous le désirez, vous pourrez contacter l'auteur de ce questionnaire par mél pour connaître les résultats généraux de cette recherche ou poser toute autre question relative à ce sujet : Irina.Mukhlynina@e.u-grenoble3.fr ou irinamukhlynina@yahoo.com

Il y a 42 questions dans ce questionnaire.

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

0% 100%

Présentez-vous

1 * Prénom ou pseudonyme

2 * Age

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- moins de 18 ans
 18-26 ans
 27-45 ans
 plus de 45 ans

3 * Sexe

- Féminin Masculin

4 * Niveau et année d'études

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Licence 1e année
 Licence 2e année
 Licence 3e année
 Licence 4e année
 Master 1e année
 Master 2e année
 Doctorat

? Licence (Бакалавриат), Master (Магистратура), Doctorat (Аспирантура)

5 *

Etes-vous dans une filière linguistique? (Linguiste, enseignant de langues étrangères, traducteur...)
Précisez-la, s'il vous plaît.

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Oui
 Non

Veillez saisir votre commentaire ici:

? Par exemple, OUI, traducteur / NON, management

6 * Niveau de français

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Débutant
 Intermédiaire
 Avancé

7 *

Quelles autres langues étrangères parlez-vous? Veuillez indiquer votre niveau.

? Débutant / Intermédiaire / Avancé ou A1, A2, B1, B2, C1, C2
Mettez "Aucune" ou "0", si vous ne parlez pas d'autres langues

Finir plus tard

« Précédent

Suivant »

Sortir et effacer vos réponses

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

0%  100%

Stratégies cognitives

Parlons de ce qui se passe dans votre tête quand vous écoutez un texte français...

Choisissez si vous êtes tout à fait d'accord / plutôt d'accord / plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord avec les phrases qui suivent. Vous pouvez également laisser un commentaire, si vous le désirez.

1 * Je comprends seulement ce que je suis capable de traduire ou répéter

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

2 * Quand je devine la signification d'un mot, je repense à tout le texte que j'ai entendu pour voir si cela pourrait être correct

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

3 * J'utilise les mots que j'ai compris pour deviner ce que veulent dire les mots que je ne comprends pas

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

4 * J'utilise mes connaissances et expériences pour comprendre le texte oral/visuel

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

5 * J'ai recours à l'idée générale du texte pour deviner la signification des mots que je ne comprends pas

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

6 * Je traduis les mots-clés quand j'écoute

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

7 * Je traduis mot à mot quand j'écoute

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

8 * Je traduis dans ma tête toutes les phrases que j'entends

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

9 * Je fais attention aux gestes des personnages pour mieux comprendre leur conversation

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

[Finir plus tard](#)

[← Précédent](#) [Suivant →](#)

[Sortir et effacer vos réponses](#)

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

0%  100%

Stratégies métacognitives

Parlons maintenant de votre manière d'organiser votre écoute...

Choisissez si vous êtes tout à fait d'accord / plutôt d'accord / plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord avec les phrases qui suivent. Vous pouvez également laisser un commentaire, si vous le désirez.

1 * Avant l'écoute, je pense aux textes similaires que j'ai déjà entendus

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

2 * Avant de commencer à écouter, j'ai déjà une idée comment je vais écouter le texte pour le comprendre

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

3 * Quand je ne comprends pas le texte tout de suite, je me focalise encore plus pendant la deuxième écoute

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

4 * Quand j'écoute, je compare ce que je comprends avec ce que je connais sur le sujet

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

5 * Pendant l'écoute, je me demande si je suis satisfait(e) de mon niveau de compréhension

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

6 * J'ai un but dans ma tête, quand j'écoute

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

7 * Quand j'écoute une chanson pour le plaisir je fais moins attention au sens du texte que quand je l'écoute pour la comprendre

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

8 * Après l'écoute je repense ma manière d'écouter et comment je pourrais faire pour mieux comprendre la prochaine fois

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

9 * Je travaille la CO en français en dehors de l'université

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

? CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)

10 * J'écoute des chansons en français pour améliorer mon niveau de la CO

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

? CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)

11 * Internet me donne plus de possibilité d'entraînement en CO que les cours à l'université

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

? CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)

12 * Je fais seulement des activités qui donnent la possibilité de voir ensuite les réponses

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

13 * La vidéo distrait mon attention pendant l'écoute

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

14 * Je cherche moi-même des sites avec des exercices de la CO en français

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

? CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)

15 * Je regarde la télévision ou j'écoute la radio en français pour améliorer ma CO

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

? CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)

16 * Puis-je m'auto-évaluer ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je n'ai pas besoin de l'évaluation de l'enseignant, je peux facilement dire moi-même si j'ai compris un texte oral
- Je ne peux pas dire moi-même si j'ai bien compris un texte oral, seulement mon enseignant peut le dire

Veillez saisir votre commentaire ici:

? S'autoévaluer = évaluer son travail par soi-même (оценить самому свою работу, дать самооценку)

Finir plus tard

« Précédent

Suivant »

Sortir et effacer vos réponses

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

0%  100%

Stratégies socio-affectives

Et comment pouvez-vous contrôler vos émotions pendant l'écoute? Avez-vous toujours besoin de votre enseignant qui vous dirigerait pendant les activités de la compréhension orale?

1 * Quand je rencontre des difficultés pour comprendre ce que j'entends, je laisse tomber tout l'exercice

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

2 * Je me sens calme quand j'écoute un texte dans une langue étrangère

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

3 * Je ne suis pas fort(e) en langues, je ne pourrai jamais bien comprendre un texte oral en français

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

4 * Je ne sais pas travailler la CO en français sans mon enseignant

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis plutôt d'accord
- Je ne suis plutôt pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

Veillez saisir votre commentaire ici:

 **CO = Compréhension orale (аудирование, понимание устного текста)**

Finir plus tard

Précédent

Suivant

Sortir et effacer vos réponses

Stratégies de Compréhension orale utilisées par les étudiants russes en Français langue étrangère

0%  100%

Puis-je vous contacter?

Merci, vous avez bien aidé la recherche donnée! Seriez-vous prêt(é) à passer une petite interview par Skype ou répondre à quelques questions en plus par email? La communication pourra être faite en français ou/et en russe, si vous préférez.

00 Veillez laisser votre email et je vous recontacterai au plus vite possible.

 **Vous êtes également libre de laisser tout autre commentaire ici**

Finir plus tard

Précédent

Envoyer

Sortir et effacer vos réponses

Annexe 2

Fiche d'entraînement et d'autoévaluation. Version française.

« S'autoévaluer en Compréhension orale en Français langue étrangère » **VERSION FRANCAISE**

Вы можете выбрать любое из двух упражнений ниже либо сделать оба, если желаете. В двух словах, Вам нужно посмотреть указанный отрывок и указать как можно больше элементов, которые Вы поймете, ответив на 10 простых вопросов. Вы можете печатать на русском или на французском. Длинные ответы тоже приветствуются. Первый отрывок длится всего полторы минуты. Это анонс одной мультипликационной комедии, которая скоро выйдет на экраны. Второй отрывок – это первые три минуты одной телепередачи, которая рассказывает о франкофонии, или распространении франкоязычной культуры.

Цель этого последнего этапа – посмотреть, как изучающие французский язык студенты могут сами оценить свой уровень понимания устного текста (СО). Сами – то есть без преподавателя, самостоятельно выполняя упражнения или слушая тексты, которые помогли бы им улучшить свой уровень. В таком случае студент сам себе, так скажем, преподаватель 😊

В самом конце этого документа для Вас – таблица уровней понимания устного текста, которой пользуются преподаватели иностранных языков во Франции и, в наши дни, большинство в России, и которая как раз определяет категорию умений аудирования на французском языке.

1. Compréhension d'une bande annonce

Fiche étudiant

Niveau : B2

Durée de l'activité: 10'

Support : extrait de vidéo

Durée de l'enregistrement : 01'27

Objectif : s'autoévaluer en compréhension orale d'une bande annonce

Votre objectif est de comprendre un extrait vidéo que vous regardez sur YouTube. Vous n'avez pas de consignes, ni d'un enseignant qui vous contrôle ou qui vous donnerait une note ensuite. Vous voulez juste comprendre cette bande annonce (teaser) pour décider si le film est bon ou pas.

Activité

- 1) Regardez la bande annonce « Pourquoi j'ai pas mangé mon père » (<https://www.youtube.com/watch?v=yxyhbcr3c0s>).
Qu'avez-vous compris en général ?
- 2) Etes-vous satisfait(e) de votre première écoute ?
- 3) Regardez cette vidéo autant de fois qu'il vous faut. Qu'avez-vous compris en plus ?
- 4) Si vous voulez, vous pouvez maintenant lire la description du film, par exemple, sur le lien suivant http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=57732.html ou sur n'importe quel autre site que vous préférez.
- 5) Quels problèmes avez-vous rencontrés pendant l'écoute ? Comment les avez-vous résolus ? (*Le personnage parle très vite, vous ne comprenez pas du tout ce qu'il dit... Vous avez utilisé un dictionnaire, réécouté des morceaux de la vidéo plusieurs fois, regardé attentivement les gestes du personnage, regardé la description du film sur un site...*)
- 6) Combien de fois avez-vous finalement regardé l'extrait entier ?
- 7) Selon l'échelle 1 à 10, quelle note / combien de points pourriez-vous vous donner pour cet exercice de compréhension de la bande annonce ? (*Par exemple, 6 sur 10*)
- 8) Pourquoi cette note ? Quels critères avez-vous utilisés ? (*Je n'ai pas tout compris, J'ai tout bien compris, j'ai compris seulement quand j'ai lu le texte associé, Je n'ai pas tout compris mais mon but n'était pas de tout comprendre, Je n'aurais pas dû regarder le texte écrit, Je pense que le texte est très difficile pour mon niveau en français, donc j'ai bien fait l'exercice pour mon niveau...*)
- 9) Après avoir fait cet exercice, regardez le tableau à la fin de ce document. Quel est votre niveau en CO, d'après vous ? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) ?
- 10) Avez-vous un sentiment d'avoir progressé en français après cet exercice ?

2. Compréhension d'une émission télévisée

Fiche étudiant

Niveau : B1-B2

Durée de l'activité: 15'

Support : extrait de vidéo

Durée de l'enregistrement : 02'58

Objectif : s'autoévaluer en compréhension orale d'une émission TV

Votre objectif est de comprendre un extrait d'une émission TV que vous regardez sur TF5. Vous n'avez pas de consignes, ni d'un enseignant qui vous contrôle ou qui vous donnerait une note ensuite. Vous voulez juste comprendre cette émission parce que le sujet apporte de nouvelles connaissances sur la francophonie.

Activité

- 1) Regardez l'extrait de l'émission en suivant le lien <http://enseigner.tv5monde.com/fle/6000-langues-parlees-quel-avenir-pour-le-francais>, jusqu'à 2'58 (2 min 58 secondes). Qu'avez-vous compris en général ?
- 2) Etes-vous satisfait(e) de votre première écoute ?
- 3) Regardez cette vidéo autant de fois qu'il vous faut, toujours jusqu'à 2'58. Qu'avez-vous compris en plus ?
- 4) Si vous voulez, vous pouvez maintenant lire la transcription de cet extrait : http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/geopolitis-francais_transcription.pdf.
- 5) Quels problèmes avez-vous rencontrés pendant l'écoute ? Comment les avez-vous résolus ? (*Le présentateur parle très vite, vous ne comprenez pas du tout ce qu'il dit... Vous avez utilisé un dictionnaire, réécouté des morceaux de la vidéo plusieurs fois, regardé attentivement les gestes du présentateur, regardé la transcription...*)
- 6) Combien de fois avez-vous finalement regardé l'extrait entier ?
- 7) Selon l'échelle 1 à 10, quelle note / combien de points pourriez-vous vous donner pour cet exercice de compréhension de cette vidéo ? (*Par exemple, 6 sur 10*)
- 8) Pourquoi cette note ? Quels critères avez-vous utilisés ? (*Je n'ai pas tout compris, J'ai tout bien compris, j'ai compris seulement quand j'ai lu la transcription, Je n'ai pas tout compris mais mon but n'était pas de tout comprendre, Je n'aurais pas dû regarder la transcription, Je pense que le texte est très difficile pour mon niveau en français, donc j'ai bien fait l'exercice pour mon niveau...*)
- 9) Après avoir fait cet exercice, regardez le tableau à la fin de ce document. Quel est votre niveau en CO, d'après vous ? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) ?
- 10) Avez-vous un sentiment d'avoir progressé en français après cet exercice ?

Niveaux de Compréhension orale (Grille pour l'auto-évaluation, CECR)

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

Annexe 3
Fiche d'entraînement et d'autoévaluation. Version russe.

« S'autoévaluer en Compréhension orale en Français langue étrangère »
VERSION RUSSE

Вы можете выбрать любое из двух упражнений ниже либо сделать оба, если желаете. В двух словах, Вам нужно посмотреть указанный отрывок и указать как можно больше элементов, которые Вы поймете, ответив на 10 простых вопросов. Вы можете печатать на русском или на французском. Длинные ответы тоже приветствуются. Первый отрывок длится всего полторы минуты. Это анонс одной мультипликационной комедии, которая скоро выйдет на экраны. Второй отрывок – это первые три минуты одной телепередачи, которая рассказывает о франкофонии, или распространении франкоязычной культуры.

Цель этого последнего этапа – посмотреть, как изучающие французский язык студенты могут сами оценить свой уровень понимания устного текста (СО). Сами – то есть без преподавателя, самостоятельно выполняя упражнения или слушая тексты, которые помогли бы им улучшить свой уровень. В таком случае студент сам себе, так скажем, преподаватель 😊

В самом конце этого документа для Вас – таблица уровней понимания устного текста, которой пользуются преподаватели иностранных языков во Франции и, в наши дни, большинство в России, и которая как раз определяет категорию умений аудирования на французском языке.

1. Compréhension d'une bande annonce

Fiche étudiant

Уровень : B2

Длительность упражнения: 10'

Материал : отрывок видео

Длительность записи : 01'27

Цель : оценить свой уровень понимания анонса фильма

Ваша цель – понять видео, которое вы нашли на YouTube. У вас нет никаких определенных заданий к этому видео, нет преподавателя, который бы Вас контролировал, и позже оценил бы выполненное задание. Вы просто хотели бы понять найденный анонс, чтобы решить, стоит ли смотреть фильм позже или нет.

Activité

- 1) Посмотрите анонс к фильму « Pourquoi j'ai pas mangé mon père » (<https://www.youtube.com/watch?v=yxyhbcr3c0s>). Что Вы в общем поняли ?
- 2) Достаточно ли хорошо Вы поняли текст после первого раза ?
- 3) Посмотрите это видео столько раз, сколько Вам покажется нужным. Что еще Вы поняли из услышанного ?
- 4) Если Вы хотите, можете посмотреть теперь описание фильма, например, по следующей ссылке: http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=57732.html или на любом другом сайте.
- 5) Какие проблемы Вы встретили во время прослушивания данного отрывка ? Как Вы их решили ? (*Персонаж говорит очень быстро, Вы не понимаете ничего из того, что он говорит.... Вы пользовались словарем, прослушали отрывок много раз, внимательно следили за жестами персонажа, прочитали описание фильма на каком-нибудь сайте...*)
- 6) Сколько раз в итоге Вы просмотрели / прослушали данный отрывок ?
- 7) По шкале от 1 до 10, какую оценку / во сколько баллов Вы могли бы оценить Ваше упражнение по пониманию смысла данного отрывка? (*Например, 6 из 10*)
- 8) Почему такая оценка? Какими критериями Вы пользовались ? (*Я не все понял(а), Я все хорошо понял(а), Я понял(а) только, когда прочитал(а) описание фильма, Я не очень хорошо понял(а), но моей целью и не было все понять, Мне не стоило читать текст описания, Я думаю, что этот текст сложный для моего уровня на французском, поэтому я хорошо выполнил(а) упражнение для своего уровня ...*)
- 9) После выполнения данного упражнения, посмотрите таблицу, расположенную в конце этого документа. Каков Ваш уровень понимания устного текста, на Ваш взгляд ? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) ?
- 10) Кажется ли Вам, что Вы немного улучшили свой уровень после этого упражнения ?

2. Compréhension d'une émission télévisée

Fiche étudiant

Уровень : B1-B2

Длительность упражнения: 15'

Материал : отрывок видео

Длительность записи : 02'58

Цель : оценить свой уровень понимания отрывка телепередачи

Ваша цель – понять отрывок данной телепередачи. У вас нет никаких определенных заданий к этому видео, нет преподавателя, который бы Вас контролировал, и позже оценил бы выполненное задание. Вы просто хотели бы понять данную передачу, потому что она дает интересную информацию о франкофонии.

Activité

- 1) Посмотрите отрывок видео, следуя по ссылке <http://enseigner.tv5monde.com/file/6000-langues-parlees-quel-avenir-pour-le-francais>, до 2'58 (2 минут 58 секунд). Что Вы в общем поняли?
- 2) Достаточно ли хорошо Вы поняли текст после первого раза ?
- 3) Посмотрите это видео столько раз, сколько Вам покажется нужным, всегда до 2'58. Что еще Вы поняли из услышанного ?
- 4) Если хотите, Вы можете теперь прочитать транскрипцию данной передачи : http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/geopolitis-francais_transcription.pdf.
- 5) Какие проблемы Вы встретили во время прослушивания данного отрывка ? Как Вы их решили ? *(Ведущий говорит очень быстро, Вы не понимаете ничего из того, что он говорит.... Вы пользовались словарем, прослушали отрывок много раз, внимательно следили за жестами ведущего, прочитали транскрипцию отрывка...)*
- 6) Сколько раз в итоге Вы просмотрели / прослушали данный отрывок ?
- 7) По шкале от 1 до 10, какую оценку / во сколько баллов Вы могли бы оценить Ваше упражнение по пониманию смысла данного отрывка? *(Например, 6 из 10)*
- 8) Почему такая оценка? Какими критериями Вы пользовались ? *(Я не все понял(а), Я все хорошо понял(а), Я понял (а) только, когда прочитал(а) описание фильма, Я не очень хорошо понял(а), но моей целью и не было все понять, Мне не стоило читать текст описания, Я думаю, что этот текст сложный для моего уровня на французском, поэтому я хорошо выполнил(а) упражнение для своего уровня ...)*
- 9) После выполнения данного упражнения, посмотрите таблицу, расположенную в конце этого документа. Каков Ваш уровень понимания устного текста, на Ваш взгляд ? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) ?
- 10) Кажется ли Вам, что Вы немного улучшили свой уровень после этого упражнения ?

Niveaux de Compréhension orale (Grille pour l'auto-évaluation, CECR)

A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p>	<p>Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.</p>	<p>Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.</p>	<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>

Annexe 4

Profile des étudiants russes interviewés.

ID	Age	Sexe	Année	Spécialiste de langue ou non	Niveau de français	Autres LE
A01	18-26 ans	F	L2	Oui	B	En
A02	18-26 ans	F	L2	Oui	C	En
A03	18-26 ans	F	L4	Oui	A	En, +1
A04	18-26 ans	F	L3	Oui	C	0
A05	18-26 ans	M	L2	Oui	B	En, De, Su
A06	18-26 ans	F	L4	Oui	B	En
A07	18-26 ans	F	L3	Oui	B	En
A08	18-26 ans	F	L2	Oui	C	En
A09	18-26 ans	F	L2	Oui	B	En
A10	18-26 ans	F	L3	Oui	B	En
A11	18-26 ans	F	L2	Oui	B	0
A12	18-26 ans	F	L1	Non	B	0
A13	18-26 ans	M	L4	Oui	B	It
A14	18-26 ans	F	L2	Oui	B	En
A15	18-26 ans	F	L2	Oui	B	En
A16	18-26 ans	F	L2	Oui	B	0
A17	18-26 ans	F	L4	Oui	C	0
A18	18-26 ans	F	L4	Oui	C	En
A19	18-26 ans	F	L4	Non	B	En
A20	18-26 ans	F	L3	Oui	B	En
A21	18-26 ans	F	L3	Oui	B	En

Niveau de français : A (Débutant) / B (Intermédiaire) / C (Avancé)

Autres LE (Langues étrangères) : En (Anglais) / De (Allemand) / It (Italien) / Su (Suédois)

Annexe 5

Stratégies cognitives (SC)

ID	SC1	SC2	SC3	SC4	SC5	SC6	SC7	SC8	SC9	Total
A01	4	4	4	4	4	4	3	2	4	33
A02	2	3	2	4	3	2	4	3	2	25
A03	3	2	3	4	4	3	3	2	4	28
A04	2	3	2	4	3	2	4	4	2	26
A05	3	3	4	4	4	4	4	3	3	32
A06	1	3	4	4	4	3	4	2	4	29
A07	4	3	4	4	4	4	2	1	4	30
A08	2	4	4	4	3	4	4	4	4	33
A09	1	4	4	4	3	4	3	2	3	28
A10	4	3	4	4	4	4	2	2	4	31
A11	2	4	4	4	3	2	2	2	1	24
A12	1	3	2	4	3	2	3	2	3	23
A13	2	3	4	3	3	2	3	3	3	26
A14	2	3	1	3	2	2	3	2	2	20
A15	3	4	4	4	4	3	4	2	1	29
A16	2	4	1	4	4	3	3	2	4	27
A17	3	4	4	4	4	3	4	3	4	33
A18	3	2	2	4	2	3	4	2	2	24
A19	3	4	4	4	4	3	3	2	4	31
A20	2	4	2	4	2	3	3	3	3	26
A21	1	4	4	4	4	4	2	1	4	28
	50	71	67	82	71	64	67	49	65	

Annexe 6

Stratégies métacognitives (SM)

ID	SM1	SM2	SM3	SM4	SM5	SM6	SM7	SM8	SM9	SM10	SM11	SM12	SM13	SM14	SM15	SM16
A01	4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	4	2	3	3	4	Y
A02	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	Y
A03	2	3	4	2	2	2	2	2	1	3	4	2	2	2	1	N
A04	2	2	3	2	3	4	3	3	3	3	1	1	2	2	3	Y
A05	1	2	3	3	3	2	4	1	4	3	3	2	1	1	2	Y
A06	2	2	3	4	1	3	3	3	4	4	3	2	2	2	2	N
A07	2	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	Y
A08	1	4	4	3	4	4	1	4	3	3	4	3	1	3	2	Y
A09	4	3	4	3	2	4	2	3	3	4	2	3	2	1	4	Y
A10	3	1	4	3	4	4	4	3	4	1	4	2	1	4	4	Y
A11	2	4	4	4	3	4	2	2	3	4	1	2	4	4	4	N
A12	2	3	4	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	2	2	N
A13	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	4	Y
A14	1	1	4	4	4	4	4	2	3	3	2	2	3	2	4	Y
A15	1	4	4	4	3	4	4	2	3	2	2	2	2	1	2	Y
A16	3	2	4	3	4	3	4	2	4	4	3	2	3	2	4	N
A17	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	Y
A18	1	3	2	3	3	4	3	3	2	4	2	2	2	3	3	N
A19	2	2	4	3	4	2	3	2	4	3	4	3	2	4	2	Y
A20	2	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	2	3	4	4	Y
A21	2	2	4	3	4	4	4	4	3	3	2	4	3	1	4	N
	46	57	76	68	64	71	66	60	68	70	63	49	49	55	65	14Y/ 7N

Annexe 7
Stratégies socio-affectives (SSA)

ID	SSA1	SSA2	SSA3	SSA4	
A01	4	4	4	4	16
A02	4	3	4	4	15
A03	3	4	4	3	14
A04	3	3	3	3	12
A05	3	4	3	3	13
A06	4	3	4	3	14
A07	4	3	4	4	15
A08	4	2	4	4	14
A09	3	3	4	3	13
A10	3	4	4	4	15
A11	3	2	1	4	10
A12	1	2	1	1	5
A13	3	4	4	4	15
A14	3	3	4	4	14
A15	3	4	4	1	12
A16	3	3	3	3	12
A17	3	3	4	4	14
A18	3	4	4	3	14
A19	4	2	3	3	12
A20	3	3	3	1	10
A21	4	4	4	4	16
	68	67	73	67	

Annexe 8 Préférences (P)

ID	P1	P2				P3	P4	P5
A01	Vac	B	A	C	D	Fr	7jours sur la planète	Oui
A02	Vac	A	C	D	B	Fr	radiofrance.fr, franceinfo.fr, youtube.com	Non
A03	Chan	C	B	A	D	Ru	vk.com	?
A04	Vac	A	B	D	C	Fr	sauce.pntic.mec.es/~ede00000/chansonfle.html ciell.fr, v5.org/TV5Site/7-jours	Non
A05	Vac	A	D	C	B	Ru	acapela-group.com, youtube.com	Non
A06	Vac	C	B	D	A	Ru		0
A07	Vac	A	D	C	B	Fr	france5.fr	Oui
A08	Chan	B	C	A	D	Fr	tv5monde.com	Non
A09	Vac	A	B	D	C	Ru		0
A10	Vac	A	B	D	C	Fr	youtube.com, francaisfacile.com	Oui
A11	Vac	B	A	C	D	Fr	tv5monde.com, films en français n'imp quel site.	Oui
A12	Vac	A	B	C	D	Ru		0
A13	Chan	C	A	B	D	Fr	tv5monde.com	Oui
A14	Vac	B	D	C	A	Fr		0
A15	Vac	A	B	D	C	Fr		0
A16	Vac	A	B	C	D	Fr	tv5monde.com	Oui
A17	Vac	A	B	C	D	Fr	youtube.com	Oui
A18	Chan	C	D	A	B	Fr	je ne sais pas les noms de sites par cœur	Oui
A19	Vac	A	D	B	C	Ru	vk.com, sites préparation aux examens	Oui
A20	Vac	A	B	C	D	Fr	busuu.com	Oui
A21	Vac	A	B	D	C	Ru	vk.com, youtube.com	Oui
	17V/ 4C	0	5	7	9	14F/ 7R	5 N	14Y/ 6N/?

P1 : Vacances (Ne pas comprendre tout le discours d'un(e) ami(e) qui raconte ses dernières vacances au téléphone) // Chanson (Ne pas comprendre une chanson en langue étrangère)

P2 : A (Compréhension écrite, CE) / B (Expression écrite, EE) / C (Expression orale, EO) / D (Compréhension orale, CP)

P3 : Français / Russe

Annexe 9
Autoévaluation en compréhension orale. Tableau récapitulatif.

		Compréhension d'une bande annonce (B2)				Compréhension d'une émission télévisée (B1/B2)		
		A19	A22	A21	A02	A22	A21	A02
1	Regardez la vidéo. Qu'avez-vous compris en général ?	+	+	+	+	+	+	+
2	Etes-vous satisfait(e) de votre première écoute ?	Non	Pas trop	Non, pas du tout	Plutôt oui	Oui	Non, pas du tout	Oui
3	Regardez cette vidéo autant de fois qu'il vous faut. Qu'avez-vous compris en plus ?	+	+	+	+	+	+	Après la 2 ^e écoute j'ai compris qu'elle n'était pas nécessaire
4	Si vous voulez, vous pouvez maintenant lire la description du film	+	+	-	-	+	+	-
5	Quels problèmes avez-vous rencontrés pendant l'écoute ? Comment les avez-vous résolus ?	Personnage parle très vite, j'ai regardé les détails dans la description.	Le personnage parle très vite, alors j'ai lu l'annotation pour le film après	Il parle très vite, alors je ne comprenais pas les mots inconnus, mais ceux que je connaissais j'entendais bien, après j'ai regardé la description du film proposée	Pendant la 2 ^e écoute j'ai saisi un peu plus de détails qui concernaient le temps où l'action se passe Il m'a semblé que le personnage parlait avec un accent. Ou c'était peut-être à cause de ce qu'il n'articulait pas très bien. C'est plutôt ça qui m'empêchait. J'ai	J'ai compris de quoi on a parlé dans cette vidéo pour la première fois, mais quand même je l'ai revu encore une fois pour apercevoir les détails, les chiffres etc. J'ai lu la transcription pour éliminer les trous de	Le speaker parle trop vite, c'est pourquoi j'ai mal entendu les mots pour mieux comprendre les détails du sujet	-

					réécouté plus attentivement et ça m'a suffi	compréhension		
6	Combien de fois avez-vous finalement regardé l'extrait entier ?	3 fois	4 fois	5 fois	2 fois	2 fois	3 fois	2 fois
7	Quelle note pourriez-vous vous donner pour cet exercice?	6 sur 10	8 sur 10	5 sur 10	8 sur 10	8 sur 10	5 sur 10 (7 sur 10)	10 sur 10
8	Pourquoi cette note ?	Je pense que le texte est très difficile pour mon niveau en français, donc j'ai bien fait l'exercice pour mon niveau	J'ai compris le sujet mais il y avait les mots que j'ai mal entendus	Parce que je n'ai rien compris même en écoutant le même morceau plusieurs fois	Je n'ai pas tout compris mais mon but n'était pas de tout comprendre, je n'ai pas compris plusieurs choses mais c'étaient les détails qui ne gênaient pas la compréhension générale.	-	Parce que encore une fois, je n'ai rien compris même en écoutant le même morceau plusieurs fois	J'ai tout bien compris. J'ai écouté finalement toute l'émission et les 15 minutes n'ont provoqué aucun problème
9	Quel est votre niveau en CO, d'après vous ?	Pas plus que B1	A mon avis, le niveau B2 correspond à la vidéo	Je ne sais plus, je pensais que B2, mais maintenant je pense que c'est B1	B2	C'est une bonne discussion pour le niveau B1 et B2	Toujours B1	B2
10	Avez-vous un sentiment d'avoir progressé en français après cet exercice ?	Oui, je me suis habituée un peu au discours rapide, mais ce n'est pas pour longtemps	Pour CO cet exercice est très utile et surtout intéressant	Oui, j'ai entendu un discours en français que je n'ai pas entendu depuis longtemps, en plus appris de nouveaux mots, bien sûr. Merci	Oui, mais pas au niveau de vocabulaire, mais en ce qui concerne la CO, alors là, oui, j'ai progressé	J'ai appris beaucoup d'info utile et j'ai envie de regarder la comédie et aussi j'ai enrichi mon vocabulaire, merci! C'était vraiment intéressant	Oui, j'ai encore une fois entendu un discours en français, plus une dizaine de nouveaux mots.	Oui, mais moins que pendant l'écoute de l'enregistrement précédent
		A19	A22	A21	A02	A22	A21	A02

Annexe 10

Metacognitive awareness listening questionnaire, MALQ, de Vandergrieff et al. (2006)

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Type scale	Strategy or belief/perception						
Planning-evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	6
PARTIE 1 - NOTIONS THEORIQUES SUR L’AUTONOMIE ET LA COMPREHENSION ORALE	9
CHAPITRE 1. APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE DE LA COMPREHENSION ORALE DES LANGUES ETRANGERES	10
1. <i>Compréhension orale en tant que processus et résultat.</i>	10
1.1. Compréhension orale dans le CECR.	10
1.2. Modèle ascendant et descendant de la compréhension orale.	12
1.3. Définition de la compréhension orale.	14
2. <i>Traits caractéristiques de l’apprentissage de la compréhension orale en autonomie.</i>	14
2.1. La place du contexte formel, non formel et informel dans l’apprentissage autonome.	14
2.2. Notion d’apprentissage en langues étrangères.	18
2.3. Définition de la notion d’apprentissage en autonomie et d’apprentissage autodirigé.	19
2.4. Place du travail autodirigé dans l’apprentissage en autonomie.	22
CHAPITRE 2. STRATEGIES D’APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ORALE EN AUTONOMIE	27
1. <i>Exemples de comportements stratégiques dans le cadre de la compréhension orale.</i>	27
2. <i>Définition de la notion de stratégie.</i>	28
3. <i>Classifications de stratégies d’apprentissage d’O’Malley et Chamot (1990) et d’Oxford (1990).</i>	29
4. <i>Applications des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives dans l’apprentissage.</i>	31
CHAPITRE 3. CARACTERISTIQUES GENERALES DE L’AUTOEVALUATION DE LA COMPREHENSION ORALE DES LANGUES ETRANGERES EN AUTONOMIE	34
1. <i>Définition de l’autoévaluation.</i>	34
2. <i>Autoévaluation en tant qu’estimation de sa capacité ou du niveau.</i>	35
3. <i>Place de l’autoévaluation dans l’apprentissage des langues</i>	37
3.1. Rôles de l’apprenant et de l’enseignant dans le processus de l’autoévaluation.	37
3.2. Importance de l’autoévaluation dans le processus d’apprentissage.	38
3.3. Evaluation diagnostique, formative et sommative dans le cadre de l’autoévaluation en compréhension orale.	39
3.4. Méthodologie de l’autoévaluation en compréhension orale.	41
PARTIE 2 - METHODOLOGIE DE TRAVAIL	44
CHAPITRE 4. CONTEXTE DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES (NOTAMMENT DE LA COMPREHENSION ORALE) EN RUSSIE	45
CHAPITRE 5. RECUEIL DE DONNEES A L’AIDE D’UNE ENQUETE SUR LES STRATEGIES D’APPRENTISSAGE AUTONOME ET L’AUTOEVALUATION EN COMPREHENSION ORALE.	49
1. <i>Questionnaire en ligne : avantages et inconvénients, règles d’élaboration</i>	49
2. <i>Conception du questionnaire sur les stratégies d’apprentissage autonome.</i>	53
2.1. Questionnaire MALQ de Vandergrift & al. (2006)	53
2.2. Notre version du questionnaire sur les stratégies, métaconnaissances et préférences en compréhension orale.	54
3. <i>Conception de la fiche sur l’autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère.</i> ...	58
PARTIE 3 - ANALYSE, RESULTATS ET DISCUSSION DE L’ENQUETE SUR LES STRATEGIES EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE D’ETUDIANTS RUSSES	61
CHAPITRE 6. RESULTATS DE L’ENQUETE.	62
1. <i>Profil des étudiants interrogés</i>	62
2. <i>Spécificités de l’utilisation des stratégies cognitives par les étudiants russes.</i>	64
3. <i>Perception métacognitive de la compréhension orale par les étudiants russes.</i>	67
4. <i>Particularités d’utilisation des stratégies socio-affectives par les étudiants interrogés.</i>	72
5. <i>Préférences et conclusions</i>	74
6. <i>Particularités de l’autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère par les étudiants russes.</i>	80

CHAPITRE 7. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ENQUETE	84
Conclusion.....	87
Bibliographie.....	89
Sitographie	93
Table des illustrations.....	95
Table des annexes.....	96
Table des matières	119

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА : иностранный (французский) язык, аудирование, самостоятельное изучение, самооценка, российское высшее образование.

РЕЗЮМЕ

В контексте преподавания французского языка как иностранного в российских вузах, аудирование практикуется намного реже других компетенций. Поэтому русские студенты прибегают к использованию интернет-ресурсов, которые облегчают самостоятельное изучение данной компетенции. Таким образом, в данной работе, мы сосредоточили наше внимание на специфике самостоятельного изучения и самооценке аудирования по французскому языку среди русских студентов, обучающихся в русскоязычной среде.

Мы проводим наше исследование в форме анкеты и упражнений по аудированию с последующей самооценкой среди 22 русских студентов Уральского Государственного Педагогического университета и Уральского Федерального университета, в России. Анализ полученных данных показывает нам уровень сложности аудирования по французскому языку для опрошенных студентов, а также их методы изучения данной компетенции при помощи интернета. Наконец, мы рассматриваем характеристику самооценки аудирования, которая может варьироваться в зависимости от уровня знаний французского языка среди респондентов.

MOTS-CLÉS : français langue étrangère, compréhension orale, apprentissage en autonomie, autoévaluation, enseignement supérieur russe.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère à l'université russe, la compréhension orale reste une activité très peu travaillée en classe. Les apprenants russes ont alors recours aux ressources et dispositifs en ligne qui facilitent le travail autonome sur cette compétence. Ainsi, nous nous concentrons dans ce mémoire sur les spécificités de l'apprentissage autonome et de l'autoévaluation de la compréhension orale en français langue étrangère chez les étudiants russes dans le milieu russophone.

Nous menons notre enquête sous forme d'un questionnaire et d'une fiche d'entraînement et d'autoévaluation auprès de 22 étudiants russes de l'université pédagogique de l'état d'Oural et de l'université fédérale d'Oural en Russie. L'analyse des données obtenues nous démontre le degré de difficulté que les étudiants attribuent à l'écoute en français, aussi bien que leurs méthodes de travail sur cette compétence à l'aide d'Internet. Finalement, nous examinons les particularités de l'autoévaluation de la compréhension orale qui s'avèrent être différentes selon le niveau de connaissance du français chez les personnes interrogées.

KEYWORDS : French as a foreign language, listening comprehension, self-directed learning, self-assessment, Russian higher education.

ABSTRACT

In terms of teaching French as a foreign language at Russian university, oral comprehension remains the least taught activity in class. Russian learners use then online resources and devices which facilitate their independent listening skills learning. Thus, in this thesis, we focus on specifics of independent learning and on self-assessment of listening comprehension in French as a foreign language among Russian native students in Russian-speaking environment.

We conduct our study by means of a questionnaire and a self-assessment training sheet among 22 Russian students of the Ural State Pedagogical University and the Ural Federal University, in Russia. The data analysis shows us how difficult listening in French is for the students, as well as which methods they use to work online on this skill. Finally, we examine the characteristics of listening self-assessment which turn out to be different among respondents depending on their French level.