

# Compréhension de l'oral

---

Réflexion

# 1. Que dit la recherche?

---

- À partir d'un article de **Stéphanie Roussel**, maître de conférences en études germaniques à l'Université de Bordeaux

# Remarque préalable

---

La compréhension de l'oral en langue seconde connaît depuis quelques années et plus encore ces derniers temps un regain d'intérêt. Dans le paysage scientifique international, les recherches de Larry Vandergrift, professeur émérite à l'université d'Ottawa, ont donné à cette compétence la place de choix qu'elle mérite au sein d'un enseignement-apprentissage des langues réussi.

La France suit la tendance **en faisant de l'évaluation de la compréhension de l'oral, une des nouveautés du baccalauréat 2013**. Cependant, **dès lors qu'une ACL est évaluée, cela suppose naturellement qu'elle a, auparavant, fait l'objet d'un enseignement et d'un entraînement structurés.**

# 1. Qu'est-ce que la compréhension de l'oral?

---

- La compréhension de l'oral ne peut pas être décomposée, découpée ni envisagée comme une série de plusieurs étapes successives et distinctes.
- Elle doit être appréhendée comme un tout. Le but pour l'enseignant, c'est bien d'appréhender ce « tout » et d'en saisir le fonctionnement pour mieux l'enseigner.
- Il faut s'imaginer la compréhension de l'oral comme un mécanisme complexe **reposant sur plusieurs ressorts**.
- La psychologie cognitive, en donnant des éléments pour décrire la compréhension de l'oral, **peut proposer des leviers aux enseignants** et leur permettre de comprendre ce qui se passe dans l'esprit des élèves **pour mieux les aider et les entraîner à cette tâche**.

## 2. Ce que ressentent les élèves

Le modèle d'Anderson (1995) distingue trois phases dans la construction du sens : la perception, l'analyse des éléments syntaxiques et l'interprétation.

Bien que ce modèle repose sur celui de la compréhension en langue maternelle, Goh (2000) reconnaît sa pertinence pour la compréhension en langue seconde et identifie chez les apprenants des difficultés au sein de ces trois phases.

- Lors de la phase de perception, les apprenants disent :
  - 1. ne pas reconnaître les mots qu'ils connaissent,
  - 2. négliger la partie suivante lorsqu'ils pensent au sens,
  - 3. ne pas parvenir à découper le flux du discours,
  - 4. manquer le début des textes,
  - 5. se concentrer trop intensément ou être incapables de se concentrer.
- Lors de la phase d'analyse syntaxique, pendant laquelle les mots sont combinés pour former une représentation mentale cohérente à la fois avec les éléments syntaxiques repérés et avec les connaissances stockées en mémoire à long terme, les apprenants déclarent :
  - 1. oublier rapidement ce qu'ils ont entendu,
  - 2. être incapables de former une représentation mentale des mots entendus,
  - 3. ne pas comprendre d'importantes parties de l'input à cause des problèmes précédents.
- Lors de la dernière phase du modèle, l'utilisation, les apprenants devraient pouvoir inférer et déduire le sens du discours à partir de ce qu'ils ont compris, or ils affirment :
  - 1. comprendre les mots, mais pas le message,
  - 2. ne pas avoir clairement décelé quelles étaient les idées principales du message.

### 3. La première question que se pose la recherche, c'est tout d'abord qu'est-ce que comprendre ?

L'étymologie nous donne une première réponse et un premier attribut de la compréhension :  
**l'activité, l'action.**

Comprendre, ce n'est pas recevoir passivement l'input sonore, c'est le « prendre avec soi », le saisir activement **pour l'associer volontairement à ses connaissances et construire du sens.**

On ne reçoit pas le sens, on le construit, **la signification du message ne se transmet pas en sens unique, du son à l'auditeur.** C'est l'auditeur qui va donner du sens au message en le rendant cohérent.

Établir la cohérence d'un message, c'est établir des relations entre les informations successives, mais également, par ce qu'on appelle les inférences, établir des liens entre les concepts du discours et ceux qui sont stockés dans notre mémoire. Ces liens sont de nature « multidimensionnelle » (Tapiero, 2011), ils peuvent être par exemple de nature causale, émotionnelle, référentielle, temporelle ou encore spatiale. Ce maintien de la cohérence conduit à l'élaboration du modèle de situation (Kintsch, 1998), l'auditeur se construit une représentation, une image mentale de ce qu'il entend. **Ce modèle est en perpétuel mouvement puisque tout nouvel élément perçu est mis en relation avec la représentation de l'auditeur qui est ainsi constamment actualisée.**

# *La perception : les processus de bas niveau*

(1)

---

Si tous ces processus sont imbriqués, la compréhension trouve son origine dans un son, puis plusieurs, qui deviennent des phonèmes puis des mots, **c'est ce qu'on appelle la perception.**

À l'origine de la compréhension, il y a donc **des sons qui « montent » vers l'auditeur** selon **des processus dits ascendants** ou « bottom-up ».

Ces premiers processus sont également dits « **de bas niveau** » car ils n'existent que par la présence **du stimulus sonore** qui les déclenche et concernent le traitement « des aspects littéraux du texte », de la microstructure. L'oreille va transformer des vibrations acoustiques (qui varient selon la fréquence, l'intensité, la hauteur, le timbre, le rythme, etc.) en signaux nerveux qui seront décryptés par le cerveau.

# *La perception : les processus de bas niveau*

## (2)

À ces processus ascendants, viennent presque immédiatement (le « presque » est important) s'ajouter des processus descendants, dits « top-down ». **C'est-à-dire des processus qui descendent de l'auditeur, plus exactement de la mémoire de l'auditeur, vers l'input sonore.** Ces processus descendants de « bas niveau », puisqu'ils traitent directement le matériel sonore, sont

- le groupement perceptif (les sons sont groupés en unités cohérentes),
- la segmentation ou le découpage (les sons sont découpés en unités cohérentes),
- l'optimisation perceptive (qui permet d'attribuer du sens à un son dégradé),
- la catégorisation (qui permet à l'auditeur de se référer à des catégories grammaticales pour classer les sons qu'il entend) (Meunier, 2012).

Lors **des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnaît des formes connues; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes. L'auditeur traite la chaîne phonique en la comparant aux données phonologiques et morphologiques stockées dans sa mémoire (ses connaissances).** La perception, qui est la première étape de la compréhension, est en elle-même très symptomatique du fonctionnement de ce processus encore plus large et complexe qui l'englobe. Elle comprend en effet, tout comme la compréhension, des processus ascendants et descendants (mais ceux-ci sont uniquement de bas-niveau).



# *Les processus de haut niveau et le rôle de la mémoire*

---

Les pendants des processus de bas niveau sont des processus dits de « haut-niveau ».

Ce sont des processus qui peuvent se dérouler ou être déclenchés indépendamment (en amont ou en aval) de l'écoute, mais qui dans le cadre de la compréhension vont servir à la traiter et contribuer à la construction du sens.

Ces processus utilisent les informations stockées en mémoire qui sont alors confrontées aux informations perçues. Les connaissances de l'individu sont stockées dans sa mémoire à long terme. Lorsque ces connaissances sont mobilisées par l'individu pour construire le sens, **elles vont « descendre » en mémoire de travail.**

# Mémoire de travail et mémoire à long terme

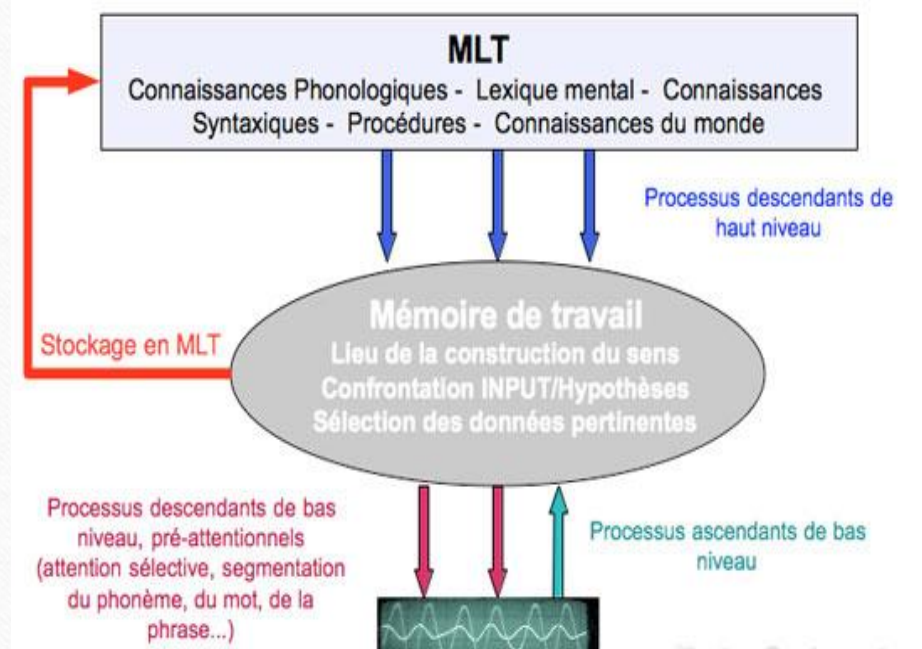
La mémoire de travail est définie comme un système à capacité limitée, qui maintient et stocke temporairement les informations, soutient les processus de la pensée humaine en servant d'interface entre la perception et la mémoire à long terme (Baddeley, 1996, 2000, 2001).

La boucle phonologique permet de **stocker temporairement l'information verbale sous un format facilement accessible pendant la réalisation de tâches cognitives comme la construction du sens.**

En mémoire de travail, les informations sont donc maintenues **à des fins d'utilisation immédiate pendant une durée très brève (1,5 à 2 secondes).**

Dans la mémoire à long terme sont stockés différents types de connaissances, les connaissances du monde: des connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu, des connaissances sur sa propre culture, sur celle de l'autre etc. **Seront activées, pour être utilisées en mémoire de travail, les connaissances dénotées par le discours écouté.**

# Schéma explicatif



Sur le schéma, l'auditeur confronte au sein de sa mémoire de travail l'input sonore et les connaissances du monde pour construire le sens.

Par des processus ascendants, de décodage (de l'input sonore vers la mémoire de travail), l'auditeur construit le sens en combinant au fur et à mesure des unités de sens de plus en plus grandes, depuis le niveau du phonème, jusqu'au niveau du discours.

Par des processus descendants, d'interprétation (de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail), il utilise le contexte et ses connaissances antérieures pour construire un cadre conceptuel à la compréhension.

C'est en combinant ces différents processus que l'apprenant va construire efficacement le sens du discours (Vandergrift, 2003b, 2014).

## *Temporalité d'exécution des processus et charge cognitive*

Après avoir décrit ces processus, les chercheurs se sont interrogés sur leur temporalité d'exécution.

Bien entendu, la compréhension d'un discours en langue étrangère commence par la perception d'un son, mais les processus de traitement de l'information se déroulent ensuite à la fois de manière successive et concomitante. Le flux continu de la parole parvient, en effet, sans discontinuer à l'auditeur.

Pour une compréhension parfaite, **la mémoire de travail devrait donc traiter instantanément les informations sonores.** Or contrairement à ce qui se passe en langue maternelle, où tous les processus sont fortement automatisés, **en langue seconde, les processus notamment de bas niveau le sont très faiblement** (Gaonac'h et Fayol, 2003; Paradis, 2004). Ce faible degré d'automatisation des processus **provoque un « trop plein », une surcharge d'informations qui ne parviennent plus à être traitées en mémoire de travail.**

Les chercheurs ont ainsi introduit la notion de « surcharge cognitive », c'est-à-dire de saturation de la mémoire de travail (Sweller et Chandler, 1994; Sweller, 1994 et 1998; Mendelsohn, 1999), qui est, comme nous l'avons indiqué plus haut, un système à capacité limitée.

## *Les stratégies de compréhension de l'oral en L2*

En compréhension de l'oral, l'auditeur utiliserait des stratégies pour atteindre un but particulier lorsqu'il écoute un discours (Rost, 1990). Ces stratégies sont de deux grands types : cognitives et métacognitives.

**Les stratégies cognitives** portent sur les processus ascendants de décodage. Ce sont : « des activités de manipulation du langage pour accomplir une tâche ». Il s'agit par exemple de **l'inférence lexicale** ou de **la traduction mentale en L1**.

**Les stratégies métacognitives** sont à contrario des activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage, elles relèvent davantage de l'utilisation de tous les types de connaissances stockés en mémoire à long terme. Il s'agit par exemple de **l'anticipation** sur ce qui va suivre, **l'émission d'hypothèses cohérentes** avec les précédents éléments du discours, **la prise de conscience, le contrôle, régulation de l'activité, l'attention sur des éléments particuliers du discours** ou encore **l'évaluation en temps réel et a posteriori de sa compréhension**.

## *Difficultés des auditeurs au sein du processus*

D'après ces considérations théoriques, les difficultés des élèves en compréhension de l'oral d'un discours en langue étrangère peuvent non seulement survenir aux différents niveaux du processus global de compréhension, **mais également avoir un effet les unes sur les autres, une difficulté entraînant une autre.**

**Au plus bas niveau**, la lenteur et l'imperfection du processus de décodage engendrent une accumulation des informations en mémoire de travail. **La construction du sens ne peut donc pas se faire efficacement.**

**Au niveau supérieur**, le manque de connaissances antérieures (lexicales, grammaticales, contextuelles, culturelles) et/ou la mobilisation insuffisante de ces connaissances antérieures freinent également la construction du sens du discours.

D'après la théorie de la charge cognitive, une certaine quantité de ressources est allouée à la tâche de compréhension. **On peut donc en déduire que plus la quantité de ces ressources dédiées au processus de décodage est importante, moins l'auditeur en dispose pour mobiliser ses connaissances générales et les utiliser à bon escient de manière volontaire et stratégique**

# *Quelles interventions possibles pour l'enseignant ?*

Conclusion : **il ne peut pas exister de protocole unique et uniforme d'entraînement à la compréhension** mais **il existe plusieurs « leviers »** pour entraîner le mécanisme, leviers qu'il faut essayer d'utiliser le plus largement possible.

- **Le premier concerne l'automatisation des processus de bas niveau :**

plus le matériel phonique est traité rapidement (plus les sons, les mots, les phrases sont reconnus rapidement) moins la mémoire de travail est encombrée et mieux la construction du sens peut se faire. Tous les exercices phonologiques contribuent à **automatiser les processus cognitifs de bas niveau**. Mais, bien entendu, cela ne peut pas suffire.

- **Le deuxième levier concerne les processus de haut niveau :**

il consiste à entraîner les élèves à adopter des stratégies métacognitives, c'est-à-dire par exemple à **élaborer des hypothèses, à déduire, à inférer du sens à partir de ce qu'ils ont compris**. De la même manière que précédemment, plus ces processus sont exécutés rapidement, plus le sens peut être construit de manière efficace. Ce deuxième « levier » ne saurait, tout comme le « premier », constituer un entraînement exhaustif à la compréhension de l'oral. Il s'agira, bien entendu, de combiner les deux pour obtenir de meilleurs résultats.

- **Un troisième levier consiste** en ce que Vandergrift appelle le **développement chez les apprenants auditeurs de la « conscience métacognitive »**, (Vandergrift et al., 2006).

L'enseignant doit, selon lui, **faire prendre conscience aux apprenants des stratégies cognitives et métacognitives qu'ils mettent en œuvre pour construire le sens de manière efficace**. Les apprenants peuvent par exemple analyser leur activité d'écoute, les techniques qu'ils utilisent pour comprendre afin de prendre conscience de leur efficacité.

## 2. Qu'exige l'institution?

---



# Préambule commun, collège, palier 1

## 1.1. Compréhension de l'oral

L'entraînement à la compréhension de l'oral garde au palier 1 sa place stratégique, d'autant qu'elle conditionne la prise de parole des élèves.

Cet entraînement rigoureux et progressif leur permet de développer et d'affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, rythme, intonation) et de construire des stratégies d'accès au sens : anticiper, garder en mémoire, repérer les types d'énoncés, les mots porteurs de sens, inférer le sens à partir du contexte, etc.

On accordera une attention toute particulière à la variété des types de supports et de documents utilisés (enregistrements audio, vidéo, dialogues, comptines, chansons, etc.). Il importe que le message oral ne comporte aucune surcharge lexicale ou syntaxique et qu'il soit de courte durée.

La compréhension de l'oral - qu'elle soit globale, sélective ou détaillée - doit être régulièrement évaluée.

Compréhension de l'oral		
ÊTRE CAPABLE DE COMPRENDRE UNE INTERVENTION BRÈVE SI ELLE EST CLAIRE ET SIMPLE		
Exemples d'interventions	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"><li>- instructions et consignes</li><li>- expressions familières de la vie quotidienne</li><li>- présentations</li><li>- indications chiffrées</li><li>- récits</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- situation de classe</li><li>- enregistrements audio-vidéo inférieurs à 1 minute (conversations, informations, publicités, fictions)</li><li>- contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines</li></ul>	<p>L'élève aura pris l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores)</li><li>- s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?)</li><li>- déduire un sentiment à partir d'une intonation</li><li>- reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...)</li><li>- s'appuyer sur des indices culturels</li></ul>

# Programmes du cycle terminal

Le programme du cycle terminal s'inscrit dans la continuité des programmes du collège et de la classe de seconde. Il prend appui sur le CECRL élaboré par le Conseil de l'Europe et vise à développer l'autonomie de l'élève dans la pratique des langues vivantes dans les activités langagières suivantes :

## Réception

- **compréhension de l'oral**
- compréhension de l'écrit

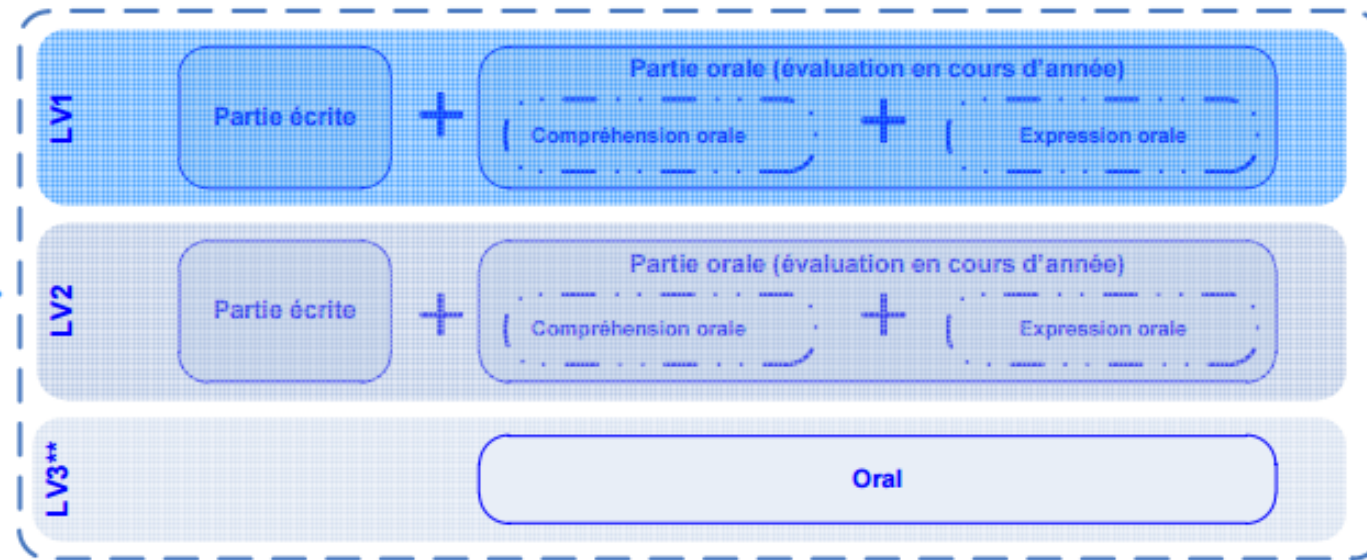
## Production

- expression orale en continu
- expression écrite
- **Interaction orale**

# Baccalauréat

## DISPOSITIFS D'ÉVALUATION DES LANGUES VIVANTES AU BACCALAUREAT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE

  
Candidat  
toutes séries G et T\*  
session 2013



# L'épreuve de CO au bac

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=76422](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76422)

- Durée : **10 minutes** (le temps d'écoute n'est pas inclus dans cette durée).

Cette évaluation a lieu dans le cadre habituel de formation de l'élève. Elle est annoncée aux élèves. Les enseignants l'organisent à partir du mois de février de l'année de terminale au moyen de supports, audio ou vidéo, qu'ils sélectionnent en fonction des équipements disponibles dans les lycées et des apprentissages effectués par les élèves. **Elle s'appuie sur un document inconnu des élèves mais lié aux notions du programme.**

Il pourra s'agir de **monologues, de dialogues, de discours, de discussions, d'extraits d'émissions de radio, de documentaires, de films, de journaux télévisés.** Sont exclus les enregistrements issus de manuels ou de documents conçus pour être lus.

La durée de l'enregistrement **n'excédera pas une minute trente.**

**Le titre donné à l'enregistrement est communiqué aux candidats.**

Les candidats **écoutent l'enregistrement à trois reprises**, chaque écoute est espacée d'une minute. **Ils peuvent prendre des notes pendant chaque écoute.** Ils disposent ensuite de **dix minutes pour rendre compte par écrit en français** de ce qu'ils ont compris, sans exigence d'exhaustivité.

Pour chaque candidat, le professeur établit son évaluation à partir de la fiche d'évaluation et de notation figurant en annexe (notée sur 20) correspondant à la langue (LV1 ou LV2) présentée. Cette fiche a le même statut qu'une copie d'examen. À l'issue de cette évaluation, le professeur formule une proposition de note et une appréciation. Cette proposition de note ainsi que l'appréciation ne sont pas communiquées au candidat.

# Qu'en conclure?

---

- Il est obligatoire d'évaluer les élèves en CO
- On ne peut évaluer si l'on n'a pas entraîné au préalable
- Il va donc falloir prévoir des séances d'entraînement efficaces pour que, à la fin de leur cursus (terminale), les élèves aient mis en place leurs propres stratégies de compréhension.

# 3. Monter une séance d'entraînement à la CO

---

En tenant compte des éléments apportés par la recherche

# Rappel : l'entraînement à la CO peut reposer sur 2 types de processus

---

- Processus automatiques et inconscients
- Processus conscients et dirigés (c'est là-dessus qu'il faudra faire porter l'entraînement : **amener nos élèves à élaborer des stratégies de la 1ère année d'études à la dernière**)

# Stratégies ?

- 
- La langue maternelle (de même que tout autre langue étudiée) est une aide
  - Entraîner à discriminer puis synthétiser
  - se poser des questions sur ce qu'on va entendre (titre/mise en relation)
  - organiser son écoute (quels repérages vais-je opérer)
  - s'appuyer sur ce qu'il reconnaît pour déduire ce qu'il ne connaît pas



# Schéma général d'une activité de CO

- Activité d'anticipation
- 
- explication claire de la tâche à accomplir (consigne)
  - Écoute
  - mise en commun des réponses (vérification d'hypothèses, confirmation ou infirmation, formulation de nouvelles hypothèses)
  - contrôle de l'exactitude des réponses (récapitulation des éléments acquis)

# Conseils de bon sens

---

- Penser à s'appuyer sur les activités d'anticipation pour mettre l'élève en position de recherche d'information
- La recherche ne doit pas porter sur des éléments appris au préalable mais s'appuyer sur cet apprentissage pour continuer à aller de l'avant
- Travailler sur des textes authentiques oraux (et non sur de l'écrit oralisé) pour entraîner l'élève à s'approprier les codes de la langue orale
- Ne pas laisser l'élève livré à lui-même devant une compréhension globale
- Trouver des documents qui ménagent la curiosité, donnent envie de savoir, de comprendre, d'aller plus loin.
- Se méfier des grilles de compréhension qui, en entraînement, confisque le questionnement des élèves

# Exemple d'entraînement à la CO

---

# 1<sup>ère</sup> réflexion

---

Grille de compréhension

# Réflexion à partir d'une « grille » destinée à l'entraînement à la CO

---

- Lire la grille
- Que comprend-on sur le document à la lecture de la grille?
- Quelles conclusions tirer?
- Faut-il jeter cette grille?

# Activité préalable

---

La préparation d'un entraînement à la CO passe par une préparation soignée. La première étape de cette préparation est la mise à plat à partir du document sonore. Vous allez donc maintenant :

- Ecouter
- Mettre à plat
- Tirer des axes de sens
- Tirer des axes de langue

# CO : exploitation en cours (entraînement)

## 4<sup>ème</sup> LV2

---

### Objectifs :

- Repérage et réutilisation de la langue brassée au cours précédent : description physique (ser + adj/llevar/tener)
- Introduction de estar pour exprimer un état d'esprit : estar molesto/enamorado
- Pont vers la séquence suivante -> conversation téléphonique, description physique + caractère/état d'esprit.

# Préparation à l'activité

---

**Retour au cahier :**

Relire la page des stratégies de CO listées lors d'un entraînement précédent



# Etapes d'anticipation

1<sup>ère</sup> anticipation : pour mettre les élèves en condition d'écoute active

**Professeur :**

Imaginez ce que vous allez entendre  
(On attend les propositions des élèves d'après ce à quoi ils sont habitués)

**élèves :**

- Una conversación/un diálogo
- con una descripción

2<sup>ème</sup> anticipation : formuler ses propres questions

**Professeur :**

Nous allons écouter le texte 1 fois.  
Quelles questions pourrions-nous nous poser ? -> **Ce sont les élèves qui décident de s'appuyer sur des stratégies déjà identifiées : « s'appuyer sur la situation d'énonciation : qui parle, où, de quoi ? »**

**Elèves :**

- Personajes (quiénes/cómo se llaman)
- situación

# 1<sup>ère</sup> écoute avec prise de notes autorisée

---

1 première écoute avec **prise de notes sur cahier d'exercices** nécessaire pour la mémorisation de ce qui a été entendu : **stratégie** : « *utilisation de mots clef* »

- Un diálogo entre Iván y su madre...
- Una chica llama por teléfono a Iván
- Hablan de una chica

Récapitulation de la totalité de ces éléments par 1 seul élève = construction de la langue, et conservation hors de la mémoire de travail.

## 2<sup>ème</sup> écoute :

# Apuntar la “conversación telefónica”

---

Exercice de discrimination auditive à partir de mots déjà connus + mots simples à identifier et orthographier (si l'on connaît les règles de la prononciation -> compétence ortho épique du CECRL) et entendus souvent en classe: “vale” « bien »

- Hola
- sí
- vale
- bien
- Adiós

# Remarques sur le dialogue

---

- **A qui s'adresse-t-il?**
  - A sa mère?
  - A un ami?
- **C'est un dialogue bien court. Pourquoi?**
  - Hypothèse : il n'a rien à dire
  - Hypothèse : il ne veut pas que sa mère l'entende
- **L'écoute suivante visera à vérifier ces hypothèses et à en proposer de nouvelles**

# Nouvelle écoute: focalisation sur la mère et sur le fils

---

**On n'écoute pas pour écouter, on écoute pour reconstruire du sens: on fait des constats qui permettent de comprendre la situation et donc de reconstruire du sens**

1. La madre siente mucha curiosidad, en efecto pregunta quién es la chica, cómo es, si es guapa (constats).
2. Iván está molesto (stratégie: “*déduire un sentiment à partir d'une intonation*”) porque su madre le hace muchas preguntas
3. Me parece que Iván está enamorado. La chica será su novia

**Recapitular todo lo que sabemos: ce moment permet de construire l'expression de façon plus large, d'intégrer des élèves qui jusque-là ne sont pas vraiment intervenus, de faire agir la mémoire pour mémoriser des éléments déjà bien en place**

# Écoutes fractionnées avec prise de notes

**Qué quiere saber la madre?** Ce sont les élèves qui partent du constat: « curiosidad de la madre » qui le disent : ils se fixent à eux-mêmes leur objectif d'écoute : *quiere saber cómo es/si es su novia/cómo se llama.*

---

(Remarque du professeur avant écoute -> nosotros también queremos saberlo)

**Repérage de lexique déjà connu** (début de séquence -> valeur formative: s'entraîner à repérer dans un autre contexte, donc, s'approprier) es guapa, morena con el pelo largo/normal: ni alta, ni baja/delgada/tiene los ojos negros y muy bonitos

**-> plusieurs élèves interviendront pour assembler le puzzle et on fera récapituler par un tout seul (construction de la langue)**

**Déductions** -> Construction de sens (stratégie : « reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs »)

- Iván está enamorado lo sabemos porque dice que su amiga es muy guapa y que tiene los ojos muy bonitos.
- pero no es su novia: no sabe cómo se llama porque es una nueva alumna.

Revenons aux leviers mentionnés  
dans la 1<sup>ère</sup> partie

---

# *Quelles interventions possibles pour l'enseignant ?*

Conclusion : **il ne peut pas exister de protocole unique et uniforme d'entraînement à la compréhension** mais **il existe plusieurs « leviers »** pour entraîner le mécanisme, leviers qu'il faut essayer d'utiliser le plus largement possible.

- **Le premier concerne l'automatisation des processus de bas niveau :**

plus le matériel phonique est traité rapidement (plus les sons, les mots, les phrases sont reconnus rapidement) moins la mémoire de travail est encombrée et mieux la construction du sens peut se faire. Tous les exercices phonologiques contribuent à **automatiser les processus cognitifs de bas niveau**. Mais, bien entendu, cela ne peut pas suffire.

- **Le deuxième levier concerne les processus de haut niveau :**

il consiste à entraîner les élèves à adopter des stratégies métacognitives, c'est-à-dire par exemple à **élaborer des hypothèses, à déduire, à inférer du sens à partir de ce qu'ils ont compris**. De la même manière que précédemment, plus ces processus sont exécutés rapidement, plus le sens peut être construit de manière efficace. Ce deuxième « levier » ne saurait, tout comme le « premier », constituer un entraînement exhaustif à la compréhension de l'oral. Il s'agira, bien entendu, de combiner les deux pour obtenir de meilleurs résultats.

- **Un troisième levier consiste** en ce que Vandergrift appelle le **développement chez les apprenants auditeurs de la « conscience métacognitive »**, (Vandergrift et al., 2006).

L'enseignant doit, selon lui, **faire prendre conscience aux apprenants des stratégies cognitives et métacognitives qu'ils mettent en œuvre pour construire le sens de manière efficace**. Les apprenants peuvent par exemple analyser leur activité d'écoute, les techniques qu'ils utilisent pour comprendre afin de prendre conscience de leur efficacité.



Ces leviers ont-ils été utilisés dans la proposition faite plus haut?

---