

# Enseigner la compréhension orale en langue étrangère: une méthode d'entraînement fructueuse intégrant enseignement explicite et implicite

M.Piccaluga\*, M.Calomme\*, V.Delvaux<sup>+</sup>\*, K.Huet\*, B.Harmegnies\*

\*Institut de Recherche en Sciences et Technologies du Langage, UMONS, <sup>+</sup>FNRS

## 1. Introduction

La compréhension orale en langue étrangère est une compétence complexe, qui s'étend de la perception à la compréhension et nécessite l'interaction entre des processus cognitifs "top-down" et "bottom-up", en liaison avec les processus relatifs à l'attention et à la mémoire. La compréhension orale a longtemps été le parent pauvre dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Flowerdew et Miller, 2005). Pendant de nombreuses années en effet, la compréhension orale a été *évaluée* plutôt qu'enseignée en classe de langue (Sheerin, 1987; Field, 2008). Par ailleurs, les apprenants obtiennent généralement de meilleurs résultats en compréhension à la lecture qu'en compréhension à l'audition (Lund, 1991; van Zeeland, 2013), ce qui peut amener certains élèves à développer de l'anxiété et/ou à se démotiver par rapport au savoir écouter (Xu, 2011).

Au tournant des années 2000, le regain d'intérêt porté par la recherche scientifique à la compréhension orale en langue étrangère s'est principalement focalisé sur les stratégies (méta-)cognitives d'écoute (pour une revue, cf. Berne, 2004). Ainsi, une relation forte a été établie entre compétence en compréhension orale en langue étrangère et *utilisation* des stratégies d'écoute (Vandergrift, 1997, 2007; Goh, 2002; Chao et Chien, 2005; Chang, 2009; Lynch, 2009). En revanche, l'efficacité de *l'enseignement* explicite des stratégies d'écoute afin d'améliorer les performances en compréhension orale des apprenants en langue étrangère – en particulier, des apprenants débutants ou intermédiaires – a récemment été remise en question, notamment par les tenants de la méthode "d'écoute intensive" (Renandya et Farrel, 2011; Blyth, 2012).

Quelques chercheurs se sont intéressés à une méthode alternative ciblant spécifiquement les processus bottom-up, de décodage du signal de parole, et qui fait usage de la tâche dite de "word-spotting" (Al-jasser, 2008; Cutler et Shanley, 2010). Cette tâche consiste pour l'auditeur à repérer le (ou les) mot(s) enchassé(s) dans un ou plusieurs non-mot(s). La tâche de word-spotting est classique dans la recherche en psycholinguistique, et a permis d'étudier les facteurs structurels jouant un rôle dans la segmentation de la parole continue chez des auditeurs natifs et non natifs (van der Lugt, 2001; Weber et Cutler, 2006; Cutler et Shanley, 2010).

Récemment, Cutler et Shanley (2010) ont montré que cette tâche satisfaisait aux exigences de base pour être utilisée comme procédure d'entraînement dans le but d'améliorer les performances en compréhension orale. En effet, tout en se focalisant principalement sur les processus de segmentation – vs. les mécanismes ultérieurs de traitement, sémantiques et syntaxiques –, la tâche de word-spotting permet d'atteindre un bon équilibre entre validité écologique (du point de vue de l'auditeur) et contrôle du matériel vocal (du point de vue de l'expérimentateur/de l'enseignant). Cependant, à notre connaissance, il n'y avait pas encore dans la littérature d'étude investiguant la mise en oeuvre de la tâche de word-spotting comme procédure privilégiée d'entraînement au savoir écouter en classe de langue, à l'instar de l'étude présentée ici.

Dans cette étude, nous évaluons l'efficacité d'une séquence d'apprentissage basée à la fois sur un enseignement implicite (utilisant la tâche de word-spotting) et explicite de la *détection des frontières de mot* dans une classe d'anglais langue étrangère, exploitant deux indices ayant prouvé leur efficacité chez les locuteurs natifs de l'anglais (Cutler et Norris, 1988; van der Lugt, 2001), à savoir (i) l'accent lexical et (ii) les contraintes phonotactiques. Spécifiquement, on a enseigné à des adolescents francophones apprenant l'anglais à exploiter le fait qu'une majorité de mots anglais présentent un accent lexical sur la syllabe initiale (i), et que la plupart des groupes consonantiques de 3 consonnes ne peuvent pas survenir à l'intérieur du mot en anglais, donc signalent la présence d'une frontière de mot (ii).

## 2. Matériel et méthodes

### 2.1. Stimuli

Les stimuli forment trois listes (l'une pour le pré-test et le post-test; les deux autres pour la séquence d'apprentissage) de 90 séquences tri-syllabiques constituées de mots et/ou de non-mots. Les mots ont été sélectionnés sur base du vocabulaire actif des participants. Chaque liste comprend 3 répétitions de: (i) 5 non-mots tri-syllabiques (p.ex. [trəpɪnɪk]); (ii) 5 mots tri-syllabiques (p.ex. [jestərdeɪ]); (iii) 8 mots bi-syllabiques, p.ex. [brʌðər], chaque répétition étant précédée par un non-mot mono-syllabique différent (p.ex. [hju:stbrʌðər, trænkbrʌðər, tʃiəldbrʌðər]); (iv) 12 mots mono-syllabiques, chaque répétition étant précédée par un non-mot bi-syllabique différent (p.ex. [mɪnəltfɪʃ, kəbʌnsfɪʃ, rətɪŋfɪʃ]).

Ainsi, dans ce corpus toutes les séquences sont tri-syllabiques (avec plus de *mots* mono-syllabiques que bi-syllabiques, comme dans le lexique de l'anglais), et chaque syllabe peut correspondre ou non avec le début d'un mot. Les débuts de mot sont signalés par deux indices concomitants: l'accent lexical sur la syllabe initiale du mot et la présence d'un groupe consonantique qui n'est pas permis au sein du mot en anglais. Ce groupe consonantique est constitué d'un groupe de 2

consonnes – permis à la finale de mot en anglais: /sp/, /sk/, /st/, /kt/, /ld/, /nk/, /tʃ/, /nd/, /nt/, /lt/, /ns/, /ng/– à la fin du non-mot, suivi de l'attaque consonantique du mot.

Le corpus a été enregistré par 4 locutrices de l'anglais britannique, à qui l'on a demandé d'éviter les pauses entre non-mots et mots au sein d'une même séquence, tout en s'assurant que le mot soit bien porteur de l'accent lexical principal.

## 2.2. Participants

Les participants étaient 46 élèves de l'enseignement secondaire de Belgique francophone âgés de 13 et 14 ans qui suivaient un cours d'anglais langue étrangère depuis un an et demi à raison de 4h/semaine. Ils appartenaient à 3 classes parmi lesquelles la classe C (13 élèves, 5 garçons, 8 filles) a été désignée au hasard comme groupe expérimental.

## 2.3. Design

L'étude suit un schéma pré-test/entraînement/post-test. Le pré-test et le post-test étaient strictement identiques. Ils ont été administrés aux 46 participants à un intervalle de 4 semaines. Ils consistaient en un exercice de word-spotting (90 séquences). Les stimuli étaient joués 2 fois devant toute la classe à l'aide d'un lecteur CD et de haut-parleurs externes. Les élèves devaient écrire les mots repérés sur une feuille de papier, les fautes d'orthographe ne comptant pas pour le calcul des mots repérés.

L'entraînement a été proposé au groupe expérimental uniquement. Il consistait en une séquence d'apprentissage faite de 9 séances de 50 min (Table 1, en annexe), données 2 à 3 fois par semaine, à la place du cours habituel d'anglais. Au fil des séances, il y avait une progression depuis: (i) des exercices réalisés individuellement visant des habiletés sous-jacentes à une segmentation efficace (syllabification, détection de l'accent lexical) suivis par une correction commune et une structuration en groupe des notions théoriques de base; (ii) la pratique de la segmentation sur base d'exercices de word-spotting. Dans les deux types d'activité, de nouvelles voix prononçant les stimuli étaient progressivement introduites.

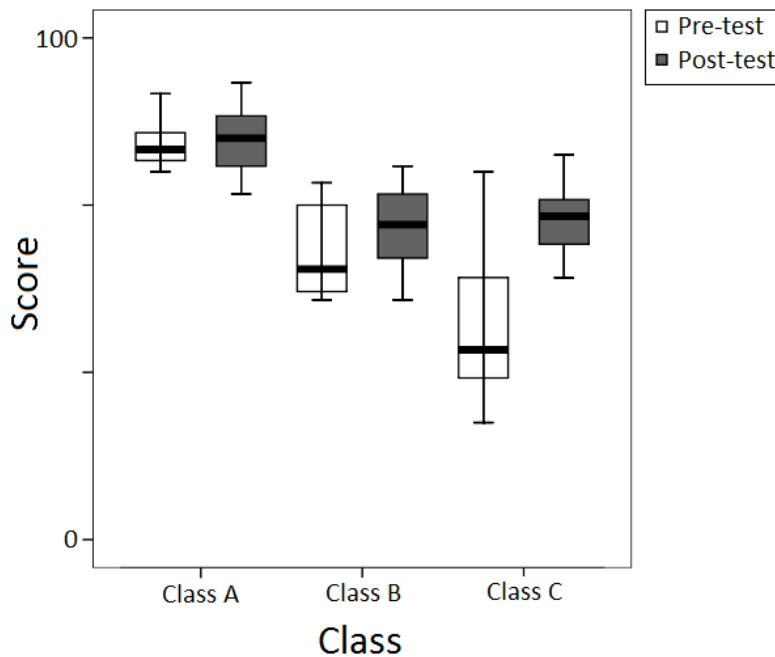
## 2.4. Traitement des données

Les données ont été récoltées (sous forme écrite), pré-traitées et digitalisées par le deuxième auteur (Calomme, 2014). Les scores bruts provenant des tâches de word-spotting (90 items pour le pré- et post-test; 45 items pour l'entraînement) ont été transformés en taux de réponses correctes ("score" ci-dessous, en %). Les gains absolus ( $\text{score}_{(\text{post-test})} - \text{score}_{(\text{pré-test})}$ ) et relatifs ( $\text{gain absolu}/(100 - \text{score}_{(\text{pré-test})})$ ) ont été calculés.

### 3. Résultats

#### 3.1. Effet de l'entraînement: évolution entre le pré-test et le post-test

La Fig.1 affiche les scores atteints par les trois classes (A et B: contrôle; C: groupe expérimental) au pré-test et au post-test.

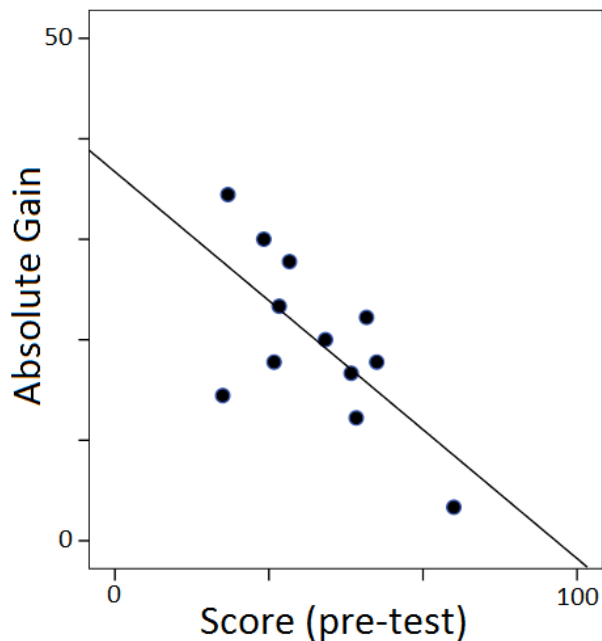


**Fig.1.** Taux de réponses correctes (score, [%]) dans la tâche de word-spotting (pré-test vs. post-test) en fonction de la classe.

On constate que l'échantillonnage initial des élèves n'était pas équilibré, dans le sens où les trois classes présentent des performances contrastées lors du pré-test. Une ANOVA a dès lors été effectuée avec pour variable dépendante le Gain relatif, et pour variable indépendante la classe (A, B, C). Elle a révélé un effet significatif de la classe sur les gains relatifs ( $F_{(2,43)}=10,794$ ;  $p<0,001$ ). Des tests Post Hoc ont démontré qu'il n'y avait pas de différence significative en termes de gains relatifs entre la classe A (Moy: 0,07) et la classe B (Moy: 0,13), qui forment le groupe contrôle, mais que les gains relatifs étaient significativement supérieurs pour la classe C (Moy: 0,36).

Notons par ailleurs que, dans la classe C, la variabilité entre les différents élèves de la classe était particulièrement importante lors du pré-test, et nettement réduite lors du post-test (Fig.1). La Fig.2 représente les gains absolus en fonction des scores obtenus au pré-test, pour la classe C uniquement. Le coefficient négatif de corrélation est significatif ( $r = -0,705$ ,  $p= 0,007$ ), ce qui indique que les élèves de

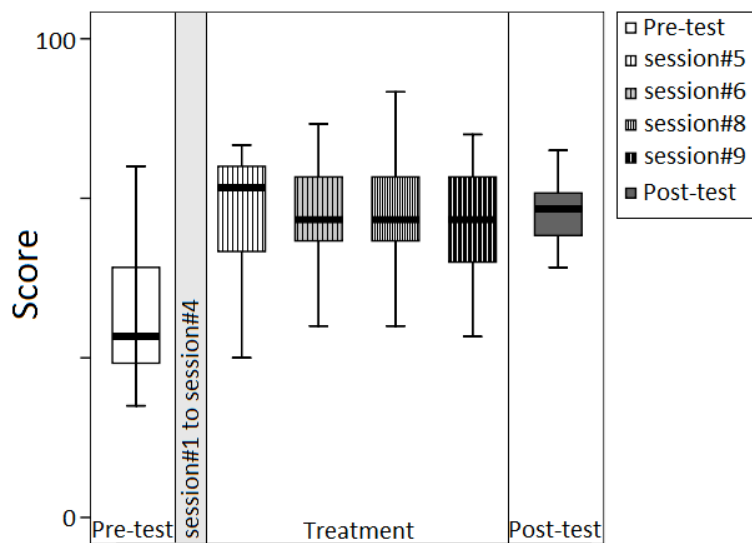
la classe C qui ont le plus progressé à la suite de l'entraînement sont ceux qui avaient les performances les plus faibles au départ.



**Fig.2.** Gains absolus (/90) en fonction des scores obtenus au pré-test (classe C)

### 3.2. Evolution au cours de l'entraînement

Afin d'évaluer comment l'entraînement a aidé les élèves à améliorer leurs compétences en segmentation, nous avons comparé leurs scores dans les tâches successives de word-spotting: lors du pré-test, pendant l'entraînement, et lors du post-test (Fig.3). La Fig.3 suggère qu'une amélioration majeure est survenue entre le pré-test et le premier des exercices de word-spotting réalisés pendant la séquence d'apprentissage (séance 5). De la séance 5 à la séance 9, les performances sont restées globalement à un niveau comparable, en moyenne, bien que de nouvelles voix aient été progressivement introduites. Lorsque l'on en revient à une seule voix au cours du post-test, la variabilité dans les performances diminue fortement, ce qui indique que l'ensemble de la classe a atteint un niveau plus homogène.



**Fig.3.** Taux de réponses correctes (score, [%]) pour les tâches successives de word-spotting (pré-test/entraînement/post-test) (classe C).

#### 4. Discussion

Dans cette étude, nous avons présenté une séquence d'enseignement-apprentissage visant l'amélioration des performances en compréhension orale qui privilégiait le travail sur les processus dits "bottom-up" car ils concernent l'opération de décodage du signal de parole (là où les stratégies d'écoute convoquent principalement des mécanismes de type "top-down"). En suivant un schéma pré-test/entraînement/post-test, nous avons montré que cette séquence pédagogique pouvait être mise en œuvre avec succès dans des conditions réalistes en contexte de classe de langue, c'est-à-dire sur une période de temps relativement courte, en ne recourant pas à des activités d'apprentissage individualisées pour chaque élève, et en proposant peu de feedback si ce n'est à l'ensemble du groupe-classe.

Les résultats ont montré que tous les élèves avaient progressé entre le pré-test et le post-test, ce qui pourrait en partie s'expliquer par un effet test-retest. Néanmoins, les élèves qui ont bénéficié de l'entraînement ont fait des progrès significativement supérieurs, même lorsque l'on tient compte du fait que leur marge de progression était plus importante. Il est à noter que les performances contrastées entre les trois classes au pré-test était peu prévisible étant donné que les notes obtenues au bulletin précédent en anglais étaient comparables dans les trois classes. Après discussion avec les enseignants, il apparaît que la classe A était en effet réputée "forte", et la classe C "faible", et que les notes comparables obtenues en anglais reflétaient la tendance des enseignants à classer les élèves d'une même classe les uns par rapport aux autres plutôt que de les évaluer par rapport à des critères

externes (objectifs d'apprentissage).

En nous fondant sur les travaux pionniers de Cutler et Shanley (2010) et Al-jasser (2008), nous avons donc mis au point une méthodologie originale qui utilise la tâche de word-spotting tant comme un moyen d'évaluer les performances que comme l'un des socles de la méthode d'entraînement proprement dite. Puisque l'accent lexical et les contraintes phonotactiques sont exploitées par les auditeurs natifs et non natifs de l'anglais pour mener à bien des tâches de compréhension orale (Al-jasser, 2008; van der Lugt, 2001; Weber et Cutler, 2006; Cutler et Shanley, 2010; Cutler et Norris, 1988; Cutler et al., 2007; Schwabb et Llisterri, 2011), nous avons combiné ces deux types d'indices dans nos stimuli. De même, la séquence d'apprentissage alternait des exercices individuels et des fondements théoriques élaborés en commun, de l'enseignement implicite et explicite, des activités ciblant des compétences sous-jacentes, nécessaires à la segmentation, et des exercices pratiques globalisants de word-spotting, tandis que de nouvelles voix étaient progressivement ajoutées dans le matériel vocal utilisé. Les résultats suggèrent que c'est cette *combinaison* de moyens didactiques et d'indices phonétiques qui a été efficace (Fig.3). La contribution spécifique de chacune de ces composantes, ainsi que les processus sous-jacents, feront l'objet de plus amples investigations dans le futur.

Enfin, du point de vue de l'enseignement-apprentissage des langues, un résultat en particulier est à pointer. En effet, au sein du groupe expérimental, ce sont les élèves qui, d'après le pré-test, avaient le plus de difficultés en savoir écouter qui ont le plus progressé lors du post-test. Ce résultat est prometteur dans la perspective d'applications potentielles, sur le terrain, de l'approche développée ici, étant donné que les apprenants les plus faibles en compréhension orale sont ceux à qui profite le moins un enseignement basé sur les stratégies d'écoute (Renandya et Farrell, 2011).

En conclusion, la séquence d'apprentissage que nous avons développée a permis à des apprenants francophones de l'anglais langue étrangère d'améliorer significativement leurs performances en segmentation, telles que mesurées par la tâche de word-spotting. Des travaux ultérieurs auront pour objectif d'évaluer la robustesse de cette amélioration (en particulier, sa résistance au temps), sa transférabilité au traitement de la parole connectée, et ses relations avec d'autres processus (syntaxiques, sémantiques) impliqués dans la compréhension orale en langue étrangère.

## 5. Références bibliographiques

- AL-JASSER, F., The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language, *System*, 2008, **36(1)**, 94-106.
- BERNE, J. E., Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature, *Foreign*

- Language Annals*, 2004, **37**, 521–531.
- BLOOMFIELD, A., WAYLAND, S. C., RHOADES, E., BLODGET, A., LINCK, J., ROSS, S., What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension, *University of Maryland Center for Advanced Study of Language*, 2010.
- BLYTH, A., Extensive Listening vs. Listening Strategies: Response to Seigel, *ELT Journal*, 2012, **66(2)**, 236-239.
- CALOMME, M., *Comment améliorer la segmentation lors de la compréhension orale en anglais chez des élèves francophones du premier degré de l'enseignement secondaire ?* Unpublished master's thesis, University of Mons, Belgium, 2014.
- CHANG, A., EFL Listeners' Task-based Strategies and Their Relationship with Listening Performance, *TESL-EJ*, 2009, **13(2)**, 1-28.
- CHAO, Y-G., CHIEN, L-Y., College English majors' listening strategies and difficulties while taking TOEFL, *Selected papers from the 14th International Symposium on English Teaching*, Taipei, 2005, 292-301.
- CUTLER, A., NORRIS, D. G., The role of strong syllables in segmentation for lexical access, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1988, **14**, 113-121.
- CUTLER, A., SHANLEY, J., Validation of a training method for L2 continuous-speech segmentation, *Proceedings of Interspeech 2010*, Makuhari, 2010, 1844-1847.
- CUTLER, A., WALES, R., COOPER, N., JANSSEN, J., Dutch listeners' use of suprasegmental cues to English stress, in: TROUVAIN, J, BARRY, W. J., *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetics Sciences*, Dudweiler, Pirrot, 2007, 1913-1916.
- FIELD, J., Guest editor's introduction. Emergent and divergent: A view of second language listening research, *System*, 2008, **36(1)**, 2-9.
- FLOWERDEW, J., MILLER, L., *Second Language Listening: Theory and Practice*, New York, Cambridge University Press, 2005.
- GOH, C., Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns, *System*, 2002, **30(2)**, 185-206.
- LIVELY, S.E., LOGAN, J.S., PISONI, D.B., Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories, *Journal of the Acoustical Society of America*, 1993, **94**, 1242-1255.
- LUND, R. J., A taxonomy for teaching second language listening, *Foreign Language Annals*, 1991, **23(2)**, 105–115.
- LYNCH, T., *Teaching Second Language Listening*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- RENANDYA, W., FARRELL, T., Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT, *ELT Journal*, 2011, **65(1)**, 52-59.



- SCHWAB, S., LLISTERRI, J., Are French speakers able to learn to perceive lexical stress contrasts?, *Proceeding 17th ICPbS*, Hong Kong, China, 2011, 1774-1777.
- SHEERIN, S., Listening comprehension: teaching or testing?, *ELT Journal*, 1987, **41(2)**, 126-31.
- VANDERGRIFT, L., The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study, *Foreign Language Annals*, 1997, **30(3)**, 387-409.
- VANDERGRIFT, L., Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, *Language Teaching*, 2007, **40(3)**, 191–210.
- VAN DER LUGT, A., The use of sequential probabilities in the segmentation of speech, *Perception and Psychophysics*, 2001, **63**, 811-823.
- VAN ZEELAND, H., L2 vocabulary knowledge in and out of context: is it the same for reading and listening?, *Australian Review of Applied Linguistics*, 2013, **36(1)**, 52-70.
- WEBER, A., CUTLER, A., First-language phonotactics in second-language listening. *Journal of the Acoustical Society of America*, 2006, **119(1)**, 597-607.
- XU, F., Anxiety in EFL Listening Comprehension, *Theory and Practice in Language Studies*, 2011, **1(12)**, 1709-1717.

## Annexes

**Table 1.** Résumé des 9 sessions composant la séquence d'apprentissage

#	Tâche principale de l'apprenant	Matériel vocal	Voix
1	Syllabification	30 mots	1
2	Syllabification, détection de l'accent lexical	30 mots	1
3	Reconnaissance de mot, détection de l'accent lexical	10 phrases	1
4	Reconnaissance de mot, détection de l'accent lexical	10 phrases	3, 4
5	Word spotting	45 séquences	3
6	Word spotting	45 séquences	2, 3
7	Reconnaissance de mot, détection de l'accent lexical	10 phrases	2, 3, 4
8	word spotting	45 séquences	3, 4
9	word spotting	45 séquences	2, 3, 4