

Faculté de philosophie, arts et lettres

La compréhension orale du discours académique en français langue étrangère

Analyse et évaluation de l'outil CORAL

Auteur : Eloïse Chyrchel

Promoteur : Emmanuelle Rassart

Lecteur : Fanny Meunier

Année académique 2024-2025

Master (120) en langues et lettres françaises et
romanes, orientation générale, à finalité didactique
(ROM2MD)

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : *Chyrchel Cloix*

Date : *le 14 août 2025*

Signature de l'étudiant-e :



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Emmanuelle Rassart, pour sa disponibilité, son soutien, ses conseils avisés et ses remarques toujours pertinentes. Je lui suis reconnaissante d'avoir été aussi présente tout au long de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les étudiants qui ont participé à l'expérimentation de CORAL. Leur participation ainsi que le temps qu'ils m'ont consacré ont été essentiels à la réalisation de cette étude. Je tiens aussi à remercier vivement Astrid Moulin et Florence Simon, qui m'ont ouvert les portes de leurs classes pour présenter mon projet et ainsi me permettre de rencontrer ces quatre étudiants.

Je remercie de tout cœur mes parents. Merci à ma maman, pour son soutien inconditionnel depuis le tout début, ses petits mots et gestes réconfortants pendant les périodes de stress. Je la remercie de m'avoir accompagnée jusqu'à la dernière étape de mon parcours académique. Merci également à mon papa, qui a toujours cru en moi, soutenu mes efforts et su me rappeler que je pouvais réussir. Je remercie ma sœur, qui a su m'apporter réconfort et compagnie dans mes moments de doute et m'encourager avec bienveillance.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à mon petit-ami, qui a toujours cru en moi et en mes capacités, a su écouter mes doutes, célébrer mes réussites et être présent pour me soutenir lors des moments difficiles. Je remercie également mes amis, pour leur soutien indéfectible et leurs encouragements.

Avertissement

Ce mémoire a été relu et reformulé avec l'aide de l'outil ChatGPT (OpenAI), utilisé exclusivement à des fins de correction linguistique et de reformulation stylistique.

Les articles rédigés en anglais et cités dans ce mémoire ont également été traduits grâce à cet outil.

Table des matières

Remerciements.....	3
Avertissement.....	4
Introduction	7
Première partie : Cadre théorique.....	11
1. La compréhension orale en langue étrangère.....	11
1.1. Les processus cognitifs impliqués dans la compréhension	12
1.2. Les spécificités de la compréhension orale en langue étrangère	14
1.3. Les principaux obstacles pour les apprenants.....	15
2. Le cours magistral : un discours complexe.....	17
2.1. Le cours magistral et la conférence : deux discours académiques distincts	17
2.2. Les généralités du cours magistral.....	18
2.3. La polyphonie du discours.....	18
2.4. La polyfonctionnalité : le discours principal et les discours latéraux.....	19
2.5. L'orolographisme.....	20
3. Traitement didactique de la compréhension orale du cours magistral.....	22
3.1. Les difficultés majeures.....	22
3.2. Le Français sur Objectif Spécifique (FOS)	24
3.3. Le Français sur Objectif Universitaire (FOU).....	25
3.4. Prise en charge didactique	27
3.5. Les stratégies d'écoute.....	29
3.6. Exemples concrets	32
Deuxième partie : L'outil CORAL.....	42
1. Présentation de l'outil CORAL	42
1.1. Organisation générale	42
1.2. Description des modules proposés	43
1.3. CORAL au regard des principes du cadre théorique	71
2. Méthodologie de la recherche	74
2.1. Cadre général.....	74
2.2. Description de l'échantillon.....	75
2.3. Modules testés	76
2.4. Méthodes de collecte des données.....	76
3. Résultats de l'expérimentation	79

3.1.	Retours et résultats des modules testés.....	79
3.2.	Retours généraux sur CORAL.....	91
3.3.	Discussion autour des résultats.....	92
3.4.	Limites de l'expérimentation.....	96
3.5.	Synthèse des pistes d'amélioration proposées.....	96
Conclusion.....		99
Bibliographie.....		101
Liste des annexes		105
Liste des illustrations		105
Liste des tableaux		108

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est un défi complexe. L'apprenant est amené à développer plusieurs compétences, telles que la production écrite, la production orale, la compréhension écrite et la compréhension orale. Ces compétences sont définies et encadrées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui permet de situer la maîtrise linguistique de l'apprenant sur une échelle de niveaux allant de A1 à C2.

Dans un contexte scolaire, la compréhension orale est souvent travaillée à travers des exercices de compréhension à l'audition, au cours desquels l'enseignant fait traditionnellement écouter aux apprenants un document audio ou vidéo. Ces derniers doivent ensuite répondre à des questions portant sur des éléments de compréhension globale et détaillée du message entendu.

Si ces activités d'écoute s'inscrivent généralement dans un cadre scolaire formel, la compréhension orale peut prendre une toute autre dimension lorsqu'elle est mobilisée dans des situations réelles, notamment à l'université. En effet, il se peut qu'une personne décide de poursuivre un cursus universitaire dans une autre langue que la sienne. De nombreux étudiants internationaux s'inscrivent chaque année dans les établissements d'enseignement supérieur belges, notamment à l'Université catholique de Louvain. Elle accueille un grand nombre d'étudiants internationaux aux langues et cultures diversifiées. Il n'est ainsi pas rare qu'un étudiant francophone belge soit assis à côté d'un étudiant sinophone, hispanophone ou encore anglophone.

Dès le début de l'année académique, ces étudiants internationaux sont plongés dans un environnement universitaire francophone. Le cours magistral débute et ils se trouvent confrontés à un professeur qui le dispense dans une langue parfois nettement différente de la leur, et ce, à un rythme soutenu. L'enseignant développe des concepts abstraits, utilise un vocabulaire spécialisé et emploie des tournures propres au registre universitaire. En effet, le discours académique mobilise des compétences cognitives avancées et impose une charge mentale importante à tout auditeur, y compris aux étudiants natifs.

Cependant, à la différence de l'étudiant natif, l'étudiant international fait face à des difficultés accrues. En effet, il doit non seulement comprendre un contenu complexe, mais aussi décoder une langue étrangère et prendre des notes pertinentes pour la suite de son apprentissage. Même pour un étudiant francophone natif, assister à un cours magistral sans décrocher, tout en

prenant des notes utiles, peut s'avérer compliqué. Ce défi se révèle ainsi majoré pour l'étudiant non francophone dans ce contexte. Ce dernier peut parfois se sentir délaissé et perdu lors de l'écoute d'un cours universitaire dispensé en français.

C'est précisément pour mieux comprendre et accompagner ces étudiants face aux défis que pose l'écoute d'un discours académique que ce mémoire se penche sur leur situation particulière. Il s'intéresse aux difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils doivent suivre un cours dispensé dans une langue étrangère.

Ce mémoire aborde la problématique suivante : quelles sont les difficultés liées à la compréhension orale dans un contexte académique ? Quelles en sont les caractéristiques spécifiques ? Par quels moyens les étudiants non francophones peuvent-ils améliorer leur compréhension des discours oraux académiques ?

Pour répondre à ces questions, cette recherche s'appuie notamment sur l'outil CORAL, acronyme de *Compréhension ORale des discours Académiques en Langues étrangères*. Il a été conçu par Katrien De Rycke, Sara Jonkers, Emmanuelle Rassart et Colleen Starrs. Cet outil vise à soutenir la compréhension du discours académique en langue étrangère, notamment en français.

L'outil CORAL propose des conseils et des ressources pédagogiques destinées à développer la compréhension orale des discours académiques. Il se compose de trois grandes sections. La première, qui se situe avant l'écoute, repose sur l'anticipation et offre plusieurs stratégies pour se préparer à suivre et à participer à un cours en langue étrangère.

Les deux autres sections, qui interviennent pendant l'écoute, s'appuient sur deux procédés cognitifs essentiels à la compréhension orale de ce type de discours. Le premier procédé est le décodage, c'est-à-dire qu'il s'agit d'apprendre à segmenter le flux de la parole en unités compréhensibles (mots, groupes de mots, phrases) en s'appuyant sur des indices tels que l'accentuation, l'intonation, les pauses, ou encore les mots dits « bouche-trous ».

Le deuxième procédé est la construction du sens, qui consiste à interpréter les unités décodées à l'aide d'indices verbaux, contextuels et non verbaux. Cette section inclut également des modules qui permettent à l'étudiant de se familiariser avec les intentions de communication fréquemment rencontrées dans les discours oraux universitaires.

Les activités proposées par CORAL sont créées à partir de documents authentiques et s'adressent à un public de niveau intermédiaire, correspondant aux niveaux B1+ et B2 du

CECR. L'outil est conçu pour l'auto-apprentissage et se présente sous forme de modules interactifs. Il comprend notamment : une section d'introduction permettant de définir son profil d'auditeur académique ; un module avant l'écoute, centré sur l'anticipation ; ainsi que deux autres sections se déroulant pendant l'écoute, consacrées au décodage et à la construction du sens, comme évoqué précédemment.

Ainsi, ce mémoire a l'intention de faire tester l'outil CORAL par des étudiants allophones, d'analyser leur expérience d'utilisation, d'évaluer dans quelle mesure il soutient la compréhension orale des cours magistraux et des conférences en français, et d'identifier ses points forts ainsi que les pistes d'amélioration possibles. Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type développement.

Pour ce faire, nous avons fait tester l'outil CORAL à des étudiants internationaux inscrits à l'Université catholique de Louvain. Dans le cadre de ce test, chaque étudiant a eu l'occasion de tester un module par section. Cette expérimentation s'est déroulée sous la forme d'entretien individuel. Lors de ceux-ci, la méthode de la pensée à voix haute a été utilisée, ainsi qu'un questionnaire d'appréciation afin de recueillir oralement les impressions et les avis des étudiants.

L'échantillon des participants était constitué de quatre étudiants, tous inscrits à des cours correspondant au niveau B2 du CECR. Les langues maternelles représentées étaient l'ukrainien, le portugais et l'espagnol. Le profil académique de chacun est diversifié, puisqu'ils étudient chacun une discipline différente et ne se trouvent pas au même stade de leur parcours universitaire, certains étant en bachelier, d'autres en master.

Ce mémoire s'organise en deux grandes parties. La première partie présente le cadre théorique autour de la compréhension orale du discours académique en français langue étrangère. Elle met en lumière les procédés cognitifs impliqués dans l'écoute ainsi que les caractéristiques du discours académique. Elle souligne ainsi les difficultés auxquelles font face les étudiants allophones. Cette partie aborde également le traitement didactique de la compréhension orale de ce discours spécifique en se penchant sur les approches du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Enfin, elle propose de présenter des exemples concrets d'interventions didactiques qui visent à soutenir la compréhension orale des cours magistraux et des conférences en langue étrangère.

La deuxième partie de ce mémoire est consacré à la présentation de l'outil CORAL. Il s'agit de décrire les modules proposés par la plateforme. Après cette description, la

méthodologie de la recherche menée est expliquée. Enfin, les résultats obtenus et les retours récoltés à l'issu des entretiens seront présentés et analysés afin de dégager les points forts de l'outil ainsi que les pistes d'amélioration possibles.

Première partie : Cadre théorique

Cette première partie constitue le cadre théorique sur lesquels s'appuient notre recherche ainsi que notre analyse. Elle commencera par une description générale du processus de compréhension en langue étrangère. Nous porterons ensuite notre attention sur le discours académique, et plus spécifiquement sur le cours magistral, dont nous mettrons en lumière les caractéristiques et les spécificités.

Dans le dernier chapitre, nous étudierons le traitement didactique de la compréhension orale du discours académique en identifiant et en analysant les obstacles spécifiques, que peuvent rencontrer les étudiants allophones lors de l'écoute d'un cours magistral ou d'une conférence en français. Nous aborderons le rôle du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français sur Objectif Universitaire (FOU), et décrirons les principales approches pédagogiques proposées. Enfin, nous proposerons un aperçu des pistes didactiques concrètes déjà formulées dans ce domaine.

1. La compréhension orale en langue étrangère

La compréhension orale constitue une compétence linguistique fondamentale, car il s'agit de l'activité langagière la plus importante dans la communication humaine. En effet, elle est présente dans toute interaction verbale et demeure un enjeu important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, malgré cette place centrale, elle a longtemps été délaissée par la recherche en didactique et peu travaillée en classe, contrairement à la production orale qui a suscité un intérêt scientifique important. Cette situation s'explique en partie par le caractère difficilement observable du processus de compréhension. Néanmoins, cette mise à l'écart en didactique contraste avec l'attention soutenue, que lui accorde le domaine des sciences cognitives (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Dans son ouvrage *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*, Heather Hilton (2022) souligne que la communication humaine repose sur deux processus fondamentaux qui sont le décodage et l'encodage. En effet, elle explique qu'une langue permet d'encoder des idées afin de les formuler, ainsi que de décoder celles exprimées par les interlocuteurs. Dans cette perspective, communiquer revient à : « passer par une mise en forme linguistique des idées que nous souhaitons exprimer » (Hilton, 2022 : p. 68). Ainsi, le processus

de compréhension s'inscrit dans une logique de décodage, où le cerveau décode les énoncés en reconnaissant des mots et en leur attribuant un sens (Hilton, 2022).

1.1. Les processus cognitifs impliqués dans la compréhension

Il s'écoule approximativement une demi-seconde entre le moment où le locuteur prononce un énoncé et celui où l'interlocuteur le comprend. En effet, le flux sonore met environ 150 millisecondes pour parcourir la distance entre la bouche du locuteur et l'oreille de l'auditeur. Ensuite, l'oreille transforme les sonorités en signaux électriques, lesquels sont convertis en sons dans le cortex auditif, puis traités dans l'aire de Wernicke. Une fois les mots décodés, ils sont associés aux souvenirs de l'auditeur, afin qu'il saisisse le sens global du message verbal. Ceci a lieu dans le lobe frontal (Nespoulous et Billières, 2018).

Dans leur chapitre intitulé « La compréhension de l'oral en langue étrangère », Naouel Zoghلامي et Heather Hilton (2021) proposent une synthèse des modèles psycholinguistiques récents relatifs à la compréhension orale en langue première, désormais abrégée en L1.

Les auteures estiment que le modèle cognitif de la compréhension orale proposé par John Anderson, bien que fondamental, ne parvient pas à rendre compte de la complexité réelle de ce processus. En effet, ce modèle présente la compréhension orale comme un processus linéaire en trois étapes distinctes : « [la] perception (la conversion de sons en mots), [le] parsing (la conversion des mots retenus à l'issue de l'étape de perception en unités syntaxiques) et [l'] utilisation (recours à des connaissances antérieures pour convertir les unités syntaxiques en sens) » (Zoghلامي et Hilton, 2021 : p. 147). Or, les auteures affirment que de nombreuses recherches démontrent l'existence d'interactions dynamiques entre ces différentes étapes, ce qui remet en question l'aspect linéaire du modèle d'Anderson.

La complexité de la compréhension orale réside surtout dans le traitement simultané de deux types d'informations. D'une part, les informations dites formelles ou linguistiques, et d'autre part, les informations sociales et conceptuelles (Zoghلامي et Hilton, 2021). Dans cette même perspective, John Field (Field, 2008 ; cité par Field, 2011) explique que l'écoute repose sur deux sources d'information distinctes. D'une part, une source perceptive fondée sur les entrées auditives, c'est-à-dire sur ce que l'oreille perçoit, et d'autre part, une source conceptuelle qui se rapporte au contexte discursif, aux connaissances de l'auditeur et à ce qu'il a déjà retenu du discours (Field, 2008 ; cité par Field, 2011). Le traitement des informations formelles correspond à un modèle ascendant, c'est-à-dire allant de la forme vers le sens. Le

cerveau décode et reconnaît les éléments linguistiques du signal sonore. En revanche, le traitement des informations sociales et conceptuelles est descendant. Au fil du discours, ces différents traitements sont mobilisés conjointement dans le processus de compréhension orale (Zoghلامي et Hilton, 2021). C'est pourquoi la compréhension orale se définit comme étant : « un ensemble de processus en interaction dynamique » (Marslen-Wilson et Tyler, 1980 ; cités par Zoghلامي et Hilton, 2021 : p. 147).

Dans leur chapitre, Zoghلامي et Hilton (2021) identifient trois types de traitement formel, qui s'opèrent de manière inconsciente en L1. Parmi ceux-ci, se trouve le décodage phonologique, au cours duquel l'auditeur se focalise sur la parole de son interlocuteur en mettant de côté les stimuli sonores extérieurs (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Un autre traitement formel important est la segmentation (Zoghلامي et Hilton, 2021). Il s'agit de découper le flux sonore continu en unités distinctes (Billières, 2018). De cette manière, le cerveau identifie les mots et les groupes de mots qui le composent. Il s'appuie sur des indices phonologiques, prosodiques et kinésiques. Une fois le discours segmenté, l'auditeur peut ensuite reconnaître les mots et activer leur sens afin de comprendre l'ensemble du discours (Zoghلامي et Hilton, 2021).

L'analyse syntaxique est également essentielle. Après la reconnaissance lexicale, la mémoire s'active pour récupérer les informations sémantiques associées à chaque mot. Lors de cette analyse, le cerveau identifie les relations entre les différents mots et attribue à chacun un rôle thématique, ce qui permet de construire une représentation mentale du sens global du message. Cette représentation est ensuite retenue et utilisée lors de la compréhension du message lors des étapes d'intégration et d'interprétation (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Quant aux traitements sémantiques, ils interviennent pour interpréter et intégrer le sens activé lors des traitements formels. De cette manière, ils permettent d'établir des liens entre les informations du discours et toutes les connaissances préalables de l'auditeur (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Au-delà de ces processus formels et sémantiques, la compréhension orale fait également appel aux inférences pragmatiques. Il s'agit d'interpréter ce qui n'est pas exprimé explicitement dans le discours. Pour cela, l'auditeur doit prendre en compte le contexte linguistique, car le sens d'une phrase peut varier en fonction de ce qui a été dit précédemment. Il doit également s'appuyer sur la situation d'énonciation et tenir compte de l'intention du locuteur (Nespoulous et Billières, 2018).

1.2. Les spécificités de la compréhension orale en langue étrangère

Nous venons de nous pencher sur les différents processus et traitements impliqués dans la compréhension orale en langue première. Il convient à présent de s'intéresser plus spécifiquement à celle en langue étrangère.

Avant toute chose, il est essentiel de souligner que les processus cognitifs impliqués dans la compréhension orale en L1 sont identiques à ceux mobilisés en langue étrangère. Pourtant, la compréhension en langue étrangère demeure souvent plus difficilement accessible, et ce, même chez des apprenants ayant atteint un niveau avancé (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Une différence majeure permet d'expliquer cette difficulté accrue. Dans le cas de la L1, la compréhension orale se réalise automatiquement, ce qui rend le processus rapide. En effet, les traitements formels ne nécessitent pas un effort conscient (Zoghلامي et Hilton, 2021), ce qui permet à l'auditeur de porter toute son attention sur l'interaction et sur les informations conceptuelles et sociales (Hilton, 2022). En revanche, en langue étrangère, ces mêmes traitements formels, tels que le décodage phonologique, la segmentation, la reconnaissance des mots ou encore l'analyse syntaxique, exigent un effort cognitif bien plus important de la part de l'auditeur (Zoghلامي et Hilton, 2021).

La segmentation du flux de la parole ainsi que la reconnaissance des unités lexicales représentent fréquemment un problème pour les apprenants (Zoghلامي et Hilton, 2021). En effet, la parole est un signal sonore continu dépourvu de repères, ce qui empêche d'identifier le début et la fin d'un mot. Par conséquent, un apprenant, surtout s'il ne maîtrise pas encore la langue cible, perçoit ce flux parolier comme un enchaînement ininterrompu de sons (Billières, 2018). Les formes perçues ne permettent donc pas d'activer spontanément le sens, ce qui contraint l'auditeur à fournir un traitement cognitif conscient pour tenter de les comprendre. Cette focalisation sur les formes linguistiques monopolise toute son attention. Ceci augmente considérablement sa charge cognitive et compromet la construction d'un « modèle de situation » pertinent, c'est-à-dire d'une représentation mentale cohérente du sens global du message. (Zoghلامي et Hilton, 2021). Par conséquent, l'auditeur a besoin de temps supplémentaire pour comprendre un discours oral en langue étrangère (Hilton, 2022).

De plus, Field (2011) souligne que, même si l'apprenant connaît un mot, cela ne garantit pas qu'il puisse le reconnaître dans un flux oral continu. Par ailleurs, Michel Billières (2018)

précise que ce flux peut varier en fonction de plusieurs facteurs, tels que le sexe, l'âge ou encore l'origine de l'émetteur.

De ce fait, la compétence linguistique et la capacité d'écoute déterminent la proportion d'informations perçues, et celle qui devra être compensée par l'interprétation contextuelle. Le recours au contexte peut, pour un auditeur compétent, enrichir sa compréhension globale ou, pour un auditeur moins expérimenté, compenser ses lacunes (Field, 2011).

1.3. Les principaux obstacles pour les apprenants

La compréhension orale est souvent considérée comme étant l'une des compétences les plus complexes à maîtriser dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Berdal-Masuy et Briet, 2010). En effet, à la différence de l'écrit, l'oral se caractérise par un débit rapide et présente un nombre limité de pauses. À cela s'ajoute sa nature à la fois dense et éphémère, puisqu'une fois prononcé, le message verbal n'est plus accessible pour qu'il puisse être traité en différé. Dès lors, ces spécificités augmentent la difficulté pour un apprenant de comprendre oralement un énoncé en langue étrangère et l'écoute devient une opération cognitive complexe (Hilton, 2022). Outre la densité, le débit rapide et l'aspect éphémère qui caractérisent le discours oral, sa compréhension se heurte à bien d'autres obstacles.

Tout d'abord, les locuteurs d'une même langue partagent une perception commune des sons, ce qui favorise une communication fluide. Cependant, ce système de perception varie d'une langue à l'autre, car chacune possède son propre système phonologique (Billières, 2018). Ainsi, le cerveau humain est façonné par les sons de sa langue maternelle. Pour comprendre un énoncé en langue étrangère, l'apprenant doit ajuster son ouïe afin de percevoir avec précision les sons spécifiques à la langue cible. Toutefois, malgré une réelle volonté, il reste fortement influencé par les sons de sa L1, ce qui complique la perception des distinctions phonologiques propres à la langue cible. En effet, certaines oppositions phonologiques présentes dans la langue cible n'existent pas dans la L1. Cela rend donc leur perception particulièrement compliquée (Hilton, 2022). Par exemple, pour un francophone, il est compliqué de distinguer le son /r/ simple du son /r/ roulé de l'espagnol, puisque cette distinction n'existe pas en français.

L'apprenant peut également être inconsciemment influencé par les structures syntaxiques de sa L1 lorsqu'il écoute un énoncé dans la langue cible. De plus, plusieurs études estiment qu'un apprenant doit être en mesure de reconnaître au moins 90% du lexique pour

parvenir à une compréhension moyenne du discours oral, tandis qu'une compréhension aisée nécessite la reconnaissance de 95% à 98% des mots (Hilton, 2022).

Pour pallier les difficultés rencontrées pendant l'écoute, l'apprenant utilise fréquemment des stratégies métacognitives ou métalinguistiques. Elles permettent notamment de surmonter les obstacles liés à la reconnaissance des unités lexicales dans le flux de la parole (Hilton, 2022), l'un des deux principaux traitements formels qui pose le plus de souci aux apprenants, comme nous l'avons précédemment évoqué. Cependant, l'utilisation de stratégies implique un traitement conscient, ce qui nécessite davantage de temps et impose une charge cognitive importante. Par conséquent, le cerveau peine à suivre la progression du message sonore, ce qui entrave une compréhension fluide (Hilton, 2022).

Il est également important de souligner le rôle des facteurs affectifs. En effet, une distance linguistique et culturelle importante entre la langue maternelle et la langue cible peut nuire à la perception et à l'interprétation du message (Berdal-Masuy et Briet, 2010).

2. Le cours magistral : un discours complexe

À l'université, le cours magistral occupe un rôle central. Avec la conférence, il constitue l'un des deux principaux types de discours académique oral, chacun présentant des caractéristiques spécifiques (Bouchard, Parpette, et Pochard, 2005).

Ce chapitre se propose d'examiner leurs particularités afin de souligner les distinctions entre la conférence et le cours magistral. Il s'agira ensuite de présenter les spécificités propres au cours magistral afin d'en saisir toute la complexité.

2.1. Le cours magistral et la conférence : deux discours académiques distincts

Selon Robert Bouchard, Chantal Parpette et Jean-Charles Pochard (2005), la conférence et le cours magistral, désormais abrégé en CM, sont deux discours de type théorique qui ont pour objectif de diffuser des savoirs scientifiques ou culturels de haut niveau. Ils sont prononcés devant un public par un orateur reconnu dans le domaine concerné. Toutefois, les auteurs précisent que plusieurs distinctions importantes les différencient nettement et confèrent à chacun une place à part entière.

Tout d'abord, le public visé est différent. En effet, la conférence peut s'adresser à tous, puisque toute personne intéressée est libre d'assister à une conférence. À l'inverse, le CM est un événement privé. Il est effectivement uniquement destiné à des étudiants d'une discipline spécifique et a lieu au sein d'une université précise. Le CM débouche généralement sur un examen, qui permet à l'étudiant de valider son cursus académique (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005).

Ensuite, le rôle occupé par l'orateur de chacun de ces discours diffère. Le conférencier cherche à captiver son public, tandis que l'enseignant universitaire, lui, s'inscrit dans une dynamique pédagogique. En effet, les étudiants n'assistent pas au cours par choix, mais plutôt par obligation. Comme le CM donne lieu à un examen destiné à évaluer les connaissances acquises de chaque étudiant, ceux-ci doivent prendre des notes pertinentes afin de les étudier. En raison de la présence de cet examen, l'enseignant universitaire a un pouvoir accru par rapport au conférencier. De ce fait, la différence de statut influence les comportements attendus par le public cible. Dans une conférence, l'auditoire peut se contenter d'écouter et d'applaudir, alors

que dans un CM, la prise de notes active en vue de la préparation de l'examen est attendue (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005).

Enfin, il existe une différence au niveau de la temporalité. Effectivement, la conférence est un événement isolé et unique, d'une durée d'une à deux heures. En revanche, le cours magistral s'inscrit dans la durée. Il se construit sur plusieurs semaines et est divisé en différentes séances qui créent un ensemble cohérent. Il est essentiel d'assister à la globalité des séances pour bien en comprendre le contenu (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005).

Dans le cadre de ce mémoire, nous concentrerons notre analyse essentiellement sur le CM, en raison de sa prédominance dans l'enseignement universitaire.

2.2. Les généralités du cours magistral

Selon Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011), le CM se définit comme étant : « un discours planifié, résultat d'une préparation, de forme écrite variable, qui sera par la suite oralisée [...] il est aussi spontané dans la mesure où il se déroule en face-à-face avec les étudiants. L'enseignant suit une ligne directrice fixée dans la préparation écrite de son cours et l'adapte à son public, réinvestit ses réactions et les perturbations possibles qui interviennent » (Mangiante et Parpette, 2011 : pp. 60-61).

Le CM prend place dans un contexte particulier. En effet, il initie l'étudiant de première année de bachelier à une nouvelle discipline. De plus, il représente pour ce dernier un genre académique nouveau. Ce discours se tient aussi dans un cadre spatio-temporel spécifique, puisqu'il s'étend généralement sur deux heures et a lieu dans un amphithéâtre capable d'accueillir un nombre important d'étudiants (Mangiante et Parpette, 2011).

Il s'organise aussi de manière spécifique. Chaque séance est à la fois autonome, car chacune traite un point spécifique de la matière du cours, et interdépendante de la précédente, puisque l'enseignant commence généralement son cours par un rappel des éléments abordés lors de la séance antérieure. Ces rappels peuvent concerner aussi bien des notions disciplinaires que des rappels sur l'organisation du cours (la structure du cours, les consignes d'examen, etc.) (Mangiante et Parpette, 2011).

2.3. La polyphonie du discours

Le CM se compose d'un double caractère dialogique. En effet, il présente un dialogisme *interlocutif* dans la mesure où l'enseignant adapte en permanence son propos en fonction des

réactions de ses étudiants. À cela s'ajoute un dialogisme *interdiscursif*, car il intègre dans son discours des idées ou des théories développées par d'autres chercheurs. Ce dialogisme *interdiscursif* illustre la polyphonie du discours académique. Cela signifie qu'il existe un dialogue entre les idées de l'enseignant universitaire et celles d'autres chercheurs. Il y a donc une coexistence entre ces deux discours idéologiques. Généralement, l'enseignant prend position par rapport aux sources citées dans son polycopié soit en les critiquant, soit en les défendant (Mangiante et Parpette, 2011). En Belgique, le terme « polycopié » est plus couramment appelé « syllabus ».

Le dialogisme ne désigne pas ici un simple échange verbal entre deux locuteurs, mais renvoie plutôt à une sorte de conversation interne qui se manifeste dans la structure du discours du professeur. En effet, ce dernier dialogue avec trois types d'interlocuteurs, à savoir les étudiants qui lui font face, les pensées des chercheurs qu'il mobilise, et enfin avec lui-même lorsqu'il réfléchit à son propre discours (Mangiante et Parpette, 2023).

Dans le sous-chapitre intitulé « Exemples en français sur objectif universitaire », tiré de l'ouvrage *Le français sur objectif spécifique. Ingénierie de formation et conception de programme*, Mangiante et Parpette (2023) distinguent quatre types de dialogisme au sein même du CM :

- Le dialogisme *interlocutif* qui se manifeste lorsque l'enseignant s'adresse directement aux étudiants ;
- Le dialogisme *interdiscursif* qui renvoie à une référence explicite ou implicite à d'autres théories formulées par divers chercheurs ;
- Le dialogisme *intradiscursif* qui correspond aux rappels des séances précédentes ;
- Le dialogisme *intra locutif* qui désigne les moments de réflexion de l'enseignant sur son propre discours.

2.4. La polyfonctionnalité : le discours principal et les discours latéraux

L'enseignant chargé de dispenser un CM au sein d'une université occupe deux rôles précis. En effet, il est avant tout un spécialiste de la discipline dans laquelle il est responsable de donner cours. Il est également pédagogue en raison de sa fonction d'enseignant, dont la tâche principale est d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage. Enfin, il peut réguler les comportements des étudiants grâce au pouvoir que lui confère son statut d'enseignant (Mangiante et Parpette, 2011).

Mangiante et Parpette (2011) distinguaient déjà le discours disciplinaire, équivalent au discours principal défini par Sophie Dufour et Chantal Parpette (2017), et le discours pédagogique, correspondant aux discours latéraux selon ces mêmes auteures.

En effet, elles caractérisent le discours disciplinaire comme correspondant au contenu lié à la discipline étudiée. Il s'agit essentiellement d'un discours qui véhicule les connaissances. Quant au discours pédagogique, il se rapporte aux informations de l'ordre de la vie universitaire. Il peut s'agir d'informations sur l'examen, sur l'organisation du cours, sur des conseils de travail ou bien encore des explications complémentaires sur une matière. Ce sont toutes les informations qui servent à étayer la compréhension des étudiants (Dufour et Parpette, 2017).

Dufour et Parpette (2017) expliquent que, en tant que spécialiste de sa discipline, l'enseignant transmet ses connaissances. En revanche, en tant que pédagogue, il est de son devoir d'accompagner les étudiants dans l'appropriation de ces connaissances. Ceci engendre une alternance entre le discours principal, centré sur le contenu disciplinaire, et les discours latéraux, destinés à étayer le discours principal. Elles ajoutent que : « le discours principal est ainsi enserré dans un maillage discursif où apparaissent d'autres discours, aléatoires, imprévisibles dans la mesure où ils relèvent d'autres fonctions et ne s'inscrivent pas dans la continuité du premier » (Dufour et Parpette, 2017 : p. 5).

Par conséquent, selon ces auteures, le discours principal se caractériserait par une diction plus tendue avec une articulation marquée ainsi que par des ralentissements lors de passages complexes et des répétitions qui servent à marquer l'importance des informations. En revanche, les discours latéraux se manifestent par un débit plus rapide, sans répétition, et un ton bas qui rend le contenu moins perceptible (Dufour et Parpette, 2017).

2.5. L'orolographisme

Il est également pertinent de mentionner l'existence du syllabus, une version écrite du CM. Tous deux sont ainsi complémentaires. Il offre une base stable à laquelle les étudiants peuvent se référer concernant le contenu disciplinaire. Toutefois, il reste facultatif, c'est-à-dire que les enseignants ne sont pas dans l'obligation d'en procurer un aux étudiants (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005). Le syllabus reflète ainsi le discours principal de l'enseignant et le discours disciplinaire propre au CM.

Dans le cadre d'un CM, le discours de l'enseignant est fréquemment accompagné d'un support visuel, le plus souvent sous la forme d'un PowerPoint. Par ailleurs, l'enseignant peut également écrire des informations (telles que des noms ou des dates) sur un tableau (interactif ou à la craie) lors de ses explications. (Mangiante et Parpette, 2011). La réception des savoirs devient alors à la fois auditive et visuelle. Le CM est donc mixte et présente un caractère oralographique (Bouchard et Parpette, 2012). Cette évolution du CM vers l'oralographie est amplifiée avec l'évolution des technologies numériques (Dufour et Parpette, 2017).

3. Traitement didactique de la compréhension orale du cours magistral

La compréhension orale du discours académique constitue un défi majeur pour de nombreux étudiants internationaux. Comme nous l'avons vu, le cours magistral présente des spécificités discursives et lexicales rarement travaillées dans les cours de langue traditionnels (Parpette, 2006).

Face à ces difficultés, la didactique du français langue étrangère (FLE) a progressivement développé des pratiques centrées sur les besoins spécifiques des étudiants universitaires, notamment à travers le Français sur Objectif Spécifique (FOS) et le Français sur Objectif Universitaire (FOU). Ces approches offrent un cadre qui permet de penser une prise en charge didactique adaptée et ancrée dans les réalités de l'enseignement supérieur francophone (Mangiante et Parpette, 2022).

Dans un premier temps, ce chapitre se propose d'identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants allophones lors de l'écoute d'un cours magistral ou d'une conférence en français. Nous aborderons ensuite les principes du FOS et du FOU. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les stratégies d'écoute susceptibles de pallier ces difficultés. Enfin, nous présenterons quelques exemples concrets de ressources et d'outils dont l'objectif est de soutenir la compréhension orale du discours académique.

3.1. Les difficultés majeures

Les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants allophones lors de la compréhension d'un CM en français sont fondamentalement différentes de celles observées lors d'un cours classique de langue française. En effet, au-delà de la charge cognitive dense que mobilisent le CM et les difficultés phonologiques et lexicales classiques de la compréhension orale en langue étrangère, le discours oral académique exige des compétences discursives et énonciatives spécifiques, souvent peu travaillées dans un cadre d'enseignement général du FLE (Parpette, 2006).

3.1.1. Une lourde charge cognitive

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre consacré à la compréhension orale en langue étrangère, l'apprenant doit fournir un effort conscient pour décoder et saisir le sens d'un énoncé oral dans la langue cible. L'écoute devient ainsi une opération cognitive

complexe et exigeante (Zoghلامي et Hilton, 2021). Par ailleurs, le discours oral se caractérise par sa densité et son caractère éphémère (Hilton, 2022). Toutes ces contraintes, combinées à la complexité propre du discours académique, renforcent la difficulté à laquelle l'étudiant allophone est confronté lors de l'écoute d'un cours magistral.

De plus, l'étudiant a souvent besoin d'un temps supplémentaire pour décoder le discours prononcé par l'enseignant (Hilton, 2022). Parallèlement à cette écoute, il est attendu de sa part une prise de notes à la fois intensive et pertinente (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005).

Par ailleurs, l'orolographisme caractéristique du CM, qui se manifeste notamment par la présence de diapositives, bien qu'elle puisse sembler faciliter la compréhension, tend en réalité à augmenter la charge cognitive. En effet, l'étudiant doit simultanément accomplir plusieurs tâches, telles qu'écouter, décoder, prendre des notes et lire les supports projetés (Dufour et Parpette, 2017). Cela dit, Field (2011) précise que les diapositives PowerPoint, lorsqu'elles sont synthétiques, codées par couleur pour mettre en évidence les concepts importants, et dépourvues d'informations superflues, peuvent s'avérer efficaces et ainsi favoriser la compréhension.

En résumé, assister à un cours magistral dispensé dans une langue étrangère soumet l'étudiant allophone à une charge cognitive particulièrement élevée.

3.1.2. Une difficulté phonologique et lexicale

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons évoqué les obstacles phonologiques auxquels les apprenants sont confrontés lors de l'écoute en langue étrangère (Hilton, 2022). Ces contraintes concernent naturellement aussi les étudiants allophones qui assistent à un cours magistral.

Puisque le discours académique transmet des notions abstraites propres à une discipline scientifique ou culturelle spécifique (Dufour et Parpette, 2017), le lexique utilisé dans le CM est complexe, puisqu'il mobilise un vocabulaire à la fois académique et spécialisé.

3.1.3. Les principales difficultés discursives

Dans son article intitulé « Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? », Chantal Parpette (2006) identifie trois principales difficultés discursives du CM auxquelles sont confrontés les étudiants allophones dans un contexte universitaire francophone.

Pour commencer, la reformulation fait l'objet d'une difficulté discursive pour l'étudiant allophone. En effet, par préoccupation pédagogique, l'enseignant universitaire reformule souvent les notions disciplinaires présentes dans son CM, puisque celles-ci sont exprimées dans un langage scientifique complexe. La reformulation permet de rendre ces notions accessibles et vulgarisées. Toutefois, selon Parpette (2006), la reformulation est un procédé discursif peu abordé en cours de FLE. Or, il s'agit d'un procédé fréquemment utilisé par les enseignants universitaires. La reformulation entraîne une alternance des différents types de discours, ce qui rend sa réception difficile pour les étudiants internationaux : « tant sur le plan énonciatif, avec les diverses postures de l'enseignant mises en scène, que sur le plan linguistique avec les transformations lexicales » (Parpette, 2006 : p. 4).

Ensuite, la deuxième difficulté identifiée par l'auteure est la polyphonie. Comme nous l'avons déjà expliqué, le discours de l'enseignant intègre fréquemment les voix d'autres chercheurs. Ce dernier peut critiquer ou valoriser les apports de ces autres chercheurs. L'étudiant est ainsi confronté à une multitude de positions théoriques qui produisent une densité discursive importante. Pour l'étudiant allophone, cette interconnexion entre différents discours peut perturber la compréhension (Parpette, 2006).

Enfin, Parpette (2006) souligne la présence de discours latéraux d'ajustement. Le discours principal et disciplinaire de l'enseignant est soutenu par des discours latéraux, qui visent à faciliter la compréhension des savoirs par les étudiants. Le cours magistral est un discours vivant dans lequel l'enseignant anticipe les incompréhensions possibles de ses étudiants. Ainsi, il intercale au sein de son discours principal des discours latéraux explicatifs. Elle explique que cette alternance discursive peut désorienter l'étudiant allophone, qui peine à distinguer le discours principal des digressions.

3.2. Le Français sur Objectif Spécifique (FOS)

Le français sur Objectif Spécifique (FOS) est une approche de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) qui conçoit des activités d'apprentissage en se focalisant sur les besoins spécifiques d'un groupe particulier d'apprenants. L'enseignant de FLE se concentre sur des objectifs précis (Mangiante et Parpette, 2022).

En résumé, il se focalise sur un vocabulaire spécifique ainsi que sur une situation de communication précise, en adéquation avec les besoins de ses apprenants. Cela peut avoir lieu dans un contexte professionnel précis ou académique. Le FOS est une méthode didactique

particulière dans la mesure où l'enseignant se centre sur les besoins réels de sa classe et il met son attention sur des situations de communication que rencontrent les apprenants dans un contexte francophone (Boukhannouche, 2012).

Cette approche a été initialement pensée pour répondre aux besoins en milieu professionnel, mais au fil du temps, le FOS s'est élargi au contexte académique. Cette évolution a conduit à l'émergence d'un sous-champ, le Français sur Objectif Universitaire (FOU). L'objectif de cette approche est de répondre aux besoins spécifiques des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur francophone (Mangiante et Parpette, 2023).

Ainsi, le FOS est étroitement lié au FOU. En effet, de nombreuses universités s'appuient sur les principes du FOS afin de concevoir des cours de soutien pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants allophones qui souhaitent améliorer leur niveau, mais aussi mieux comprendre leurs cours magistraux dispensés en français (Mangiante et Parpette, 2022).

Dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de se pencher sur le FOS et plus précisément sur le FOU, puisque ces approches offrent des outils concrets pour résoudre les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants allophones lors d'un cours magistral. Le FOU propose un cadre méthodologique important pour penser des dispositifs et outils didactiques qui soutiennent la compréhension orale du discours académique.

3.3. Le Français sur Objectif Universitaire (FOU)

Comme nous venons de le dire, le FOU est une déclinaison d'une FOS et propose donc des programmes de formations universitaires à destination des étudiants, afin de répondre à leurs besoins et savoir-faire langagiers. Les étudiants ne suivent donc pas un cours de langue en français. Les principales préoccupations du FOU sont de répondre aux besoins suivants : la réception des cours et la rédaction de travaux scientifiques universitaires (Mangiante et Parpette, 2011). Mais ce n'est pas tout, le FOU peut se décliner aussi sur la prise de notes, la lecture d'ouvrages et articles scientifiques et la préparation aux examens. De ce fait, le FOU prépare les étudiants à suivre un cursus académique en français (Boukhannouche, 2012). Par ailleurs, le FOU s'adresse volontiers à des étudiants ayant déjà un niveau B1 voire B2 conformément à ce qu'entend le CECR.

Les programmes de FOU sont limités au niveau du temps, car l'étudiant doit apprendre le français uniquement pendant la période où il étudie dans un contexte académique

francophone (Boukhannouche, 2012). Par ailleurs, le FOU peut aborder des niveaux distincts, dont chacun aidera l'étudiant dans son parcours académique francophone. Tout d'abord, il existe la section destinée à l'étudiant qui vient d'arriver dans un pays francophone. Cela concerne la vie quotidienne et la culture du pays dans lequel il va séjourner pendant une période donnée. Ensuite, il lui sera expliqué tout ce qui est propre à la vie académique, c'est-à-dire l'administration et la vie sur le campus. Enfin, il y a le niveau relatif aux enseignements (Mangiante et Parpette, 2023).

3.3.1. Deux types de FOU

Selon Mangiante et Parpette (2023), il est possible de distinguer deux types de FOU : un FOU localisé et un FOU mobilité. Les auteurs expliquent que le premier regroupe tous les étudiants qui suivent des cours magistraux en français, mais dans leur propre pays non francophone (tel que le Maghreb).

Ensuite, le FOU mobilité fait référence aux étudiants internationaux, qui viennent étudier dans des pays francophones. La différence entre ces deux types de FOU prend lieu dans les besoins distincts appartenant chacun, à un de ces deux groupes. En effet, l'étudiant de FOU localisé est confronté au français uniquement dans le cadre de ses cours, tandis que l'étudiant de FOU mobilité voit toutes les situations de communication francophonisées. Il y a donc d'autres aspects à traiter, tels que la vie quotidienne et la vie académique. Ce sont des étudiants qui ont plus de besoins que ceux de FOU localisé (Mangiante et Parpette, 2023).

3.3.2. Deux approches possibles

En ce qui concerne le traitement didactique des cours de FOU, il existe deux approches possibles selon Mangiante et Parpette (2023). La première propose de se concentrer sur un contenu disciplinaire précis. Autrement dit, un étudiant inscrit en droit accédera à un contenu spécifiquement adapté à sa discipline. En revanche, la deuxième approche suggère une vision plus transversale, c'est-à-dire que l'enseignant ne se concentre pas sur une seule discipline, mais qu'il aborde volontiers plusieurs contenus de disciplines bien différentes. Par ailleurs, un FOU disciplinaire, même s'il se focalise sur une discipline spécifique, abordera ce qui est également vu par le FOU transversal, puisqu'il existe des principes fondamentaux, qui caractérisent un cours universitaire (Mangiante et Parpette, 2023).

3.4. Prise en charge didactique

Cette partie vise à explorer comment la compréhension orale du discours académique peut être prise en charge sur le plan didactique. Ceci se manifeste d'abord selon une approche globale, puis en se concentre plus spécifiquement sur les difficultés discursives vues précédemment.

3.4.1. *Perspective globale*

Parpette (2006) recommande deux approches vers lesquelles tendre afin de traiter les besoins spécifiques des étudiants internationaux quant aux contenus et aux notions disciplinaires. L'approche notionnelle et lexicale consiste à se focaliser sur le champ disciplinaire en traitant uniquement les notions de base et de lexique. En revanche, l'approche discursive porte son attention sur les structures discursives orales. Cette approche favorise une certaine transversalité puisque l'enseignant n'est pas obligé de se focaliser sur une discipline en particulier. En revanche, si cette méthode est privilégiée, le recours à des discours académiques authentiques s'avère indispensable, puisque les phénomènes étudiés relèvent du discours spontané et sont donc impossibles à reproduire artificiellement (Parpette, 2006).

Toutefois, ces deux approches proposées par Parpette (2006) sont tout à fait combinables comme elle le précise elle-même. Cependant, en raison de la contrainte temporelle imposée par les formations académiques, des choix stratégiques s'avèrent nécessaires. Ainsi, l'approche la plus accessible à tous passe par un travail sur les compétences transversales, et principalement d'ordre discursif (Parpette, 2006).

Mangiante et Parpette (2011) ajoutent que, lorsqu'une approche transversale et discursive est privilégiée, il est essentiel de choisir un discours oral relativement accessible à tous, c'est-à-dire qu'il ne doit pas trop être spécialisé. Les discours retenus doivent présenter les traits discursifs du discours académique. Dès lors, l'exploitation de conférences peut s'avérer tout à fait légitime tant qu'elles reflètent ces spécificités discursives. Les auteurs précisent que les activités d'apprentissage doivent maintenir un lien étroit avec les disciplines étudiées à l'université afin d'éviter l'affiliation à un cours de langue. Ils recommandent des activités diversifiées et collaboratives afin de mobiliser les différents types de traitements cognitifs (Mangiante et Parpette, 2011).

Enfin, il est essentiel que les établissements de l'enseignement supérieur offrent aux étudiants internationaux des aides concrètes. Par exemple, les enseignants pourraient partager

les supports PowerPoint avant le cours, afin que les étudiants puissent les consulter à l'avance, ce qui permettrait d'alléger leur charge cognitive et faciliterait la prise de notes. Ces stratégies, qui visent à améliorer la compréhension orale des discours académiques, devraient être instaurées de manière organisée et officielle (Dufour et Parpette, 2017).

3.4.2. Perspective axée sur les difficultés discursives

Les spécificités discursives de l'oral académique, qui posent souvent problème aux étudiants internationaux, sont rarement prises en compte dans les cours de FLE. En effet, il s'agit de phénomènes propres à des genres oraux spécifiques, tels que la conférence ou le cours magistral. En revanche, le FOU intègre ces dimensions et répond à ces besoins spécifiques (Dufour et Parpette, 2017).

Selon Mangiante et Parpette (2023), la première étape primordiale pour remédier à ces difficultés discursives consiste à les nommer afin de pouvoir les traiter de manière adéquate. Ceci permet de rendre ces difficultés enseignables (Dufour et Parpette, 2017). En effet, la nomination joue un rôle essentiel, car elle permet de rendre ces phénomènes compréhensibles tant pour les enseignants que pour les étudiants (Mangiante et Parpette, 2023).

Pour traiter la polyfonctionnalité, Dufour et Parpette (2017) proposent des activités, telles que des exercices de transcription, où l'apprenant doit identifier les différents discours et distinguer les énoncés appartenant au discours principal et ceux aux discours latéraux. Il est possible également d'intégrer le syllabus afin de créer une activité de comparaison entre ce dernier et le discours oral du professeur afin d'identifier ce qui a été rajouté à l'oral. Il s'agit également d'un exercice où l'apprenant doit identifier les types de discours (Dufour et Parpette, 2017).

En ce qui concerne la polyphonie du discours, les auteures insistent sur la difficulté à proposer des exercices didactiques adéquats. Cette complexité réside dans le fait que : « les difficultés que rencontrent les didacticiens tiennent au fait que ces phénomènes discursifs renvoient largement aux contextes sociaux, historiques, voire idéologiques, qui façonnent les discours des disciplines et, à l'intérieur des disciplines, ceux de chaque enseignant » (Dufour et Parpette, 2017 : p. 10). Il n'est donc pas compliqué d'enseigner aux étudiants l'identification des références explicites à d'autres discours au sein de celui de l'enseignant. En revanche, cela devient plus délicat lorsque ces références sont implicites et liées à des références historiques ou idéologiques. Dans ce cas, une approche strictement linguistique ne suffit pas. Il faut

dépasser le cadre linguistique pour intégrer des éléments culturels et historiques (Dufour et Parpette, 2017).

3.5 Les stratégies d'écoute

Dans son article « Into the mind of the academic listener », John Field (2011) souligne la relation entre la qualité de l'information perçue et le degré de recours au contexte. En effet, il explique que plus un auditeur éprouve des difficultés à décoder le signal sonore entendu, plus il est amené à mobiliser le contexte et ainsi à recourir à des stratégies pour assurer la compréhension (Field, 2011).

Ce sous-chapitre porte sur les stratégies. Il clarifie leur concept et leur définition, présente leur apport dans l'apprentissage des langues et expose les limites de leur enseignement.

3.5.1 Clarifications conceptuelles

Dans leur article « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », Marc Romainville, Bernadette Noël et José-Luis Wolfs (1995) expliquent, qu'au milieu des années 70, la métacognition était en vogue et a reçu beaucoup d'enthousiasme. De nombreux domaines se sont penchés sur le concept, notamment le domaine de l'éducation. L'activité mentale de l'apprenant est alors devenue un objet d'étude central (Romainville, Noël et Wolfs, 1995).

Toutefois, vers 1987, l'intérêt porté pour la métacognition a diminué. Certains chercheurs ont critiqué le concept et l'ont jugé trop vague et trop général avec des définitions parfois confuses (Romainville, Noël et Wolfs, 1995).

Pourtant, les auteurs de cet article défendent l'idée que la métacognition reste un concept utile, pertinent et efficace dans les contextes éducatifs. Ils insistent cependant sur la nécessité d'analyser plus en profondeur le concept afin de mieux comprendre ce qu'il peut apporter à l'éducation. Ils entreprennent donc une réflexion épistémologique pour évaluer la pertinence et la validité de la métacognition dans le domaine éducatif (Romainville, Noël et Wolfs, 1995).

Une analyse approfondie de l'ensemble des définitions du concept de métacognition montre que beaucoup d'entre elles incluent à la fois des éléments de connaissance de sa cognition (connaissance sur sa propre façon de penser) et des éléments de régulation (manière dont l'apprenant contrôle sa pensée). Ainsi, le concept de métacognition réunit des

connaissances déclaratives (ce que l'apprenant sait sur ses propres processus mentaux) et les compétences procédurales (les actions mises en œuvre pour gérer ces processus). Ces éléments très différents sont à l'origine de la définition floue du concept (Romainville, Noël et Wolfs, 1995).

Dans son article « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », Christian Bégin (2008) redéfinit la notion de stratégies d'apprentissage. En effet, depuis quelques années, il constate que le terme a été utilisé de façon trop large et imprécise dans le domaine de l'éducation, au point d'englober des comportements ou des techniques qui ne relèvent pas véritablement de stratégies. Cette généralisation a entraîné une certaine confusion dans la compréhension et l'utilisation du concept. Par ailleurs, l'auteur ajoute que les classifications existantes des stratégies sont nombreuses et floues, ce qui rend leur distinction difficile et compromet l'efficacité de leur enseignement (Bégin, 2008).

À l'origine, la notion de stratégie vient de la psychologie cognitive. Elle aborde deux concepts essentiels, qui sont la cognition et la métacognition (Bégin, 2008). Contrairement aux processus mentaux automatiques, qui s'activent inconsciemment, les stratégies sont : « des moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés » (Matlin, 2001, cité par Bégin, 2008 : p. 52).

Bégin (2008) propose une nouvelle taxonomie claire organisée en deux grandes catégories. D'une part, les stratégies cognitives qui se divisent en stratégies de traitement et en stratégies d'exécution. D'autre part, les stratégies métacognitives qui concernent les actions, telles que l'anticipation, la planification ou l'autorégulation (Bégin, 2008).

3.5.2 Apport des stratégies dans l'apprentissage des langues

Les travaux de Christine Sagnier (2005) soulignent que l'enseignement explicite des stratégies est principalement destiné aux apprenants de niveaux intermédiaire et avancé, car il nécessite la verbalisation des processus mentaux en L2, ce qui reste une tâche complexe pour les apprenants débutants.

Toutefois, il est important de préciser que le recours à des stratégies métacognitives ne constitue pas en soi une preuve d'expertise en L2. En effet, quel que soit le niveau de compétence des auditeurs, ils utilisent des stratégies. Cependant, chez les apprenants moins avancés, l'attention est largement accaparée par les processus formels de décodage et d'interprétation, ce qui limite l'efficacité des stratégies, comme l'expliquent les auteures. Ces

apprenants peuvent mobiliser ces stratégies parce qu'ils possèdent déjà une certaine maîtrise de la langue étrangère. Autrement dit, le recours à des stratégies métacognitives ne constitue pas en soi une preuve (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Dans le domaine de l'anglais à visée académique (*English for Academic Purposes*), plusieurs programmes d'écoute s'appuient sur le recours aux stratégies (Cohen, 1998 ; Macaro, Graham et Vanderplank, 2007 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; cités par Field, 2011). Ces stratégies permettent d'aider les apprenants à faire face à des discours oraux partiellement compris afin de soutenir leur compréhension (Field, 2011).

De nombreuses études prouvent que les stratégies métacognitives, utilisées en classe de langue, peuvent améliorer les performances des étudiants dans les activités d'écoute. En revanche, en ce qui concerne les contextes réels, tels qu'à l'université, il n'existe pas suffisamment de preuves pour confirmer que leur efficacité en va de même (Field, 2011).

En effet, les données relatives au comportement réel des étudiants en contexte académique restent limitées. La manière dont les étudiants mettent en pratique les stratégies enseignées, la fréquence à laquelle ils y ont recours ainsi que leur efficacité en situation réelle restent encore méconnues (Field, 2011).

Dans le cadre de son étude, Field (2011) tente de déterminer la proportion d'un message oral qu'un groupe d'apprenants en L2 était capable de décoder. Les résultats montrent que, bien que le niveau B2 soit considéré comme suffisant pour être admis à l'université, la capacité de ces étudiants à décoder la parole dans un flux sonore est réduite (Field, 2011).

En effet, une part importante du discours de l'enseignant n'est donc pas compris, ce qui entraîne le recours aux stratégies de compensation pour saisir le sens. Ces résultats mettent en évidence que l'écoute académique en L2 est une activité hautement stratégique (Field, 2011).

3.5.3 Limites de l'enseignement des stratégies

Bien que l'enseignement des stratégies d'écoute permette de compenser les difficultés dans la compréhension, Zoghلامي et Hilton (2021) soulignent les limites de cette approche.

Les auteures expliquent que l'élément qui semble primordial pour comprendre un message oral spontané est avant tout la maîtrise automatique des processus linguistiques dits « ascendants », qui englobent la reconnaissance des sons, des mots et des structures

grammaticales. En d'autres termes, une compréhension efficace repose sur une solide compétence phonologique et grammaticale, selon elles.

Les difficultés de compréhension ne peuvent être résolues uniquement par le recours aux stratégies compensatoires. Il est indispensable d'accorder une place importante aux connaissances linguistiques (Zoghلامي et Hilton, 2021).

Les auteures recommandent de mettre en place une approche, qui vise à renforcer la capacité des apprenants à segmenter le flux oral en proposant : « travail réceptif explicite sur les sons de la langue et sur les structures prosodiques » (Zoghلامي et Hilton, 2021 : p. 161).

Ce type d'exercice peut être créé notamment en ayant recours aux outils numériques (TICE) pour être réalisé en autonomie (Zoghلامي et Hilton, 2021). En effet, le recours aux technologies permet notamment l'autonomisation et l'auto-évaluation des apprenants (Paquet et Castello, 2011).

3.6. Exemples concrets

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons plusieurs exemples didactiques précis conçus pour soutenir la compréhension orale du discours académique. Ces exemples concrets offrent des pistes utiles pour concevoir des activités destinées à favoriser la compréhension des cours magistraux ou des conférences en français langue étrangère.

3.6.1. Ressources en contexte francophone (FLE)

Dans un premier temps, il convient d'examiner quelques activités pédagogiques développées en contexte francophone pour soutenir la compréhension du discours académique.

Dans leur ouvrage intitulé *Le Français sur Objectif Universitaire*, Mangiante et Parpette (2011) proposent plusieurs fiches d'activités destinées aux étudiants et aux enseignants. Ces fiches traitent plusieurs spécificités du CM. Par exemple, voici une activité dont l'objectif est d'amener les apprenants à identifier la structure générale du cours. Cette activité se concentre sur les rappels de contenus antérieurs et les annonces, souvent présents en début de séance.

Français sur objectif universitaire – Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette

Rappels des contenus traités, annonces des contenus à venir	Fiche étudiant
Introduction Presque tous les enseignants commencent leurs cours en rappelant ce qu'ils ont traité dans le cours précédent, et annoncent ce qu'ils vont traiter dans le cours du jour ou un peu plus tard. Ces informations permettent de faire le lien entre les différentes séances. Selon les situations et les habitudes des enseignants, ces rappels et annonces prennent des formes différentes, longues ou courtes, avec des expressions claires ou au contraire plus difficiles à repérer. Les activités de cette séquence vous permettront de vous habituer à ces différentes formes de rappels et d'annonces.	
Activité 1 En écoutant, lisez cette transcription d'un début de cours d'<i>Économie et finance internationale</i>, et soulignez les expressions qui indiquent qu'il s'agit d'un rappel du cours précédent.	
Extrait A mardi dernier / on a commencé à étudier euh les différents compartiments ou les différents segments hein du marché des changes // on avait vu le marché au comptant hein / je vous rappelle que le marché compt au comptant / c'est le segment du marché des changes où s'effectuent les transactions qui sont en fait / délivrées euh / immédiatement, c'est-à-dire que // on livre la devise deux jours ouvrés plus tard / donc c'est une transaction qui est quasi immédiate / en fait / donc ça c'était le marché au comptant // et on avait commencé / on avait commencé à présenter / rapidement les marchés dérivés // alors les marchés dérivés / c'est le compartiment le plus récent euh // du marché des changes / puisque c'est un compartiment qui apparaît dans les années quatre vingt (80) // donc c'est un compartiment récent / sachant qu'il existe beaucoup de marchés dérivés qui ne sont pas sur les marchés des changes / bien entendu hein y a beaucoup beaucoup de marchés dérivés / en France pensez aux monnaies pour MATIF / euh / notamment pour les marchés actions hein / euh / les marchés dérivés hein / je vous l'avais dit / ce sont des marchés de contrats hein ça c'est important / ce sont des marchés de contrats / et la valeur des contrats qui sont échangés sur les marchés dérivés dépend / de ce que l'on appelle le sous-jacent / donc dépend du support / qui a servi à l'élaboration de ces contrats alors / pour le marché des changes / bien entendu / les options de change / par exemple / les contrats d'option vont dépendre de l'évolution des taux de change sur les marchés comptants / on en était resté là //	

Rappels des contenus traités, annonces des contenus à venir / Fiche étudiant

Image 1 - Scan de la fiche étudiante (Mangiante et Parpette, 2011 : p. 83)

L'activité proposée aux étudiants consiste à écouter un extrait de cours magistral d'économie, accompagné de sa transcription. Les apprenants sont invités à repérer et à souligner les expressions, qui signalent un rappel des contenus antérieurs. Dans un second temps, ils répondent à des questions visant à affiner leur compréhension. L'objectif de cette activité est de développer leur capacité à identifier les marqueurs discursifs, qui indiquent les rappels et les annonces. La fiche enseignant fournit les objectifs pédagogiques, les éléments attendus dans les réponses ainsi qu'un corrigé détaillé.

1. Quelle est la forme verbale la plus fréquente utilisée par cet enseignant pour indiquer qu'il *rappelle* le cours précédent?
2. Comment voit-on que le rappel est terminé?
3. Imaginez une ou deux phrases que pourrait utiliser l'enseignant pour commencer la partie suivante.

Activité 2

Écoutez l'extrait B.

1. Relevez les expressions
 - a) qui indiquent un rappel du cours précédent;
 - b) qui annoncent le nouveau cours;
2. Comment voit-on que le rappel est terminé et que le nouveau cours commence?

Activité 3

Écoutez l'extrait C.

1. Dites brièvement:
 - a) ce que rappelle l'enseignant sur le cours précédent
 - b) ce qu'il annonce
2. Relevez avec précision les expressions qui indiquent
 - a) un rappel (ex: petit rappel sur)
 - b) une annonce (ex: on va donc terminer)

Activité 4

Écoutez l'extrait D.

1. Que fait l'enseignant au tout début de ce cours?
2. Sur quoi portait le cours précédent? Notez l'expression qui indique le rappel.
3. Quel est le thème du cours qui commence? Notez l'expression qui indique l'annonce.

Réflexion

Pensez-vous que les enseignants dans votre pays commencent aussi par le rappel du cours précédent? Annoncent-ils ce qu'ils vont traiter? Oralement ou en projetant le plan sur écran?

Pensez-vous utile en général de noter les rappels faits par l'enseignant en début de cours?

- | | |
|--|-------------|
| ☐ Oui | → Pourquoi? |
| ☐ Non | → Pourquoi? |
| ☐ Dans certains cas | → Lesquels? |

Rappels des contenus traités, annonces des contenus à venir

Fiche enseignant

L'**introduction** signale aux étudiants une habitude des enseignants français, les sensibilise explicitement à ce qu'ils peuvent anticiper en début de cours, de manière à faciliter leur compréhension et leur faire adopter une stratégie réfléchie de prise de notes.

L'**activité 1** a pour but de les amener à repérer les outils linguistiques indiquant un rappel. Ils connaissent en effet les formes du passé, en particulier le plus-que-parfait, mais l'ont sans doute davantage étudié dans son expression de double antériorité que dans sa fonction pragmatique de rappel. Le travail sur transcription permet également de prendre conscience du grand nombre d'occurrences de cette forme et de l'intérêt d'y être attentif. Par ailleurs, il diminue l'importance des données disciplinaires pour des étudiants non spécialistes du domaine traité.

L'**activité 2** introduit la dimension orale proprement dite, et limite la consigne aux *structures* de rappel, pour entraîner l'oreille à les repérer.

L'**activité 3** inscrit ce repérage dans le discours en traitant à la fois le *contenu* du rappel et de l'annonce, et les *structures*.

L'**activité 4** est identique à la précédente mais porte sur un extrait plus complexe parce que plus bref et exigeant une réactivité plus forte.

Ces activités combinent le travail individuel, qu'il s'agisse du travail sur transcription ou de l'écoute, suivi d'une phase de concertation entre les étudiants par deux, qui les amène à comparer leurs analyses, à expliciter ce qu'ils ont compris, à intervenir tous.

Elles peuvent être le moment de réactiver certains points de langue insuffisamment maîtrisés, comme ici le plus-que-parfait. Chaque enseignant en évaluera la nécessité en fonction du profil des étudiants.

La dernière étape, **Réflexion**, incite les étudiants à faire le lien entre les activités de langue et la stratégie de travail en contexte universitaire. Il est important en effet que le cours de FOU soit toujours perçu dans sa fonction d'intégration universitaire.

Image 2 - Scan de la suite de la fiche étudiante et de la fiche enseignant (Mangiante et Parpette, 2011 : pp. 84-85)

Dans un autre ouvrage des mêmes auteurs, *Le français sur objectif spécifique. Ingénierie de formation et conception de programme*, Mangiante et Parpette (2023) proposent également des exemples d'activités, qui visent à traiter les difficultés discursives rencontrées dans le discours académique oral. Par exemple, l'une d'entre elles porte sur un extrait illustrant la polyfonctionnalité. Il s'agit d'une transcription, où le discours principal du professeur est interrompu par des discours latéraux destinés à apporter des précisions aux étudiants.

Transcription

On va travailler sur un auteur, un auteur canadien, c'est le grand 8, un auteur canadien qui s'appelle Henri Mintzberg. Donc la démarche c'est grand A : le personnage ; grand B : les apports ; grand C : analyse critique. Donc y a rien qui change.

On commence par le grand A. Qui est Henry Mintzberg ? Henry Mintzberg c'est donc un Canadien, de Montréal, anglophone. Il enseigne à l'université McGill, à Montréal. McGill étant une université anglophone. Si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada et qu'ils vont à l'université McGill, bien que cette université soit en plein centre de Montréal, c'est une université dans laquelle vous prendrez vos cours exclusivement en anglais, parce que c'est une université anglophone.

De même que l'université qui s'appelle Concordia, est une université anglophone. Autrefois elle s'appelait Sir George, de même que le collège Bishop, qui est au Québec également, est un collège anglophone. Donc c'est pas parce qu'on est au Québec que tout est en français. L'exemple de Mintzberg est caractéristique à cet égard.

Mintzberg, il est né en 1939, il a fait des études d'ingénieur, d'ingénieur en mécanique – personne n'est parfait, en fait, je veux dire personne n'a fait nécessairement des études d'économie et de gestion – et après ses études en mécanique, il est parti travailler pendant, trois quatre ans, je sais plus exactement, il est parti travailler dans les chemins de fer canadiens, où il faisait de la modélisation de flux ferroviaires, donc, bon ok. Et après cette expérience de travail, Mintzberg a fait le choix de retourner aux études et il est parti à Boston dans une institution dont on a déjà parlé, je vais pas en reparler aujourd'hui, dans une institution qui s'appelle le MIT et [...].

D'après C. Parpette et J. Stauber, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble, PUG, 2014.

Image 3 - Scan de la transcription utilisée comme support pour l'activité (Mangiante et Parpette, 2023 : p. 129)

Activité pédagogique

Consignes :

- À quoi correspond à votre avis l'ensemble des passages en gras ? (réponse attendue : à des informations différentes des informations principales du cours ; à des informations secondaires par rapport au contenu du cours).
- Que fait l'enseignant dans chacun de ces passages ?
 - Il fait une plaisanterie.
 - Il évoque un problème technique.
 - Il alerte les étudiants sur une idée fausse.
 - Il renvoie à l'organisation du cours.
 - Il donne des consignes de travail.

Après un entraînement sur quelques transcriptions d'extraits de cours de ce type, cet aspect peut être intégré dans l'ensemble des consignes de compréhension orale, ce qui donnerait par exemple :

- Écoutez la première partie du cours sur H. Mintzberg.
- Cette séance de Grands auteurs en gestion est-elle la première de ce cours semestriel ? Justifiez votre réponse.
- Que va traiter l'enseignant pendant cette séance ?
- Dans cette première partie, apparaissent des informations latérales ? Sur quoi portent-elles ?
- Réécoutez cette première partie et complétez la fiche biographique d'H. Mintzberg.
- Etc.

Image 4 - Scan de l'activité en lien avec la transcription (Mangiante et Parpette, 2023 : p. 130)

L'activité pédagogique proposée par les auteurs consiste à poser des questions de compréhension sur cet extrait afin d'identifier l'imbrication du discours principal avec les discours latéraux. La transcription est fournie. L'exercice se présente sous la forme de questions à choix multiples.

3.6.2. Ressources en anglais académique (EAP)

Toutefois, les ressources en français consacrées à la compréhension des CM et des conférences restent très limitées. C'est pourquoi il a été nécessaire de se tourner vers les ressources anglophones, notamment dans le domaine de l'*English for Academic Purposes* (EAP), qui sont plus nombreuses, bien que leur nombre reste modeste.

3.6.2.1. Academic Listening Strategies de Julia Salehzadeh

Tout d'abord, l'ouvrage de Julia Salehzadeh, intitulé *Academic Listening Strategies*, vise à enseigner les stratégies d'apprentissage adaptées aux étudiants de niveau intermédiaire et avancé dans l'enseignement supérieur, notamment pour la compréhension des cours magistraux et la prise de notes.

Les étudiants sont invités à développer leur compréhension du contexte, leurs compétences linguistiques ainsi que des stratégies, qui favorisent l'autonomie dans l'écoute académique.

Les activités proposées dans ce manuel s'appuient sur des extraits authentiques de cours magistraux et de conférences issus de diverses disciplines universitaires. Le livre présente des stratégies d'écoute efficaces, telles que la préparation avant un cours ou une conférence. Dans l'exemple suivant, l'activité met l'accent sur la phase de préparation, en particulier par la lecture préalable des diapositives avant de participer à un cours.

Before-Listening Strategy: Lecture 3, Part 1

This lecture is given by Professor Huster of Duquesne University. An important preparation task is to review the slides before you listen if the slides are provided in advance.

TASK 1

Spend at least 20–30 minutes studying the slides for the first part of Lecture 3 (through Trends Regarding Power Distance). Answer the questions.

Notice that some slides do not have much text on them. This does not mean that the information is not important. It means you have to pay more attention at that point and take some notes.

1. What is this lecture about? Do not merely list the title. What did you see on the slides? Why might the content be important for you as a student in a new country/context?
2. Which slide serves as an outline? How do you know?
3. What do you notice about the general organization of the lecture? Do you notice a pattern based on the slides so far?
4. What are some new terms from the slides that you should know? Look them up and then write an English synonym near the new terms on the slides.
5. Which of Hofstede's Dimensions do you understand already? Which are harder to understand? Why? To understand them better, try searching for "Hofstede's Value Dimensions" on the internet instead of looking up the concepts in a dictionary. Some of these terms are given specific definitions by Hofstede.
6. Create some abbreviations for words you might need for the lecture.

Image 5 – Capture d'écran d'un extrait d'activité proposée
<https://press.umich.edu/pdf/9780472126316-unit3.pdf>

3.6.2.2. La plateforme EAP Foundation

Nous pouvons également citer la plateforme *EAP Foundation*, qui propose une variété de ressources pédagogiques destinées aux étudiants internationaux, qui suivent un cursus universitaire en anglais ainsi qu'aux enseignants de EAP.

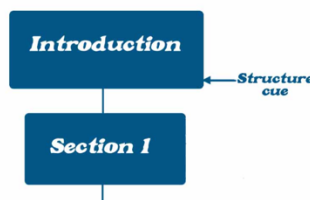
Elle met à disposition des listes de vocabulaire typique du registre académique pour répondre aux besoins de compréhension dans un contexte universitaire. Elle comprend aussi des sections consacrées au développement de compétences académiques transversales, telles que la lecture, l'écriture ou encore la prise de notes.

Concernant plus spécifiquement la compréhension orale des CM, la plateforme aborde les différents types d'écoute que les étudiants sont susceptibles de rencontrer. Elle propose des contenus visant à donner des conseils pour adopter une écoute active, notamment en apprenant à repérer la structure d'un cours et identifier les indices linguistiques qui signalent son organisation.

Topic & Structure cues

At the beginning of a lecture, the speaker needs to make two things clear: the topic of the lecture; and how the lecture will be structured, in other words, what the main sections of the talk will be. The speaker will usually do this in the introduction of the lecture, sometimes at the beginning, though often at the end of the introduction. The way the structure is stated in a lecture is similar to the **thesis statement** used in an academic essay or the **aims** in an academic report.

Some examples of structure cues are given in the box to the right. An example of a lecture about **learning styles** is shown below.



Stating the topic

- ▶ (What) I'd like to...
- ▶ What I'm going to look at/talk about...
- ▶ Today I'll be talking about...
- ▶ I want to talk about...

Giving the structure

- ▶ I'm going to look at/talk about three main areas...
- ▶ There are four areas I want to look at...
- ▶ In particular I want to talk about...

*Good morning everyone. I hope you've all finished reading the notes from my previous lecture. Today's lecture is in many ways a continuation of what we were looking at yesterday. **What I want to talk about is** [topic cue] **learning styles** [topic]. **We'll primarily be looking at four main models** [structure cue]. First, we'll be looking at the **Kolb model** [section 1]. Then we'll consider a variant of this, the **Honey and Mumford model** [section 2]. The third model we'll look at is the **VAK model** [section 3], perhaps the best known of all of them. Finally, we'll consider a popular model in the USA, the **Dunn and Dunn model** [section 4].*

Image 6 – Capture d'écran des conseils proposés par la plateforme EAP Foundation
<https://www.eapfoundation.com/listening/lectures/cues/#intro>

3.6.2.3. La plateforme *Phrasebank*

La plateforme *Phrasebank* constitue également une ressource intéressante, car elle permet aux étudiants de se familiariser avec des expressions et des formulations typiques du discours académique. Le site est composé de différentes rubriques.

+ Restating the result or one of several results

— Pointing out interesting or important findings

One interesting finding is ...

Another important finding is that ...

The most important result was that ...

Most striking was the substantial difference in ...

Another finding that stands out from the results reported earlier is ...

(Perhaps) the most	striking important disturbing significant interesting compelling unexpected clinically relevant	finding is ...
--------------------	--	----------------

Image 7 – Capture d’écran des ressources proposées par la plateforme Phrasebank
<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/discussing-findings/>

Bien que son objectif vise avant tout à soutenir la rédaction de textes académiques, cette ressource peut s’avérer aussi utile pour la compréhension orale, puisqu’elle aide les apprenants à reconnaître des formulations fréquemment utilisées dans le contexte universitaire.

3.6.2.4. La plateforme *Prepare for Success*

Prepare for Success est une plateforme interactive d’apprentissage en ligne destinée aux étudiants internationaux qui viennent étudier dans l’enseignement supérieur au Royaume-Uni. Elle propose diverses ressources pédagogiques pour découvrir les différents aspects de la vie académique britannique et répondre aux besoins spécifiques de ces étudiants. Les activités peuvent être faites dans l’ordre souhaité.

Parmi les activités proposées, l’une propose de se concentrer sur la compréhension orale du cours magistral, elle est intitulée « Listening to Lectures ». L’objectif principal de cette activité est de sensibiliser les étudiants en comparant les CM tels qu’ils sont dispensés dans leur pays d’origine avec ceux du Royaume-Uni. Cela permet ainsi de mieux se préparer aux attentes des universités britanniques.

Activity 1 Comparing lectures

Do you expect there to be more differences than similarities between lectures in your country and the UK? In this activity you are going to answer some questions about the lectures that you have attended in your own country and find out what you can expect in the UK.

Instruction

Consider each of the questions below and choose the statement which most closely describes lectures that you have attended in your country. Then look at the feedback to find out whether lectures in the UK are likely to be similar or different.

Show help

1. How responsible are you for how much you learn during a lecture in your country?

- ☐ Very: I need to prepare for the lecture, take effective notes and be ready to respond to questions the lecturer might ask.
- ☐ Quite: I need to take effective notes on what the lecturer says, but the lecturer tells us all the information we need.
- ☐ Not very: I attend the lecture and listen, but the lecturer always provides a handout of the lecture content for later use.

Hide feedback

In the UK, you will generally be expected to take responsibility for what you learn during lectures and to make effective notes for your own use later.

It is important to be well prepared for lectures and useful to have done some preparatory reading. If English is not your first language, it is a good idea to try and identify some key vocabulary that you might need because this will help you understand the lecture and take effective notes.

It is usual practice to take notes during lectures in the UK. Lecturers will expect you to be able to identify the main points that a lecture contains. It is also helpful to note useful examples and any diagrams. Your lecturer probably won't tell you what you should or shouldn't make notes on. Even if you are given a handout, it is advisable to take your own notes as well to help you concentrate actively on the lecture and so that you have a written record of things that were said for future use (e.g. revising for exams).

2. How formal are lectures in your country?

- ☐ Very formal: the lecturer has written their lecture and reads it aloud in a formal way.
- ☐ Quite formal: there is a clear structure to the lecture, and the lecturer has notes for guidance.
- ☐ Informal: the lecture is organised but given in a spontaneous style. It may include informality and even an occasional joke.

Show feedback

Image 8 – Capture d'écran de la première activité proposée par la plateforme Prepare for Success https://www.prepareforsuccess.org.uk/listening_to_lectures.php

La première activité interactive invite les étudiants à répondre à des questions à choix multiples portant sur leur expérience des CM dans leur pays. En fonction des réponses, un feedback indique les similitudes ou les différences avec les pratiques dans les universités britanniques.

Activity 2 Listening for clues to help you understand a lecture

You are now going to listen to part of an MBA lecture on Risk Management Infrastructure. The language and style of the lecturer contain various clues that can help you understand how the ideas and information in the lecture are linked together. In this activity you are going to practise learning to recognise clues that can help your understanding of the lecture.

Instruction

Listen for the statements on the left, spoken by the lecturer, and think about how they can help your understanding of the whole lecture. Then select a lecture statement from the list and match it with a description of what the lecturer is doing from the list on the right. Check your answers and read the feedback.

Show help

Now just remember where we're going. We've already been talking about what we are looking at, the sources of uncertainty...

Now to begin with, let's be clear what we mean by infrastructure...

So we're talking assets now, aren't we? And we're working our way through a list of assets...

Moving on a bit... what else do you know about admissions?

In other words, a whole bunch of descriptions...

With for example UCAS, the method of working is well standardised, isn't it?

Now what I find extraordinary is that so often the notion of Risk Management infrastructure and Risk Management process are not properly separated.

Emphasising the topic to guide students' understanding

Giving an example to help explain the main point

Introducing and defining the main topic

Linking between what the lecturer has already said and what he's going to say

Signalling a change of direction in the lecture

Using informal language to communicate and create a relaxed atmosphere

Using voice stress to highlight an important point

Reset Check

Show feedback

Image 9 – Capture d'écran de la deuxième activité proposée par la plateforme Prepare for Success https://www.prepareforsuccess.org.uk/listening_to_lectures.php

La deuxième activité proposée consiste à écouter un extrait authentique d'un CM en anglais et l'étudiant doit identifier les indices dans le discours qui aident à comprendre la structure et les liens entre les idées et les informations présentées. La consigne demande d'associer chaque énoncé à une description correspondant à la fonction remplie.

3.6.3. Ressources en espagnol académique (ELE)

Une consultation des ressources disponibles dans le domaine de l'espagnol langue étrangère (ELE) a également permis d'identifier une ressource pertinente. L'un des sites consultés, *Profe de ELE*, consacré à l'espagnol académique, propose des activités centrées sur les éléments grammaticaux et lexicaux mobilisés dans la rédaction des textes académiques.

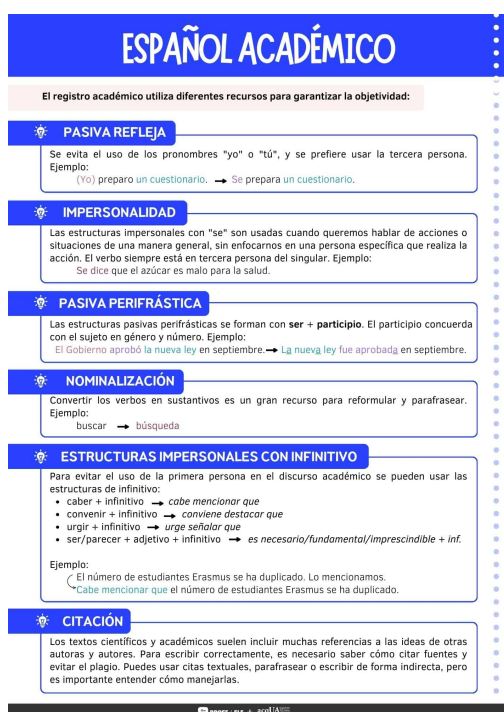


Image 10 – Capture d'écran des ressources proposées par Profe de ELE

<https://www.profedelee.es/actividad/espanol-academico/>

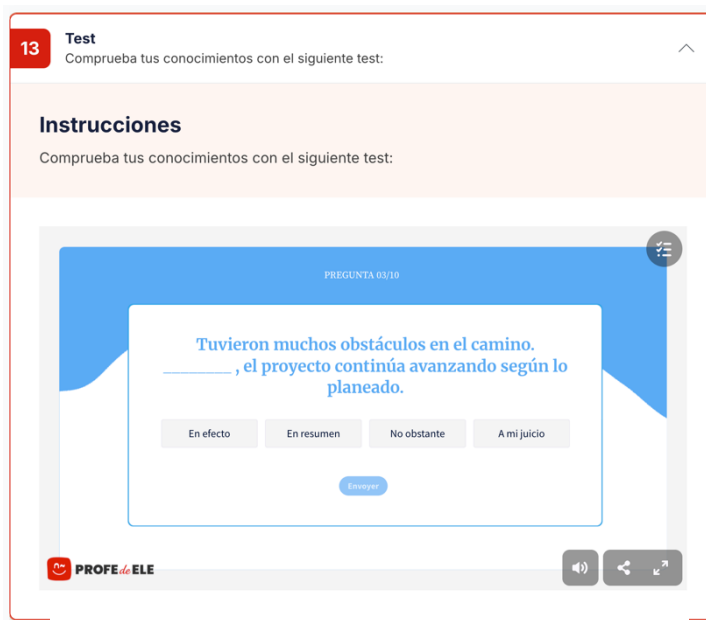


Image 11 – Capture d'écran d'une activité proposé par le site Profe de ELE

<https://www.profedelee.es/actividad/marcadores-discursivos-conectores/>

Bien que ces activités soient principalement orientées vers l'écrit, certaines d'entre elles peuvent être transposées à l'oral. Notamment, un exercice qui porte sur les marqueurs discursifs et les connecteurs. Cette activité permet aux apprenants de reconnaître la structure d'un discours. Une telle compétence peut s'avérer utile pour améliorer la compréhension lors de l'écoute d'un CM.

3.6.4. Bilan

Pour conclure cette exploration des exemples concrets, l'espagnol comme pour le français, les ressources disponibles se révèlent nettement plus limitées. Il apparaît que les ressources en langue anglaise bénéficient d'un nombre de supports en ligne plus important, cependant cela reste modeste.

Nous observons une prédominance d'outils consacrés à soutenir la production écrite, tandis que les supports dédiés à la compréhension orale demeurent peu développés. Or, notre recherche a mis en évidence de nombreuses difficultés spécifiques liées à cette compétence, ce qui souligne ainsi l'intérêt de renforcer et d'élargir les ressources pour soutenir la compréhension orale du CM.

Nous allons à présent nous pencher sur la plateforme analysée dans le cadre de ce mémoire, CORAL, qui propose des stratégies et des conseils visant à soutenir la compréhension orale de ce type de discours spécifique.

Deuxième partie : L'outil CORAL

Ce deuxième chapitre est consacré à l'analyse de l'outil CORAL. Il s'agit d'un cours autonome disponible sur Moodle et développé par des membres de l'Institut des langues vivantes (ILV) grâce à un financement de l'Université catholique de Louvain.

L'objectif de CORAL est de soutenir la compréhension orale chez les étudiants allophones. En effet, l'outil livre des stratégies et des conseils pratiques afin d'aider les étudiants à suivre et à comprendre les cours ainsi que les conférences donnés en français.

Dans un premier temps, ce chapitre commencera par une présentation détaillée de CORAL, son origine, son organisation générale ainsi que les modules proposés. Ensuite, nous discuterons de la méthodologie utilisée dans le cadre de notre expérimentation. En effet, quatre étudiants allophones de l'Université catholique de Louvain ont eu l'occasion de tester deux modules en particulier lors d'entretiens oraux individuels. Leurs retours nous permettront de souligner les forces de CORAL, mais également de proposer des pistes d'amélioration.

1. Présentation de l'outil CORAL

Dans ce chapitre, nous présenterons l'outil CORAL en abordant son organisation générale ainsi que les modules proposés. Nous en proposerons une description détaillée, puis nous analyserons dans quelle mesure CORAL répond aux principes présentés dans notre cadre théorique, afin de situer l'outil par rapport aux recommandations formulées par le FOU.

1.1. Organisation générale

L'outil CORAL, acronyme de *Compréhension ORale des discours Académiques en Langues étrangères*, a pour objectif de soutenir la compréhension du discours académique, c'est-à-dire des cours magistraux ou des conférences en langue étrangère. Il s'agit d'un cours disponible sur la plateforme Moodle, qui propose plusieurs modules interactifs en anglais, en néerlandais et en français. Notre recherche se focalise sur les modules disponibles pour le français.

Le projet a bénéficié d'un financement du Fonds de développement pédagogique de l'Université catholique de Louvain durant la période de septembre 2022 à septembre 2024. Les conceptrices de cet outil sont Katrien De Rycke, Sara Jonkers, Emmanuelle Rassart et Colleen Starrs, toutes faisant partie de l'Institut des langues vivantes.

L'outil CORAL propose des conseils et des ressources pédagogiques permettant de développer la compréhension orale des discours académiques. Il propose également des stratégies métalinguistiques et métacognitives pour pallier les difficultés de compréhension. Il se compose de trois grandes sections. La première, qui se situe avant l'écoute, repose sur l'anticipation et offre plusieurs stratégies pour se préparer à suivre et à participer à un cours en langue étrangère.

Les deux autres sections, qui interviennent pendant l'écoute, s'appuient sur deux procédés cognitifs essentiels à la compréhension orale de ce type de discours. Le premier procédé est le décodage, c'est-à-dire qu'il s'agit d'apprendre à segmenter le flux de la parole en unités compréhensibles (mots, groupes de mots, phrases) en s'appuyant sur des indices tels que l'accentuation, l'intonation, les pauses, ou encore les mots dits « bouche-trous ».

Le deuxième procédé est la construction du sens, qui consiste à interpréter les unités décodées à l'aide d'indices verbaux, contextuels et non verbaux. Cette section inclut également des modules qui permettent à l'étudiant de se familiariser avec les intentions de communication fréquemment rencontrées dans les discours oraux universitaires.

Les activités proposées par CORAL sont créées à partir de documents authentiques et s'adressent à un public de niveau intermédiaire, correspondant aux niveaux B1+ et B2 du Cadre européen commun de référence (CECR). L'outil est conçu pour l'autoapprentissage et se décline en modules interactifs. Il propose notamment un module d'introduction permettant de définir son profil d'auditeur académique ; un module avant l'écoute, centré sur l'anticipation et deux modules principaux pendant l'écoute : décoder et construire le sens.

1.2. Description des modules proposés

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons les ressources et les activités proposées par l'outil CORAL. Nous décrirons en détail les modules testés dans le cadre de l'expérimentation de la plateforme, tandis que les autres modules seront présentés de manière plus succincte.

1.2.1. Interface d'accueil

Lorsque l'utilisateur accède à l'interface de la plateforme, il est d'abord accueilli par une brève introduction, qui présente les objectifs généraux de l'outil. CORAL est une plateforme interactive accessible via Moodle, qui propose une grande liberté de navigation entre les différentes sections et modules.

Bien que l'ordre chronologique des modules soit suggéré par leur disposition, ce parcours reste flexible. En effet, l'étudiant peut choisir de se concentrer uniquement sur certains modules et d'en omettre d'autres. Il n'est pas obligé de réaliser l'intégralité des modules.

Les activités proposées par CORAL peuvent être réalisées en complète autonomie. Chaque module est généralement organisé selon une structure récurrente. Celle-ci comprend une phase de découverte, des questions interactives, une phase d'explication et une phase de synthèse. Les conférences et les cours magistraux exploités par CORAL sont fondés sur des documents authentiques.

1.2.2. Mon profil d'auditeur

Le premier module de la plateforme CORAL s'intitule « Mon profil d'auditeur académique ». Il a pour objectif de permettre à l'étudiant allophone de s'évaluer avant d'entamer les autres modules, qui se concentrent principalement sur la compréhension orale d'un discours académique. Cela permet à l'étudiant de réfléchir à ses propres stratégies d'écoute, d'analyser ses ressentis, ainsi que d'identifier ses forces et ses faiblesses lors de sa participation à un cours ou une conférence en français.

Trois activités auto-diagnostiques sont proposées à l'étudiant. Elles doivent être réalisées dans un ordre suggéré.

1.2.2.1. Auto-diagnostic 1 - Suivre un cours en français, ça se passe comment pour moi ?

Ce premier module invite l'étudiant à réfléchir sur ses émotions, ses habitudes et ses stratégies lors de l'écoute d'un cours en français. Le module se divise en sept diapositives.

Il débute par le visionnage d'un extrait vidéo d'un cours de physiologie générale, suivi d'un questionnaire à choix multiples. L'objectif est uniquement de livrer son ressenti.

Par la suite, deux courtes vidéos d'experts sont proposées. La première vidéo est réalisée par Arnaud Szmalec, un professeur de l'UCLouvain en psychologie et en psycholinguistique, qui explique que l'écoute demande un effort important au cerveau. La deuxième vidéo est celle de Heather Hilton, une professeure émérite de l'Université de Lyon, qui étudie l'apprentissage des langues à travers le prisme des sciences cognitives. Elle explique qu'écouter est plus difficile que lire en langue étrangère. Ces vidéos ont pour but de faire prendre conscience à l'étudiant des défis cognitifs auxquels la compréhension orale le confronte.

Il est ensuite interrogé sur ses comportements lorsqu'il éprouve des difficultés de compréhension face à un cours donné dans une langue étrangère. Il choisit parmi différentes propositions, afin de prendre conscience de ses actions lors de cette situation. Une nouvelle vidéo de Szmalec expose les quatre types d'activités cérébrales impliquées dans la compréhension d'un cours, suivi d'une présentation de trois types d'aides à la compréhension, qui sont les connaissances linguistiques, les stratégies métacognitives et les stratégies métalinguistiques.

Enfin, le rôle de CORAL est présenté à travers une interview entre Hilton et Emmanuelle Rassart, l'une des conceptrices de l'outil. Dans celle-ci, Hilton soutient et explique l'intérêt de CORAL. En effet, son objectif est de proposer des stratégies métalinguistiques pour compenser les difficultés éprouvées lors de l'écoute d'un cours donné en langue étrangère à l'université et offre des modules, qui présentent des stratégies afin de découvrir ce qui convient le mieux pour chaque étudiant.

1.2.2.2. Auto-diagnostic 2 - J'autoévalue ma capacité à décoder le flux de la parole

Ce deuxième module amène l'étudiant à évaluer sa capacité à reconnaître les mots dans le flux de la parole.

Une première activité interactive se trouve dans la deuxième diapositive de ce module. Elle débute par l'écoute d'un extrait audio de conférence donnée par le professeur Cohen. L'étudiant écoute le passage une seule fois, puis détermine le pourcentage du nombre de mots qu'il a réussi à reconnaître lors de cette unique écoute. Il coche la réponse qui correspond le plus à sa situation personnelle.

Dans l'activité suivante, l'étudiant écoute à nouveau ce même extrait provenant de la conférence du professeur Cohen. Cette fois, il dispose de la transcription de l'extrait audio affichée sur le côté. Ainsi, il peut la regarder en même temps qu'il écoute de nouveau, afin de vérifier si son estimation après la première écoute était correcte. De nouveau, il coche la réponse qui correspond le plus à sa situation personnelle.

L'étape suivante de ce module invite l'étudiant à déterminer les raisons pour lesquelles il a éprouvé des difficultés de compréhension lors de l'écoute de cet extrait à partir de plusieurs propositions. De nouveau, il coche la ou les réponse(s) qui corresponde(nt) le plus à sa situation.

Les deux diapositives suivantes présentent les conditions nécessaires au décodage du flux de la parole. En effet, il faut de très bonnes connaissances lexicales et grammaticales. Il y a deux vidéos de Hilton où elle explique le nombre de mots qu'il faut être capable de reconnaître pour suivre un cours à l'université, ainsi que le rôle important que joue la grammaire pour la compréhension orale.

L'autre diapositive précise que des compétences phonétiques sont également indispensables pour reconnaître les sons, et ainsi découper le flux de la parole. Cette diapositive est accompagnée par une vidéo de Hilton, qui explique l'importance de la prosodie et des gestes qui l'accompagnent. Il y a également une autre vidéo de Szmalec, qui explique quant à lui la manière dans le système phonétique de notre première langue impacte notre capacité à traiter le signal sonore dans une langue étrangère.

La dernière diapositive est un résumé de ce qui vient d'être dit. Ainsi, il est indiqué comment l'étudiant peut décoder plus facilement les informations lors d'un cours ou d'une conférence en langue étrangère. Plusieurs conseils renvoient à d'autres modules présents sur la plateforme CORAL.

1.2.2.3. Auto-diagnostic 3 - J'autoévalue ma capacité à donner du sens à ce que j'entends

Ce dernier module auto-diagnostique vise à évaluer la capacité de l'étudiant à donner du sens à ce qu'il entend.

Ce module démarre par une activité interactive, qui consiste à regarder une première fois un extrait d'une vidéo d'un cours de biologie donné par le professeur Lejeune en faculté des sciences. L'étudiant regarde cette vidéo sans le son, puis essaye de deviner ce que fait l'enseignant, en s'appuyant sur les indices non verbaux. Il y a quatre propositions à cette question et une seule bonne réponse est attendue.

Ensuite, dans la diapositive suivante, il coche les indices qui l'ont aidé à répondre à la première question. Une vidéo de Hilton rappelle l'importance des indices non verbaux dans la compréhension d'un énoncé.

L'activité suivante consiste à regarder et écouter un nouvel extrait vidéo d'un cours de physiologie dispensé par la professeure Tassin. L'étudiant doit déterminer ce que fait la professeure, même s'il n'a pas reconnu tous les mots prononcés.

L'activité se poursuit. Désormais, l'étudiant doit déterminer les éléments verbaux, qui lui ont permis de comprendre que la professeure faisait une transition entre deux cours.

Les dernières diapositives récapitulent les différents types d'indices verbaux ou non-verbaux qui permettent à l'étudiant d'accéder au sens. Le module se termine en renvoyant l'étudiant vers des activités complémentaires, qui se trouvent dans la section « Construire le sens ».

1.2.3. Avant l'écoute : anticiper

Cette section propose un seul et même module. Elle se situe en amont même de l'écoute, c'est une étape avant l'écoute, qui repose sur l'anticipation. Le module proposé par cette section vise à sensibiliser l'étudiant sur l'importance de se préparer avant une situation d'écoute.

Le module commence par une première question, qui interroge l'étudiant sur sa préparation avant de suivre un cours ou une conférence en français. Il coche la réponse qui correspond le plus à sa situation personnelle. La diapositive suivante pose une deuxième question qui invite l'étudiant à préciser comment il se prépare, s'il a répondu positivement à la question précédente.

La diapositive d'après propose une série de cartes interactives, que l'étudiant peut retourner en cliquant dessus afin de découvrir les diverses stratégies de préparation. Chaque carte offre un conseil accompagné d'une justification de l'autre côté de celle-ci. Par exemple, il y a la carte « Penser à ce que je sais déjà sur le sujet du cours » qui permet de « Préparer votre cerveau à l'écoute » ou encore la carte « Regarder les diapos du cours (si elles sont disponibles à l'avance) » qui permet « de vous familiariser avec le plan du cours et de prendre des notes plus ciblées ».

Ensuite, il y a une vidéo où Hilton explique les nombreux avantages cognitifs, que peut procurer une préparation à l'écoute en amont. Dans la vidéo suivante, elle donne des conseils supplémentaires pour bien se préparer avant un cours ou une conférence. Ces recommandations sont présentées également sous la forme d'un texte synthétique qui résume les stratégies mentionnées dans la vidéo.

L'activité se poursuit par une série d'avis d'autres étudiants, qui expriment les avantages ressentis lorsqu'ils se préparent avant l'écoute d'un cours en langue étrangère. L'étudiant est invité à cocher les avis avec lesquels il est d'accord.

Enfin, la dernière diapositive offre une liste de ressources en ligne, qui permettent à l'étudiant de se familiariser avec les différentes situations de communication académique.

1.2.4. Pendant l'écoute : décoder

Cette section propose des activités permettant à l'étudiant d'observer le rythme du français parlé et de découvrir les raisons pour lesquelles le français oral peut être difficile à décoder. L'objectif est de fournir à l'étudiant des stratégies métalinguistiques pour faciliter le décodage d'un message oral.

Elle l'amène à identifier quatre éléments sur lesquels il peut s'appuyer pour séquencer le flux de la parole en mots, en groupes de mots ou en phrases : l'accent final, l'intonation, les pauses et les mots « bouche-trous ». Les cinq modules sont à réaliser, de préférence, dans l'ordre.

1.2.4.1. Objectif 1 - Observer le FLUX DE LA PAROLE pour comprendre les difficultés de compréhension orale

Il s'agit du premier module de la section « Décoder » de CORAL, dont l'objectif est d'observer le flux de la parole pour mieux comprendre les difficultés de la compréhension orale.

La première activité de ce module consiste à identifier parmi plusieurs propositions celle qui correspond à l'objet sur la photo. Cette dernière représente une éolienne. Cette activité de sensibilisation permet à l'étudiant de se familiariser avec le sujet central de la conférence exploitée dans ce module.

Dans la troisième diapositive, l'étudiant visionne un extrait vidéo d'une chercheuse de l'UCLouvain, Marion, spécialisée dans les éoliennes. Il doit compter le nombre de fois où il entend le mot « éolienne » dans cet extrait. À la fin de la vidéo, il se trouve face à plusieurs propositions et clique sur celle qui est correcte. L'activité se répète avec un second extrait de cette même conférence dans la diapositive suivante.

Ensuite, l'étudiant est invité à réfléchir sur sa perception du discours qu'il vient d'entendre parmi plusieurs propositions qui décrivent le flux de la parole des francophones. Il s'agit d'une activité de métaréflexion. Il peut sélectionner plusieurs propositions selon son ressenti personnel.

S'ensuivent deux diapositives explicatives. La première présente les principaux procédés qui caractérisent le flux de la parole, tels que l'enchaînement et la liaison. Ceci permet de nommer les phénomènes prosodiques rencontrés dans le flux de la parole d'un francophone. Ensuite, la diapositive d'après offre des exemples sonores de ces phénomènes à l'aide du mot « éolienne ».

Dans les trois diapositives suivantes, l'étudiant s'entraîne à reconnaître le son entendu lors de la connexion entre certains mots, en écoutant plusieurs courts extraits de la conférence donnée par Marion. La transcription est affichée sur les diapositives concernées. L'étudiant a le choix parmi plusieurs propositions et doit cliquer sur celle qui est correcte. Il peut vérifier sa réponse au moyen de l'icône « Vérifier » destinée à cet effet.

La dernière diapositive offre une synthèse récapitulative des points à retenir à propos du flux de la parole.

1.2.4.2. Objectif 2 - S'appuyer sur l'ACCENTUATION pour séquencer le flux de la parole

Dans ce module, les activités proposées se penchent sur l'accentuation afin de séquencer le flux de la parole. Dans la première activité, l'étudiant est invité à identifier le nombre de fois où il entend le mot « par » dans un extrait vidéo de la conférence de Marion. Ensuite, il identifie le mot qui lui a semblé le plus difficile à percevoir lors de l'écoute de cette vidéo. Après cela, une explication lui est proposée. Celle-ci souligne que certains mots, comme « par » dans cet extrait, peuvent être difficiles à identifier, puisqu'ils ne sont pas accentués.

Après cette introduction, une diapositive explique les notions d'accent principal et d'accent secondaire. Il est également proposé plusieurs exemples sonores de ces accents.

Dans l'activité suivante, l'étudiant regarde une vidéo de Arthur Colçon, médecin et chercheur, qui explique le fonctionnement du vaccin ARN contre la Covid 19. L'objectif de ces exercices est d'identifier le mot contenant la syllabe accentuée et de déterminer s'il s'agit d'un accent secondaire ou principal.

Ce module se conclut par une synthèse des éléments importants à retenir concernant l'accentuation en français.

1.2.4.3. Objectif 3 - S'appuyer sur l'INTONATION pour séquencer le flux de la parole

Ce module s'intéresse au rôle de l'intonation pour séquencer le flux de la parole. Dans un premier temps, l'étudiant écoute quatre extraits issus de la conférence de Marion sur les éoliennes. Il doit répondre à une série de questions de type vrai ou faux. Ensuite, l'étudiant retrouve une synthèse, qui reprend l'essentiel à savoir sur l'intonation.

Après cela, une série d'exercices, où l'étudiant doit reconnaître un nombre prononcé au moyen de l'intonation et des pauses, est proposée. Ces exercices lui permettent de se familiariser avec l'intonation. Enfin, le module se conclut par une courte synthèse de tout ce qui a été vu.

1.2.4.4. Objectif 4 - S'appuyer sur les PAUSES pour repérer les mots importants dans le flux de la parole

Ce module se concentre sur les pauses, qui permettent de repérer les mots importants dans le flux de la parole. Afin de les découvrir, l'étudiant regarde un extrait de la conférence de Marion. À côté de la vidéo se trouve une transcription. Au moyen de celle-ci, il doit identifier les moments de pause entre les groupes de mots. Il doit déterminer le nombre de pauses réalisées dans cet extrait.

Après une série d'exercices, qui consistent à identifier les différents moments de pause, l'étudiant dispose d'une explication sur celle-ci. Par la suite, un exercice se concentre sur les pauses longues et l'étudiant doit les identifier et indiquer ce qu'elles mettent en évidence.

Enfin, le module se conclut par une synthèse de ce qui a été vu.

1.2.4.5. Objectif 5 - S'appuyer sur les MOTS BOUCHE-TROUS pour séquencer le flux de la parole

Ce module fait partie de la sélection retenue pour être testée dans le cadre de l'expérimentation de CORAL, menée auprès de quatre étudiants internationaux.

Il porte sur l'usage des « mots bouche-trous ». Ce sont des petits mots typiques de l'oral, tels que « ben », « bah », « du coup » ou encore « alors ». Ils sont très fréquents dans le discours spontané et sont généralement utilisés inconsciemment. Ils permettent notamment de marquer un lien entre deux idées, mais le plus souvent, ils servent à combler un silence entre deux idées ou à gagner du temps pour réfléchir à ce qui sera dit.

La première diapositive interactive présente une activité de sensibilisation. L'étudiant écoute un dialogue entre deux colocataires, tout en suivant sa transcription. Il doit cliquer sur tous les mots qui peuvent être supprimés, sans altérer la structure des phrases ni le sens global du message. Par la suite, il peut vérifier ses réponses. L'objectif de cet exercice introductif vise à faire découvrir l'usage des mots bouches trous dans le discours oral.

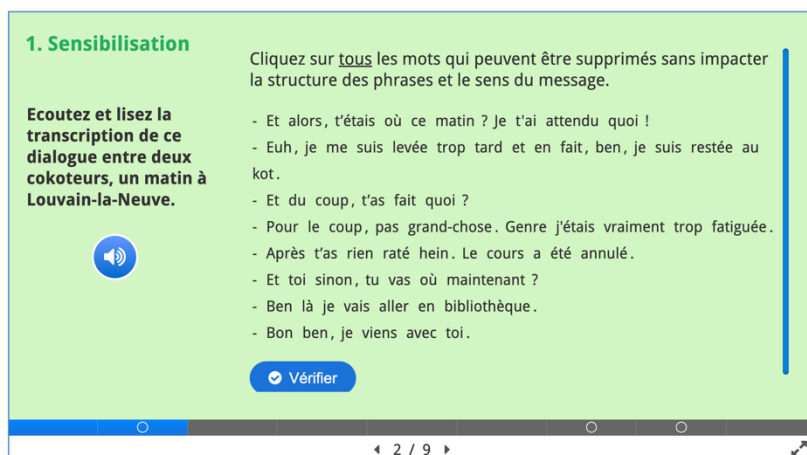


Image 12 – Capture d'écran de la deuxième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Dans la troisième diapositive, il s'agit d'un exercice de découverte. L'étudiant visionne une vidéo du professeur Delannay, qui explique comment résoudre un problème de géométrie analytique. Pendant son explication, le professeur utilise plusieurs mots bouche-trous, tels que « hein », « alors », « euh », etc.

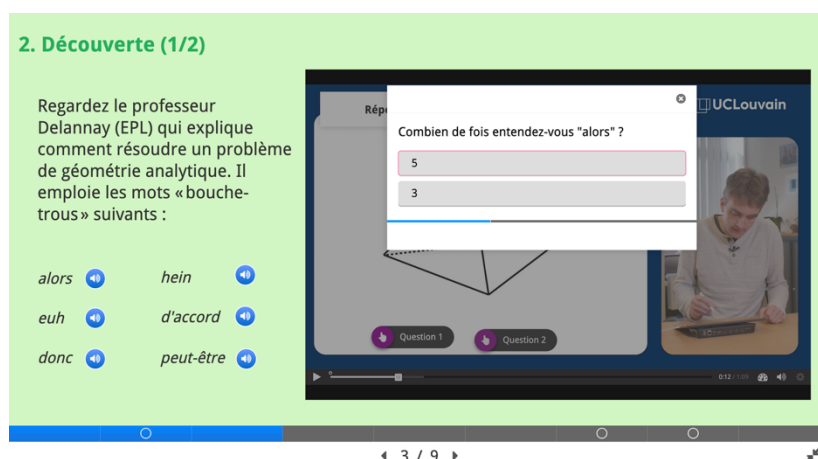


Image 13 – Capture d'écran de la troisième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Avant de regarder la vidéo, l'étudiant peut écouter ces mots de façon isolée pour se familiariser avec eux. Ensuite, pendant le visionnage, les deux questions suivantes lui sont

posées : « Combien de fois entendez-vous *alors* ? » et « Combien de fois entendez-vous *donc* ? ». Ce sont des questions à choix multiples, l'étudiant sélectionne donc sa réponse, puis la vérifie.

Dans la diapositive suivante, l'étudiant retrouve le corrigé de l'activité précédente. L'étudiant peut écouter à nouveau l'extrait, avec cette fois, la transcription affichée simultanément pour vérifier ses réponses.

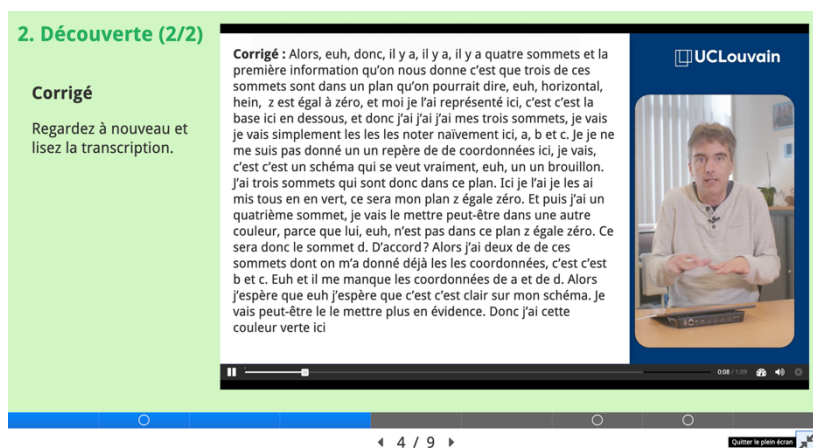


Image 14 – Capture d'écran de la quatrième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

La diapositive propose une activité de réflexion. L'étudiant est invité à se demander s'il connaît préalablement d'autres mots bouche-trous. Si oui, il est encouragé à en citer quelques-uns.

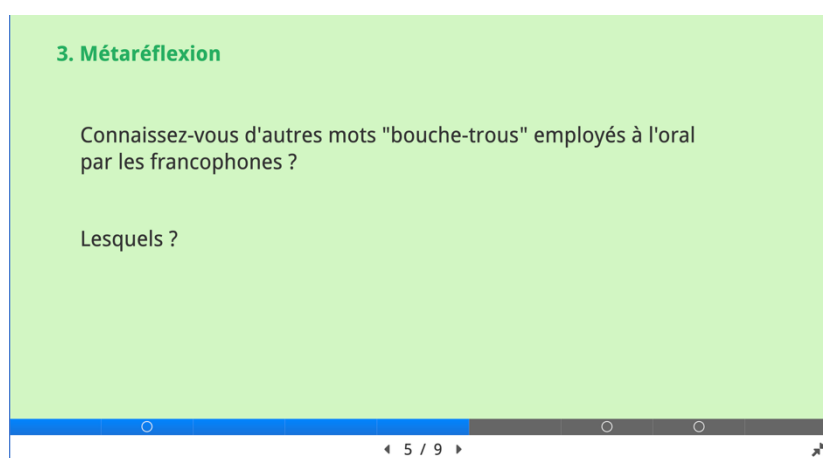


Image 15 – Capture d'écran de la cinquième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

La diapositive suivante apporte une explication plus approfondie sur le rôle et les fonctions de ces mots dans le discours oral, comme nous l'avons expliqué ci-dessus.

4. Explication

Les mots « **bouche-trous** » sont des petits mots, des expressions courtes ou même des sons que les gens utilisent fréquemment lorsqu'ils parlent. On les emploie presque inconsciemment.

Ils expriment parfois un lien logique entre deux idées. Mais le plus souvent, ils permettent de **combler le vide** entre différentes idées, ou donnent au locuteur le temps d'une **pause** pour réfléchir à ce qu'il va dire ensuite.

En général, ces particules bouche-trous apparaissent **au début ou à la fin d'un groupe de mots**.

Avec les pauses et les accents principaux, les mots bouche-trous peuvent vous aider à découper le flux de la parole en groupes de mots.

Navigation: 6 / 9

Image 16 – Capture d'écran de la sixième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Après ce moment d'explication, une dernière activité interactive est proposée à l'étudiant. Il s'agit d'un texte à trous. L'étudiant écoute un extrait audio et doit simultanément compléter le texte en y insérant les mots bouche-trous, qui lui sont proposés au bon endroit. Une fois l'exercice terminé, il peut vérifier ses réponses. L'exercice se divise en deux diapositives.

5. A vous ! (2/2)

Ecoutez la deuxième partie de cet extrait (à partir de 0:50). Dans la transcription, glissez les particules bouche-trous au bon endroit.

Du_coup ✓ dans cet extrait, le professeur donne un cours de géométrie analytique, enfin ✓ il explique un exercice de géométrie. Alors voilà ✓ c'est un exercice pour les futurs étudiants ingénieurs. Après ✓ je vous rassure, pas besoin d'être ingénieur pour comprendre. c'est relativement rapide, mais ça ira. vous allez entendre plein de particules bouche-trous. On en a au moins une dizaine. Vous êtes prêts ? on peut attendre quelques secondes pour que tout le monde soit avec nous. Attention je vais lancer la vidéo. Du coup j'y vais. Trois, deux, un, c'est parti!

Options: disons, En_fait, Bon, quand_même, Sinon

Ecoutez encore l'extrait.

Progression: 4/9

Buttons: Voir la correction, Recommencer

Navigation: 8 / 9

Image 17 – Capture d'écran de la huitième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

La dernière diapositive propose une synthèse sur les mots bouche-trous. Plusieurs extraits audio sont mis à disposition de l'étudiant, afin d'illustrer leur prononciation et de lui permettre de les reconnaître pour les séquencer dans le flux de la parole.

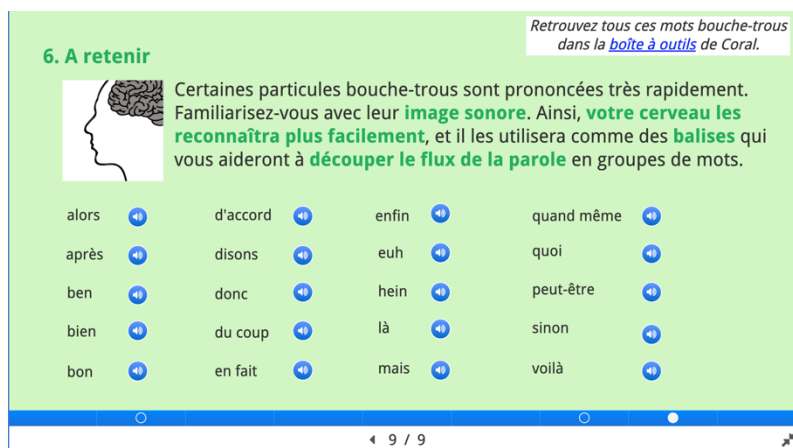


Image 18 – Capture d’écran de la neuvième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

1.2.5. Pendant l’écoute : construire le sens

Cette section propose d’explorer quatre intentions de communication fréquemment utilisées lors des cours et des conférences académiques, à savoir définir des notions, expliquer, indiquer la structure ainsi qu’exposer et critiquer.

Il existe des indices verbaux et non verbaux typiques, associés à chacune de ces intentions. Par ailleurs, cette section offre des stratégies afin de faciliter la compréhension du contenu transmis par l’orateur dans chaque situation. Les modules de cette section peuvent se faire dans l’ordre souhaité.

1.2.5.1. Module 1 - Définir des notions

Ce premier module, intitulé « Définir des notions », propose de découvrir quatre procédés couramment utilisés dans les cours et les conférences pour définir des concepts. Parmi ces quatre procédés, il y a la reformulation, la définition de type scientifique, le recours au synonyme ainsi que l’illustration par un exemple.

Le module débute par une séquence introductive, qui vise à familiariser l’étudiant avec la terminologie spécifique. Il se poursuit par quatre exemples basés sur les quatre procédés et

fondés sur des extraits authentiques de cours ou de conférences. Une activité finale propose une synthèse des différentes façons de définir, abordées dans ce module.

L'ensemble du module a été testé dans le cadre de l'expérimentation menée pour notre mémoire.

MODULE 1.1. : DÉFINIR DES NOTIONS : INTRODUCTION

Comme cela a été précisé précédemment, cette séquence introductive vise à sensibiliser l'étudiant et à lui faire découvrir la variété des procédés utilisés à l'université pour définir les termes spécifiques, souvent complexes, rencontrés dans les cours, mais également dans les conférences.

Dans un premier temps, une activité interactive invite à observer une carte mentale, qui présente cinq procédés de définition fréquemment employés dans le discours académique. L'étudiant doit associer chaque procédé au numéro correspondant, puis vérifier ses réponses.

A l'université, les professeur-es emploient de nombreux termes spécifiques. Les **termes nouveaux et/ou importants** sont généralement définis.

Quels sont les **5 procédés de définition** les plus fréquents ?
 Observez la carte mentale ci-contre.
Faites glisser chaque procédé à côté du numéro correspondant.

1 analogie
 2 exemple
 3 synonyme
 4 reformulation
 5 définition scient...

1 Définir un terme
 2 5 procédés
 3 1 comparaison avec quelque chose de connu
 4 2 élément concret pour illustrer
 5 3 un mot de même signification
 6 4 courte phrase avec des mots plus simples
 7 5 longue phrase avec des termes spécialisés

2 / 3

Image 19 – Capture d'écran de la deuxième diapositive issue du module introductif « Définir des notions »

La dernière diapositive invite l'étudiant à réaliser les quatre modules suivants, puisque chacun d'eux illustre un procédé de définition. L'objectif de ce module est d'amener l'étudiant à identifier les différentes stratégies mobilisées pour repérer la définition d'une notion.

MODULE 1.2. : DÉFINIR DES NOTIONS : EXEMPLE 1

Ce module propose un premier exemple concret de définition tiré d'un cours en faculté des bioingénieurs à l'UCLouvain et se concentre sur le procédé de la reformulation.

Dans un premier temps, une partie découverte présente le phénomène de sublimation. S'en suit un extrait vidéo dans lequel le professeur Gaignaux définit le terme « sublimable ».

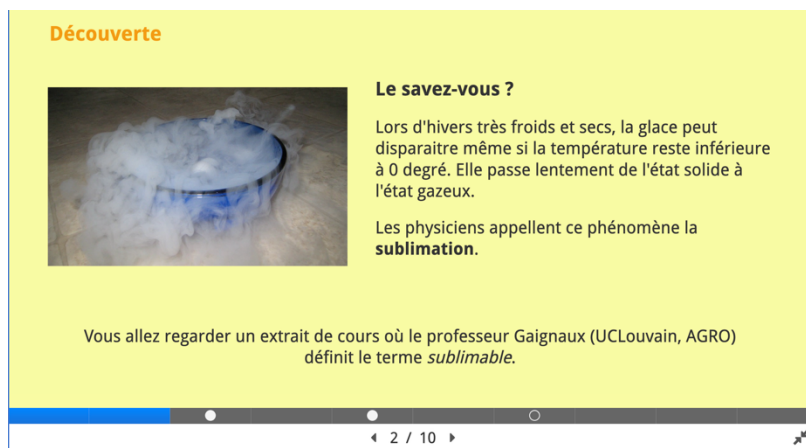


Image 20 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

L’activité interactive suivante invite l’étudiant à regarder cette vidéo et à identifier le mot utilisé par le professeur pour introduire la définition. La consigne précise que le professeur parle avec un débit rapide et propose un paramètre de réglage de vitesse sur le menu de la vidéo. L’étudiant choisit parmi quatre propositions, puis vérifie sa réponse.

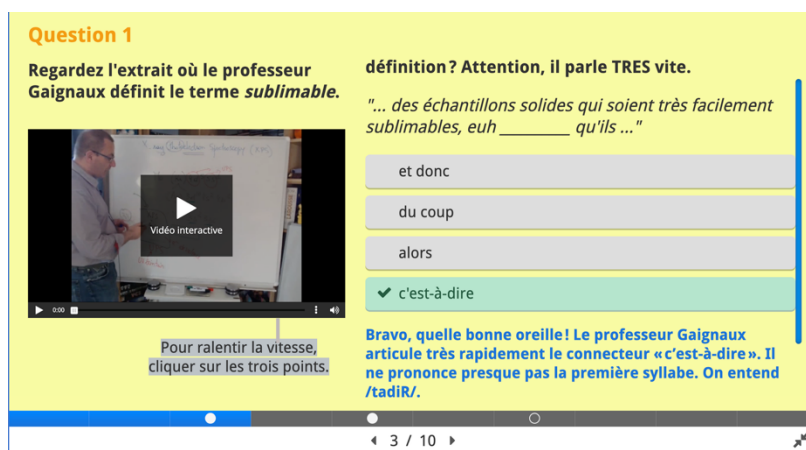


Image 21 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Une explication détaillée accompagne cette question pour clarifier la réponse.

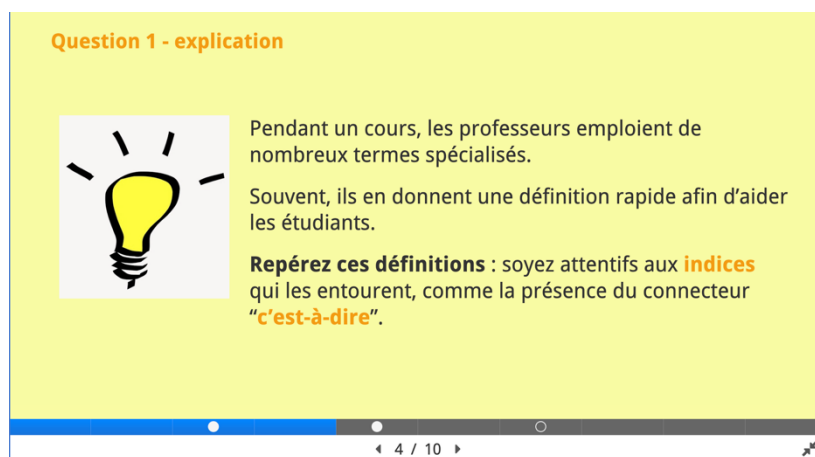


Image 22 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Ensuite, l’étudiant est invité à réécouter l’extrait et à déterminer la manière dont le professeur définit le terme « sublimable », toujours en choisissant parmi quatre propositions, puis en vérifiant sa réponse. Une nouvelle explication complète cette activité et justifie la réponse précédente.

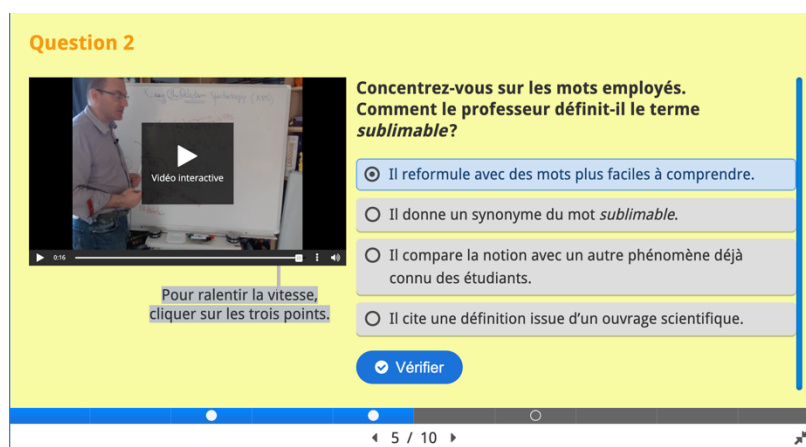


Image 23 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Question 2 - explication



Le professeur définit le terme *sublimable* à l'aide d'une **reformulation**.

Il explique le phénomène à l'aide d'une **courte phrase**, composée de **mots de la langue courante**, et donc plus faciles à comprendre :

« ... des échantillons solides qui soient très facilement **sublimables** euh **c'est-à-dire qu'ils passent à l'état vapeur** et bien euh ... »

◀ 6 / 10 ▶

Image 24 – Capture d'écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

L'activité suivante porte sur l'analyse des indices non verbaux. L'étudiant doit observer la voix et le regard du professeur et choisit deux propositions précises, avant de vérifier ses réponses. Ces questions sont également accompagnées d'explications détaillées.

Question 3

Vous avez compris les mots prononcés. A présent, concentrez-vous sur la voix et le regard du professeur.



Qu'observez-vous ? (2 réponses attendues)

☐ Il prononce avec plus d'énergie articulatoire la première syllabe du mot **SU**blimable.

☐ Il fait une pause **avant** le mot *sublimable*.

☐ Il fait une pause **après** le mot *sublimable*.

☐ Il dirige son regard vers le public quand il définit le mot *sublimable*.

☐ Il dirige son regard vers le tableau blanc quand il définit le mot *sublimable*.

Image 25 – Capture d'écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Question 3 - explication (1/2)



Le professeur **met en évidence la définition** du mot *sublimable* avec des **indices prosodiques** :

- il réalise une **pause** de quelques millisecondes après le mot *sublimable*, juste avant de donner sa définition.
- il ajoute un **mot bouche-trou** (« euh ») juste après cette pause.

Rappel

En général, les **mots bouche-trous** n'ont aucune signification. Ils permettent au flux de la parole de ralentir, et au locuteur de réfléchir à ce qu'il va dire ensuite.

Image 26 – Capture d'écran de la huitième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

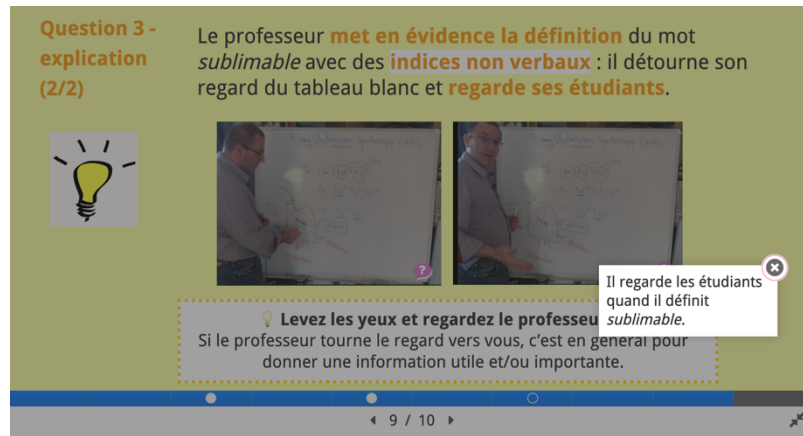


Image 27 – Capture d’écran de la neuvième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Enfin, le module se termine par une synthèse portant sur l’utilisation du procédé de reformulation dans les définitions.

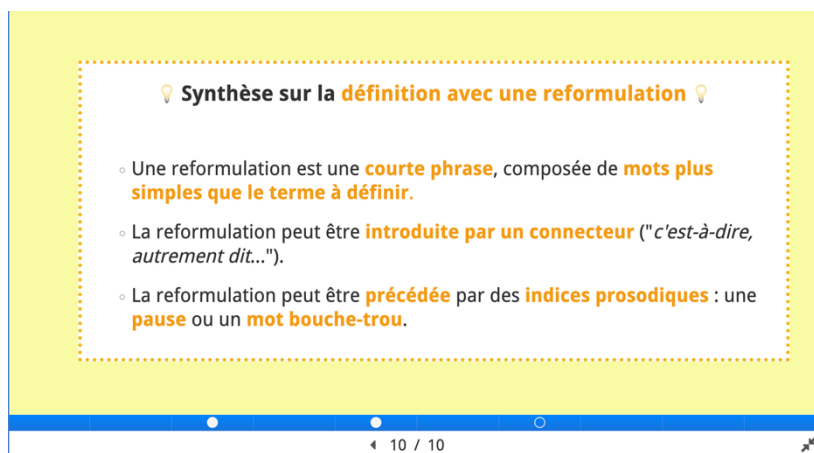


Image 28 – Capture d’écran de la dixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

MODULE 1.3. : DÉFINIR DES NOTIONS : EXEMPLE 2

Ce troisième module propose un second exemple de définition, cette fois à partir d’un cours de psychologie dispensé à l’Université de Reims. Il s’agit d’observer le procédé de la définition scientifique.

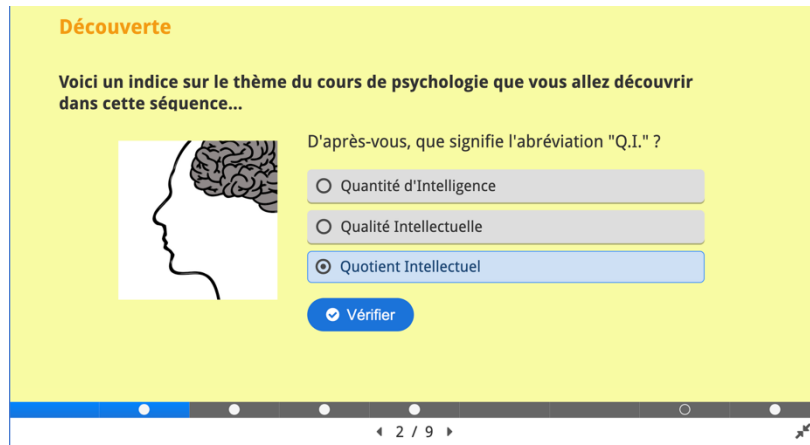


Image 29 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

L’activité débute par une phase de découverte. À l’aide d’une image représentant un cerveau, l’étudiant doit en déduire la signification de l’abréviation « Q.I. » ainsi que le thème du cours parmi trois propositions, puis vérifie sa réponse.

Dans la diapositive suivante, l’étudiant regarde un extrait de cours sur le thème de l’intelligence. Il peut, si nécessaire, ralentir la lecture. Il choisit parmi plusieurs propositions la notion définie par la professeure et la valide. Une seule réponse est attendue.



Image 30 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

L’étudiant réécoute l’extrait. Cette fois, il doit identifier la manière dont la professeure définit le terme « test mental », en choisissant parmi quatre propositions.

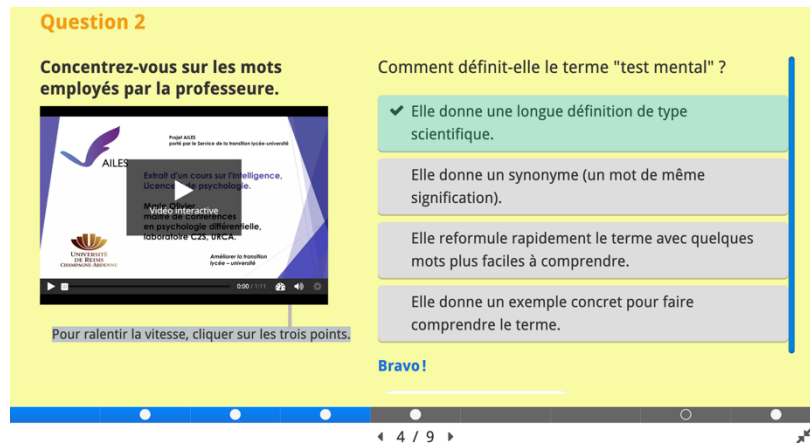


Image 31 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Une troisième question interactive consiste à déterminer l’auteur de cette définition scientifique, toujours à partir du même extrait. Trois réponses sont proposées, dont une seule est correcte.

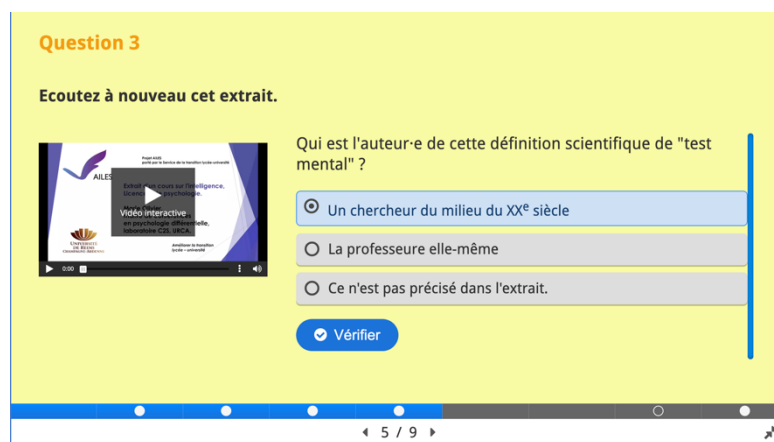


Image 32 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Une vidéo explicative introduit ensuite les indices verbaux et non verbaux, qui permettent de repérer une définition scientifique. Des pauses automatiques sont intégrées dans la vidéo pour permettre à l’étudiant de les repérer et de les analyser.

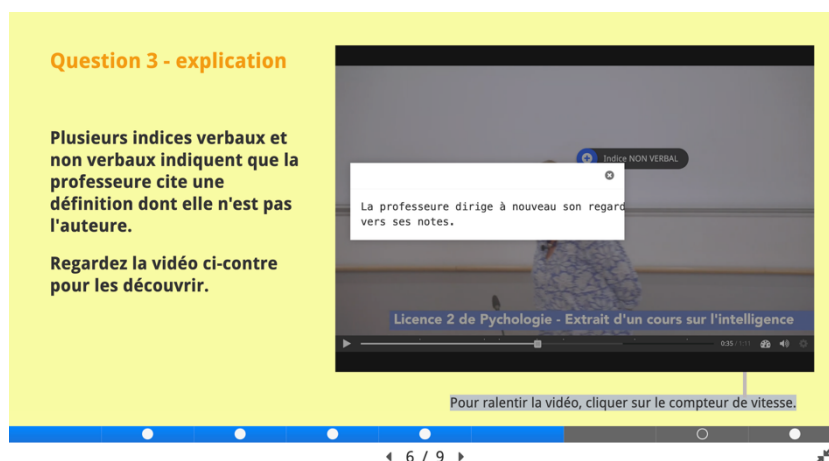


Image 33 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

La diapositive suivante propose une synthèse des éléments caractéristiques de ce type de définition afin de faciliter leur identification en contexte.

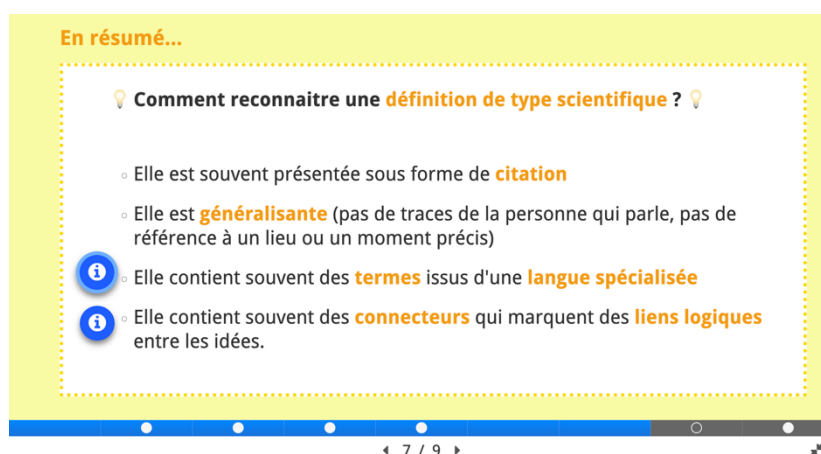


Image 34 – Capture d’écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Un exercice interactif permet ensuite d’observer les termes spécialisés employés dans la définition étudiée dans ce module. En écoutant l’extrait à partir de la quarante-deuxième seconde, l’étudiant doit faire glisser les termes dans les espaces prévus, puis vérifier ses réponses.

A vous ! (1)

Observez les termes spécialisés employés dans cette définition de type scientifique.

Replacez les termes spécialisés au bon endroit dans la définition lue par la professeure
(Regardez la vidéo à partir de 0:42)

« On appelle test mental une situation expérimentale **standardisée** ✓ servant de **stimulus** ✓ à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison (...) avec celui d'autres [...] placés dans la même situation permettant ainsi de classer le [...] examiné soit [...] soit [...] . »

quantitativement typologiquement sujet individus
statistique

Ecoutez encore. Vous pouvez ralentir la vitesse.

8 / 9

Image 35 – Capture d'écran de la huitième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Enfin, une dernière activité propose d'écouter la vidéo à nouveau et de cliquer sur les trois connecteurs logiques présents dans la transcription de la définition. La réponse peut être vérifiée à la fin de l'exercice.

A vous ! (2)

Observez les connecteurs logiques employés dans cette définition de type scientifique.

Cliquez sur les 3 connecteurs logiques dans cette transcription de la définition lue par la professeure.

« On appelle test mental une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique (...) avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement soit typologiquement. »

Vérifier

9 / 9

Image 36 – Capture d'écran de la neuvième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

MODULE 1.4. : DÉFINIR DES NOTIONS : EXEMPLE 3

Ce module s'appuie sur un extrait de cours de biologie dispensé en faculté des bioingénieurs à UCLouvain et illustre le procédé de définition par synonyme.

La première activité est interactive et basée sur une image qui donne un indice visuel sur le thème abordé dans ce cours. L'étudiant doit identifier le sujet de l'extrait vidéo à l'aide de cette image en choisissant parmi trois propositions, puis il vérifie sa réponse.

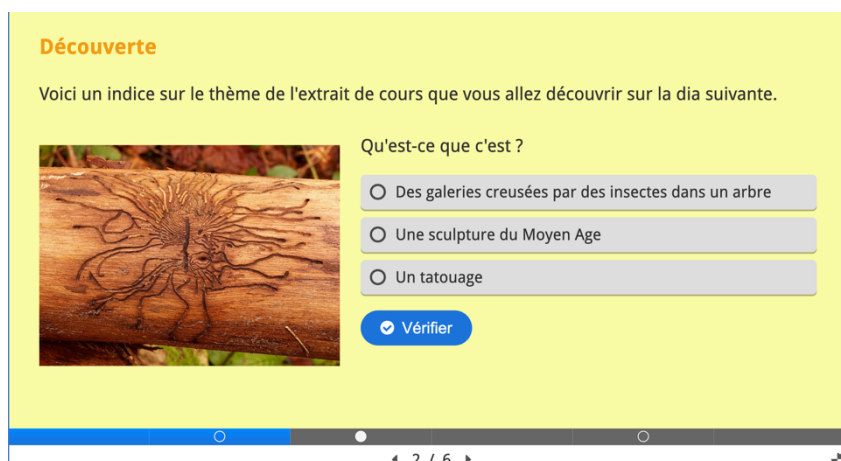


Image 37 – Capture d'écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Il visionne ensuite une vidéo dans laquelle le professeur Lobet définit le terme « scolyte ». Par la suite, il doit indiquer la manière dont le professeur définit ce terme. Il a le choix parmi quatre propositions, puis vérifie sa réponse. Une explication accompagne cet exercice dans la diapositive suivante.

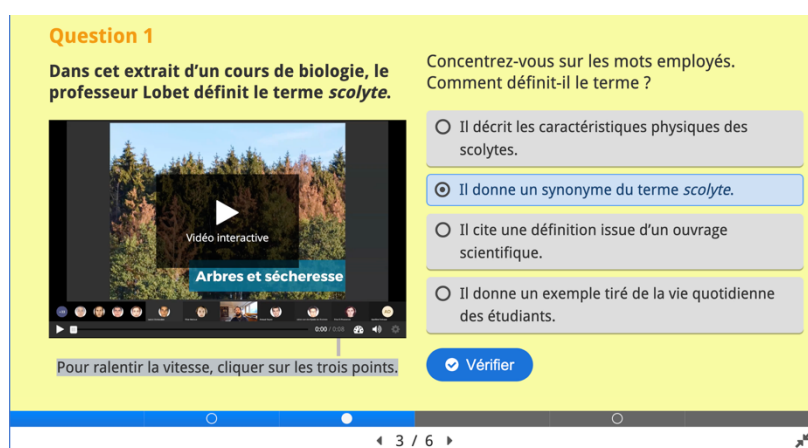


Image 38 – Capture d'écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Question 1 - explication



Le professeur Lobet **définit très rapidement** le terme scolyte à l'aide de deux **synonymes** :

- *ravageur** (avant le terme *scolytes*)
- *insectes* (après le terme *scolytes*)

* un *ravageur* est quelque chose qui détruit, qui cause de graves dégâts.



◀ 4 / 6 ▶

Image 39 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Dans l’activité suivante, l’étudiant réécoute le même extrait vidéo et doit compléter la transcription en écrivant les mots manquants. Le corrigé est accessible en cliquant sur l’icône d’information, située en bas à droite de l’écran.

Question 2

Concentrez-vous sur les mots employés par le professeur pour introduire la chaîne de synonymes.



Pour ralentir la vitesse, cliquer sur les trois points.

Ecrivez les mots manquants.

« ce sont en fait des arbres qui ont été attaqués par un ravageur qui ✓ sont ✓ les scolytes des ✗ des insectes, et qui normalement en temps normal auraient pu y résister (...) »

Ralentissez la vitesse de lecture et écoutez encore.

[Cliquez ici pour voir le corrigé >>>](#) 

◀ 5 / 6 ▶

Image 40 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Enfin, la dernière diapositive propose une synthèse du procédé de définition par synonyme, ce qui permet à l'étudiant de revenir sur les caractéristiques du synonyme.

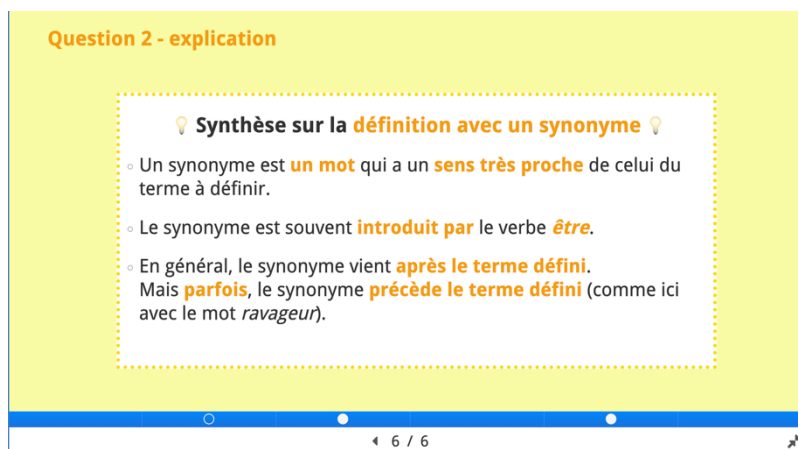


Image 41 – Capture d'écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

MODULE 1.5. : DÉFINIR DES NOTIONS : EXEMPLE 4

Ce module s'appuie sur un extrait d'une conférence portant sur le burnout parental donnée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain. Il illustre le procédé de définition par l'exemple.

L'activité débute par une phase de découverte. L'étudiant observe un graphique, qui indique le nombre d'étapes du processus menant au burnout parental. À l'aide du graphique, l'étudiant répond à la question qui lui est posée et vérifie sa réponse en cliquant sur l'icône d'information.

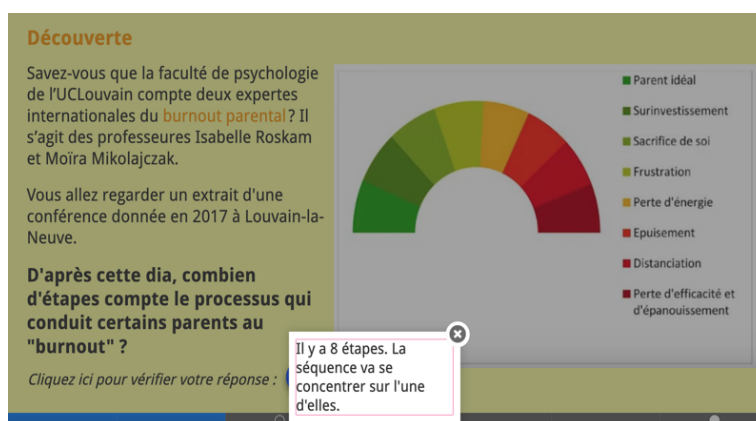


Image 42 – Capture d'écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

L'activité suivante est interactive. L'étudiant regarde l'extrait vidéo de la conférence sur le burnout parental et doit identifier l'étape du processus définie par la professeure dans cet extrait. Parmi sept propositions, une seule est correcte. L'étudiant valide ensuite sa réponse.



Image 43 – Capture d'écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Une seconde question porte plus précisément sur la manière dont la professeure définit la notion de frustration. L'étudiant se concentre sur les mots employés durant la définition et choisit parmi quatre propositions la manière dont elle a défini le concept de frustration.

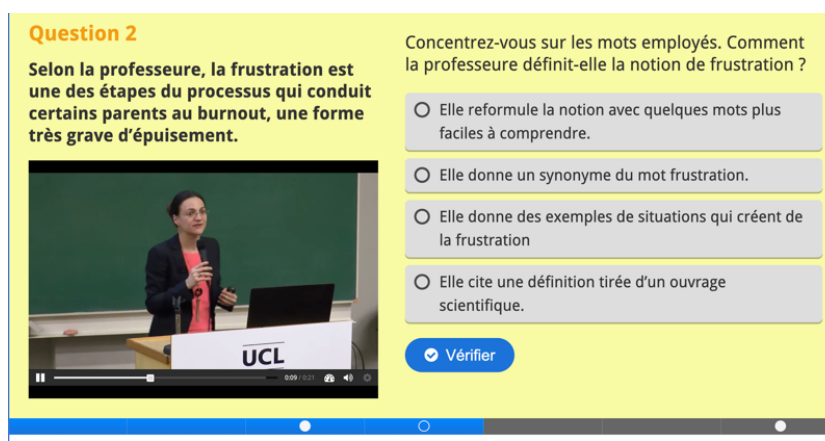


Image 44 – Capture d'écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Une explication accompagne cette activité pour justifier la réponse précédente.

Question 2 - explication



La professeure Roskam **définit** la notion de "frustration" en donnant quelques **exemples** de situations où des parents sont confrontés à un enfant difficile :

« la frustration parce que cet enfant pour lequel on s'est tellement donné, tout d'un coup, il ne veut plus rien faire à l'école, ou tout d'un coup il présente d'énormes difficultés, ou tout d'un coup il devient cet ado ingrat ».

Image 45 – Capture d'écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

La diapositive suivante reprend les caractéristiques de la définition par l'exemple.

💡 Synthèse sur la définition à l'aide d'un exemple 💡

Une façon **simple** et **efficace** de définir un terme consiste à donner un **exemple**.
Un exemple est un **fait qui illustre une affirmation**, ou qui est **caractéristique de quelque chose**.

L'exemple peut être :

- **fictif**, comme quand votre professeur de français crée un énoncé pour illustrer une règle de grammaire.
- **authentique**, comme quand un professeur fait référence à un événement récent ou à un cas réel pour illustrer un phénomène.

NB : Parfois, on peut combiner plusieurs procédés de définition, surtout si le terme à définir est complexe (ex. : une définition scientifique illustrée d'un exemple).

Image 46 – Capture d'écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Enfin, une dernière activité interactive propose de revoir la vidéo et de répondre à deux questions supplémentaires. Pour chaque question, deux propositions sont suggérées, dont une seule correcte. L'étudiant vérifie ses réponses à la fin de l'activité.

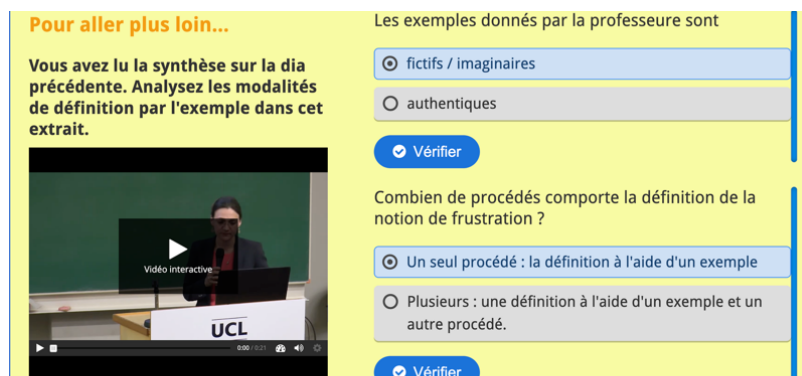


Image 47 – Capture d'écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

MODULE 1.6. : DÉFINIR DES NOTIONS : SYNTHÈSE

Cette séquence propose une synthèse de tous les procédés de définition vus dans l'ensemble de ce module. Elle offre un récapitulatif sous la forme d'une carte mentale.

Une activité interactive permet à l'étudiant de tester sa compréhension. Il doit faire glisser les étiquettes au bon endroit dans la carte mentale. La dernière diapositive présente la version complétée et corrigée de la carte.

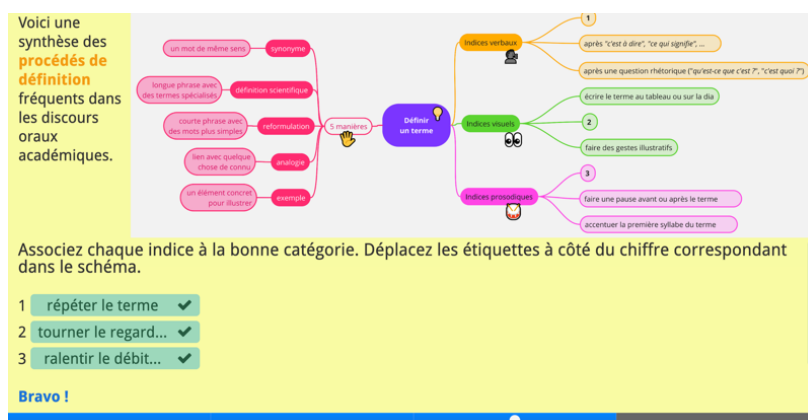


Image 48 – Capture d'écran de la troisième diapositive issue du module de conclusion « Définir des notions »

1.2.5.2. Module 2 : expliquer

Ce module présente quatre procédés fréquemment utilisés dans les discours académiques pour expliquer. En effet, l'enseignant universitaire a pour rôle de faire comprendre un sujet que les étudiants ne connaissent pas.

Il y a quatre façons récurrentes pour donner une explication. Cela peut se faire avec une analogie, avec une expérience scientifique, avec un exemple ou bien avec un processus.

Le module se compose d'une introduction et propose ensuite plusieurs activités interactives sur ces quatre procédés.

1.2.5.3. Module 3 : Indiquer la structure

Ce module permet de repérer la manière dont les enseignants structurent leur cours à l'aide d'indices aussi bien linguistiques (des mots et des expressions) que visuels (des diapositives, des gestes ou des regards). Il est composé de quatre parties.

La première partie porte sur la toute première séance d'un cours, à partir d'un extrait de cours de neurophysiologie dispensé à l'Université de Mons. L'étudiant répond à plusieurs questions pour déterminer à quel moment de la séance se situe l'extrait visionné (le début, le milieu ou la fin). À la fin de l'activité, les indices clés pour identifier la première séance d'un cours sont présentés.

La deuxième partie se concentre sur le début d'un cours, en se basant sur deux exemples de cours : l'un issu d'un cours de mécanique à l'Université de Savoie, l'autre d'un cours de sciences politiques à l'Institut catholique de Paris. Les exercices proposés dans cette partie permettent de repérer les marqueurs verbaux et non verbaux caractéristiques d'un début de cours.

La troisième partie se penche sur la fin d'un cours au moyen de deux extraits de cours de physique et de biologie. Les exercices consistent à identifier les signaux typiques de clôture d'un cours.

Enfin, la dernière partie est une synthèse récapitulative des différents indices observés tout au long du module. Elle inclut également un exercice interactif, dans lequel l'étudiant doit associer chaque exemple à la phase de cours correspondante.

1.2.5.4. Module 4 : Exposer et critiquer

Ce module vise à faire comprendre et à distinguer les deux postures que peut adopter un professeur dans un discours académique. D'une part, le professeur-expert expose de manière objective et neutre des idées ou des théories élaborées par d'autres spécialistes. D'autre part, le professeur-chercheur, quant à lui, prend position et critique les idées ou les théories présentées. Comme évoqué dans notre cadre théorique, ces deux attitudes s'alternent au sein d'un même discours du professeur. Il s'agit de la polyfonctionnalité.

L'objectif de ce module est donc d'aider les étudiants à identifier et différencier ces deux postures. Il se compose de quatre parties.

Les trois premières s'appuient sur trois exemples, tirés de cours réels issus de disciplines différentes (la littérature, la méthodologie et la psychologie). À travers des activités interactives, les étudiants sont invités à repérer ces deux postures, ainsi que les mots et les expressions, qui les signalent. Ils doivent analyser la manière dont ces deux types de discours s'alternent.

La dernière partie est une synthèse sur ces deux attitudes. Au moyen d'une carte mentale incomplète, l'étudiant est invité à replacer les mots clés associés à ces deux postures.

1.2.6. Boîte à outils

La section « Boîte à outils » met à la disposition de l'étudiant des ressources pratiques pour mieux comprendre et s'exprimer en français à l'université. L'étudiant y retrouve notamment des listes de mots bouche-trous avec leur prononciation ainsi qu'une liste des connecteurs logiques.

Une ressource est également consacrée à la prononciation des nombres en français. Enfin, un autre document regroupe toutes les cartes conceptuelles utilisées dans la plateforme CORAL, ce qui permet à l'étudiant de revoir rapidement les synthèses des modules déjà suivis.

1.3. CORAL au regard des principes du cadre théorique

Ce sous-chapitre a pour objectif d'analyser dans quelle mesure l'outil CORAL s'inscrit dans les approches et les principes présentés dans notre chapitre intitulé « Le traitement didactique de la compréhension orale du cours magistral ». Il s'agit notamment d'examiner si CORAL met en œuvre les orientations proposées par le FOU. L'analyse porte également sur sa capacité à intégrer les difficultés identifiées et à mobiliser les stratégies adaptées.

Pour rappel, notre cadre théorique a mis en évidence plusieurs difficultés majeures rencontrées lors de l'écoute d'un CM en langue seconde. Parmi celles-ci, figure une charge cognitive élevée, liée aux traitements formels qui deviennent conscients (Zoghلامي et Hilton, 2021), à la complexité du discours académique, ainsi qu'à la prise de notes intensive (Bouchard, Parpette et Pochard, 2005).

Nous avons aussi relevé des difficultés phonologiques qui entravent la capacité à décoder efficacement le message oral, ainsi que des difficultés lexicales (Hilton, 2022), liées à l'emploi d'un lexique spécialisé.

Enfin, des difficultés discursives apparaissent, notamment dans le repérage et l'interprétation de la reformulation, dans la gestion de la polyphonie (présence de plusieurs voix dans le discours) et dans la maîtrise de la polyfonctionnalité (distinction entre le discours principal et les discours latéraux) (Parpette, 2006).

Tout d'abord, l'outil CORAL s'inscrit dans une perspective globale, car il propose un travail ciblé sur les spécificités discursives du CM, comme l'identification d'une définition avec une reformulation. Il intègre également des conseils pour se préparer avant l'écoute, ainsi que des exercices centrés sur le décodage du flux de la parole.

Selon la typologie du FOU proposée par Mangiante et Parpette (2023), qui distingue deux grands types, CORAL relève davantage du FOU mobilité, dans la mesure où il s'adresse en priorité à des étudiants internationaux, qui viennent suivre des études à l'Université catholique de Louvain.

De plus, il adopte une approche de FOU transversale, inscrite dans une perspective globale, puisqu'il ne se limite pas à une discipline spécifique et s'appuie sur des documents authentiques, conformément aux recommandations formulées par Parpette (2006). À cela s'ajoute le fait que les extraits de conférences ou de cours magistraux exploités ne sont pas excessivement spécialisés et qu'ils illustrent des caractéristiques typiques du CM.

En ce qui concerne le traitement des difficultés liées au lexique académique, CORAL ne propose pas de travail approfondi sur cet aspect. Il oriente toutefois les apprenants vers des cours de l'Institut des langues vivantes (ILV) pour pallier cette difficulté. En faisant cela, il souligne l'importance de renforcer son vocabulaire pour améliorer sa compréhension.

Sur le plan des stratégies d'écoute, CORAL mobilise clairement des stratégies métacognitives, puisqu'il propose un module consacré à l'anticipation et à la préparation avant l'écoute d'un cours, ce qui correspond clairement à une stratégie de planification. Les modules, appartenant à la section « Pendant l'écoute : Construire le sens », s'appuient eux aussi sur les stratégies métacognitives.

Il intègre également des stratégies métalinguistiques, en particulier dans la section « Pendant l'écoute : décoder », en accord avec les indications de Zoghلامي et Hilton (2021) sur l'importance de la segmentation du flux oral dans la compréhension. En effet, cet entraînement explicite à la segmentation constitue une étape fondamentale pour renforcer la compréhension.

En comparaison avec les autres outils analysés, CORAL se distingue par la place centrale qu'il accorde au développement des stratégies métalinguistiques, qui visent à soutenir le décodage du flux de la parole, un aspect encore peu exploré dans les ressources existantes.

2. Méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre général ainsi que l'objectif de notre recherche. Ensuite, nous décrirons l'échantillon ayant participé à notre étude et préciserons les modules qui ont été testés. Enfin, nous exposerons les méthodes utilisées pour la collecte de nos données.

2.1. Cadre général

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux difficultés majeures que rencontrent les étudiants allophones face au discours oral académique en français. Après avoir analysé les caractéristiques linguistiques, pragmatiques et discursives propres à ce type de discours dans la première partie de ce mémoire, nous nous concentrons à présent sur un outil didactique spécifique, c'est-à-dire CORAL. Cette ressource en ligne sur la plateforme Moodle, présentée en détail dans le chapitre précédent, a pour objectif d'accompagner les étudiants allophones dans le développement de stratégies de compréhension orale adaptées au contexte universitaire.

L'objectif de cette seconde partie est d'évaluer la réception et l'utilisation de certains modules de CORAL par un petit groupe d'étudiants allophones. Il s'agit d'en examiner la pertinence, la clarté et l'utilité perçue à travers une expérimentation en conditions réelles. Cette recherche s'inscrit ainsi dans une démarche de recherche de type développemental qui vise à observer un dispositif didactique dans une situation réelle d'utilisation en vue de proposer des pistes d'amélioration concrètes (Thouin, 2014).

Plus précisément, notre étude cherche à comprendre comment les étudiants perçoivent l'outil CORAL, s'ils parviennent à réaliser les activités proposées, quelles sont leurs suggestions, leurs ressentis ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées. Trois modules ont été testés dans le cadre de cette expérimentation. Ceux-ci ont été présentés en détail dans le chapitre précédent. Ils appartiennent respectivement aux trois sections suivantes du cours CORAL : *avant l'écoute – anticiper* ; *pendant l'écoute – décoder* et *pendant l'écoute – construire le sens*.

La méthodologie adoptée est de nature qualitative, puisqu'elle est centrée sur l'expérience personnelle des participants. Les données ont été recueillies à travers des entretiens individuels menés avec quatre étudiants internationaux dans des salles réservées à la

bibliothèque des Arts et des Lettres de l'Université catholique de Louvain. Ces entretiens reposaient en partie sur la méthode de la pensée à voix haute.

À l'issue de chaque entretien, un questionnaire d'appréciation orale a été proposé sous forme de questions semi-ouvertes, ce qui a permis ainsi aux participants d'exprimer leurs impressions générales sur CORAL. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis intégralement transcrits pour l'analyse.

2.2. Description de l'échantillon

L'échantillon comprenait quatre étudiants internationaux actuellement inscrits à l'Université catholique de Louvain. Leur langue première était l'ukrainien, le portugais (du Brésil) ou l'espagnol (d'Espagne). Tous suivaient des cours de français langue étrangère au sein de l'Institut des Langues vivantes (ILV) et étaient inscrits dans des cours destinés à des apprenants visant le niveau B2 du CECR. Ce niveau constituait un critère de sélection, dans la mesure où l'utilisation de CORAL requiert un niveau linguistique avancé.

Les participants ont été sollicités dans leurs classes où nous avons présenté notre projet en expliquant les objectifs de l'expérimentation et en invitant les étudiants volontaires à y prendre part. Quatre étudiants ont ainsi manifesté leur intérêt et accepté de participer à notre étude.

	Étudiant 1	Étudiant 2	Étudiant 3	Étudiant 4
Prénom fictif	Sofia	Gabriela	Samuel	Alba
Âge	20 ans	38 ans	22 ans	20 ans
Langue première	Ukrainien	Espagnol	Portugais (Brésil)	Espagnol
Études	Chimie	Droit humain	Ingénierie	Psychologie
Année d'études	En première année de bachelier Remarque : Sofia a redoublé sa BAC1 l'année dernière, elle avait le niveau A2.	En deuxième année de master	En première année de master	En troisième année de bachelier
Niveau du CECR	B2	B1 Vise l'objectif B2	B2	B2

Tableau 1 – Description de l'échantillon

Les quatre étudiants, dont les prénoms ont été fictivement anonymisés, présentaient une diversité d'âges allant de 20 à 38 ans. Leurs profils académiques étaient également variés. Deux d'entre eux étaient inscrits dans un cursus de master, tandis que les deux autres étaient en bachelier. Les disciplines représentées incluaient le droit, la psychologie, la chimie et l'ingénierie.

2.3. Modules testés

Dans le cadre de cette étude, trois modules de la plateforme CORAL, présentés plus en détail dans le chapitre précédent, ont été testés auprès des étudiants.

Le premier module, appartenant à la section « Avant l'écoute », porte sur les stratégies d'anticipation et a été testé uniquement par une étudiante, Sofia, en raison de contraintes de temps rencontrées chez les autres participants.

Le deuxième module, intitulé « Objectif 5 – S'appuyer sur les mots bouche-trous pour séquencer le flux de la parole », appartient à la section « Pendant l'écoute : décoder ». Le troisième module, « Définir des notions », relève de la section « Pendant l'écoute : construire le sens ». Ces deux derniers modules ont été testés par l'ensemble des participants.

2.4. Méthodes de collecte des données

La collecte des données s'est appuyée sur trois méthodes complémentaires. L'expérimentation du cours CORAL s'est déroulée sous forme d'entretiens individuels avec chacun des quatre étudiants. Ces entretiens ont été réalisés dans un environnement calme et propice à la concentration, à savoir dans les salles de travail en groupe situées dans la zone BFLT de la bibliothèque FIAL de l'UCLouvain. Les séances ont eu lieu entre le 25 mars 2025 et le 3 avril 2025 selon les disponibilités de chaque participant.

Participants	Jour	Heure de début	Heure de fin	Lieu
Sofia	Le 25 mars 2025	11h00	12h07	Local B023.50
Gabriela	Le 25 mars 2025	12h45	13h55	Local B114.60 Salle 1
Samuel	Le 2 avril 2025	13h30	14h22	Local B023.50
Alba	Le 3 avril 2025	13h30	14h03	Local B023.40

Tableau 2 – Déroulement des entretiens

Lors de ces entretiens, nous avons eu recours à la méthode de la pensée à voix haute, qui consiste à demander aux participants de verbaliser tout ce qu'il se passe dans leur tête au moment même où ils réalisent une tâche donnée. Autrement dit, l'objectif de cette méthode est de mettre des mots sur les processus mentaux afin de permettre au chercheur d'en analyser les caractéristiques (Roussel, 2017).

Cette méthode repose sur deux modalités principales. D'une part, le protocole simultané qui consiste à demander aux participants de verbaliser ses pensées pendant l'exécution de la tâche, d'autre part, le protocole rétrospectif qui invite à verbaliser après la réalisation de la tâche (Roussel, 2017). Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons opté pour le protocole simultané, car il permet de recueillir des réactions spontanées et immédiates de la part des participants, selon nous.

En ce qui concerne le rôle du chercheur pendant la réalisation de la tâche, deux options sont possibles, soit le chercheur peut adopter une position passive et laisser au participant une liberté d'expression complète, soit il peut intervenir ponctuellement en le questionnant pour relancer la verbalisation (Roussel, 2017). Nous avons privilégié une approche intermédiaire. En effet, les participants étaient encouragés de s'exprimer librement. Cependant, nous sommes intervenus de manière ponctuelle lorsque leur verbalisation s'interrompait ou était peu développée. Nous avons avant tout posé des questions ouvertes et non directives pour stimuler leur réflexion.

Avant d'entamer l'entretien, il est important que le chercheur s'assure de bien définir aux participants ce que signifie « penser à voix haute » et ce qu'il attend de leur part pendant la réalisation des exercices (Falardeau, Pelletier, C. et Pelletier, D., 2014). C'est pourquoi nous avons pris le temps avant de débiter le test d'expliquer aux participants qu'ils étaient invités à livrer toutes leurs pensées lorsqu'ils réalisaient les activités.

De plus, l'ambiance d'une telle expérience nécessite un environnement sécurisant où les participants ne se sentent pas jugés ou critiqués (Krings, 1968 : p. 56, cité par Kussmaul et Tirkkonen-Condit, 1995). Nous avons ainsi veillé à instaurer un cadre rassurant et bienveillant dans lequel la liberté d'expression était encouragée et valorisée.

Nous avons également proposé un questionnaire d'appréciation¹ à l'issue de la réalisation des modules. Celui-ci visait à recueillir des données complémentaires de nature plus générale et rétrospective sur l'expérience personnelle des participants avec CORAL. Il permet ainsi d'élargir l'analyse à leurs impressions globales sur l'outil. Les questions ont été posées oralement aux étudiants à la fin de l'entretien.

Enfin, l'ensemble des verbalisations produites au cours des entretiens a été enregistré avec le consentement des participants, puis intégralement transcrit. Ces transcriptions forment ainsi des protocoles de verbalisation qui servent de base pour une analyse qualitative (Kusmaul et Tirkkonen-Condit, 1995).

¹ Le questionnaire d'appréciation se trouve dans les annexes (annexe 1).

3. Résultats de l'expérimentation

Ce chapitre présente les résultats de l'expérimentation de CORAL menée auprès de quatre étudiants allophones dans le cadre de notre recherche. L'objectif est de rendre compte des impressions des participants à l'égard de la plateforme, de leurs retours pour chacun des modules testés, des difficultés rencontrées ainsi que des performances obtenues lors de la réalisation des exercices interactifs. L'analyse de ces éléments nous permettra d'identifier les atouts de CORAL et de proposer des pistes d'amélioration.

Dans un premier temps, nous exposerons les retours des étudiants module par module. Ils se composent des résultats correspondants et des observations recueillies au cours de l'expérimentation. Dans un second temps, nous approfondirons l'analyse en examinant les performances des étudiants aux exercices interactifs en fonction de leur profil. Nous chercherons à déterminer si leur niveau CECR, leur grade académique ou leur langue maternelle peuvent influencer leurs résultats. Nous étudierons également la concordance entre les résultats observés pendant le test de CORAL et ceux obtenus lors de l'examen de compréhension orale du cours B2, LFRAN1401.

Enfin, ce chapitre se conclura par une discussion sur les limites de l'expérimentation ainsi qu'une synthèse des principaux constats et des pistes d'amélioration identifiées.

3.1. Retours et résultats des modules testés

Ce sous-chapitre présente les résultats obtenus par les participants aux exercices interactifs, ainsi que les retours généraux des modules testés, recueillis lors des entretiens oraux avec les étudiants.

Nos remarques et observations sont illustrées par les propos recueillis auprès des participants, ainsi que de tableaux récapitulatifs. Nous nous efforcerons de rappeler le contenu de chaque exercice présenté, sans entrer dans le détail. Pour plus de précisions, nous renvoyons le lecteur au chapitre consacré à la présentation de CORAL.

3.1.1. *Le module « Avant l'écoute : anticiper »*

Comme mentionné précédemment, seule une étudiante, Sofia, a pu tester ce module, faute de temps pour les autres. Pour rappel, ce module propose plusieurs conseils pour se préparer avant d'assister à un cours dans une langue étrangère. Il développe l'anticipation.

Sofia a souligné l'utilité du module, précisant qu'elle connaissait déjà certaines stratégies. Elle a expliqué :

C'était utile et il y a quelques trucs qui sont vrais, comme par exemple, moi j'aime bien me préparer et tout traduire dans ma langue maternelle. Par exemple, avant laboratoire de biologie, j'aime bien, comme ça je peux mieux comprendre ce que moi je dois faire. Parce que je pense, qu'il y a une fois où j'ai oublié de faire ça et en laboratoire j'étais juste avec mes yeux ouverts parce qu'il y a beaucoup de nouveaux mots. (Sofia)

Cette remarque illustre l'importance de la préparation et l'existence antérieure de stratégies mises en place par l'étudiante elle-même. Étant donné qu'une seule étudiante a testé le module, il n'y a pas beaucoup de données à analyser.

3.1.2. Le module « Objectif 5 – s'appuyer sur les mots bouche-trous pour séquencer le flux de la parole »

Pour rappel, ce module traite les mots bouche-trous, qui se manifestent dans le discours oral spontané. Les activités proposées visent à familiariser les apprenants avec ces mots afin de faciliter leur identification dans le flux de la parole, et ainsi améliorer la segmentation du discours lors de la phase de décodage.

Le module comprend trois exercices interactifs. Rappelons brièvement que le premier est un exercice de sensibilisation, qui consiste à cliquer sur tous les mots bouche-trous présents dans un dialogue entre deux interlocuteurs. Le deuxième, un exercice de découverte, invite l'étudiant à regarder une vidéo et à compter le nombre d'occurrences des mots « alors » et « donc » prononcés par le professeur. Enfin, l'exercice d'entraînement, divisé en deux parties, propose d'écouter un extrait définissant les particules bouche-trous, puis de glisser plusieurs mots au bon endroit dans la transcription.

3.1.2.1. Temps approximatif consacré à la réalisation du module

Concernant le temps nécessaire pour réaliser l'ensemble du module (comprenant la lecture des diapositives, le visionnage des vidéos et la réalisation des exercices), nous avons recueilli des durées approximatives, étant donné que le chronométrage manuel comporte une marge d'erreur inhérente et ne permet pas une mesure strictement exacte.

Les durées observées varient entre dix minutes et vingt minutes. L'étudiante la plus rapide a été Alba, tandis que Gabriela a pris le plus de temps. Entre les deux se trouvent Samuel et Sofia, cette dernière ayant été légèrement plus rapide que Samuel. Ces données sont synthétisées dans le tableau ci-dessus. Cette variation des temps peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment le rythme de lecture de chacun et le nombre d'écoutes nécessaires pour réaliser les exercices.

Participants	Temps approximatif pour réaliser l'ensemble du module
Sofia	13 minutes et 38 secondes
Gabriela	20 minutes et 57 secondes
Samuel	16 minutes et 28 secondes
Alba	10 minutes et 8 secondes

Tableau 3 – Temps approximatif pour la réalisation de l'Objectif 5

3.1.2.2. Résultats aux exercices interactifs

Les résultats obtenus aux exercices interactifs, ainsi que le temps approximatif consacré à chacun, seront présentés de manière détaillée pour chaque exercice.

Participant	Exercice concerné	Temps approximatif	Résultat
Sofia	<i>Exercice de sensibilisation</i>	N/A	Donnée manquante (cause : non réalisation de l'exercice)
Sofia	<i>Exercice de découverte</i>	2 minutes et 57 secondes	Réussi
Sofia	<i>Exercice d'entraînement</i>	2 minutes et 3 secondes	Réussi
Gabriela	<i>Exercice de sensibilisation</i>	2 minutes et 29 secondes	Partiellement réussi (certains, pas tous)
Gabriela	<i>Exercice de découverte</i>	3 minutes et 4 secondes	Échec
Gabriela	<i>Exercice d'entraînement</i>	5 minutes et 58 secondes	Réussi
Samuel	<i>Exercice de sensibilisation</i>	2 minutes et 9 secondes	Partiellement réussi (certains, pas tous)
Samuel	<i>Exercice de découverte</i>	5 minutes et 29 secondes	Réussi
Samuel	<i>Exercice d'entraînement</i>	3 minutes et 47 secondes	Réussi
Alba	<i>Exercice de sensibilisation</i>	1 minute et 50 secondes	Réussi
Alba	<i>Exercice de découverte</i>	3 minutes et 33 secondes	Réussi
Alba	<i>Exercice d'entraînement</i>	2 minutes et 7 secondes	Réussi

Tableau 4 – Résultats aux exercices interactifs de l'Objectif 5

Pour rappel, l'exercice de sensibilisation consistait en un dialogue au cours duquel l'utilisateur devait cliquer sur tous les mots pouvant être supprimés sans altérer le sens du message. Les participants devaient cliquer sur tous les mots bouche-trous pendant l'écoute. Pour réaliser cet exercice, les étudiants ont pris entre une et trois minutes.

Cet exercice a été réussi dans sa totalité par Alba. En revanche, Samuel et Gabriela l'ont partiellement réussi, puisqu'ils n'ont pas réussi à identifier tous les mots concernés. Cette difficulté peut s'expliquer par la méconnaissance de certains mots. Les commentaires des étudiants illustrent bien cette observation. En effet, Samuel exprime sa surprise face au nombre de mots à sélectionner.

Pas compliqué, mais c'est pour moi parce que je ne reconnais pas les mots « ben », « bon ». (Gabriela)

Je sais pas ce mot-là. (Samuel)

Oh, il y a beaucoup de mots. Ok. (Samuel)

Concernant Sofia, qui utilisait une tablette, aucune donnée n'est disponible, car elle n'a pas pu réaliser l'activité en raison d'un dysfonctionnement informatique. En effet, ses clics n'étaient pas pris en compte par l'interface. Elle souligne cet incident pendant l'entretien :

Non, ça va maintenant j'ai compris ok mais comment je clique par exemple... ? (Sofia)

Pour l'exercice de découverte, où les étudiants devaient écouter un extrait d'un cours de mathématiques et indiquer le nombre de fois où deux mots bouche-trous étaient entendus, le temps approximatif nécessaire pour réaliser cet exercice variait entre deux et cinq minutes.

Il est important de noter qu'aucun étudiant n'avait vu les deux questions affichées sur la vidéo au moment de la première écoute. Ils n'ont pu prendre connaissance qu'après notre intervention. Cela explique, par exemple, la raison pour laquelle Samuel a pris plus de temps (5 minutes et 29 secondes) que les autres. En effet, il a dû écouter la vidéo à trois reprises : une première fois avant de cliquer sur les questions, une deuxième fois pour compter les occurrences du mot « alors », et une troisième fois pour compter celles de « donc ». Alba s'est retrouvée dans une situation similaire, puisqu'elle a écouté la vidéo à trois reprises.

Oui, mais j'ai écouté seulement trois donc... (Alba)

En revanche, Gabriela n'a écouté le passage qu'une seule fois et n'a découvert les questions qu'après cette écoute. Elle n'a donc pas compté les occurrences avec précision et a répondu de manière aléatoire, sans réécouter, peut-être par manque de motivation ou par simple oubli. Quant à Sofia, elle a réussi après une deuxième écoute. Si les questions avaient été visibles avant l'écoute, il est probable que les étudiants n'auraient pas eu besoin de réécouter le passage autant de fois pour y répondre.

Non, mais ça ne doit pas être ici je pense c'est pas très confortable parce qu'en plus c'est des questions combien de fois entendez-vous « alors ». Je sais pas, il faut mettre un bouton pour la passer en vidéo. En plus, quand la vidéo bloque... Mais moi j'ai déjà oublié combien de « donc » et « alors ». (Sofia)

Observateur : *Tu aurais préféré lire la question avant ? ; Gabriela : Ah oui !*

Je n'ai pas vu la question. (Gabriela)

Observateur : *Est-ce que tu avais vu qu'il y avait les questions ? ; Samuel : Ah, non.*

Enfin, l'exercice d'entraînement, composé de deux parties, consistait à faire glisser des mots pour compléter la transcription de l'enregistrement audio. Cet exercice a été réussi par l'ensemble des étudiants.

Sofia et Alba l'ont réalisé en environ deux minutes, tandis que Gabriela et Samuel ont reconnu avoir rencontré des difficultés à écouter l'audio tout en faisant glisser les éléments sur l'écran, ce qui explique le temps plus long qu'ils ont consacré à cette activité. Cela peut suggérer qu'ils étaient peut-être moins à l'aise pour naviguer sur un outil informatique que les autres.

Je ne crois pas que c'est compliqué, mais j'ai des problèmes avec tout pour faire rapidement [...] avec faire les mouvements d'éléments.
(Gabriela)

C'est difficile pour moi pour lire et en même temps associer. Mais c'est ok.(Samuel)

3.1.2.3. Retours

Dans l'ensemble, les étudiants ont rapidement compris l'objectif de ce module. Ils ont bien réussi la plupart des exercices proposés et ont souligné leur utilité. Plusieurs participants ont également indiqué que les activités étaient faciles à réaliser.

L'exercice est un peu facile, très facile, mais juste écouter, comprendre qu'est-ce que les mots bouche-trous, c'est utile (Sofia)

C'est un petit peu proche de l'idée que je pensais, mais c'est très intéressant. (Gabriela)

C'est utile parce qu'il y a quelques mots que j'ai déjà connus mais il y a quelques autres que ce sont tout à fait nouveaux. (Alba)

3.1.3. ***Le module « Définir des notions »***

Ce module a pour objectif de faire découvrir quatre procédés de définition employés fréquemment dans les cours magistraux et les conférences. Il s'agit de la reformulation, de la définition de type scientifique, du recours au synonyme et de la définition à l'aide d'un exemple.

Participants	Temps approximatif pour réaliser l'ensemble du module	Résultats
Sofia	29 minutes et 53 secondes	Réussi : 12 Partiellement réussi : 1 Échec : 4
Gabriela	33 minutes et 56 secondes	Réussi : 11 Partiellement réussi : 3 Échec : 3
Samuel	26 minutes et 13 secondes	Réussi : 14 Partiellement réussi : 2 Échec : 0 Donnée manquante : 1
Alba	15 minutes et 45 secondes	Réussi : 14 Partiellement réussi : 3 Échec : 0

Tableau 5 – Résultats aux exercices interactifs du module 1

Le temps nécessaire pour réaliser l'ensemble du module varie entre quinze et trente minutes. Nous avons compilé les résultats globaux de tous les exercices interactifs de ce module, mais nous les présenterons de manière détaillée, exercice par exercice.

Le module se compose de six parties : d'une introduction, de quatre parties dédiées à chaque procédé et d'une synthèse finale. Étant donné que les activités de ce module sont plus nombreuses que le précédent, nous présenterons les résultats et les retours des exercices interactifs pour chacune des parties. Pour des informations plus détaillées sur les résultats, le lecteur peut se référer aux annexes.

D'un point de vue temporel, Sofia et Gabriela ont mis davantage de temps, ce qui peut s'expliquer par une difficulté plus grande rencontrée lors des exercices, comme le suggèrent leurs résultats. Samuel, qui a réalisé le module sur tablette, a rencontré quelques problèmes techniques qui ont allongé son temps de réalisation. En revanche, Alba a réussi les exercices rapidement, ce qui peut indiquer que ceux-ci lui ont semblé relativement faciles.

3.1.3.1. L'introduction et la synthèse

Pour rappel, les exercices de ces deux parties consistaient à replacer des notions dans une carte mentale à l'emplacement adéquat.

Sofia, Gabriela et Samuel ont réussi ces exercices sans difficulté. En revanche, Alba s'est trompée en inversant deux propositions sur les trois lors de l'exercice d'introduction. Étant donné qu'elle a réalisé cet exercice en approximativement une minute, il est probable que cette erreur soit due à la précipitation, d'autant plus qu'elle a rapidement compris la source de son erreur.

Ah, d'accord. Oui. Je comprends. (Alba)

3.1.3.2. L'exemple 1

Pour rappel, le premier exemple est issu d'un cours de physique dispensé par le professeur Gaignaux à la Faculté des bioingénieurs de l'UCLouvain. Il porte sur la définition du mot « sublimable ».

En ce qui concerne les résultats aux exercices interactifs, nous avons constaté qu'Alba les a tous réussis rapidement et avec une grande aisance, se démarquant ainsi des autres participants. Cela laisse penser qu'elle est peut-être plus à l'aise dans la compréhension orale qu'eux.

Viennent ensuite Samuel et Sofia, qui ont dans l'ensemble bien réussi, à l'exception de la dernière question. Lors du premier essai, ils n'ont identifié qu'une seule réponse correcte, la

seconde n'ayant été trouvée qu'après un deuxième visionnage. Quant à Gabriela, ses résultats étaient plus mitigés, malgré un temps de réalisation comparable à celui des autres participants.

Bien que la première question, qui consistait à identifier le mot utilisé pour définir la notion « sublimable », ait été réussie par l'ensemble des étudiants, les étudiants ont trouvé que le débit de la parole était assez rapide. En ce qui concerne le mot à reconnaître, Sofia et Samuel ont précisé qu'ils n'avaient entendu seulement la dernière syllabe du mot « c'est-à-dire », le début étant presque inaudible. Cette activité a nécessité plusieurs écoutes pour répondre correctement.

Il n'a pas vraiment très bien prononcé ces mots. En Ukraine, on dit qu'il a mangé ses mots. (Sofia)

En fait, moi j'ai compris que « c'est-à-dire », j'ai entendu dire, et c'est pourquoi j'ai choisi ça mais je n'ai pas entendu « c'est-à-dire ». Comme j'ai déjà dit il a mangé ces mots, c'était compliqué de comprendre un peu. Ça va, je suis habituée. (Sofia)

C'est vite. (Samuel)

Mais ici, c'est difficile pour écouter, même si j'ai déjà marqué que c'est-à-dire. (Samuel)

Oui, c'est vrai qu'il parlait très vite. (Alba)

La deuxième question, qui consistait à déterminer le procédé par lequel le professeur définissait le terme « sublimable », s'est avérée compliquée et n'a pas été réussie par Gabriela. Les difficultés rencontrées, en particulier par Gabriela, peuvent s'expliquer par le début rapide du professeur, qui rend plus complexe la compréhension.

Je comprends qu'il a dit qu'il utilisait d'autres mots pour expliquer, mais je ne sais si c'est plus facile de reformuler. (Gabriela)

Concernant la troisième question, les étudiants devaient se concentrer sur la voix et le regard du professeur et identifier les comportements observés parmi plusieurs propositions. Seule Alba a réussi l'exercice dans son entièreté. Gabriela, Samuel et Sofia l'ont, quant à eux, partiellement réussi, puisqu'ils n'ont trouvé qu'une seule des deux réponses attendues. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils ne sont pas familiarisés avec l'observation du non-verbal.

De plus, l'explication de cette question, située à la neuvième diapositive, a posé un problème. En effet, aucun des étudiants n'a remarqué qu'il était possible de cliquer sur les icônes d'information présentes sur les deux photos, ce qui a limité leur accès aux explications complémentaires.

Je n'ai jamais vu ça. (Sofia)

Moi, je pensais que c'était comme une interrogation. (Sofia)

3.1.3.3. L'exemple 2

Pour rappel, ce deuxième exemple était tiré d'un cours de psychologie donné à l'Université de Reims, dans lequel une professeure définissait la notion de « test mental » à l'aide d'une définition scientifique.

Parmi les participants, Sofia a obtenu les résultats les moins satisfaisants, tandis que Samuel et Alba se sont distingués par leurs performances les plus élevées. Quant à Gabriela, elle a atteint un niveau de réussite jugé satisfaisant.

Sofia a également pris davantage de temps pour réaliser les exercices, ce qui semble refléter la difficulté perçue lors de la réalisation des exercices, en accord avec ses résultats. Par ailleurs, elle a indiqué qu'elle trouvait le débit de parole assez rapide.

L'activité intitulée « Découverte » consistait à identifier le thème de la vidéo à l'aide d'une image. Quant à la première question, les étudiants devaient identifier la notion définie par la professeure. Ces activités ont été jugées comme étant faciles. Cela se reflète notamment dans la réussite unanime de tous les étudiants et le temps relativement court qu'ils y ont consacré.

Non, c'était facile parce qu'elle a dit qu'on va définir aujourd'hui la définition, et après « test mental ». (Sofia)

La question deux a posé plusieurs difficultés. En effet, Sofia n'a pas réussi à identifier le procédé de définition. Toutefois, après avoir consulté la correction, elle a indiqué avoir compris la justification de cette réponse.

Sofia : C'était un peu compliqué. Moi, je pense que c'est un peu ça ou ça. ; Observateur : Et tu comprends maintenant pourquoi c'est celle-là ? ;

Sofia : Oui.

Il convient de souligner que Gabriela a consacré un temps relativement important pour cette question, ayant écouté la vidéo à deux reprises, contrairement à Samuel et Alba, qui ne l'ont écoutée qu'une seule fois. Elle a d'ailleurs indiqué que l'activité lui avait paru compliquée. Cependant, malgré cette difficulté, sa concentration et les écoutes répétées lui ont permis d'atteindre un résultat satisfaisant.

Observateur : C'est compliqué ? (demandé après la première écoute) ; Gabriela : Oui, je comprends l'idée générale mais détaillé...

Concernant la question trois, seule Sofia a échoué, car elle n'a pas entendu le nom du chercheur cité dans la définition. Cependant, elle explique qu'elle s'est trompée parce qu'elle n'a pas regardé la vidéo jusqu'au bout.

Ah, ce n'est pas dit que c'était une chercheuse. C'était juste l'année, non ? (Sofia)

Non, c'est parce que j'ai fait une grosse erreur je n'ai pas écouté tout. (Sofia)

Bien que Gabriela ait réussi, elle a également indiqué ne pas avoir entendu clairement le nom du chercheur. La réponse attendue « Un chercheur du XX^e siècle » n'a pu être donnée que grâce à la date perçue, le nom restant inaudible pour elle. Samuel, quant à lui, a réussi l'exercice, mais a précisé que l'identification de l'auteur n'était pas claire non plus pour lui. Alba n'a rencontré aucune difficulté notable.

Qui est l'auteur de cette définition scientifique [...] ils ne le disent pas. (Gabriela)

Ce n'est pas clair si c'est la définition ou si c'est quelque chose de Google. Mais je pense que c'est comme ça...Ok. (Samuel)

Le premier exercice d'entraînement consistait à replacer les mots d'une définition en les faisant glisser. Il n'a posé de difficulté à aucun étudiant. Toutefois, Sofia a signalé que le débit de parole était rapide et a donc mis la vidéo sur pause afin de disposer du temps nécessaire pour effectuer la tâche. Samuel a adopté la même stratégie. Alba a également réussi l'exercice, mais n'a pas visionné la vidéo au moment indiqué dans la consigne.

Faut pas parler si vite (rire). (Sofia)

Enfin, le deuxième exercice d'entraînement, qui consistait à reconnaître et sélectionner trois connecteurs logiques dans la transcription de la définition donnée par la professeure, s'est révélé difficile pour l'ensemble des étudiants. Sofia et Gabriela n'ont identifié aucun connecteur, tandis que Samuel et Alba n'ont réussi que partiellement.

Tous ont indiqué ne plus se souvenir de la notion de « connecteur logique ». Samuel n'en a reconnu qu'un seul et Alba en a repéré deux. Elle a précisé qu'elle n'avait pas compris que le second « soit » correspondait au troisième attendu, ce qui explique qu'elle ne l'ait pas sélectionné. Il convient de noter que seules Sofia et Gabriela ont écouté la vidéo qui accompagnait l'exercice. Ces résultats suggèrent que la difficulté rencontrée est liée à la méconnaissance ou l'oubli de la notion de « connecteurs logiques ».

C'est quoi encore un connecteur logique ? (Sofia)

C'est intéressant, mais j'ai oublié c'est quoi connecteur logique. (Sofia)

Pour moi, ce n'est pas clair les connecteurs. (Gabriela)

Je ne sais pas si c'est connecteu. (Samuel)

Quand on dit connecteurs logiques... C'est ? (Alba)

Je pensais que le 2 [soit], c'était seulement 1. (Alba)

Les connecteurs que j'avais en tête, c'était plus « en plus », « en conclusion », qui sont plus clairs [...] Parce que c'est, ils sont plus introduits dans le texte ici.

(Alba)

3.1.3.4. L'exemple 3

Pour rappel, le troisième exemple est tiré d'un cours de biologie donné en Faculté des bioingénieurs à l'UCLouvain. Il s'agit d'un cours à distance enregistré sur Teams. Dans l'ensemble, les exercices ont nécessité au maximum deux minutes.

Pendant l'exercice de découverte, les étudiants devaient observer une image représentant une galerie construite par des insectes, puis choisir parmi quatre propositions, celle qui correspondait à l'illustration. Cet exercice n'a posé aucune difficulté aux participants et a été rapidement réalisé.

Concernant la première question, la réponse de Samuel est manquante et n'est donc pas prise en compte. Sofia et Gabriela n'ont pas reconnu le procédé utilisé et ont échoué, tandis qu'Alba a fourni la réponse correcte. Cet exercice a nécessité plusieurs écoutes pour chaque étudiant, cela reflète la complexité rencontrée lors de l'exercice.

C'était plus compliqué, ça j'ai pas bien compris parce qu'en plus, il a parlé très vite. (Sofia)

Il parlait très vite. (Gabriela)

La deuxième question a posé de nombreuses difficultés, comme en témoigne le temps important que Samuel et Gabriela y ont consacré. Tous deux ont procédé à plusieurs écoutes et ont indiqué que le débit du professeur était très rapide. Gabriela n'a identifié qu'une seule réponse, ce qui explique sa réussite partielle. Samuel a écouté la vidéo à trois reprises, tandis qu'Alba a ralenti la vidéo lors de sa deuxième écoute pour formuler sa réponse. Quant à Sofia, elle a également dû visionner la vidéo deux fois. Cependant, bien que l'exercice ait été perçu comme compliqué et ait demandé beaucoup de temps, la concentration et les écoutes répétées ont permis à ces trois étudiants d'atteindre finalement la bonne réponse.

Je comprends mais je sais pas comment je peux écrire [...] Mais il a dit quelque chose [...] Qui sont. Pour moi, il dit « qui sont ».
(Samuel)

Ça m'a aidé [de mettre en ralenti] c'est vrai que les voix, c'est pas très clair. (Alba)

3.1.3.5. L'exemple 4

Pour rappel, ce dernier exemple était issu d'une conférence donnée à l'UCLouvain en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Elle portait sur le burnout parental. Sofia et Gabriela ont reconnu ne pas connaître la signification du terme « burnout ». Cependant, cette méconnaissance n'a pas compliqué la réalisation des exercices.

Burnout... C'est quoi burnout ? (Sofia)

Qu'est-ce que c'est le burnout ? (Gabriela)

Les exercices ont été dans l'ensemble bien réussis, sans échec notable et réalisés rapidement.

Pour la première question, qui consistait à identifier la phase du burnout parental, tous les étudiants ont obtenu une réponse correcte. Concernant la deuxième question, la réussite est générale.

Oui, c'était aussi facile. J'ai bien compris l'exemple. (Sofia)

Oui, c'est facile. (Gabriela)

Enfin, la dernière question a été correctement traitée par la majorité des étudiants, à l'exception d'Alba et Gabriela qui ont réussi à répondre à une seule question. Ces difficultés semblent liées à une compréhension insuffisante des exemples fictifs et authentiques, combinée à un nombre limité d'écoutes, généralement une seule.

*Ah d'accord, parce qu'ils ne sont pas réels mais ils peuvent l'être, non ?
(Alba)*

*[J'aurais eu besoin d'explication] parce que c'est vrai que ce sont des
choses qui peuvent être authentiques. (Alba)*

Nous souhaitons faire une remarque concernant le fonctionnement de la correction de cet exercice. Lorsqu'un étudiant sélectionne la mauvaise réponse, la plateforme n'affiche pas spontanément la correction. Or, l'exercice ne proposant que deux options, la bonne réponse correspond nécessairement à celle qui n'a pas été choisie. Pour accéder à l'explication, les étudiants doivent sélectionner eux-mêmes la bonne réponse, ce qui suppose qu'ils aient le réflexe de cliquer à nouveau sur l'autre réponse. Alba a précisé qu'elle ne comprenait pas la réponse et n'a pas vu la correction, puisqu'elle n'a pas cliqué sur l'autre option.

Il est aussi pertinent de revenir sur l'activité intitulée « Découverte », car elle a suscité un intérêt mitigé. Les étudiants devaient déterminer le nombre d'étapes menant au burnout à l'aide d'un graphique, mais aucun espace n'était prévu pour indiquer leur réponse. Par ailleurs, plusieurs étudiants n'ont pas compris qu'ils pouvaient cliquer sur les icônes d'information pour obtenir le corrigé. Cela a donc impacté l'intérêt de l'exercice, qui nous a semblé manquer d'interactivité.

3.2. Retours généraux sur CORAL

D'un point de vue technique, Gabriela a indiqué que la navigation sur la plateforme lui semblait globalement correcte. Cependant, lors de l'entretien, nous avons remarqué qu'elle éprouvait malgré tout des difficultés pour passer d'un module à un autre, nécessitant de notre

part une guidance importante. Ces difficultés peuvent s'expliquer par une moindre familiarité avec les outils numériques.

Par ailleurs, Samuel et Sofia, qui ont réalisé les exercices sur tablette, ont rencontré plusieurs défaillances informatiques, tels que des problèmes pour cliquer ou des pages qui ne se chargeaient pas correctement. Cela pourrait suggérer que la plateforme CORAL n'est pas entièrement compatible avec certains appareils mobiles.

Lors du questionnaire d'appréciation, Sofia a suggéré d'ajouter une fonctionnalité de « Marquer comme terminé » à la fin de chaque module, afin de mieux visualiser sa progression sur l'interface. Cette option permettrait de suivre plus clairement l'avancée de chaque étudiant.

Enfin, les participants ont particulièrement apprécié les documents authentiques utilisés dans chaque module. En effet, les exemples réels ont plu aux étudiants. De plus, la diversité des disciplines représentées dans les extraits proposés a également été appréciée.

3.3. Discussion autour des résultats

Cette partie a pour objectif d'analyser en profondeur les résultats obtenus lors de la réalisation des exercices interactifs, en examinant les performances des participants sous différents angles. Il s'agit d'étudier en détail les données recueillies et de comparer les profils des étudiants afin de mettre en évidence les facteurs susceptibles d'expliquer la réussite ou les difficultés rencontrées.

3.3.1. Influence du niveau CECR et du parcours académique

Avant d'entamer notre analyse, revenons rapidement sur le profil des participants. Tous déclarent avoir un niveau B2, à l'exception de Gabriela qui se situe plutôt au niveau B1. Elle suit actuellement un cours de niveau B2 à l'ILV, mais se considère plus proche du B1 que du B2.

Concernant le parcours académique, les profils sont variés, comme nous l'avons déjà précisé. Pour rappel, Sofia est en première année de bachelier et recommence son année, Alba est en troisième année de bachelier, Samuel est en première année de master et Gabriela est en deuxième année de master.

Nous présentons les données récoltées à l'issue du test de CORAL pour les deux modules en les comparant avec les différents profils des étudiants. Nous nous concentrons particulièrement sur leur niveau CECR et leur parcours académique afin d'évaluer si ces facteurs personnels peuvent influencer les résultats obtenus lors de la réalisation des exercices interactifs. L'ensemble a été synthétisé dans le tableau suivant :

Participants	Niveau CECR	Années d'études	Résultats de l'objectif 5	Résultats du module 1
Sofia	B2	En première année de bachelier Remarque : Sofia a redoublé sa BAC1 l'année dernière, elle avait le niveau A2.	Réussi : 2 Partiellement réussi : 0 Échec : 0 Donnée manquante : 1	Réussi : 12 Partiellement réussi : 1 Échec : 4
Gabriela	B1 Vise l'objectif B2	En deuxième année de master	Réussi : 1 Partiellement réussi : 1 Échec : 1	Réussi : 11 Partiellement réussi : 3 Échec : 3
Samuel	B2	En première année de master	Réussi : 2 Partiellement réussi : 1 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 2 Échec : 0 Donnée manquante : 1
Alba	B2	En troisième année de bachelier	Réussi : 3 Partiellement réussi : 0 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 3 Échec : 0

Tableau 6 – Comparaison des résultats avec le niveau CECR et le parcours académique

D'un point de vue temporel (cf. tableaux sur les temps approximatifs pour chaque module présenté dans les deux sous-chapitres précédents), les étudiants de master consacrent plus de temps que ceux en bachelier à réaliser les exercices de l'« Objectif 5 ». Cependant, pour le module « Définir des notions », ce sont Gabriela et Sofia qui prennent le plus de temps.

En ce qui concerne les résultats, Alba et Samuel affichent les meilleures performances pour les deux modules testés, malgré leurs parcours académiques différents, l'un en bachelier et l'autre en master. Cela suggère que le parcours académique n'a pas vraiment d'influence sur la durée consacrée aux exercices et sur la réussite des étudiants.

Les résultats de Gabriela, qui a un niveau CECR B1 selon elle, peuvent s'expliquer par son niveau. En effet, les exercices proposés par CORAL sont avant tout destinés pour un niveau avancé (B2), ce qui peut rendre les tâches nettement plus difficiles pour elle.

En résumé, le parcours académique semble avoir peu d'influence sur les résultats. En effet, parmi les moins bonnes performances, se trouvent à la fois une étudiante en bachelier et une en master, et parmi les meilleures également un bachelier et un master. Ce facteur ne paraît donc pas directement lié à la réussite. En revanche, le niveau CECR semble être un facteur déterminant dans la performance des participants.

3.3.2. Influence de la langue première

Précédemment, nous avons identifié les étudiants qui ont obtenu les meilleurs et les moins bons résultats. Nous allons à présent examiner si la langue première peut influencer ces résultats.

Participants	Langue première	Résultats de l'objectif 5	Résultats du module 1
Sofia	Ukrainien	Réussi : 2 Partiellement réussi : 0 Échec : 0 Donnée manquante : 1	Réussi : 12 Partiellement réussi : 1 Échec : 4
Gabriela	Espagnol	Réussi : 1 Partiellement réussi : 1 Échec : 1	Réussi : 11 Partiellement réussi : 3 Échec : 3
Samuel	Portugais	Réussi : 2 Partiellement réussi : 1 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 2 Échec : 0 Donnée manquante : 1
Alba	Espagnol	Réussi : 3 Partiellement réussi : 0 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 3 Échec : 0

Tableau 7 – Comparaison des résultats avec la langue première

Parmi les participants, Gabriela et Alba sont hispanophones. Gabriela a obtenu des résultats inférieurs à ceux d'Alba, mais, comme nous l'avons vu, Gabriela est au niveau B1, ce qui peut expliquer ses performances plus faibles.

Pour comparer plus équitablement, il est pertinent de se concentrer sur les étudiants ayant un niveau similaire. Samuel, dont la langue première est le portugais, et Alba, hispanophone, parlent tous deux des langues romanes proches du français. Quant à Sofia, sa langue est l'ukrainien, une langue slave plus éloignée du français. Samuel et Alba ont obtenu de meilleurs résultats que Sofia, ce qui, dans ce cas, laisse penser que la distance linguistique entre la langue première et le français pourrait avoir un impact sur la réussite.

3.3.3. Les difficultés techniques

Sofia et Samuel ont testé les modules sur une tablette, et nous avons constaté qu'ils ont rencontré davantage de dysfonctionnements informatiques que Gabriela et Alba, qui utilisaient un ordinateur. L'utilisation de la tablette pourrait avoir un impact négatif sur l'expérience de l'utilisateur, probablement parce que la plateforme CORAL n'est pas entièrement optimisée pour un usage mobile.

Par ailleurs, Gabriela a également mis plus de temps à réaliser les exercices et semblait moins à l'aise pour naviguer sur la plateforme. Il est possible qu'elle soit moins familiarisée avec les outils numériques, ce qui expliquerait ses difficultés.

3.3.4. Mise en lien avec les notes de l'examen de compréhension orale

Nous rappelons qu'Alba et Samuel sont les participants ayant obtenu les meilleurs résultats. En comparant ces performances aux notes obtenues dans le cadre de l'examen de compréhension orale du cours LFRAN1401, nous remarquons qu'ils occupent également les

Participants	Note à l'examen	Résultats de l'objectif 5	Résultats du module 1
Sofia	12,5/25	Réussi : 2 Partiellement réussi : 0 Échec : 0 Donnée manquante : 1	Réussi : 12 Partiellement réussi : 1 Échec : 4
Gabriela	Absente	Réussi : 1 Partiellement réussi : 1 Échec : 1	Réussi : 11 Partiellement réussi : 3 Échec : 3
Samuel	17,5/25	Réussi : 2 Partiellement réussi : 1 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 2 Échec : 0 Donnée manquante : 1
Alba	18/25	Réussi : 3 Partiellement réussi : 0 Échec : 0	Réussi : 14 Partiellement réussi : 3 Échec : 0

Tableau 8 – Comparaison des résultats avec les notes de l'examen de compréhension orale

deux premières positions, dans le même ordre. Gabriela étant absente à cet examen, aucune donnée n'est disponible pour elle. Quant à la note de Sofia, celle-ci est également cohérente avec les résultats qu'elle a obtenus lors de la réalisation des exercices interactifs.

En résumé, leurs résultats lors de l'expérimentation concordent avec ceux obtenus lors de cet examen.

3.4. Limites de l'expérimentation

Bien que l'ensemble des retours des étudiants soit globalement positif, il est important de souligner que cette expérimentation présente plusieurs limites. Ces éléments doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats.

Tout d'abord, l'expérimentation a été menée auprès de seulement quatre étudiants. Cela constitue un échantillon restreint qui n'est pas assez représentatif. La généralisation des observations à l'ensemble des étudiants allophones s'avère impossible en raison de la faible représentativité de l'échantillon. Les retours recueillis doivent donc être envisagés avec du recul.

De plus, les entretiens oraux ont été réalisés en notre présence, ce qui peut avoir introduit une autocensure inconsciente. En effet, il est possible que certains étudiants aient atténué leurs critiques pour ne pas nous froisser malgré nos efforts pour instaurer un climat de liberté d'expression et de confiance.

Ensuite, les perceptions partagées par les étudiants restent subjectives et peuvent varier en fonction de leur niveau ou de leur familiarité avec les outils numériques. À cela s'ajoute le fait que certains étudiants ont pu affirmer qu'une activité était simple alors que leurs performances pendant la tâche semblaient montrer le contraire.

D'un point de vue méthodologique, l'expérimentation s'est limitée à deux modules spécifiques. Cela ne permet donc pas de rendre compte de l'ensemble des activités proposées par CORAL. Cette focalisation empêche l'évaluation globale de l'outil.

Par ailleurs, la découverte de l'outil CORAL dans un cadre encadré et ponctuel peut avoir suscité un effet de nouveauté qui a pu jouer un rôle motivant et influencer positivement l'engagement des participants. Cela peut biaiser les retours. Les limites résident également dans des facteurs externes, tels que la fatigue, le stress ou encore la concentration qui ont pu influencer la qualité des retours.

3.5. Synthèse des pistes d'amélioration proposées

L'objectif de cette expérimentation était de recueillir les impressions des participants à l'égard de la plateforme CORAL, d'analyser leurs retours sur chacun des modules testés, d'identifier les difficultés rencontrées et d'évaluer leurs performances lors de la réalisation des

exercices interactifs afin de mettre en évidence les points forts de CORAL, et de proposer des pistes d'amélioration. Cette synthèse expose les principaux constats issus de l'expérimentation de trois modules de CORAL menée auprès de quatre étudiants allophones.

Dans l'ensemble, les modules et les exercices proposés ont été perçus comme utiles et pertinents par tous les participants. Les documents vidéo ont été particulièrement appréciés pour leur authenticité et leur accessibilité en matière de contenu. Les consignes étaient claires et la plupart des exercices ont été réussis, avec un taux de réussite dans l'ensemble supérieur aux échecs. Ces résultats suggèrent que les activités sont adaptées au niveau des étudiants.

Cependant, plusieurs difficultés ont été relevées. Sur le plan technique, l'utilisation de la tablette a entraîné des dysfonctionnements, tels que des clics non pris en compte et une navigation compliquée. De plus, certains éléments, tels que des icônes, des questions et corrigés, n'étaient pas repérés par les étudiants. En effet, l'interface s'est révélée parfois peu intuitive pour accéder aux explications et corrections. Il y a également un exercice qui a été jugé peu interactif. Sur le plan linguistique, la méconnaissance ou l'oubli de certaines notions, notamment « connecteurs logiques », a pu freiner la réussite.

Plusieurs pistes d'amélioration ont été formulées à partir de ces observations. Pour le module « Objectif 5 : les mots bouche-trous », il serait souhaitable de rendre les questions de l'activité « Découverte » plus visibles et disponibles avant le lancement de la vidéo. Nous recommandons également de programmer la lecture des extraits directement aux moments pertinents. Un rappel de la notion de « connecteurs logiques », présente dans le dernier exercice du deuxième exemple du module « Définir des notions », pourrait être intégré avant de commencer l'exercice, afin de fournir les connaissances nécessaires et clarifier les attentes. L'affichage automatique des corrections en cas de mauvaise réponse, en particulier lorsqu'il n'existe que deux options, améliorerait la compréhension et éviterait que les étudiants passent à côté des rétroactions. Le premier exercice du quatrième exemple du module « Définir des notions » pourrait gagner en interactivité en intégrant un espace de réponse. Enfin, il serait intéressant d'intégrer un indicateur de progression (tel que « Marquer comme terminé ») afin que les étudiants puissent mieux suivre leur avancée dans la plateforme.

L'analyse des résultats laisse entrevoir certains facteurs pouvant influencer la performance. L'utilisation d'une tablette semble moins appropriée qu'un ordinateur, en raison de problèmes de fonctionnement et de navigation, ce qui suggère qu'il serait préférable de

recommander l'utilisation d'un ordinateur ou de s'assurer de la compatibilité avec les appareils mobiles. La distance linguistique entre la langue première et le français pourrait également jouer un rôle, bien que l'échantillon soit trop réduit pour le confirmer. En revanche, le parcours académique, qu'il s'agisse d'un étudiant en bachelier ou en master, ne semble pas avoir d'influence sur les performances, ce qui suggère que les modules sont accessibles à des profils variés.

Ces constats mettent en évidence la solidité de la conception pédagogique de CORAL, tout en soulignant la nécessité d'améliorations techniques et ergonomiques pour optimiser l'expérience d'utilisateur. L'intégration de rappels linguistiques, l'amélioration de l'accessibilité des questions et des corrections contribueraient à renforcer l'efficacité de l'outil et à soutenir la réussite des étudiants.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre la situation des étudiants allophones face à la compréhension orale du discours académique, en identifiant les difficultés auxquelles ils sont confrontés et en explorant des moyens de mieux les accompagner. Dans ce cadre, nous avons évalué l'efficacité de la plateforme CORAL, un outil conçu pour soutenir la compréhension du discours académique en français, en mobilisant notamment des stratégies métacognitives et métalinguistiques.

Notre cadre théorique, structuré en trois chapitres, nous a permis d'analyser les processus impliqués dans la compréhension en langue étrangère, de mettre en lumière les obstacles rencontrés par les apprenants et de souligner la complexité de cette compétence. L'analyse du discours académique, en particulier du cours magistral, a révélé les caractéristiques spécifiques de ce genre oral et les points qui peuvent poser des problèmes aux étudiants internationaux. Nous avons également recensé les recommandations issues de la recherche en didactique du Français sur Objectif Universitaire, ainsi que les apports et limites des stratégies d'écoute.

L'outil CORAL se distingue par son approche originale grâce à l'intégration d'exercices, qui se concentrent sur les stratégies métalinguistiques. En effet, elles permettent de décoder le flux de la parole, en se concentrant sur un traitement ascendant, encore peu fréquent dans ce type de dispositif. Notre expérimentation menée auprès de quatre étudiants allophones a permis d'évaluer trois modules de la plateforme, en recueillant leurs impressions, en analysant leurs performances et en identifiant les forces et points d'amélioration.

Dans l'ensemble, les participants ont jugé les modules pertinents et utiles, en particulier pour l'authenticité et l'accessibilité des documents vidéo. Les consignes étaient claires et le taux de réussite global dépassait celui des échecs, ce qui indique que les activités étaient adaptées à leur niveau. Toutefois, certaines limites ont été relevées, principalement le plan technique (dysfonctionnements liés au support, interface parfois peu intuitive, éléments non repérés).

Les améliorations proposées concernent autant l'ergonomie (meilleure visibilité des questions, navigation optimisée, indicateur de progression) que l'accompagnement pédagogique (rappels linguistiques intégrés, corrections plus explicites, interactivité de certains

exercices). L'analyse suggère également que l'usage d'un ordinateur offre une expérience plus fluide que celui d'une tablette.

Bien que l'échantillon restreint et la nature essentiellement qualitative des données ne permettent pas de généraliser les résultats, cette étude confirme la pertinence pédagogique de CORAL et son potentiel à soutenir la réussite des étudiants allophones. Elle ouvre des perspectives pour des recherches futures, notamment en élargissant l'échantillon, en testant d'autres modules, et en intégrant des mesures quantitatives afin d'évaluer l'impact réel des activités proposées sur la performance et la progression des apprenants en compréhension orale. Il pourrait également être envisagé de développer d'autres activités, notamment sur l'orolographisme présent dans le cours magistral.

En conclusion, ce mémoire met en évidence l'importance centrale de la compréhension orale pour la réussite académique des étudiants internationaux et souligne la valeur d'outils pédagogiques ciblés, comme CORAL, pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Bibliographie

Ouvrages

HILTON, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Paris : Hachette éducation.

MANGIANTE, J-M., & PARPETTE, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

MANGIANTE, J-M., & PARPETTE, C. (2022). *Le FOS aujourd'hui*. Bruxelles : Éditions scientifiques internationales.

MANGIANTE, J-M., & PARPETTE, C. (2023). *Le français sur objectif spécifique. Ingénierie de formation*. Vanves : Hachette Français langue étrangère.

SALEHZADEH, J. (2020). *Academic Listening Strategies: A Guide to University Lectures* (2^e éd.). Michigan : University of Michigan Press.

THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec : MultiMondes.

ZOGLAMI, N., & HILTON, H. (2021). La compréhension de l'oral en langue étrangère. Dans LECLERCQ, P., EDMONDS, A., & SNEED GERMAN, E. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 145-161. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Articles scientifiques

BÉGIN, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf>

BOUCHARD, R., & PARPETTE, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210. <https://journals.openedition.org/pratiques/1987>

BOUCHARD, R., PARPETTE, C., & POCHARD, J-C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du Français Contemporain*. Lyon : Université Lumière - Lyon 2.

https://www.researchgate.net/publication/47390038_Le_cours_magistral_et_son_doublé_le_polycopie_relations_et_problématique_de_reception_en_L2

- BOUKHANNOUCHE, L. (2012). Le français sur objectif universitaire. *Amerika – Mémoires, identités, territoires*, 7. <http://journals.openedition.org/amerika/3437>
- DUFOUR, S., & PARPETTE, C. (2017). Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours. *Les Carnets du Cedisor*, 13, 61-71. <https://journals.openedition.org/cedisor/1023>
- FALARDEAU, E., PELLETIER, C., & PELLETIER, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation & Didactique*, 8-3, 43-54. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2022#tocto1n3>
- FIELD, J. (2011). Into the mind of the academic listener. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 102-112. https://www.researchgate.net/publication/251679777_Into_the_mind_of_the_academic_listener
- KUSSMAUL, P., & TIRKKONEN-CONDIT, S. (1995). Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR*, 8(1), 177-199. <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1995-v8-n1-ttr1482/037201ar/>
- PEGAZ PAQUET, A., & CASTELLO, E. (2011). Une approche métacognitive en FOU : L'intérêt de reconnaître et d'exploiter les stratégies d'apprentissage des étudiants. *Synergies Monde*, 8(1), 157-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432415>
- PARPETTE, C. (2006). Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? *L'intégration universitaire des étudiants non francophones*. France : Arras, 49-60. <https://hal.science/hal-00376548v1/document>
- ROMAINVILLE, M., NOËL, B., & WOLFS, J-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française pédagogie*, 112, 47-56. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1225

ROUSSEL, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 160-167.
https://www.researchgate.net/publication/340309338_Les_protocoles_verbaux_think-aloud_protocols_enjeux_methodologiques_de_validite_pour_la_recherche_en_contexte_scolaire

SAGNIER, C. (2005). L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE : vers de nouveaux modèles didactiques ?. *Porta Linguarum*, 4, 77-85.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/29867>

Communications (conférences et colloques)

BERDAL-MASUY, F., & BRIET, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia. <http://hdl.handle.net/2078.1/144223>

Sites web

HERNÁNDEZ RUIZ, D., & LIEBBE, A. (2024). Marcadores discursivos o conectores del discurso. *Profe de ELE*. <https://www.profedeele.es/actividad/marcadores-discursivos-conectores/>

HUNKO, T. (2025). El español académico. *Profe de ELE*.
<https://www.profedeele.es/actividad/espanol-academico/>

SMITH, S. (2013). *EAPFoundation*. <https://www.eapfoundation.com/>

THE UNIVERSITY OF MANCHESTER. (2023). *Academic Phrasebank*.
<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>

WATSON, J., & DAVEY, A. (2008). *Prepare for Success*. University of Southampton / UK Council for International Student Affairs. <https://www.prepareforsuccess.org.uk/>

MOOC

BILLIÈRES, M. (2018). Au départ, tout est affaire de perception. Module 02 : Des sons à profusion. *PIPC*. https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr/02/01/03_perception.html

BILLIÈRES, M. (2018). Chaque langue possède son propre territoire. Module 02 : Des sons à profusion. *PIPC*. https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr/02/01/05_territoire-sonore.html

BILLIÈRES, M. (2018). La parole perçue. Module 02 : Des sons à profusion. *PIPC*. https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr/02/01/02_parole-percue.html

BILLIÈRES, M. (2018). La perception catégorielle et ses avantages. Module 02 : Des sons à profusion. *PIPC*. https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr/02/01/04_perception-categorielle.html

NESPOULOUS, J-L., & BILLIÈRES, M. (2018). Les différentes étapes de la perception. Module 01 : Les particularités de la communication parlée. *PIPC*. https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr/01/04/03_etapes-perception.html

Logiciels et applications

TURBO SCRIBE. Transcription audio et vidéo par IA. https://turboscribe.ai/fr?ref=gad-self&gad_source=1&gad_campaignid=21399645049&gbraid=0AAAAApQ31Kup4pZuCTy23H8lbfp6FXVxO&gclid=CjwKCAjw7_DEBhAeEiwAWKiCC4DBS4LNbx6KvdVWky2v0ZY0_NZQel2qSdcm_nwBf7etNiPjlf7WeRoCLu8QAvD_BwE

CAMSCANNER. Scanner portable. <https://www.camscanner.com/es-es>

Liste des annexes

Annexe 1 : Le questionnaire d'appréciation

Annexe 2 : Tableau des observations

Annexe 3 : Tableau du temps approximatif pour la réalisation de chaque exemple

Annexe 4 : Transcription des entretiens

Liste des illustrations

Image 1 – Scan de la fiche étudiante (Mangiante et Parpette, 2011 : p. 83)

Image 2 – Scan de la suite de la fiche étudiante et de la fiche enseignant (Mangiante et Parpette, 2011 : p. 83)

Image 3 – Scan de la transcription utilisée comme support pour l'activité (Mangiante et Parpette, 2023 : p. 129)

Image 4 – Scan de l'activité en lien avec la transcription (Mangiante et Parpette, 2023 : p. 130)

Image 5 – Capture d'écran d'un extrait d'activité proposée <https://press.umich.edu/pdf/9780472126316-unit3.pdf>

Image 6 – Capture d'écran des conseils proposés par la plateforme EAP Foundation <https://www.eapfoundation.com/listening/lectures/cues/#intro>

Image 7 – Capture d'écran des ressources proposées par la plateforme Phrasebank <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/discussing-findings/>

Image 8 – Capture d'écran de la première activité proposée par la plateforme Prepare for Success https://www.prepareforsuccess.org.uk/listening_to_lectures.php

Image 9 – Capture d'écran de la deuxième activité proposée par la plateforme Prepare for Success https://www.prepareforsuccess.org.uk/listening_to_lectures.php

Image 10 – Capture d'écran des ressources proposées par Profe de ELE <https://www.profedelee.es/actividad/espanol-academico/>

Image 11 – Capture d'écran d'une activité proposé par le site Profe de ELE <https://www.profedelee.es/actividad/marcadores-discursivos-conectores/>

Image 12 – Capture d'écran de la deuxième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 13 – Capture d'écran de la troisième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 14 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 15 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 16 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 17 – Capture d’écran de la huitième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 18 – Capture d’écran de la neuvième diapositive issue du module « Objectif 5 – Les mots bouche-trous »

Image 19 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module introductif « Définir des notions »

Image 20 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 21 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 22 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 23 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 24 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 25 – Capture d’écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 26 – Capture d’écran de la huitième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 27 – Capture d’écran de la neuvième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 28 – Capture d’écran de la dixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 1 »

Image 29 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 30 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 31 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 32 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 33 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 34 – Capture d’écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 35 – Capture d’écran de la huitième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 36 – Capture d’écran de la neuvième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 2 »

Image 37 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Image 38 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Image 39 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Image 40 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Image 41 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 3 »

Image 42 – Capture d’écran de la deuxième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 43 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 44 – Capture d’écran de la quatrième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 45 – Capture d’écran de la cinquième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 46 – Capture d’écran de la sixième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 47 – Capture d’écran de la septième diapositive issue du module « Définir des notions : exemple 4 »

Image 48 – Capture d’écran de la troisième diapositive issue du module de conclusion « Définir des notions

Liste des tableaux

Tableau 1 – Description de l’échantillon

Tableau 2 – Déroulement des entretiens

Tableau 3 – Temps approximatif pour la réalisation de l’Objectif 5

Tableau 4 – Résultats aux exercices interactifs de l’Objectif 5

Tableau 5 – Résultats aux exercices interactifs du module 1

Tableau 6 – Comparaison des résultats avec le niveau CECR et le parcours académique

Tableau 7 – Comparaison des résultats avec la langue première

Tableau 8 – Comparaison des résultats avec les notes de l’examen de compréhension orale

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Cardinal Mercier, 31, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial