

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2010)

Heft: 92: L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères

Artikel: Conceptualisation et utilisation d'excercises de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques

Autor: Dubois, Maud / Kamber, Alain / Peter, Philippe

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978550>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques

**Maud DUBOIS, Alain KAMBER, Philippe PETER
& Carine SKUPIEN DEKENS**

Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel,
Faubourg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel
maud.dubois@unine.ch, alain.kamber@unine.ch, philippe.peter@unine.ch
& carine.skupien@unine.ch

In diesem Beitrag gehen wir davon aus, dass bei der Förderung der Hörverstehenskompetenz von fremdsprachigen Studierenden zwei Faktoren zu berücksichtigen sind: einerseits die Art der authentischen Tondokumente (spontanes Sprechen oder mündliche Schriftlichkeit), andererseits der Verständnisgrad (oberflächlich, global oder detailliert). Dank der Kombination dieser beiden Kriterien können mehr oder weniger schwierige Aufgaben konzipiert und somit eine didaktische Progression geplant werden. Indem wir uns auf ein Korpus von Tests stützen, wollen wir untersuchen, ob der durch unsere Kriterien definierte Schwierigkeitsgrad mit den Ergebnissen der Lernenden übereinstimmt. Dabei richten wir unser Augenmerk vor allem auf die Aufgaben, welche eine besonders niedrige Erfolgsrate aufweisen. Es geht darum, die Gründe für ein schlechtes Abschneiden zu erschliessen: Liegen sie am Tondokument selbst (Thematik, Sprechweise der Gesprächsteilnehmer) oder an der Tragweite bzw. Formulierung der Fragen? In der vorliegenden Studie geht es einerseits um die Evaluierung unserer Unterrichtspraxis, andererseits um die Bereitstellung des nötigen Werkzeugs für die Gestaltung von Hörverstehensaufgaben für ein Universitätspublikum mit anvisiertem Niveau C1 des GER¹.

Schlüsselwörter:

Fremdsprachendidaktik, Hörverstehen, authentische Tondokumente, mündliche Schriftlichkeit, spontanes Sprechen

1. Introduction

Dans une précédente recherche sur la perception de la difficulté de documents oraux par des apprenants allophones, nous avons soumis à nos étudiants des extraits d'émission de radio correspondant aux deux types de documents audio tels qu'ils sont définis notamment par Guimbretière (2005), à savoir des documents d'oral spontané d'une part, et d'écrit oralisé d'autre part.

Cette enquête nous a permis de montrer que les textes d'oral spontané, discours non rédigé, où le propos est repris et reformulé par le locuteur², sont

¹ Nous remercions chaleureusement les relecteurs de cet article pour leurs commentaires et suggestions.

² Pour une définition plus détaillée de l'oral spontané, et de l'écrit oralisé, voir Boulanger *et al.* (1972: 6); plus spécifiquement sur l'oral spontané, voir Debaisieux (1997: 45ss.).

perçus comme plus faciles que les documents d'écrit oralisé, qui reposent systématiquement sur un texte rédigé au préalable (Kamber & Skupien, 2009). En effet, la caractéristique principale de l'oral spontané est la redondance: chaque information ou presque étant répétée, reformulée et redite par le locuteur, elle est par conséquent plus aisément perceptible par l'auditeur. Des éléments qui semblent généralement source de difficulté aux yeux des enseignants – tels que parasitages, bruits de fond, etc. – ne constituent pas un obstacle à la compréhension (Spanghero-Gaillard, 2009). De même, les interruptions de l'énoncé de base par des digressions, les interférences et les ruptures syntaxiques, loin de constituer une "source de difficulté pour des non-natifs" (Parpette & Royis, 2000: 173), sont plutôt perçues comme des éléments facilitateurs par les apprenants. En fait, nos informateurs nous ont permis de comprendre que les sources de difficulté principales étaient le rythme de parole et le vocabulaire utilisé³, deux éléments qui contribuent à la concentration de l'information.

2. Types de documents, niveaux de compréhension et exercices

Partant de ce constat, nous proposons un enseignement de la compréhension orale allant du "plus facile" au "plus difficile", tant du point de vue des documents que des exercices. Ainsi, pour ménager une progression didactique, nous commençons par des documents d'oral spontané au contenu redondant, pour n'aborder qu'ensuite des documents d'écrit oralisé dont le contenu informatif est plus dense. Ces documents proviennent tous de la même source⁴ pour garantir la cohérence et l'homogénéité du corpus (voir Braun, 2005: 53), afin de permettre aux apprenants d'acquérir des repères et des automatismes.

A chaque type de document correspondent différents types d'exercices en fonction du niveau de compréhension à entraîner (superficiel, global et détaillé).

³ Sur la question de la compréhension d'un vocabulaire spécifique en fonction du niveau des apprenants, voir par exemple Schmitt-Gevers (1993: 144).

⁴ Pour le semestre qui sert de base à la présente étude, nous avons utilisé deux émissions de la Radio Suisse romande la Première, à savoir l'émission de débat "le Grand Huit" pour l'oral spontané, ainsi que la revue de presse des radios publiques de langue française pour l'écrit oralisé. Les documents sont séquencés, un exercice correspondant à chaque séquence. Les apprenants entendent toutes les séquences dans l'ordre d'origine du document et toute la procédure est répétée une fois. Il est évident que si les documents peuvent être considérés comme authentiques, ce n'est pas le cas des conditions de réception. Voir à ce propos Parpette (2008: 222-223).

	Oral spontané	Ecrit oralisé
Compréhension superficielle	avez-vous entendu?	textes lacunaires
Compréhension globale	résumé vrai / faux	Ø
Compréhension détaillée	Ø	choix multiple questions fermées vrai / faux / peut-être

Fig. 1: Combinaison des facteurs de difficulté

La figure 1 présente la combinaison de deux critères – type de document et niveau de compréhension – et permet de caractériser des types d'exercices plus ou moins difficiles⁵.

Selon ce modèle⁶, nous ne proposons pas d'exercices de compréhension détaillée sur des documents d'oral spontané – les extraits étant plus longs et l'apprenant étant occupé à synthétiser des informations redondantes – ni d'exercices de compréhension globale sur des documents d'écrit oralisé – dont le contenu est trop dense et riche en informations pour permettre à l'apprenant une approche plus large et générale⁷. Dans cette perspective, certains types d'exercices ne sont pas adaptables aux deux types de documents: les exercices "choix multiple" par exemple portent systématiquement sur des éléments d'information précis, et non sur le sens global d'une séquence. Afin d'entraîner l'apprenant à une écoute de détail, les distracteurs présentent toujours un ancrage dans le document sonore, en reprenant des mots ou expressions effectivement utilisés. Dès lors, les questions des exercices "choix multiple" tels que nous les avons conçus ne sont pas adaptées à un document d'oral spontané où l'information est plus "diluée" et surtout redondante⁸.

Nous présenterons ci-après les résultats obtenus par des apprenants pour quatre types d'exercices ("avez-vous entendu?", "résumés", "questions fermées" et "vrai / faux / peut-être") sur plusieurs tests de compréhension

⁵ Holec (1990: 72), lui, fonde la progression didactique de la compréhension orale principalement sur "la difficulté des tâches à réaliser" et non sur la nature des documents sonores eux-mêmes.

⁶ Sur la pertinence et la description de ce modèle ainsi que sa justification empirique, voir Kamber & Skupien (2009: 187s.).

⁷ A propos de la tendance des apprenants à chercher à tout prix à identifier chaque élément d'un document sonore au risque d'en perdre de vue le sens global, voir Alvarez *et al.* (1981: 64ss.) et Marsadié (1981: 69).

⁸ La compréhension globale d'une séquence d'oral spontané est testée par l'exercice "résumé", qui propose à choix quatre synthèses; nous réservons l'appellation "choix multiple" aux exercices qui demandent de choisir entre des items à portée limitée sur un document d'écrit oralisé.

orale. Ceci nous permettra de déterminer par une analyse détaillée si la répétition des mêmes types d'exercices permet aux apprenants de progresser, de vérifier la pertinence de nos choix méthodologiques et d'améliorer les stratégies d'exploitation des documents.

Il s'agit donc d'une part d'évaluer une pratique, et d'autre part de fournir des outils nécessaires à la conception d'exercices de compréhension orale à l'intention d'un public universitaire qu'il s'agit d'amener à un niveau C1 pour cette compétence.

3. Premiers enseignements de l'enquête

Dans le cadre de notre enquête, nous avons procédé au dépouillement de 8 tests réalisés en conditions d'examen durant un même semestre, en commençant par les documents d'oral spontané.

Nous avons retenu 29 informateurs ayant réalisé les 4 tests d'oral spontané⁹ et 32 informateurs pour l'écrit oralisé¹⁰ (la plupart ayant participé aux deux séries), avec les résultats suivants:

Type de document	Numéro du test	Taux de réponses correctes
Oral spontané	Test 1	73.34%
	Test 2	75.98%
	Test 3	60.38%
	Test 4	74.41%
Ecrit oralisé	Test 1	61.49%
	Test 2	66.56%
	Test 3	65.81%
	Test 4	65.10%

Fig. 2: Taux général de réponses correctes

On constate que les exercices basés sur des documents d'oral spontané sont mieux réussis (à une exception près) que ceux portant sur des documents d'écrit oralisé. Ceci corrobore notre hypothèse de départ, qui voulait que l'on commence par ce type de documents, jugés plus faciles (Kamber & Skupien, 2009).

Cependant, on ne relève quasiment pas de progression à l'intérieur d'une série de 4 tests, le taux de réponses correctes ne variant pour ainsi dire pas

⁹ 9 apprenants de niveau B1 du CECCR; 12 B2; 7 C1; 1 C2.

¹⁰ 5 B1; 15 B2; 9 C1; 3 C2.

entre le premier et le quatrième test. Cette absence de progression peut s'expliquer par les éléments suivants:

- Nos mesures ont été réalisées sur une période très courte (3 semaines seulement entre le premier et le quatrième test d'une série). Il est probable que des mesures sur une période plus longue – deux semestres ou plus – montreraient une progression réelle.
- Tout document apporte son propre lot de difficultés (nouveau débit, nouvelle voix, et surtout nouvelle thématique et nouveau vocabulaire). Si des stratégies de résolution peuvent être mises en place par les apprenants au fil des tests, elles se heurtent à la nouveauté de chaque document audio.
- Le caractère écrit du questionnaire est un autre élément entrant en ligne de compte (voir Erard dans ce numéro). Même si l'on s'efforce de formuler les questions le plus simplement possible, il est difficile de gommer complètement cet aspect. Les résultats obtenus englobent donc inévitablement la compétence réceptive écrite.

Si, dans la limite temporelle étroite de notre étude, on ne constate pas de progression notable, il est néanmoins possible de déterminer quels exercices et quelles questions ont donné satisfaction sur le plan didactique. Pour ce faire, nous examinerons quatre types d'exercices: pour l'oral spontané, "avez-vous entendu?" (compréhension superficielle) et "résumés" (compréhension globale); pour l'écrit oralisé, "questions fermées" et "vrai / faux / peut-être" (tous deux compréhension détaillée)¹¹.

Un type d'exercices présente des variations importantes du taux de réponses correctes: c'est le "résumé" (de 86.21% à seulement 27.59%). Les autres types présentent quant à eux des taux de réponses correctes d'une régularité remarquable. Dans chacun des cas, cependant, un ou deux exercices brisent l'homogénéité de leur catégorie: pour le type "avez-vous entendu?", il y a un exercice avec 57.47% de bonnes réponses alors que les autres ont un taux variant entre 87.93% et 80.64%; le type "questions fermées" obtient un score régulier de 56.11% à 54.46%, avec deux exercices respectivement à 74.80% et 38.17%; enfin le pourcentage de bonnes réponses pour le type "vrai / faux / peut-être" se situe entre 64.77% et 56.60%, avec un exercice à 75%.

Dans chacun de ces cas, il s'agira évidemment de s'interroger sur les raisons des différences constatées: sont-elles dues au document, à la formulation des questions ou à une possible inadéquation entre questions et document?

¹¹ On trouvera 8 exercices de chaque type répartis sur 4 tests. Pour des résultats détaillés, voir annexe 1.

Dans la suite de cet article, on mettra l'accent sur les exercices "mal réussis" par les étudiants, qui semblent souvent correspondre à une mauvaise exploitation des documents par les enseignants, ainsi que sur certains exercices présentant des résultats trop homogènes, alors que la constitution hétérogène de notre public devrait appeler des résultats échelonnés en fonction des niveaux (B1 à C2).

4. Analyse détaillée

4.1 Avez-vous entendu?

Dans l'exercice de compréhension superficielle "avez-vous entendu?", on demande à l'étudiant de déterminer si les séquences reproduites sur sa feuille de données sont exactement celles qui figurent dans le document audio¹².

Ces exercices présentent un taux de réponses correctes général remarquablement élevé, à plus de 80%. Cela revient à dire que pour une large majorité des étudiants, la compréhension superficielle appliquée à des exercices d'oral spontané ne pose pas de problèmes.

Une analyse en fonction du niveau des étudiants confirme cette affirmation sur l'ensemble des questions:

Niveau	Taux de réponses correctes
B1	80.22%
B2	79.85%
C1	83.67%
C2	95.60%

Fig. 3: Taux de réponses correctes par niveau (type "avez-vous entendu?")

Indépendamment de leur niveau de compréhension orale, le taux de réponses correctes des apprenants est de grosso modo 80% et plus, les étudiants des niveaux B1 et B2 ayant des résultats quasiment identiques, alors que ceux du niveau C1 présentent un taux de réponses correctes légèrement supérieur, et que ceux du niveau C2 sont très largement au-dessus.

Toutefois, on remarque que certains items ont spécialement mal fonctionné, alors que d'autres obtiennent des scores anormalement élevés. Si nous procédons à une analyse détaillée des 91 questions de type "avez-vous entendu?" posées dans les 4 tests, nous obtenons les résultats suivants:

¹² A la suite de Holec (1970: 2ss.), nous considérons la compréhension superficielle (comprenant la *perception* et la *segmentation* des énoncés) comme la première étape de l'activité de compréhension orale; la compréhension globale ou détaillée correspond elle à la deuxième étape (comprenant à la fois l'*interprétation* et la *relativisation* des énoncés).

Nombre de questions	Taux de réponses correctes
37 (40.66%)	> 93%
33 (36.26%)	75-90%
11 (12.08%)	65-75%
5 (5.49%)	55-62%
5 (5.49%)	< 45%
91 (100%)	

Fig. 4: Taux de réponses correctes par question (type "avez-vous entendu?")

37 questions sur un total de 91 ont atteint un taux de réponses correctes exceptionnellement élevé de plus de 93%. A l'opposé, 5 questions présentent un taux de réponses correctes inférieur à 50%, compris entre 44.8 et 24.14%. C'est donc sur ces deux catégories extrêmes que nous allons nous pencher.

Dans la catégorie des questions réussies, pas moins de 9 questions sur les 91 proposées aux candidats ont donné lieu à un taux de réponses correctes idéal de 100%.

La longueur du segment proposé ne semble jouer aucun rôle dans cette réussite, puisque les segments qui ont été parfaitement entendus par tous les étudiants varient de 5 à 14 syllabes phoniques.

Par contre, on constate que 7 questions sur 9 demandaient la réponse "oui", c'est-à-dire que les items correspondaient exactement à ce que l'étudiant entendait. Il semble donc évident qu'il est plus simple pour un apprenant de valider ce qu'il entend effectivement, plutôt que de percevoir une légère différence¹³. Face à cette constatation, il est donc intéressant d'examiner de plus près celles qui exigeaient la réponse "non". Dans ces deux items, l'écart entre document et proposition du test portait sur deux éléments relativement différents:

- dans le premier cas, on proposait "un peu plus qu'un pour cent de la population mondiale" à la place de "un peu plus qu'un pour mille de la population mondiale".

La proposition était plausible du point de vue du contexte situationnel, mais la dissemblance phonétique est évidemment très importante. En outre, elle porte sur des unités lexicales plutôt simples.

- dans le second cas en revanche, la différence était nettement plus fine puisqu'elle ne portait que sur un seul phonème. On proposait "peut-être, je fais pas" en lieu et place de "peut-être, je sais pas" [extrait 1]¹⁴.

¹³ Cette remarque est confirmée par l'analyse de l'ensemble des 91 questions: le taux de réussite pour les items conformes au document est plus élevé que pour ceux qui divergent.

¹⁴ Les documents audio relatifs à cette contribution peuvent être consultés sous: <http://www2.unine.ch/ilcf/page32984.html>.

La ressemblance phonétique est certes grande, mais ici le contexte énonciatif et l'intonation d'une part, le passage d'un verbe *savoir* utilisable de manière intransitive à un verbe *faire* à complément obligatoire d'autre part, semblent constituer des indices suffisants pour que les étudiants puissent tout de même donner la réponse exacte.

En ce qui concerne les 5 questions qui ont anormalement mal fonctionné, on constate sans surprise que ce sont toutes des propositions qui demandaient la réponse "non". Quatre d'entre elles sont particulièrement intéressantes dans la mesure où elles constituent deux paires qui se suivaient immédiatement dans la liste des propositions. Les sources d'erreur sont de natures différentes:

- dans le premier cas, il s'agit de deux items placés immédiatement l'un après l'autre dans l'exercice (*président du groupe conservatoire* au lieu de *président du groupe conservateur* et *l'examen du test est renvoyé à plus tard* au lieu de *l'examen du texte est renvoyé à plus tard*), mais espacés dans le document sonore [extrait 2].

Dans le premier item, plus qu'un éventuel problème de discrimination entre deux quasi paires minimales (*conservatoire / conservateur*), c'est probablement une méconnaissance du lexique et de la réalité extralinguistique qui peut expliquer ce mauvais taux¹⁵. Pour *test* et *texte* en revanche, il s'agit bien d'un problème de discrimination, que le contexte – tant verbal que situationnel – ne permet apparemment pas d'éliminer¹⁶.

- dans le cas de la deuxième paire, les deux items se suivent immédiatement aussi bien dans l'exercice (*n'importe quel policier aujourd'hui va vous dire* au lieu de *n'importe quel politicien aujourd'hui va vous dire*, et *moi je vais séduire la classe moyenne* au lieu de *moi je vais séduire les classes moyennes*) que dans le document sonore lui-même [extrait 3]. Ici, une première difficulté réside dans cette proximité, mais elle se trouve largement accentuée par le débit rapide du locuteur et son articulation relâchée. Une trop forte densité de questions sur un document dont les caractéristiques prosodiques compliquent l'écoute ne peut que conduire à des problèmes ingérables pour les apprenants, quel

¹⁵ Cette supposition est appuyée par le fait que 8 étudiants de niveau B1 sur 9 se trompent, alors qu'ils ne sont plus que 7 sur 12 au niveau B2 et 1 sur 7 au niveau C1.

¹⁶ Le fait que le taux d'erreur ne diminue pas en fonction des niveaux tend à confirmer cette hypothèse: 6 B1 sur 9, 5 B2 sur 12, 4 C1 sur 7, mais aussi 1 C2 sur 1 ont donné la mauvaise réponse.

que soit leur niveau de compétence¹⁷. Par ailleurs, le deuxième item concerne uniquement une marque morphologique liée à un déterminant, et l'utilisation du singulier au lieu du pluriel donnait lieu à une proposition parfaitement acceptable¹⁸.

Synthèse:

Il apparaît ainsi que les items non-conformes qui permettent aux étudiants d'obtenir de bons résultats concernent des unités lexicales différentes, faisant partie d'un vocabulaire simple et courant, et qui induisent une différence de sens pour le segment proposé. Dans les cas où la différence phonétique est moindre (*sais/fais*), ce sont des éléments du contexte verbal et situationnel qui semblent être des indices probants pour les étudiants. A l'autre extrême, si ces conditions ne sont pas réunies, si la prosodie du locuteur complique la discrimination phonétique et si les segments sur lesquels portent les questions se suivent immédiatement dans le document sonore, il devient très difficile pour les étudiants de répondre correctement.

4.2 Résumés

Dans le type d'exercices "résumé", qui porte sur la compréhension globale, on propose à l'étudiant 4 résumés d'une séquence audio. Un seul d'entre eux correspond à ce qui est dit et ne contient pas d'erreur(s). Il s'agit pour les apprenants de comprendre une longue séquence et d'en repérer les éléments les plus pertinents¹⁹, d'en percevoir la structure logique ou chronologique, les relations de cause à effet, etc. (voir à ce propos Harding & Weiss, 1979: 99). Les difficultés sont donc multiples:

- comprendre les reformulations proposées à l'écrit,
- repérer les différences entre les résumés à choix,
- repérer les correspondances de sens entre le document oral et le document écrit plutôt que les simples reprises d'unités lexicales.

¹⁷ Ceci explique le grand nombre de non-réponses à ces deux items (3 pour le premier, 5 pour le second), alors qu'on n'en enregistre que 7 en tout et pour tout dans les 89 propositions du même type analysées.

¹⁸ La difficulté d'une différence ne portant que sur une marque morphologique apparaît également dans le cinquième item parmi ceux ayant atteint un taux de réussite inférieur à 45%. Dans ce cas, l'imparfait remplaçait le présent: *des mots qu'on utilisait tout le temps* à la place de *qu'on utilise*.

¹⁹ Il convient néanmoins à ce stade d'être conscient que la pertinence n'est pas un critère objectif. Voir à ce propos Duda, Laurens & Remy (1973: 6), qui avancent que "cette notion d' 'information essentielle', ou en d'autres termes, pertinente pour l'auditeur, est nécessairement subjective."

Les exercices de ce type présentent des taux de réponses correctes extrêmement variables d'un exercice à l'autre, et très souvent complètement anarchiques d'un niveau de compétence à l'autre. Ainsi, dans le premier exercice que nous examinerons (résumé 3.2), les étudiants de niveau C1 ont largement moins bien réussi que ceux de niveau B2, alors que le deuxième exercice (résumé 4.3) ne présente pour ainsi dire aucune différence de résultats entre les niveaux de compétences, et qu'il est donc à considérer comme trop facile. Le dernier enfin (résumé 2.4) présente des résultats variant de manière attendue en fonction des niveaux des apprenants.

Dans le premier cas, *Les bobos: définition américaine* [extrait 4], on observe à la fois un taux global de réussite très faible (27.59%) et des résultats en fonction des niveaux incohérents (B1: 22% de réussite; B2: 33%; C1: 14%; C2: 100%). Ce ne sont ni le faible résultat des B1, ni le résultat parfait des C2 qui sont étonnantes, mais ce sont les mauvais taux des B2 et C1 qu'il s'agit d'expliquer.

- Les étudiants B1 ont choisi majoritairement le troisième résumé (annexe 2), qui contient un contre-sens important fabriqué à partir d'éléments figurant effectivement dans le document sonore. Ainsi, le résumé prétend que le mot "bobo" s'applique aux *opposants politiques au régime du président Reagan*, alors que dans le document sonore, on entend que le milieu bobo s'oppose au modèle culturel des années Reagan.
- Par contre, les étudiants B2 et surtout C1 ont plébiscité un résumé erroné fabriqué avec des détails compliqués que seuls les étudiants avancés pouvaient comprendre (annexe 2, quatrième résumé).

Cette répartition différenciée des choix erronés pourrait faire penser que le type d'erreur dépend du niveau de l'apprenant. En effet, la présence d'éléments facilement identifiables (p.ex. *Reagan*) dans le texte du résumé trompe les apprenants qui s'accrochent aux éléments qu'ils ont repérés, sans comprendre toute la phrase, et sans voir qu'ils sont employés de manière fautive. Cette faute n'est en revanche pas commise par les apprenants plus avancés qui risquent de leur côté de choisir le résumé le plus complexe dans lequel ils reconnaissent de petits détails insignifiants mais corrects, sans voir l'erreur qui se trouve à un autre niveau.

Finalement, la stratégie développée par l'apprenant est la même: dans un exercice trop complexe, il s'appuiera sur les éléments repérés dans l'extrait entendu, sans voir le contre-sens présent dans la reformulation.

Le second cas, *Numérique, la revanche du livre* [extrait 5], présente avec 86.21% un taux global de réussite exceptionnellement élevé. Cet exercice est sans nul doute à considérer comme étant "trop facile": outre le fait que le document lui-même est très redondant, bien structuré par des tours de

paroles clairement distribués, et que l'ordre d'apparition des informations dans le résumé est le même que celui du document sonore, les erreurs sont présentées toujours selon la même structure, et elles sont presque déductibles de la confrontation des résumés sans même écouter le document sonore. On a en effet des oppositions trop facilement reconnaissables portant sur une information trop précise (*tous les documents écrits par opposition à certains types de livre / certains ouvrages / un grand nombre de documents*). On remarque ici que la première proposition se détache clairement des trois autres.

Le dernier exercice analysé, *Créationnisme et école* [extrait 6], est celui qui nous semble le plus adéquat. En effet, les fautes contenues dans les propositions de résumés sont clairement incompatibles avec le document audio, mais il est nécessaire de comprendre l'ensemble de l'extrait (et non seulement un détail) pour les repérer. Par exemple, dans la discussion qui oppose un créationniste, M. Bachmann, à deux autres personnes plutôt évolutionnistes, on comprend que le politicien Didier Burkhalter ne peut pas être d'accord avec Bachmann (annexe 4), ce qui permet d'éliminer facilement la deuxième proposition de résumé, et ainsi de suite. On constate en outre que les informations apparaissent dans le résumé dans un ordre strictement identique à celui des documents sonores.

Synthèse:

L'observation de ces trois exercices nous indique clairement les règles à respecter pour tester une véritable compréhension globale à l'aide d'exercices de type "résumé".

- Les informations du résumé doivent impérativement apparaître dans le même ordre que dans le document sonore sous peine de rendre l'exercice trop difficile pour un public de niveaux B1 à C1.
- Il faut éviter de cacher l'erreur au milieu d'une masse d'informations de détails qui correspondent au document sonore.
- Les erreurs introduites dans le résumé doivent porter sur des éléments importants de l'extrait qui nécessitent une réelle compréhension globale.
- Les erreurs introduites dans le résumé doivent être incompatibles avec la bonne version et exprimées de manière univoque, pour ne pas faire appel à une compétence d'inférence trop difficile à mettre en œuvre dans un exercice de compréhension globale.
- Par contre, il ne faut pas être trop mécanique, et éviter de n'introduire que des erreurs complètement opposées à la version correcte, dans des termes antinomiques.

4.3 Questions fermées

Les "questions fermées" portent sur des documents d'écrit oralisé et exigent de l'étudiant une réponse brève (un ou deux mots) portant sur des informations ciblées données dans le document sonore.

Les réponses à ce type d'exercices présentent une remarquable constance, avec une moyenne de réussite entre 56.11% et 54.46% pour six d'entre eux, et deux exercices respectivement à 74.80% et 38.17%. Elles laissent cependant apparaître des variations importantes – mais en principe régulières – entre les quatre niveaux de compétence des étudiants.

L'exercice 4.1., qui comporte 7 questions, constitue un bon exemple d'une répartition harmonieuse des moyennes de réussite par niveau:

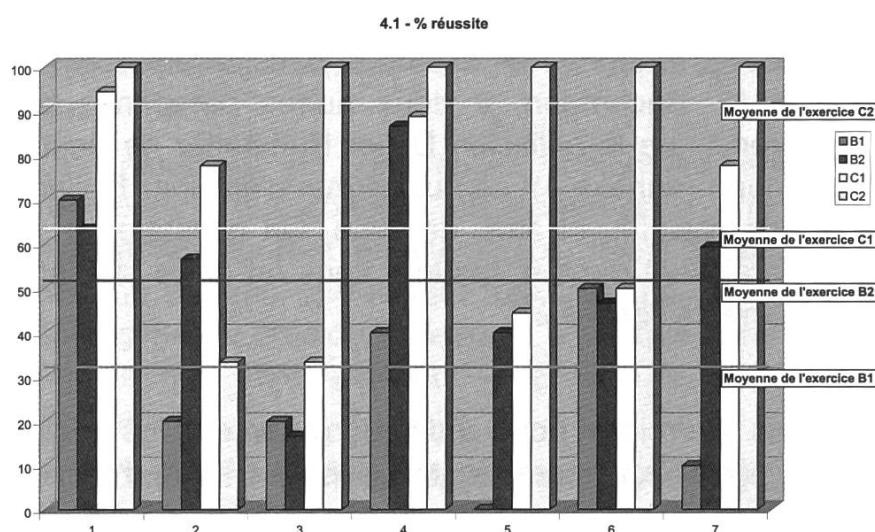


Fig. 5: Taux de réponses correctes par question selon les niveaux du CECCR (exercice 4.1. "questions fermées")

La figure 5 montre clairement la répartition échelonnée par niveau des moyennes de réussite d'un exercice bien ciblé. Les moyennes sont comprises entre 32.5% (B1) et 91.67% (C2), avec un échelonnement très marqué de B1 à C2. On note également que les étudiants de niveau C1 atteignent un taux de réponses correctes supérieur à 60%, ce qui revient à dire qu'ils réussissent l'exercice.

Deux des huit exercices analysés ne présentent pas une aussi belle distribution. Ainsi, l'exercice 3.7., avec un taux de réponses correctes global de seulement 38.17%, connaît des taux de réponses correctes très variables d'une question à l'autre.

En outre, le taux de réponses correctes global se situe largement au-dessous de 60% pour chacun des quatre niveaux de compétence, ce qui permet de formuler l'hypothèse que le taux de réponses correctes, dans ce cas, ne

dépend pas de la compétence de l'étudiant et de l'efficacité de ses stratégies d'appropriation de l'information.

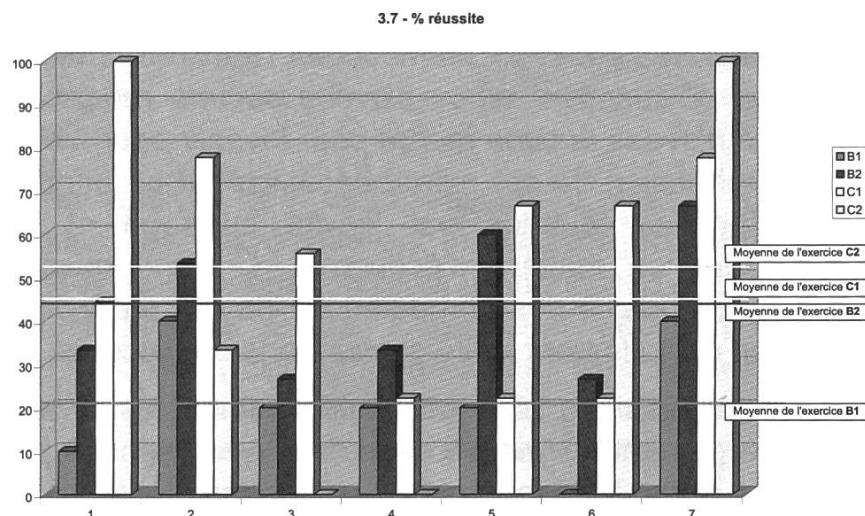


Fig. 6: Taux de réponses correctes par question selon les niveaux du CEFR (exercice 3.7. "questions fermées")

Le premier facteur d'explication des problèmes rencontrés par les apprenants est la difficulté intrinsèque de l'extrait diffusé [extrait 7]. Le sujet abordé est relativement technique, des données chiffrées sont énumérées à un rythme soutenu et, comme il est de coutume dans un document d'écrit oralisé, l'information n'est pas redondante.

Un deuxième élément d'explication réside dans les informations sur lesquelles portent les questions et dans la formulation même de celles-ci. Pour mettre en évidence quelques choix problématiques, nous nous intéresserons aux questions 4 et 6, ainsi que – par contraste – à la question 7.

La question 4 fait apparaître un problème important, puisque les étudiants de tous les niveaux de compétence représentés dans cette étude y atteignent un taux de réponses correctes au-dessous de leurs moyennes respectives dans l'ensemble de l'exercice. Il s'agit donc de s'intéresser à l'adéquation de la question au document sonore [extrait 8]. La formulation de la question (*A quoi Jacques Marseille compare-t-il les taux de croissance prévus?* à laquelle il fallait répondre: *aux taux de croissance réels*) est brève et semble a priori faciliter la tâche de l'étudiant. Mais il manque un élément d'ancrage pour attirer son attention: c'est le verbe *comparer* qui est utilisé dans la question, alors que l'invité interrogé dit: *Je me suis amusé à faire l'observation des taux de croissance prévus et des taux de croissance réels*. Dans les questions fermées, il nous semble indispensable de réutiliser une unité lexicale du document sonore qui signale à l'apprenant le moment où la réponse est susceptible d'apparaître. L'absence de telles "balises" rend trop ardue la tâche des étudiants de tous niveaux.

La question 6 constitue également un cas problématique. Elle était posée dans les termes suivants: *Quelle serait, selon Jacques Marseille, la conséquence d'un taux de croissance de 1.5% à 1.8% sur le pouvoir d'achat?* (réponse: *stagnation / absence de hausse*). L'interlocuteur répond de manière laconique, peu claire et peu développée: *Nous n'avons aucune marge, un, pour le pouvoir d'achat, nous n'avons aucune marge pour investir pour l'avenir* [extrait 9]. Une réelle compréhension de cet extrait nécessiterait un effort de déduction à partir des données fournies par l'invité interrogé et des compétences extralinguistiques en matière d'économie. Or, une question adéquate ne devrait pas faire appel à des compétences de cet ordre, mais s'en tenir à la compréhension d'un élément limité et clair dans un discours.

Enfin, la question 7 offre des résultats bien échelonnés selon les niveaux CECR, mais qui se situent largement au-dessus de la moyenne attendue pour chaque niveau. Rédigée sous la forme: *Que devraient faire les gouvernements dans les périodes difficiles sur le plan économique?* elle impliquait la réponse: *des réformes (de fond)*. L'information à repérer est développée clairement, répétée et elle clôt l'extrait [extrait 10]: c'est donc le dernier élément que l'apprenant entend, et sa tâche s'en trouve par trop simplifiée.

Synthèse:

Trois remarques s'imposent ici, qui recoupent largement les observations effectuées sur les autres types d'exercices:

- Les distorsions constatées dans les taux de réponses correctes sont toujours le reflet d'une erreur de conception des questions.
- Il convient de prendre garde à ne pas rendre impossible la tâche de l'apprenant en faisant appel à des compétences extralinguistiques: celles-ci ne témoignent pas de ses compétences de compréhension orale, mais uniquement de sa connaissance du monde.
- Les questions doivent porter sur des séquences dont le contenu est suffisamment clair et structuré pour que l'apprenant puisse en retirer une information précise.

4.4 Vrai / faux / peut-être

Dans l'exercice "vrai / faux / peut-être", les questions portent sur des unités brèves. Ce type de questions introduit une dimension supplémentaire par rapport au traditionnel "vrai / faux", puisque l'étudiant doit faire le tri entre ce qui est explicitement correct ou incorrect, et ce qui n'apparaît pas dans le document sonore. Par exemple, s'il est dit dans le document *La chambre est illuminée*, l'étudiant devra répondre par "vrai" à l'affirmation *Il ne fait pas nuit dans la chambre*, par "faux" à *La chambre est plongée dans l'obscurité* et par

"peut-être" à *La chambre est verte ou, plus subtilement, il y a trop de lumière dans la chambre*²⁰. Répondre correctement à ces questions nécessite une compétence d'inférence telle qu'elle est définie par Bailly (1998: 132), à savoir "une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition..., on tire une conséquence" (sur l'inférence, voir aussi Poussard, 2003).

Si l'on analyse les réponses des étudiants, une première constatation s'impose: les apprenants ont tendance à privilégier la réponse "vrai", quelle que soit la réponse correcte à donner. Le corpus analysé, qui compte 8 exercices "vrai / faux / peut-être" pour un total de 75 questions et 2'400 réponses (75 x 32 informateurs), livre les résultats suivants:

	VRAI	FAUX	PEUT-ÊTRE	Sans réponse	Total réponses données
Nombre total de réponses effectives	1041 (43.4%)	747 (31.1%)	579 (24.1%)	33 (1.4%)	2400 (100%)
Nombre total de réponses attendues	864 (36%)	800 (33.3%)	736 (30.7%)		2400 (100%)

Fig. 7: Distribution des réponses sur les trois possibilités "vrai / faux / peut-être"

La ligne "nombre de réponses enregistrées" présente le nombre de réponses totales données pour chaque catégorie (vrai / faux / peut-être), alors que le "nombre de réponses attendues" montre le nombre de réponses correctes pour ces mêmes catégories. Sur l'ensemble des 8 exercices, on constate ainsi une large surreprésentation des réponses "vrai" (1041 occurrences contre 864 attendues). En revanche, la réponse "faux" est légèrement sous-représentée (747 occurrences contre 800 attendues), alors que "peut-être" est fortement sous-représenté (579 occurrences contre 736 attendues).

Cette tendance des étudiants à privilégier la réponse "vrai", indépendamment de la réponse correcte, est largement confirmée dans les exercices de type "vrai / faux" et "avez-vous entendu?", pour lesquels on obtient les résultats suivants:

²⁰ Pour ces deux derniers exemples, dans le paradigme "vrai / faux", l'étudiant est censé répondre par "faux".

	Type "vrai / faux"				Type "avez-vous entendu?"			
	VRAI	FAUX	Sans réponse	Total	OUI	NON	Sans réponse	Total
% effectif	55.65	42.65	1.7	100	52.25	46.76	0.99	100
% attendu	50.77	49.23			43.96	56.04		

Fig. 8: Distribution des réponses pour les types d'exercices "vrai / faux" et "avez-vous entendu?"

Dans le cas du "vrai / faux", on constate qu'il y a plus de réponses "vrai" que le nombre attendu (environ 5% de plus), et que cet écart s'inverse pour les réponses "faux" (environ 6.5% de moins qu'attendu). Cette tendance est confirmée par l'analyse des chiffres des exercices "avez-vous entendu?", où le "oui" récolte plus de 8% de suffrages supplémentaires par rapport à ce qui était attendu, alors que le "non" est sous-représenté de 9.3%. Cette tendance triplement constatée démontre à notre avis que, dans le doute, l'apprenant opte pour le "vrai" ou le "oui" au détriment du "non", c'est-à-dire qu'il tend à valider les items proposés.

Le taux de réponses correctes global des exercices "vrai / faux / peut-être" est très régulier (entre 56% et 64%, avec une exception à 75%). Si l'on considère maintenant les taux de réponses correctes moyens en fonction des trois réponses possibles, on obtient les chiffres suivants: "vrai": 76.5% de réussite, "faux": 59.63%, "peut-être": 50.41%. Les questions auxquelles il fallait répondre par "vrai" enregistrent donc un taux de réponses correctes moyen nettement supérieur aux deux autres. Par contre, si les questions auxquelles il fallait répondre par "faux" se situent dans la moyenne du taux de réponses correctes de tous les exercices, le "peut-être" présente un taux nettement inférieur et complique donc de façon évidente la tâche des apprenants.

La figure 9 illustre la répartition des taux de réponses correctes en fonction des quatre niveaux de compétence des apprenants:

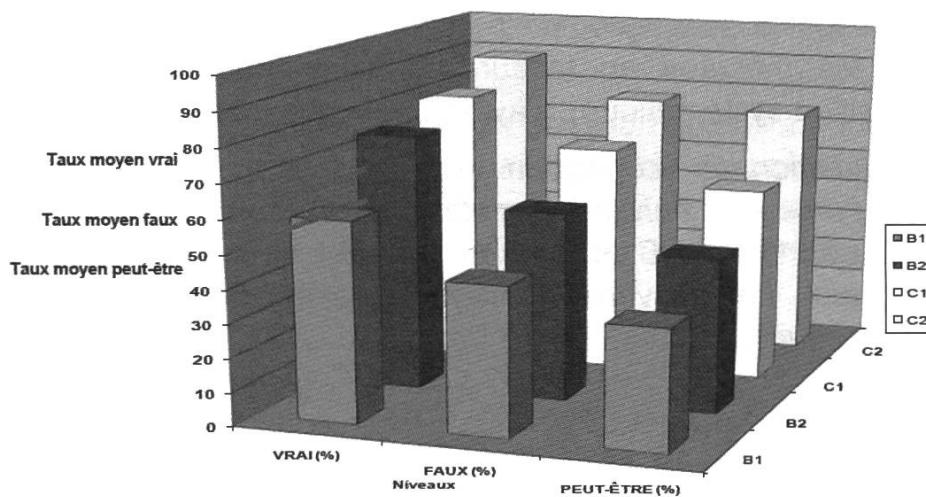


Fig. 9: Distribution des réponses correctes "vrai / faux / peut-être" en fonction du niveau des apprenants

Le taux de réponses correctes aux questions qui appelaient la réponse "peut-être" est le moins bon pour les quatre niveaux. Mais on peut faire deux constatations supplémentaires:

- d'une part, on constate un double échelonnement du taux de réponses correctes, aussi bien pour les trois catégories de réponses ("vrai" > "faux" > "peut-être") que pour les quatre niveaux représentés (C2 > C1 > B2 > B1).
- d'autre part, pour les trois catégories de questions, les apprenants des niveaux B1 et B2 se situent au-dessous de la moyenne générale, alors que ceux des niveaux C1 et C2 sont au-dessus. C'est pour les questions demandant la réponse "peut-être" que l'écart est le plus marqué. Il semblerait donc que cette catégorie, qui fait appel notamment à des processus d'inférence plus complexes, se révèle discriminatoire pour les niveaux inférieurs à C1.

Si nous examinons maintenant quelles questions parmi les 75 analysées ont particulièrement mal fonctionné, on constate sans étonnement, au vu des résultats exposés ci-dessus, que ce sont trois questions auxquelles il fallait répondre par "peut-être" qui arrivent en tête, l'une avec 5 réponses correctes sur 32 et deux autres avec 7 réponses sur 32.

Dans la première question, les étudiants sont confrontés à l'affirmation suivante: *Le maire de Paris est systématiquement opposé à la politique du gouvernement*. Or, dans le document [extrait 11], le journaliste dit: *Le maire socialiste, Bertrand Delanoë, accuse le gouvernement de ne pas tenir les engagements qui ont été pris en faveur des sans-abris*. L'affirmation serait donc correcte sans l'adverbe *systématiquement*, et on assiste par conséquent

à un report massif des réponses sur le "vrai"²¹. Dans ce cas, la nuance induite par le seul adverbe, soit le passage d'un propos à portée restreinte (une critique portant sur les mesures en faveur des sans-abris) à un autre généralisé (une opposition systématique), s'avère beaucoup trop subtile.

Dans la deuxième question, la proposition est: *C'est la première fois en Europe que des mosquées sont enregistrées officiellement par un Etat*. Or, le document sonore [extrait 12] dit: *C'est un moment historique pour le culte musulman en Belgique. Le gouvernement wallon vient de reconnaître officiellement 43 mosquées. C'est une première, 33 ans après la reconnaissance officielle de l'Islam chez vous, Françoise Berlaimont*. L'affirmation est donc vraie seulement pour la Belgique et on ne peut pas automatiquement la généraliser à toute l'Europe. Il s'agissait donc d'être capable d'effectuer la distinction entre le cas d'un pays particulier et l'ensemble du continent.

Dans les réponses données par les apprenants, on constate une distribution relativement égale entre "vrai" et "faux". Notre hypothèse est que certains ne comprennent pas que l'événement ne concerne que la Belgique et répondent par conséquent "vrai", tandis que d'autres comprennent, eux, que cela concerne seulement la Belgique et répondent "faux" à cause du raisonnement valable dans le système binaire "vrai / faux"²².

Dans la troisième question enfin, on propose: *La création d'une société électrique québécoise y a été décidée* [dans les séances d'une commission], alors que le document sonore [extrait 13] donne l'information suivante: *On y aura entendu du meilleur et du pire, plusieurs ont regretté ce déroulement collectif, cet exutoire. D'autres y ont vu au contraire l'électrochoc nécessaire à l'avancement d'une société*. Dans ce cas, la proposition est visiblement trop éloignée de ce qui est dit, et on assiste par conséquent à un report massif des réponses sur "faux"²³. Il est absolument nécessaire, dans un tel exercice, de garder un ancrage vraisemblable dans l'extrait, de maintenir un lien entre les éléments effectivement présents dans la séquence et ceux que l'on ajoute comme distracteurs. Si ce principe n'est pas scrupuleusement respecté, n'importe quelle affirmation est susceptible d'exiger une réponse "peut-être" et posera des problèmes aux apprenants.

Si comme nous venons de le voir, certaines questions "peut-être" ont très mal fonctionné, d'autres ont en revanche atteint des taux de réponses correctes remarquables (plus de 75%). Ces questions-là, contrairement à celles

²¹ Les réponses données se répartissent de la façon suivante: 15 vrai; 8 faux; 5 peut-être; 4 sans réponse.

²² Les résultats enregistrés pour cette question sont: 14 vrai; 11 faux; 7 peut-être.

²³ Les résultats sont: 8 vrai; 17 faux; 7 peut-être.

présentées ci-dessus, ne sont ni trop proches, ni trop éloignées des informations du document audio et reposent sur un élément facile à identifier.

Ainsi, l'affirmation ayant permis les meilleurs résultats était: *Les résultats de la commission seront communiqués aux journaux*, alors que le document sonore disait: *Reste à voir ce qui ressortira de cette commission qui doit remettre son rapport le 31 mars*. Dans un tel cas, les étudiants comprennent dans une très large majorité que remettre un rapport et communiquer des résultats aux journaux sont deux réalités différentes.

Synthèse:

De manière générale, l'étude détaillée des exercices "vrai / faux / peut-être" démontre que l'ajout du "peut-être", par rapport à un exercice "vrai / faux" classique, est fructueux. Visant une compréhension très fine du document audio, il permet en effet d'exploiter efficacement des documents d'écrit oralisé avec leur contenu riche en informations. De surcroît, il présente l'intérêt d'être discriminant puisque le "peut-être" et les inférences qu'il suppose donnent lieu à des résultats bien différenciés en fonction du niveau de compréhension orale des étudiants. Il permet ainsi de distinguer très clairement le niveau C1 du niveau B2.

La création d'exercices de ce type doit en revanche respecter scrupuleusement certaines règles d'adéquation entre document sonore et affirmations proposées. En effet, on constate que les questions qui ne fonctionnent pas du tout sont d'une part celles qui se rapprochent trop de ce qui figure dans le document audio (1^{er} et 2^{ème} cas), et d'autre part celles qui s'éloignent trop de ce qui est dit, avec dans ce cas un très net report sur le "faux" (3^{ème} cas).

5. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons effectué un aller-retour entre les principes d'élaboration des exercices de compréhension orale pour des apprenants allophones universitaires d'une part, et les résultats chiffrés récoltés durant un semestre de pratique d'autre part.

Les différents types d'exercices présentés ci-dessus ont été conçus de manière à exiger des compétences distinctes et graduées des apprenants, propres à assurer une progression didactique: perception ou discrimination auditive pour le type "avez-vous entendu", faculté de synthèse et construction du sens pour le "résumé", repérage d'informations précises pour les "questions fermées", inférence pour "vrai / faux / peut-être". Pour ce dernier type d'exercice, on constate que cette compétence d'inférence permet une discrimination claire entre les niveaux B1 / B2 et le niveau C1 visé.

Dans l'ensemble, les résultats pris en compte dans cette étude sont cohérents si l'on tient compte du niveau de compétence des apprenants. Cependant, quelques résultats détonent par un taux de réponses correctes trop élevé ou trop bas. Leur analyse nous a montré qu'ils étaient induits à chaque fois par des erreurs de formulation de questions ou de mauvais choix stratégiques et nous a permis de dégager des principes à respecter pour la création de matériel pédagogique adéquat et d'exercices pertinents.

Par ailleurs, nous avons désormais une idée plus précise de la manière dont les étudiants appréhendent à la fois le document sonore et les questions écrites qui s'y rapportent, notamment dans les exercices où ils doivent décider si une proposition écrite correspond à la réalité du document sonore. Dans ce genre de situation, la réaction quasi-naturelle de l'apprenant semble être d'extrapoler vers le juste plutôt que vers le faux à partir de quelques éléments identifiés positivement et de répondre par l'affirmative.

Au terme de cette étude, il nous semble que cet aller-retour entre conceptualisation et réalité didactique est un moyen efficace pour créer des exercices de compréhension orale adaptés à leur public cible.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, A. *et al.* (1981): Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques. In: *Le français dans le monde*, 145, 64-67.
- Bailly, D. (1998): Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique. Paris / Gap (Ophrys).
- Boulanger, C. *et al.* (1972): Le discours oral. In: *Mélanges pédagogiques*, 1-14.
- Braun, S. (2005): From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. In: *ReCALL*, 17/1, 47-64.
- Debaisieux, J.-M. (1997): Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. In: *Mélanges CRAPEL*, 23, 27-53.
- Duda, R., Laurens, J.-P. & Remy, S. (1973): L'exploitation didactique des documents authentiques. In: *Mélanges pédagogiques*, 1-24.
- Guimbretière, E. (2005): Comment choisir un document radiophonique? Disponible: http://www.rfi.fr/lfr/articles/072/article_392.asp. (07/01/10)
- Harding, A. & Weiss, F. (1979): Evaluation de la compréhension orale. In: *Le français dans le monde*, 145, 95-99.
- Holec, H. (1970): Compréhension orale en langue étrangère. In: *Mélanges pédagogiques*, 1-16.
- Holec, H. (1990): Des documents authentiques, pour quoi faire? In: *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- Kamber, A. & Skupien, C. (2009): Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale. In: *Mélanges CRAPEL*, 31, 173-189.
- Marsadié, B. (1981): Utilisation pédagogique du français radiophonique. In: *Le français dans le monde*, 158, 68-71.
- Parpette, C. (2008): De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger. In: *Cahiers de l'Acedle*, 5, n°1, 219-232.
- Parpette, C. & Royis, P. (2000): Le discours pédagogique: caractéristiques discursives et stratégie d'enseignement. In: *Mélanges CRAPEL*, 25, 169-183.

- Poussard, C. (2003): Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO: le cas de l'inférence. In: Alsic, 6.1, 143-150.
- Schmitt-Gevers, H. (1993): La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. In: Mélanges CRAPEL, 21, 129-148.
- Spanghero-Gaillard, N. (2009): Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques: est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue? In: Mélanges CRAPEL, 31, 191-202.

Annexe 1

Synthèse des résultats

Documents d'oral spontané

Test 1²⁴		
	Type d'exercice	% de réussite
1 ^{ère} partie	vrai / faux	77.34
2 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	87.59
3 ^{ème} partie	résumés	75.86
4 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	87.93
5 ^{ème} partie	vrai / faux	73.40
6 ^{ème} partie	résumés	27.59
Test 2		
1 ^{ère} partie	vrai / faux	80.79
2 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	80.64
3 ^{ème} partie	vrai / faux	75.86
4 ^{ème} partie	résumés	65.52
5 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	87.19
6 ^{ème} partie	résumés	55.17
Test 3		
1 ^{ère} partie	vrai / faux	68.97
2 ^{ème} partie	résumés	27.59
3 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	81.43
4 ^{ème} partie	résumés	41.38
5 ^{ème} partie	vrai / faux	68.28
6 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	57.47
Test 4		
1 ^{ère} partie	avez-vous entendu?	85.89
2 ^{ème} partie	vrai / faux	77.83
3 ^{ème} partie	résumés	86.21
4 ^{ème} partie	avez-vous entendu?	83.91
5 ^{ème} partie	vrai / faux	63.22
6 ^{ème} partie	résumés	51.72

Documents d'écrit oralisé

Test 1		
	Type d'exercice	% de réussite
1 ^{ère} partie	choix multiple	43.23
2 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	56.60
3 ^{ème} partie	texte lacunaire	78.65
4 ^{ème} partie	questions fermées	54.46
5 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	60.16
6 ^{ème} partie	choix multiple	61.98
7 ^{ème} partie	texte lacunaire	88.62
8 ^{ème} partie	questions fermées	55.08
Test 2		
1 ^{ère} partie	choix multiple	66.67
2 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	60.76
3 ^{ème} partie	texte lacunaire	88.28
4 ^{ème} partie	questions fermées	56.03
5 ^{ème} partie	choix multiple	66.88
6 ^{ème} partie	questions fermées	55.27
7 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	59.38
8 ^{ème} partie	texte lacunaire	85.71
Test 3		
1 ^{ère} partie	questions fermées	74.80
2 ^{ème} partie	texte lacunaire	80.94
3 ^{ème} partie	choix multiple	56.77
4 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	64.77
5 ^{ème} partie	choix multiple	61.25
6 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	75.00
7 ^{ème} partie	questions fermées	38.17
8 ^{ème} partie	texte lacunaire	71.35
Test 4		
1 ^{ère} partie	questions fermées	55.66
2 ^{ème} partie	texte lacunaire	95.31
3 ^{ème} partie	choix multiple	59.38
4 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	63.28
5 ^{ème} partie	choix multiple	52.34
6 ^{ème} partie	vrai, faux, peut-être	57.42
7 ^{ème} partie	questions fermées	56.11
8 ^{ème} partie	texte lacunaire	86.38

²⁴

A chaque test correspond une émission qui est séquencée en six ou huit parties, lesquelles correspondent chacune à un exercice.

Annexe 2

Les bobos: définition américaine

<p>Géraldine Falbrillard lance l'idée que le besoin de classer les gens en différentes catégories sociales est spécialement américain. Philippe Motta pense que cette attitude se retrouve aussi en Suisse. Le mot bobos a été inventé par un journaliste américain pour décrire une nouvelle réalité, des gens qui s'opposent au modèle culturel des yuppies. Hollywood et Silicon Valley sont deux exemples typiques de cette nouvelle attitude culturelle; les bobos sont des gens créatifs qui produisent des richesses.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Géraldine Falbrillard a l'impression que la nécessité de classer les gens est essentiellement présente aux Etats-Unis. Philippe Motta n'est pas tout à fait d'accord, et il s'appuie sur un exemple suisse pour le montrer. En fait, le mot bobos a été inventé par un journaliste américain pour décrire une nouvelle réalité, des gens qui s'opposent au modèle culturel des yuppies. Le cinéma et l'informatique sont les seuls domaines qui n'ont pas été touchés par le phénomène bobo, car cette nouvelle classe sociale s'oppose à ce modèle culturel.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Géraldine Falbrillard a le sentiment que les Américains ont particulièrement tendance à vouloir cataloguer les gens. Philippe Motta n'est pas d'accord, mais rappelle que le mot bobos a été inventé par David Brooks, à l'origine pour décrire les opposants politiques au régime du président Reagan. Hollywood et Silicon Valley sont deux exemples typiques de cette nouvelle attitude culturelle: les bobos sont des gens créatifs qui produisent des richesses. Leur apparition est la conséquence de la transformation de l'économie américaine et mondiale.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Philippe Motta confirme l'impression que le besoin de catégoriser la population est typiquement américain et ajoute que cette habitude commence à influencer la Suisse. David Brooks, un journaliste qui avait quitté les USA et y est revenu à la fin des années 90, a été alors frappé par l'émergence des bobos, et c'est lui qui leur a donné ce nom. Son objectif n'était pas de créer une nouvelle catégorie dans les classifications sociales, mais de décrire un nouveau phénomène économique, lié à la transformation de l'économie américaine.</p>	<input type="checkbox"/>

Annexe 3

Numérique, la revanche du livre

<p>Guy Burnier a des doutes par rapport aux nouvelles technologies. Tous les ans, au Salon du livre de Francfort, des nouveautés sont annoncées, mais dans les faits, les résultats ne sont pas bons.</p> <p>Selon Frederick Fenter, des progrès ont été faits et il est maintenant possible d'avoir une bonne qualité de lecture pour tous les documents écrits. Google Book Search permet aux utilisateurs de mieux connaître et de mieux choisir les livres qui les intéressent. Ce n'est en aucun cas une menace pour les éditeurs, car ceux-ci font des livres de qualité.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Guy Burnier n'est pas persuadé que les nouvelles technologies soient une bonne solution. Au Salon du livre de Francfort, il a pu constater que l'on promet le téléchargement pour bientôt alors que ces annonces ne sont pas suivies de résultats.</p> <p>Frederick Fenter estime que quelques nouveautés permettent de bien lire certains types de livres. Google Book Search a l'avantage de rendre accessibles les informations sur les livres à un très grand nombre de personnes. Si les éditeurs font des livres de qualité, ils n'ont pas trop de craintes à avoir. Mais il est vrai que les utilisateurs auront plus de choix.</p>	<input checked="" type="radio"/>
<p>Guy Burnier n'a pas confiance dans le développement des nouvelles technologies. Le Salon du livre de Francfort lui a montré que les choses n'avancent pas vraiment dans ce domaine.</p> <p>Frederick Fenter pense qu'il est possible maintenant d'avoir une bonne qualité de lecture en noir et blanc pour certains ouvrages. Contrairement aux éditeurs, Google Book Search peut atteindre des millions de personnes, qui ont dès lors la possibilité de comparer les livres qui les intéressent. Les éditeurs sont clairement menacés par les nouvelles technologies.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Pour Guy Burnier, les nouvelles technologies ne se développent pas assez rapidement. C'est pour cette raison qu'il a décidé d'aller chaque année au Salon du livre de Francfort.</p> <p>Frederick Fenter, au contraire, pense que les nouvelles technologies permettent maintenant de lire un grand nombre de documents. Grâce à Google Book Search, les informations sur les livres circulent beaucoup mieux. Cet outil est donc une menace pour les éditeurs car les utilisateurs peuvent mieux choisir parmi les livres qui les intéressent.</p>	<input type="checkbox"/>

Annexe 4

Créationnisme et école

<p>Selon Raymond Lorétan, aux Etats-Unis, 65% de la population croit aux théories créationnistes. Il y a eu des grandes discussions, qui maintenant arrivent en Europe. Plus d'un tiers des Suisses par exemple sont créationnistes. Pour Lorétan, l'enseignement du créationnisme dans les cours de religion ne pose aucun problème. Dans un Etat américain, un tel enseignement dans les cours de sciences est interdit; dans ce cadre, il faut défendre la rigueur scientifique.</p> <p>François Bachmann admet une telle répartition des enseignements. Toutefois, il insiste sur le fait que, même en sciences, tout n'est pas démontrable. Le récit de la Création du monde ne doit pas être interprété littéralement.</p> <p>Didier Burkhalter, quant à lui, craint surtout la montée des dogmes. Il regrette le manque de dialogue et les interdictions imposées par certains Etats.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Raymond Lorétan affirme qu'aux Etats-Unis, les deux tiers de la population croient aux théories créationnistes. Les Américains ont mené ces débats bien avant les Européens. Ce qui est important pour lui, c'est d'opposer clairement science et croyance. En Pennsylvanie, par exemple, l'enseignement du créationnisme a été banni des cours de sciences.</p> <p>L'ingénieur François Bachmann est largement d'accord avec Lorétan bien qu'il nuance un peu son jugement sur la science. Pour lui, tout ne s'explique pas de façon rationnelle.</p> <p>Didier Burkhalter partage l'avis de Bachmann sur la Création du monde tout en regrettant que le créationnisme ne puisse pas être enseigné dans certains Etats.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Selon l'ancien consul Lorétan, le débat sur le créationnisme est très vif aux Etats-Unis, contrairement à l'Europe où on n'en discute pas. Cependant, en Suisse, deux tiers de la population croient à la Création du monde en sept jours. Pour Lorétan, il faudrait reléguer le créationnisme dans les cours de religion, comme dans certains Etats américains où on l'a interdit dans les cours scientifiques.</p> <p>François Bachmann est d'accord qu'il ne faut pas tout enseigner sur le même plan, mais il émet quelques restrictions sur la science pour laquelle on ne peut pas toujours tout expliquer. Pour lui, bien entendu, les 7 jours de la Création du monde n'ont pas que 24 heures.</p> <p>Didier Burkhalter, lui, craint surtout que certaines doctrines empêchent les discussions scientifiques, comme par exemple dans certains Etats américains, où on ne peut pas enseigner l'évolutionnisme.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>Lorsque Raymond Lorétan séjournait aux Etats-Unis, il a été très étonné de constater qu'un grand nombre d'Américains croient au créationnisme. De retour en Europe, il s'amuse de voir le débat faire rage sur le Vieux-Continent et en Suisse, où une grosse minorité des habitants ne croit pas à l'évolution des espèces. Selon lui, le créationnisme fait partie de la sphère privée, de la foi, et, à ce titre, ne doit pas être enseigné dans les cours de sciences.</p> <p>François Bachmann, qui est ingénieur, pense que seul l'évolutionnisme est digne de foi. Pour lui, le récit de la Création du Monde est une pure invention qui ne tient pas compte des milliards d'années de l'évolution.</p> <p>Le politicien Didier Burkhalter regrette le manque de discussion et les tabous qui ont cours dans certains endroits.</p>	<input type="checkbox"/>

