

Lukasz Ściesiński

Université Nicolas Copernic de Toruń

 <https://orcid.org/0009-0004-2304-7685>
sciesinskil@umk.pl

Les formes d'expression de l'engagement cognitif des étudiants de FLE dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'identifier la manière dont les étudiants de FLE au niveau universitaire s'engagent dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale. Nous nous concentrerons en particulier sur l'engagement cognitif que nous tenterons d'opérationnaliser dans le contexte de la tâche en question. Nous mettrons en lumière les comportements stratégiques adoptés lors de l'exécution de la tâche, ainsi que ceux susceptibles de se manifester dans le cadre d'un travail en autonomie.

MOTS-CLÉS – engagement, engagement cognitif, compréhension orale, traitement de l'information, stratégies

The Forms of Expression of French Language Students' Cognitive Engagement in a Listening Comprehension Task

SUMMARY

The aim of this article is to identify how university-level students (of French as a Foreign Language) engage in completing a listening comprehension task. We will focus particularly on cognitive engagement, which we will attempt to operationalise in the context of the task in question. We will also attempt to shed light on the strategic behaviours adopted during the task execution, as well as those that may emerge in the context of independent work.

KEYWORDS – engagement, listening comprehension, information processing, strategies



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Received: 31.12.2024. Revised: 01.04.2025. Accepted: 24.04.2025.

Funding information: Université Nicolas Copernic de Toruń. **Conflicts of interests:** None. **Ethical considerations:** The Authors assure of no violations of publication ethics and take full responsibility for the content of the publication. **The percentage share of the author in the preparation of the work is:** 100%. **Declaration regarding the use of GAI tools:** not used.

1. Introduction

La compréhension orale en langue étrangère se distingue par son caractère particulièrement engageant. Elle mobilise différents mécanismes de perception et d'élaboration du sens, qui varient selon l'apprenant et le contexte didactique. Nous nous proposons, dans cet article, d'aborder la problématique de l'engagement dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale programmée. Ce choix s'appuie sur deux considérations majeures. Premièrement, les recherches scientifiques (Cosnefroy, 2011) mettent en évidence un lien étroit entre l'engagement et la réussite des apprentissages. Deuxièmement, et c'est peut-être la motivation principale de notre démarche, la relative imprécision du concept d'engagement appelle une clarification préalable, condition nécessaire à son opérationnalisation en tant qu'outil d'analyse. En effet, la compréhension de la nature de cet engagement, de ses raisons et de ses manifestations lors d'une activité de compréhension orale, constitue un préalable indispensable à l'élaboration de démarches didactiques adaptés aux profils observés chez des apprenants.

En nous appuyant sur la conception de l'engagement dans le champ de l'éducation qui distingue l'engagement comportemental, affectif et cognitif (Fredricks, Blumenfeld, 2004 : 59-109), nous accorderons une attention particulière à la dimension cognitive. À notre sens, le caractère non directement observable ainsi que le manque d'un fondement théorique clairement établi, rendent sa prise en compte problématique et, de ce fait, souvent négligée. Pourtant, c'est précisément ce type d'engagement qui semble le plus à même d'éclairer l'apprentissage de la compréhension orale, au regard des performances observées chez les étudiants.

Dans cet article, nous nous concentrerons d'abord sur la nature de l'engagement cognitif pour, ensuite, l'inscrire dans le cadre d'une tâche de compréhension orale. Ce volet théorique nous permettra de présenter les résultats de notre étude. Enfin, nous nous interrogerons sur les perspectives qui s'ouvrent quant au prolongement de cet engagement dans le contexte d'un travail personnel.

2. Cadre théorique

2.1. L'engagement cognitif

Pour cerner ce concept, nous nous appuierons sur les définitions qui conçoivent l'engagement cognitif comme un processus reliant les intentions d'apprentissage aux actions concrètes mises en œuvre. La première, proposée par Newmann *et al.*, considère l'engagement comme « l'investissement psychologique de l'étudiant et les efforts qu'il déploie pour apprendre, **comprendre**¹ et maîtriser les

¹ C'est nous qui mettons en gras.

connaissances, les **compétences** ou les domaines que le travail académique est censé promouvoir »² (Newmann *et al.*, 1992 cité in Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004 : 64, notre traduction). La deuxième définition est celle de Wehlage *et al.*, qui conçoit l'engagement comme « l'investissement psychologique nécessaire pour **comprendre** et **maîtriser** les connaissances et les **compétences** explicitement enseignées à l'école »³ (Wehlage *et al.*, 1989 cité in Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004 : 64, notre traduction). Comme nous pouvons remarquer, ces deux définitions mettent l'accent sur les objectifs mais elles ne mettent pas assez en valeur les moyens pour les atteindre.

Viau (2009 : 52-53) propose, pour sa part, une intéressante synthèse de l'engagement cognitif, en s'appuyant notamment sur les définitions de Salomon (1983) et de Butler et Cartier (2004). L'intérêt majeur de son approche réside dans sa capacité à identifier les moyens qui permettent d'atteindre les objectifs évoqués précédemment. Parmi ces moyens figure l'effort mental mobilisé lors de l'exécution d'une tâche, à savoir **le recours conscient et actif aux stratégies d'apprentissage** qui se fonde sur les connaissances métacognitives et la dynamique motivationnelle. La pertinence de cette synthèse tient au fait qu'elle explicite les manifestations comportementales de l'engagement cognitif, rendant ainsi ce phénomène davantage opérationnalisable. Il s'agit d'un comportement conscient et stratégique, orienté vers le développement et la consolidation de compétences. Ce constat nous conduit à établir un lien entre ce type de comportement et les processus contrôlés déclenchés lors du traitement de l'information, et c'est dans cette perspective que nous proposons de l'analyser. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons d'abord l'origine de ces processus dans le contexte de la compréhension orale, en postulant qu'ils ne se manifestent pas de manière spontanée, et nous les examinerons en lien avec les niveaux de construction du sens, une approche qui nous semble féconde du point de vue didactique. Ensuite, nous présenterons les manières dont ils se manifestent.

2.2. Les processus contrôlés en situation de compréhension orale

Les processus contrôlés sont particulièrement coûteux en termes de ressources attentionnelles et, contrairement aux automatismes, se caractérisent par leur lenteur (Dakowska, 2001 : 41-42 ; Roussel, 2014). Cette lenteur, loin d'être un défaut, témoigne de leur caractère conscient et modulable, et répond aux exigences spécifiques d'une situation de communication donnée ou résulte

² « student's psychological investment in an effort directed toward learning, understanding, mastering the knowledge, skills or crafts that the academic work is intended to promote ».

³ « the psychological investment required to comprehend and master knowledge and skills explicitly taught in schools ».

d'un besoin particulier de l'auditeur de traiter le sens des énoncés de façon approfondie, critique. La modalité contrôlée de l'élaboration du sens est la plus efficace quand elle engage de manière systématique et complète des processus ascendants – liés aux stimuli directement issus du document sonore –, et des processus descendants – fondés sur des connaissances situationnelles ou encyclopédiques activées depuis la mémoire à long terme (*cf.* Vandergrift, 2003, 2014 cité in Roussel, 2021 : 101). Mais elle peut également se faire de manière moins équilibrée, surtout si l'apprenant a des difficultés de traitement de bas niveau (phonétique, lexical) ou celui de haut niveau (inférentiel, discursif) de l'information (*cf.* Roussel, 2021 : 101-102).

2.2.1. Les spécificités des processus contrôlés de bas niveau

Il s'agit des processus situés au bas niveau du traitement de l'information, à savoir celui de la perception du son qui monte vers l'auditeur (Roussel, 2014)⁴. Cette étape permet de segmenter le flux sonore et de reconnaître des formes perçues. Toutefois, elle est possible à condition d'un fonctionnement harmonieux entre les stimuli et les connaissances antérieures, comme dans la langue maternelle (Roussel, 2021 : 101-102). En revanche, dans le cas d'une langue étrangère, ce fonctionnement peut faire défaut et rendre difficile, voire impossible la segmentation du son. En effet, nous supposons que les raisons de défaillance dans la segmentation et l'attribution du sens aux unités de base sont principalement liées aux lacunes dans les connaissances lexicales ou grammaticales. De plus, les caractéristiques des documents sonores, telles que le débit ou leur caractère éphémère, peuvent aussi entraver cette étape. Les difficultés observées ou rapportées par les apprenants, résultant de leur niveau d'expertise, peuvent suggérer la direction des processus contrôlés déclenchés ainsi que leur niveau (*cf.* Vandergrift, 2003 ; Vandergrift, Tafaghodtari, 2010 cités in Roussel, 2021 : 104). Parmi celles relatives à la segmentation, on distingue, entre autres, l'incapacité à reconnaître des mots pourtant connus, l'impossibilité de saisir le sens de toutes les parties du document, l'impossibilité de segmenter le flux sonore, les difficultés de concentration ou l'incompréhension des premières parties d'un document (Goh, 2000 cité in Roussel, 2014). Il est aisé de concevoir que des pratiques didactiques se donnent pour objectif le développement des automatismes pour favoriser l'élaboration du sens à des niveaux plus hauts (Wojciechowska, 2020 : 41).

⁴ Dans cette section, nous nous appuyons sur les modèles du traitement de l'information. À cet égard, nous considérons celui proposé par Anderson (*cf.* Roussel, 2014) qui distingue les étapes suivantes : la perception, l'analyse syntaxique, l'interprétation, et celui de van Dijk et Kintsch (*cf.* Wojciechowska, 2020 : 40-45) qui distingue : la segmentation/le repérage, la construction de la représentation sémantique, la construction d'un modèle de situation.

2.2.2. Les spécificités des processus contrôlés de haut niveau

Il s'agit des processus impliqués dans l'élaboration du sens qui sont possibles grâce aux processus descendants exploitant des connaissances stockées dans la mémoire à long terme. Selon les modèles du traitement de l'information, nous nous situons dans la phase de l'analyse syntaxique et de l'interprétation (modèle d'Anderson, *cf.* Roussel, 2014), ou encore celle de la construction de la représentation sémantique et du modèle de la situation (modèle de van Dijk et Kintsch, *cf.* Wojciechowska, 2020 : 40-45). Cependant, bien que ces deux étapes soient classifiées comme des processus de haut niveau, les spécificités des processus contrôlés qu'elles sous-tendent ne sont pas les mêmes.

L'analyse syntaxique ou la construction de la représentation sémantique permettent de construire une représentation plus élaborée mais le sens construit est différent de celui de l'interprétation ou du modèle de situation. En effet, cette phase, si la segmentation le facilite, aboutit à un sens littéral du document sonore. Pour y parvenir, l'apprenant peut se heurter à des difficultés dues à une faible interaction entre les unités de base repérées lors de la segmentation d'une part, et les connaissances stockés en mémoire à long terme de l'autre. Parmi les difficultés possibles figurent : l'oubli rapide de ce qu'on vient d'entendre, l'incapacité à construire une représentation cohérente du document ou l'impossibilité de saisir le sens des parties du texte (Goh, 2000 cité in Roussel, 2014). Vu l'importance d'accéder à ce type de sens pour relever les défis communicatifs, il peut être essentiel de mettre en place des démarches visant l'automatisation de ces processus (Wojciechowska, 2020 : 42).

La nature des processus contrôlés permettant l'interprétation ou la construction d'un modèle de situation est différente et consiste à créer des inférences multidimensionnelles : causales, émotionnelles, référentielles, temporelles, spatiales (Tapiero, Fahrat, 2011 cités in Roussel, 2021 : 81). Les connaissances linguistiques, bien qu'indispensables pour traiter littéralement un document, s'avèrent insuffisantes. L'élaboration d'un modèle de situation confère à cette étape une dimension métadiscursive permettant de saisir l'implicite, et le recours aux processus contrôlés peut même être souhaitable (Wojciechowska, 2017 : 32). En effet, l'auditeur peut procéder à l'analyse d'un document par rapport à la situation de communication en faisant référence au type du discours, aux rôles des interlocuteurs, au contexte social et symbolique. Ainsi, il peut arriver que l'apprenant ne saisisse pas le message sous-jacent malgré la compréhension littérale d'un document (Goh, 2000 cité in Roussel, 2014). Cette étape, contrairement aux précédentes, exige par sa nature l'activation des processus contrôlés (Wojciechowska, 2017 : 32 ; Wojciechowska, 2020 : 46).

2.3. La mise en place d'un comportement stratégique

Nous pouvons postuler que l'adoption de comportements stratégiques est le type d'engagement cognitif le plus manifeste qui survient face à des besoins résultant de l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale. Et ce

comportement est d'autant plus probable que l'accomplissement d'une tâche peut s'apparenter, comme le suggère Goss, à la résolution de problèmes (Goss, 1982 cité in Cornaire, 1998 : 57). Dans le cadre de notre étude, nous recourons à la typologie des stratégies proposée par Vandergrift (Vandergrift, 2003 cité in Roussel, 2014) qui distingue les stratégies cognitives et métacognitives.

Les stratégies cognitives concernent des processus ascendants, c'est-à-dire ceux situés à bas niveau. Elles sont mises en place pour faciliter le décodage des unités basiques du document. L'accès au sens se fait à travers le travail cognitif portant sur la forme (phonétique, grammaticale) du stimulus. (Roussel, 2021 : 103). La traduction ou l'inférence lexicale sont des exemples de ces stratégies (Roussel, 2014).

Quant aux stratégies métacognitives, elles portent sur les processus descendants situés à haut niveau car elles mobilisent l'ensemble des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Il s'agit des stratégies telles que la prédiction, le monitoring, la résolution des problèmes, l'évaluation (Roussel, 2021 : 105). Nous tenons à préciser que le caractère interactif des processus participant à la construction du sens suggère également l'interactivité des stratégies qui interagissent pour soutenir ces processus.

Toutefois, l'objectif de leur activation peut différer en fonction des besoins autorégulateurs (Cosnefroy, 2011 : 11-12) résultant de l'accomplissement de la tâche. En effet, les stratégies mises en œuvre peuvent viser à compenser des déficits dus à un faible niveau d'automatisation des processus. D'autres, en revanche, peuvent porter sur la recherche du développement orienté vers l'expertise en compréhension.

3. Partie empirique

3.1. Les objectifs de l'étude

D'abord, nous chercherons à identifier des difficultés rencontrées lors de l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale afin de pouvoir identifier le niveau (bas ou haut) qu'elles concernent. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des stratégies déclarées par les apprenantes qui témoigneront de leur engagement cognitif. La nature de celles-ci nous permettra de formuler des hypothèses quant aux raisons de leur mise en œuvre. Enfin, nous analyserons le prolongement possible de cet engagement dans le cadre d'un travail autonome.

3.2. La méthodologie

Nous avons mené notre étude dans une démarche de recherche-action auprès de 12 étudiantes de deuxième année de FLE, ayant le niveau B1 selon le programme d'études. L'activité proposée, issue du manuel *Édito B1* (éd. 2018), correspondait au

niveau de notre échantillon. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participantes de répondre aux questions portant sur la compréhension du document et de noter les éventuelles difficultés, les actions entreprises pour y faire face et celles qui n'avaient aucun rapport avec la tâche en question. Cette dernière comprenait l'activité d'anticipation et les deux écoutes du document sonore provenant de la station France Info dans leur intégralité. La tâche comprenait neuf questions (annexe 1) : la première constituait une activité d'anticipation, les huit suivantes portaient sur le sens littéral du document ; trois d'entre elles étaient fermées et cinq ouvertes. L'extrait de l'émission de France Info contenait un entretien entre deux journalistes abordant le thème du coworking et du cohoming. Pour répondre aux questions, nous avons demandé d'utiliser les couleurs de stylo différentes pour identifier à quel moment de l'exécution de la tâche chaque réponse était fournie. À la fin de cette partie, nous avons distribué la transcription du document sonore. Dans un deuxième temps, nous avons proposé un questionnaire à remplir en polonais (la traduction en français en annexe 2) portant sur les difficultés rencontrées et leurs causes, les stratégies, les mécanismes cognitifs activés, le ressenti par rapport à la compréhension et l'apprentissage, les actions entreprises ou envisagées en relation ou non avec la tâche. Enfin, nous avons mené des entretiens oraux individuels, enregistrés mais non transcrits, qui ont eu lieu le jour suivant et deux jours après.

3.3. L'engagement cognitif dans l'accomplissement de la tâche

Les difficultés citées par les étudiantes concernent le débit (9)⁵, la segmentation (5), l'utilisation de différentes modalités (écoute, lecture, écriture) (5), l'ordre des questions qui ne correspond pas à celui des informations dans l'enregistrement (1), le manque de pratique (2), les questions ouvertes (3), l'incompréhension de la consigne (2), le nombre d'écoutes (2), le lexique méconnu (1), ou encore la pause trop courte entre les écoutes (1). Une telle identification des difficultés permet de mieux cerner les niveaux auxquels les ressources des apprenantes sont engagées pour accomplir la tâche. La nature de celles relatives au débit et à la segmentation nous semblent particulièrement intéressantes car elles suggèrent le déclenchement des processus contrôlés de bas niveau, à savoir ceux qui traitent directement les stimuli sonores. Quant aux autres difficultés, il est difficile, à première vue, de déterminer si elles relèvent des processus de bas niveau ou de haut niveau. Toutefois, à la lumière des difficultés relatives au débit et à la segmentation, nous pouvons supposer qu'il s'agit probablement des processus qui viseraient la restitution littérale du texte, ce qui correspondait, d'ailleurs, aux objectifs de la tâche.

Face à ces difficultés, les étudiantes déclarent avoir eu recours aux stratégies permettant l'accomplissement de la tâche. La majorité affirment avoir focalisé leur attention sur des mots clés (10). Cela suggère le bas niveau du traitement de

⁵ Nous indiquons entre parenthèses le nombre de personnes ayant donné ce type de réponse.

l'information et résulte probablement de l'activation des stratégies métacognitives, et plus particulièrement des mécanismes de monitoring ou d'évaluation qui témoignent de la prise de conscience des difficultés. Les propos de l'une des étudiantes résument parfaitement sa démarche : « Pour y répondre, j'ai essayé d'écouter les mots clés des questions »⁶. Les membres du groupe déclarent également s'être concentrées sur le sens global du document (5) et les propos suivants en sont la preuve : « J'étais plus concentrée sur le sens global [...] quand on parlait plus vite, c'était sur le sens que je me concentrais »⁷. La mise en place de cette stratégie vise le haut niveau du traitement de l'information. Toutefois, son objectif ne réside pas dans la construction d'un sens cohérent du document. Elle vise probablement la compensation des lacunes et des déficits au niveau de la segmentation du flux sonore dû à une faible automatisation. En effet, les connaissances antérieures permettent d'élaborer un sens approximatif basé sur l'activation des mécanismes de prédiction. La déclaration d'une étudiante confirme notre hypothèse : « en écoutant, j'ai essayé de me rappeler les éléments que j'avais entendus il y a un certain temps pour les écrire, mais j'ai eu du mal à m'en souvenir »⁸. Selon nous, c'est la preuve qu'aucune représentation cohérente n'a pu être construite ni conservée dans la mémoire à long terme.

3.4. Le prolongement de l'engagement cognitif

Ce prolongement peut être envisagé sous l'angle des actions réellement entreprises après l'exécution de la tâche en classe, celles postulées dans le cadre d'un travail individuel ou de la prise de conscience face aux résultats obtenus ou ressentis après la tâche. Notre étude a également fourni des informations intéressantes sur cet investissement intellectuel participant au développement de la compréhension orale.

En ce qui concerne les actions effectuées, notre étude a démontré que l'engagement s'est prolongé à travers un travail avec la transcription. Trois participantes indiquent avoir souligné des mots inconnus, dix ont lu la transcription pour mieux comprendre le document, une personne l'a examinée pour évaluer sa difficulté, une personne – pour comprendre la raison des fautes commises, et une personne – pour vérifier des réponses. Nous formulons l'hypothèse que la distribution de la transcription à l'issue de la tâche a, d'une certaine manière, orienté les apprenantes vers un travail avec celle-ci. Toutefois, les réponses recueillies mettent en évidence le besoin des étudiantes de lire la transcription pour approfondir la compréhension. Cette démarche témoigne d'une réelle envie de construire un sens visant les processus de haut niveau. Ce constat suggère que la mise en place d'une démarche didac-

⁶ « żeby na nie odpowiedzieć, starałam się wsłuchać w słowa kluczowe z pytań » (tous les propos des étudiantes sont traduits par nos soins).

⁷ « bardziej skupiałam się na całym sensie [...], jak szybciej było mówione, to na sensie ».

⁸ « podczas słuchania starałam sobie przypomnieć elementy, które chwilę temu słyszałam, żeby je zapisać, jednak miałam problem z przypomnieniem sobie ».

tique pourrait tirer parti de cette volonté de comprendre mieux immédiatement après l'exécution de la tâche. Les autres actions (la compréhension des raisons des erreurs ou la vérification des réponses) font également partie des processus de haut niveau et relèvent d'une démarche de monitoring ou d'évaluation de l'activité tout juste accomplie. Il convient de noter que les actions portant sur la langue – le soulignement des mots inconnus se situant à bas niveau – sont rarement envisagées.

Les actions postulées dans le cadre d'un travail individuel se distinguent par une plus grande diversité et seraient le résultat de l'activation des mécanismes de monitoring ou d'évaluation. D'abord, il y a celles qui exploitent le document de la tâche privilégiant les processus de bas niveau : élaborer une liste de mots avec leur traduction (4), enrichir le lexique lié au sujet abordé (3), réécouter la transcription pour travailler la prononciation des nouveaux mots (1), écrire des phrases avec les nouveaux mots et créer une liste sur Quizlet (1), s'exercer à écouter sous contrainte du temps (1), ou encore établir une liste de mots clés (1). Et ensuite, celles qui privilégient les processus de haut niveau : réécouter pour vérifier si l'on comprend plus sans transcription (2), approfondir les connaissances sur le sujet traité dans le document (1). Les exemples cités indiquent effectivement des processus de haut niveau visant le développement de la compréhension orale mais nous supposons que les actions envisagées ne dépassent pas la construction d'une représentation sémantique, c'est-à-dire du sens littéral.

Nous pouvons également identifier une prise de conscience relative aux résultats obtenus. Ce travail consisterait à écouter d'autres podcasts/films pour améliorer la compréhension orale (4) et s'inscrirait dans un projet à long terme. Cette prise de conscience pourrait également renforcer une dynamique motivationnelle comme l'indique une étudiante : « cela m'a motivée à écouter davantage »⁹ ou revoir ses habitudes d'apprentissage qui s'avèrent inefficaces : « cela m'a montré ce à quoi je dois faire attention lorsque j'écoute et lorsque je dois comprendre une situation réelle »¹⁰. Ce type de réflexion est également à prendre en compte parce qu'il participe, au même titre que les actions observables ou postulées, au développement de la compréhension orale.

4. Conclusions

Aborder la question de l'engagement cognitif sous l'angle des processus contrôlés et des stratégies mobilisées lors de l'accomplissement d'une tâche de compréhension orale nous a permis d'opérationnaliser ce concept peu transparent au départ. Dès lors, il gagne en clarté, et une intervention didactique ciblée peut être envisagée en fonction des observations menées sur le terrain. Notre étude a révélé, par exemple, la nécessité de mise en place des démarches visant l'auto-

⁹ « zmotywowało mnie to, by więcej słuchać ».

¹⁰ « pokazało mi, na co muszę zwrócić uwagę przy odsłuchach, jak i również rozumieniu w realnych sytuacjach ».

matiation en vue de permettre la construction d'un sens plus cohérent. En outre, une faible variété de stratégies pourrait faire l'objet d'un entraînement spécifique pour en faire découvrir d'autres (Gębał, 2020 : 349).

Quant au prolongement de l'engagement cognitif, nous relevons des actions visant aussi bien les processus de bas que de haut niveau, sans toutefois envisager l'élaboration d'un modèle de situation. Le groupe d'étudiantes exploite même le document pour en extraire des éléments purement linguistiques, ce qui ne développe pas véritablement les compétences en compréhension. Cela mérite une attention, d'autant plus que la majorité du groupe souhaite retourner à cette tâche dans un cadre de travail autonome.

Pour terminer, nous tenons à préciser que l'engagement cognitif n'est qu'un volet des processus de compréhension orale et qu'il conviendrait de le mettre en relation avec le côté affectif et comportemental pour saisir pleinement sa nature.

Bibliographie

- Cornaire, Claudette (1998), *La compréhension orale*, CLE International
- Cosnefroy, Laurent (2011), *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Déontologie et identité*. Grenoble, PUG
- Dakowska, Maria (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
- Dufour, Marion, Mainguet, Julie, Mottironi, Eugénie, Opatzki, Sergueï, Perrard, Marion, Tabareau, Ghislaine (2018), *Édito B1*, Didier
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C., Paris, Alison H. (2004), « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, p. 59-109
- Gębał, Przemysław (2020), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
- Roussel, Stéphanie (2014), « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON/DGESCO, <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/miscellanees/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>, consulté le 30.12.2024
- Roussel, Stéphanie (2021), *L'approche cognitive en didactique des langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur
- Viau, Rolland (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck
- Wojciechowska, Bernadeta (2017), *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
- Wojciechowska, Bernadeta (2020), « Compréhension de l'oral en langue étrangère – problèmes notionnels et ses retombées didactiques et glottodidactiques », *Romanistica Comeniana*, n° 2, p. 27-49

Łukasz Ściesiński est enseignant de FLE à la Faculté des Sciences Humaines à l'Université Nicolas Copernic de Toruń. Il est également doctorant en didactique des langues. Ses domaines d'intérêt se concentrent autour des activités de compréhension avec une attention particulière à l'approche discursive.

ANNEXE 1

1. À l'aide de la phrase entre guillemets et de l'image, proposez une définition du cohoming (entrée en matière)
2. Le cohoming consiste à :
 - a. Travailler tout seul chez soi
 - b. Travailler dans un bureau commun
 - c. Partager son environnement de travail privé
3. Est-ce une forme de travail très fréquente en France ?
4. Quels sont les avantages du cohoming ?
5. De quoi bénéficient les utilisateurs ? Choisissez les bonnes réponses : multi-prises, salle de réunion, bureaux indépendants, wi-fi, café, thé, petits gâteaux
6. Vrai ou faux ? Dans l'espace de cohoming :
 - a. On doit respecter une étiquette
 - b. On choisit son niveau de silence
 - c. Les plages de travail et les pauses sont imposées
 - d. Les coups de téléphone sont interdits
7. Combien coûte le service de cohoming ? Est-ce une bonne affaire ?
8. Quelles opportunités offre le cohoming ?
9. Quelles personnes utilisent les espaces de cohoming ?

ANNEXE 2

1. Y a-t-il des questions auxquelles vous avez répondu rapidement, sans réfléchir ?
Si oui, de quelles questions s'agit-il ?
Pouvez-vous dire ce qui vous a permis de donner une réponse ?
2. Quelles sont les questions qui ont été difficiles ? Pourquoi ? Qu'avez-vous fait pour y répondre ? Êtes-vous satisfait de ces actions ?
3. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez fait un effort pour répondre aux questions qui vous ont posé le plus de problèmes ? Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez peut-être pas fait d'effort ?
4. Votre attention a-t-elle été dirigée vers un élément en particulier pendant la tâche ?
Si non, pourquoi ?
Si oui, quels étaient ces éléments et pourquoi avez-vous porté votre attention sur ceux-ci ?
5. Y a-t-il des éléments dont vous avez essayé de vous rappeler pendant la tâche ?
Si non, pourquoi ?
Si oui, de quels éléments s'agit-il ? Pourquoi avez-vous essayé de vous en rappeler ? Avez-vous pu vous en rappeler ?
Y a-t-il des éléments que vous avez essayé de mémoriser pendant la tâche ?
Si non, pourquoi ?
Si oui, quels sont ces éléments ? Pourquoi ces éléments ? Avez-vous réussi à les mémoriser ? Qu'avez-vous fait pour les mémoriser ?
7. Comment le temps a-t-il affecté votre performance ? Pourquoi ?
8. Selon vous, que signifie « comprendre » un texte à l'oral ?
Pensez-vous avoir compris le texte proposé ?
Si oui, qu'est-ce qui vous a permis de comprendre ? Êtes-vous satisfait/satisfaite de votre compréhension ?
Justifiez votre réponse.
Si non, qu'est-ce qui vous a empêché/e de comprendre ?
Si vous n'avez pas compris ou si vous êtes insatisfait/insatisfaite, avez-vous pris des mesures pour comprendre davantage ou mieux ?
Si oui, quelles actions avez-vous entreprises, pourquoi ?
Si non, pourquoi ? Aimerez-vous prendre des mesures pour comprendre davantage/mieux ? Comment pourriez-vous le faire ? Quand pourriez-vous le faire ?
9. Pourquoi pensez-vous que les tâches de compréhension orale sont effectuées en cours de français ?
10. Que peut-on apprendre des exercices de compréhension orale ? Justifiez votre réponse.

-
11. Pensez-vous que la tâche que vous avez effectuée vous a permis d'apprendre quelque chose ?
Si oui, qu'avez-vous appris ? Pourquoi ces éléments ? Comment l'avez-vous fait ? Justifiez votre réponse.
Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a empêché/e de le faire ? Justifiez votre réponse.
Si non, avez-vous pris des mesures pour apprendre quelque chose ? Qu'est-ce que c'était ? Comment l'avez-vous fait ?
Si vous n'avez pas entrepris de telles actions, aimeriez-vous apprendre quelque chose ? Qu'est-ce que ce serait ? Pourquoi ? Quand souhaiteriez-vous le faire ?
 12. Avez-vous entrepris d'autres actions non liées à la tâche pendant l'accomplissement de celle-ci ?
Si non, pourquoi ?
Si oui, pourquoi ? Quelles étaient ces actions ?
 13. Avez-vous pu entreprendre d'autres actions non liées à la tâche à la fin de celle-ci ?
Si non, pourquoi ?
Si oui, pourquoi ? Quelles étaient ces actions ?
 14. Quelles autres actions, en rapport avec la tâche effectuée, pourriez-vous entreprendre dans le cadre de votre travail individuel ?
 15. Pensez-vous que vous retourneriez à cette activité dans le cadre de votre travail personnel ?
Si oui, pourquoi ?
Si non, pourquoi ?