

Quel type de questionnement dans une épreuve de compréhension orale ?

Une recherche sur l'influence du type de questionnement sur le résultat des épreuves de compréhension orale du Cito

Mémoire de master

30-6-2019

M. S. Hugens

4212088

Quel type de questionnement dans une épreuve de compréhension orale ? Une recherche sur l'influence du type de questionnement sur le résultat des épreuves de compréhension orale du Cito

13398 mots

Master Plurilinguisme et Acquisition du langage

Université d'Utrecht

Professeur : Dr. F.A.C. Drijkonigen

Résumé

Des épreuves sont essentielles pour l'éducation : elles indiquent le niveau des élèves et permettent au professeur d'adapter le programme aux besoins individuels des élèves. Dans cette recherche, nous nous concentrons sur les épreuves de compréhension orale. La compréhension orale est une des compétences les plus importantes, mais pourtant un des domaines les moins développés à cause de sa nature implicite. Une organisation qui crée des épreuves de compréhension orale pour l'enseignement secondaire aux Pays-Bas est le Cito. Une des particularités d'une épreuve Cito est le questionnement : toutes les questions sont à choix multiple. Dans ce mémoire, nous regardons si le type de questionnement a une influence sur les résultats. Notre question de recherche est comme suit : *Est-ce que les résultats des épreuves de compréhension orale de français améliorent si on remplace les questions à choix multiple par des questions ouvertes?* Cette recherche est un complément d'une recherche que nous avons réalisé avant pour le Cito, concernant la langue de questionnement dans une épreuve de compréhension orale.

Pour pouvoir répondre à notre question de recherche, nous avons soumis 90 élèves du 5VWO à une épreuve Cito avec des questions ouvertes en néerlandais, suivi par une enquête concernant le type de questionnement. En plus, nous avons interviewé 4 professeurs sur leurs avis concernant le sujet de notre recherche. Pour pouvoir interpréter les résultats des épreuves, nous les avons comparés avec les résultats de notre recherche antérieure, pour laquelle nous avons soumis 124 élèves à des épreuves de compréhension orale aux questions à choix multiple en français et en néerlandais. Il s'agit de la même épreuve.

Les résultats montrent que le pourcentage de réponses correctes est le moins élevé pour l'épreuve avec des questions ouvertes. L'épreuve qui a les meilleurs résultats est celle avec un questionnement à choix multiple en néerlandais. La différence entre les résultats de l'épreuve avec les questions ouvertes et les questions à choix multiple en français n'est pas très grande. Les résultats des enquêtes montrent que les élèves ressentent plus de stress avec les questions ouvertes, et leur niveau de concentration n'est pas meilleur qu'avec des questions à choix multiple. Au total, 72% des élèves préfèrent un questionnement à choix multiple. Pourtant, quand nous étudions les arguments donnés, ceux pour un questionnement ouvert semble être plus justifiés et pertinents. Les arguments pour un questionnement à choix multiple concernent surtout la possibilité de choisir la bonne réponse au hasard, les indices de mots français sur lesquels il faut faire attention dans les fragments, et le copiage. Les arguments pour un questionnement ouvert concernent la concentration, le fait que les élèves n'ont pas besoin de garder des options de réponse en tête qui, souvent, se ressemblent. Un dernier argument est la langue de questionnement, qui est le néerlandais pour des questions ouvertes.

Avec des questions ouvertes, on peut voir pourquoi un élève fait une erreur et on semble arriver au cœur des compétences de compréhension orale, ce qui n'est pas le cas pour des questions à choix multiple. Nous concluons que les résultats ne s'améliorent pas quand on remplace des questions à choix multiple avec questions ouvertes, mais pour obtenir une image plus complète des compétences de l'élève, il serait bien de les ajouter dans l'épreuve.

Samenvatting

Toetsen zijn essentieel voor het onderwijs: ze geven aan op welk niveau de leerling zich bevindt en zorgen ervoor dat de docent zijn lesprogramma kan aanpassen op de individuele behoeftes van de leerlingen. In dit onderzoek richten we ons op toetsing van luistervaardigheid. Luistervaardigheid is een van de belangrijkste competenties, maar tegelijkertijd een van de minst ontwikkelde, vanwege de impliciete aard ervan. Een organisatie die luistertoetsen ontwikkelt voor het middelbaar onderwijs in Nederland is het Cito. Een eigenschap van Citotoetsen is de vraagstelling: alle vragen zijn namelijk in multiple choice vorm. In deze thesis kijken we of het type vraagstelling invloed heeft op de resultaten. Onze onderzoeksvraag is als volgt: *Worden de resultaten van luistertoetsen Frans beter als de multiple choicevragen vervangen worden door open vragen?*. Dit onderzoek is een aanvulling op een vorig onderzoek uitgevoerd voor het Cito, welke de taal van de vraagstelling in een luistertoets betreft.

Om onze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hebben we bij 90 leerlingen van 5VWO een Cito luistertoets afgenomen, bestaande uit open vragen in het Nederlands, gevolgd door een enquête over de type vraagstelling. Daarnaast hebben we 4 docenten om hun mening gevraagd over ons onderzoeksonderwerp. Om de toetsresultaten te kunnen interpreteren, hebben we deze vergeleken met de resultaten van ons vorige onderzoek, waarvoor we bij 124 leerlingen luistertoetsen hebben afgenomen met multiple choicevragen in het Frans en in het Nederlands. Het betreft dezelfde luistertoets.

De resultaten laten zien dat het percentage correcte antwoorden minder hoog is voor de toets met de open vragen. De beste resultaten zijn gehaald met de toets met Nederlandse multiple choicevragen. Het verschil tussen de resultaten van de toets met open vragen en de toets met Franse multiple choicevragen is niet groot. Uit de resultaten van de enquêtes is gebleken dat leerlingen meer stress ervaren met open vragen, en dat hun concentratie niet groter is dan met multiple choicevragen. In totaal zou 72% van de leerlingen liever multiple choicevragen krijgen dan open vragen. Als we naar de gegeven argumenten kijken, lijken de argumenten voor open vragen echter meer gerechtvaardigd en belangrijker. De argumenten voor multiple choicevragen betreffen vooral het gokken, de Franse woorden uit de vraagstelling die aangeven waarop gelet moet worden bij het fragment, en afkijken. De argumenten voor een open vraagstelling betreffen de concentratie en het feit dat leerlingen niet alle antwoordopties hoeven te onthouden, die overigens vaak op elkaar lijken. Een laatste argument betreft de taal van de vraagstelling, welke Nederlands is voor open vragen.

Met open vragen kan nagegaan worden waarom een leerling een fout maakt en lijken we dichterbij de luistercompetenties te komen dan bij multiple choicevragen. We kunnen concluderen dat de resultaten niet beter worden als we multiple choicevragen vervangen door open vragen, maar om een vollediger beeld te krijgen van de competenties van de leerling, zou het goed zijn om ze toe te voegen in de toets.

Préface

Un grand merci à mon professeur, monsieur F.A.C. Drijkoningen, qui m'a accompagné durant cette période de recherche. Merci à Dennis van den Broek, le chef des épreuves de compréhension orale du Cito, qui a toujours été disponible pour me fournir du feedback. Merci à monsieur T. Arts et madame I. De Niet du Segbroek College, madame E. Van Lambalgen du Christelijk Lyceum Zandvliet et madame I. Van der Neut du Christelijk College De Populier pour leur volonté de participer à cette recherche.

Contenu

1.	Introduction.....	7
2.	Cadre théorique.....	8
2.1.	La compréhension orale.....	8
2.1.1.	Processus cognitifs.....	8
2.1.1.1.	Approche ascendante vs. approche descendante.....	8
2.1.1.2.	Processus contrôlé vs. processus automatique.....	8
2.1.1.3.	Perception, analyse syntaxique, utilisation.....	9
2.1.1.4.	Processus de bas niveau vs. processus de haut niveau.....	10
2.1.1.5.	Métacognition.....	10
2.1.2.	Facteurs qui influencent la réussite de la compréhension orale.....	11
2.1.2.1.	Facteurs cognitifs.....	11
2.1.2.2.	Facteurs affectifs.....	12
2.1.2.3.	Facteurs contextuels.....	12
2.2.	Examiner la compréhension orale.....	13
2.2.1.	La différence entre le langage écrit et oral.....	13
2.2.2.	Facteurs reliés à l'épreuve qui influencent la difficulté de la compréhension orale....	13
2.2.2.1.	Facteurs liés à l'input.....	13
2.2.2.2.	Facteurs liés à la procédure de l'exercice.....	14
2.2.2.3.	Facteurs liés à la sortie de l'exercice.....	14
2.2.3.	Questions à choix multiple vs. questions ouvertes.....	14
2.2.3.1.	Questions à choix multiple.....	14
2.2.3.2.	Questions à réponse courte.....	15
2.2.3.3.	Recherche de Cheng (2004).....	15
2.3.	Hypothèses.....	17
3.	Méthode.....	18
3.1.	Participants.....	18
3.2.	Épreuve Cito.....	18
3.3.	Enquête.....	19
3.4.	Interviews professeurs.....	19
3.5.	Procédure.....	19
4.	Résultats.....	20
4.1.	Épreuve Cito.....	20
4.2.	Enquêtes.....	21

4.2.1. Affirmations.....	21
4.2.2. Question ouverte.....	26
4.3. Interviews professeurs	27
5. Discussion.....	29
6. Conclusion	32
Bibliographie.....	33
Annexe.....	35
Annexe 1 : Épreuve Cito questions ouvertes	35
Annexe 2 : Enquête élèves	37
Annexe 3 : Épreuve Questions à Choix Multiple en français.....	38
Annexe 4 : Épreuve Questions à Choix Multiple en néerlandais	40
Annexe 5: Calcul de points Cito.....	42

1. Introduction

L'enseignement et les épreuves vont de pair : on ne peut pas parler de l'un sans évoquer l'autre. Des épreuves indiquent le niveau des élèves, leurs forces et leurs faiblesses. Avec ces informations, le professeur peut adapter le programme pour que chaque élève puisse s'améliorer à son niveau. En ce moment, le programme national d'examen pour des langues étrangères consiste en quatre compétences, à savoir la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, la production orale et la production écrite. Dans cette recherche, nous nous concentrerons sur les épreuves de compréhension orale de français.

L'évaluation de la compréhension orale est le domaine le moins compris et développé, et pourtant un des domaines les plus importants dans l'évaluation des langues étrangères. La raison pour notre connaissance limitée réside dans le fait qu'on ne peut pas directement l'observer (Alderson et Bachman 2001 dans Brunfaut 2016). En plus, le processus d'écoute est assez complexe (Brunfaut 2016).

Une organisation qui développe des épreuves de compréhension orale pour l'enseignement secondaire est le CITO (Insitut Central pour le Développement des Epreuves). Depuis 50 ans, ils fournissent des épreuves qui mesurent de façon objective les possibilités et les talents des élèves. Le CITO développe des épreuves pour les niveaux VMBO, HAVO et VWO. Une observation qui a été menée par le CITO récemment, est qu'il y a un fort déclin dans le niveau des résultats ces dernières années. Ceci est non seulement le cas pour les épreuves de français, mais aussi pour l'allemand. Pendant notre stage chez CITO de février jusqu'au avril 2019, nous avons étudié l'influence de la langue d'instruction sur les résultats des épreuves de compréhension orale. Pour les épreuves du niveau VWO, la langue d'instruction est le français, tandis que pour le HAVO c'est le néerlandais. Notre recherche a montré que la langue d'instruction semble avoir une influence sur le degré de difficulté et alors les résultats (Hugens, 2019). Un autre facteur qui pourrait expliquer le déclin dans le niveau des résultats, est le fait que les épreuves CITO ne contiennent que des questions à choix multiple. Dans cette recherche nous allons regarder ce qui se passe quand on remplace les questions à choix multiple par des questions ouvertes. Notre question de recherche est comme suit :

Est-ce que les résultats des épreuves de compréhension orale de français améliorent si on remplace les questions à choix multiple par des questions ouvertes?

A partir de cette question de recherche, nous avons défini trois sous-questions, à savoir :

- *Est-ce que la stratégie d'écoute appliquée diffère selon le type de questionnement ?*
- *Est-ce que le niveau de concentration est plus élevé avec des questions ouvertes ?*
- *Est-ce que des questions ouvertes ont plus d'avantages que des questions à choix multiple ?*

Pour trouver une réponse à nos questions, nous allons soumettre 90 élèves 5 VWO à une épreuve CITO qui ne contient que des questions ouvertes. Nous utilisons les mêmes fragments audio que dans notre recherche précédente. De cette façon, nous pouvons comparer les résultats des deux recherches, ce qui nous donnera une image complète des facteurs qui pourraient influencer le degré de difficulté des épreuves CITO.

Dans la suite de cette recherche, nous allons d'abord présenter un cadre théorique, qui englobe ce que l'on sait déjà sur la compréhension orale et les épreuves. Nous allons étudier plus en détail les différences entre des questions à choix multiple et des questions ouvertes et nous traiterons une recherche pertinente de Cheng (2004). Ensuite, nous passerons à notre recherche en vous présentant notre méthode, suivie par les résultats. Nous finissons par une discussion et une conclusion.

2. Cadre théorique

2.1. La compréhension orale

La compréhension orale est peut-être la compétence la plus importante dans l'apprentissage d'une langue seconde, vu qu'elle facilite la maîtrise d'autres compétences (Vandergrift, 2011). Nous passons 45% de nos journées à écouter, ce qui fait de la compréhension orale une compétence essentielle dans notre vie quotidienne. Pourtant, la compréhension orale est la compétence la plus difficile à apprendre et en même temps aussi la compétence la moins recherchée (Brunfaut, 2016). Cela est dû à cause de sa nature implicite et ses processus complexes. Buck (2001 dans Vandergrift 2011) donne la définition suivante à la compréhension orale :

« La compréhension orale est un processus actif de construction de signification dans lequel les écouteurs, dépendant de leur objectif de l'écoute, s'occupent de et traitent l'input oral et visuel, de façon automatique en temps réel, afin de pouvoir comprendre ce qui a été dit et de pouvoir faire toutes les inférences impliquées dans l'input. » (Buck 2001 dans Vandergrift 2011, p. 456).

Dans ce chapitre, nous allons tenter d'expliquer ces processus cognitifs à l'aide des différents points de vue des théoriciens.

2.1.1. Processus cognitifs

2.1.1.1. Approche ascendante vs. approche descendante

Si nous voulons bien comprendre les processus cognitifs de compréhension orale, il faut connaître d'abord la différence entre l'approche ascendante (« bottom-up ») et descendante (« top-down »). Selon l'approche ascendante, on découpe les sons en unités significatives afin d'interpréter le message. L'écouteur accorde un sens au message à partir de ses connaissances linguistiques sur la langue cible. Il faut penser aux phonèmes, l'intonation, l'accent tonique, connaissances lexicales et grammaticales. L'approche ascendante implique alors que le processus de compréhension démarre avec les informations dans les sons. Les connaissances du monde de l'écouteur ont un rôle minimal (Vandergrift & Goh 2011).

Selon l'approche descendante, l'écouteur utilise le contexte et ses connaissances du monde pour interpréter le message (Vandergrift & Goh 2011). Ces connaissances pourraient être par exemple des informations pragmatiques, culturelles ou conversationnelles. Nous traiterons ces connaissances dans le chapitre 2.1.2. L'approche descendante implique que le processus de compréhension commence avec les attentes de l'écouteur sur les informations et ses connaissances.

Il est rare que les deux processus opèrent indépendamment. Avec une compréhension orale réussie, les processus interagissent toujours de façon interactive. L'utilisation des processus dépend de l'objectif avec lequel on écoute, mais aussi des caractéristiques de l'écouteur : quelqu'un qui veut savoir un détail, appliquera plutôt une approche ascendante, tandis que quelqu'un qui veut savoir une histoire globale utilisera plutôt une approche descendante (Vandergrift, 2011).

2.1.1.2. Processus contrôlé vs. processus automatique

Si on maîtrise la compréhension orale de façon fluide, on est capable de faire interagir l'approche descendante et ascendante rapidement. Dans ce cas-là, on peut parler d'un processus automatique. Un apprenant d'une langue seconde a une connaissance limitée de cette langue, ce qui fait qu'il ne peut pas traiter ce qu'il entend de façon automatique. Il s'agit alors d'un processus contrôlé. Vandergrift & Groh (2011) comparent ce processus avec l'apprentissage de conduire un vélo : au début, on doit faire attention à notre coordination et notre équilibre, la conduite du guidon, et la création d'une vitesse en bougeant les pédales avec les pieds. A un moment donné, ces actes

deviennent automatiques et une attention consciente n'est plus nécessaire (Vandergrift & Groh 2011). Ceci vaut aussi pour les processus associés à la compréhension orale.

Quand une attention consciente pour de différents éléments est nécessaire afin de traiter la langue parlée, la compréhension souffre à cause des limitations de la mémoire de travail et la vitesse de l'input (Vandergrift & Groh 2011). On peut dire qu'un processus contrôlé n'est pas efficace.

La mémoire joue un rôle important dans les processus de compréhension. La mémoire à long terme forme l'interprétation qu'on accorde à ce que l'on entend, et la mémoire active (à court terme) gère les processus cognitifs. La mémoire active a une capacité limitée, et le nombre d'informations que l'écouteur peut garder dedans est lié à ses compétences langagières. Le plus un apprenant est compétent dans la langue seconde, le plus la mémoire à long terme peut consulter les connaissances linguistiques et antérieures (Vandergrift & Goh 2011). La relation entre la mémoire à long terme et la mémoire active joue un rôle essentiel dans les processus cognitifs de la compréhension orale.

2.1.1.3. Perception, analyse syntaxique, utilisation

Une autre façon de représenter les processus lié à la compréhension orale vient d'Anderson (1995 dans Vandergrift 2011). Il fait une distinction entre trois phases qui sont connectées : l'opération perceptuelle (« perception »), l'analyse syntaxique (« parsing ») et l'utilisation (« utilization »).

Dans la phase perceptuelle, l'écouteur reconnaît les catégories de son, les pauses et les accents acoustiques et il les garde dans sa mémoire active (Vandergrift 2011). Dans cette phase, l'approche ascendante est souvent utilisée. Il essaie de segmenter les mots en reconnaissant les similarités des énoncés et en les mettant dans les catégories de la langue utilisée. Les difficultés pour des apprenants d'une langue seconde dans cette phase incluent ne pas reconnaître les mots, ignorer ce qui suit, ne pas unifier la suite des énoncés, rater le début et des problèmes de concentration (Goh 2000 dans Vandergrift 2011).

Dans la phase de l'analyse syntaxique, l'écouteur segmente les représentations phonétiques qu'il a gardées dans sa mémoire active, et essaie d'activer des mots candidats potentiels (Rost 2005 dans Vandergrift 2011). Ces mots candidats viennent de la mémoire à long terme. La signification est très importante dans le processus de segmentation et le plus l'apprenant connaît la langue seconde, le plus vite il peut activer des mots candidats. Selon Field (2008 dans Vandergrift 2011), les apprenants d'une langue seconde savent mieux identifier les mots lexicaux que des mots fonctionnels. Vandergrift (2011) explique cette observation en référant vers la mémoire active : vu l'espace limité, l'écouteur est obligé de sélectionner l'input. Dans ces cas-là, les mots lexicaux sont les plus importants, vu qu'ils ont une signification. Les difficultés dans cette phase pour des apprenants d'une langue seconde sont : oublier ce qui est dit, ne pas être capable de faire une représentation mentale des mots entendus et ne pas comprendre ce qui suit parce qu'on a raté le début (Goh 2000 dans Vandergrift 2011).

La phase d'utilisation consiste de lier les unités de signifiante aux informations sources, gardées dans la mémoire à long terme, afin d'interpréter ce qui est dit. Cette phase comprend surtout une approche descendante des énoncés analysés (Vandergrift & Goh 2011). L'écouteur utilise des informations en dehors de l'input linguistique pour interpréter ce qui est dit. C'est ainsi que la compréhension orale devient une activité de résolution de problèmes où l'écouteur relie l'input linguistique avec leurs connaissances antérieures (Vandergrift 2011). Des difficultés pour des apprenants d'une langue seconde incluent la compréhension des mots mais pas du message, et de la confusion à cause des possibles erreurs dans le message (Goh 2000 dans Vandergrift 2011).

Il est important de se rendre compte que les processus ont lieu dans quelques millisecondes, et que la fluidité cognitive, la contrôle d'attention (savoir distinguer entre ce qui est important et ce qui est moins important) et la maîtrise de la langue sont des facteurs importants dans la réussite.

2.1.1.4. Processus de bas niveau vs. processus de haut niveau

Selon Field (2013), le modèle d'Anderson expliqué sous 2.1.1.3. n'est pas suffisant pour décrire les processus complexes de la compréhension orale. Field (2013) divise la phase perceptuelle en deux, parce qu'il s'agit de deux types de connaissances qui sont utilisés avec chacun son objectif. Il distingue la phase d'utilisation en deux aussi, car il y a un processus qui met en contexte ce que l'on entend, et un autre qui comprend ce que l'on fait concrètement avec ces informations (utilisation).

Le modèle de Field (2013) comprend les cinq phases suivantes :

Premièrement, il y a un décodage de l'input (« input decoding »). Dans cette phase, l'écouteur transforme les informations acoustiques en groupes de syllabes, en faisant attention à l'accent tonique et l'intonation. L'identification de l'accent tonique fait que l'écouteur puisse reconnaître et séparer les mots. L'accent focal donne une indication du mot le plus important du groupe d'intonation. Le résultat de cette phase est une suite de phonèmes divisée en syllabes marquées. Ensuite, il y a une recherche lexicale (« lexical search »), où l'écouteur identifie les meilleurs mots candidats potentiels en connectant les informations perceptuelles et les indices de frontières avec les informations dans la mémoire à long terme. Pour déterminer les mots candidats, non seulement la mémoire est importante, mais aussi la fréquence des mots dans le discours naturel et l'activation diffusée. Ce dernier terme implique que le cerveau connecte les mots qui ont un rapport entre eux. Le mot « docteur » déclenche une association avec des mots comme « hôpital », « patient » etc. (Field 2013). La troisième phase est l'analyse syntaxique (« parsing »). L'écouteur structure l'input de façon syntaxique pour pouvoir mieux interpréter la signification lexicale. Pour l'analyse syntaxique, il est important que l'écouteur connait la structure grammaticale de la langue cible. Dans cette phase, l'écouteur ne fait non seulement une analyse syntaxique, mais il décide aussi si les mots candidats sont appropriés dans cette structure (Field 2013).

Quand l'input a été encodé en langage, l'écouteur utilise les circonstances et le contexte de la situation du discours pour construire une signification (« meaning construction »). En plus, il doit ajouter des informations qui enrichissent ce qui est dit. Ces informations pourraient être pragmatiques, en interprétant les intentions du locuteur, contextuelles, en utilisant les connaissances du monde et la situation pour interpréter ce qui est dit (Field 2013). En plus, l'écouteur peut référer à ce qui a été dit auparavant. Troisièmement, les informations utilisées pourraient être sémantiques. Dans ce cas-là, l'écouteur utilise les idées et les connaissances du locuteur pour interpréter le message. Finalement, l'écouteur peut utiliser des inférences, en ajoutant des détails que le locuteur n'a pas trouvés nécessaire d'évoquer. La cinquième et dernière phase est la construction du discours (« discourse construction »), l'écouteur décide si les nouvelles informations sont pertinentes et si cela correspond à ce qui a été dit auparavant. Cette phase consiste de quatre processus. Tout d'abord, l'écouteur doit sélectionner les informations en prenant des décisions sur leur pertinence. Ensuite, il doit intégrer l'énoncé par rapport à ce qui a été dit juste avant. Après, l'écouteur doit contrôler les nouvelles informations avec les informations connues. Finalement, il doit créer une structure en prenant en compte l'importance de chaque élément (Field 2013).

Field (2013) décrit les trois premières phases en tant que processus de bas niveau (« lower level processes »), un terme qui est utilisé pour référer aux processus de compréhension orale quand le message est encodé en langage. Les deux dernières phases sont des processus de haut niveau (« higher level processes »), parce qu'ils servent à construire une signification de ce qui est dit.

2.1.1.5. Métacognition

Pour une réussite de la compréhension orale, l'écouteur doit être capable de réguler les processus cognitifs. Pour atteindre cela, il doit être conscient de ses processus cognitifs. La métacognition implique la conscience de l'écouteur des processus cognitifs qui sont liés à la compréhension orale,

et la capacité de les voir, réguler et diriger (Goh 2008 dans (Vandergrift & Goh 2011)). La métacognition inclut les connaissances sur les facteurs associés à l'exercice, la personne et la stratégie évoquées dans toutes les activités cognitives (Flavell 1979 dans (Vandergrift & Goh 2011)). Ceux qui savent appliquer les connaissances métacognitives sur la compréhension orale durant les processus cognitifs sont plus capables de les gérer que ceux qui n'ont aucune conscience métacognitive.

2.1.2. Facteurs qui influencent la réussite de la compréhension orale

Les facteurs qui influencent la réussite de la compréhension orale pourraient être de nature cognitive, affective ou contextuelle. Ci-dessous nous les traiterons brièvement.

2.1.2.1. Facteurs cognitifs

Pendant les processus cognitifs, l'écouteur fait appel à certaines connaissances. Les connaissances linguistiques incluent des connaissances sur le vocabulaire, la phonétique et la syntaxe de la langue seconde (Vandergrift & Goh 2011). Les connaissances sur la phonétique et la syntaxe aident l'écouteur à décoder et analyser les sons, pour enfin donner une signification aux unités du langage. Le plus l'écouteur connaît la langue seconde, le plus vite il peut analyser les entités de son, et le moins il aura des difficultés à suivre ce qui est dit après.

Avec des connaissances pragmatiques, l'écouteur applique des informations qui vont plus loin que la signification littérale des mots ou du message, afin d'interpréter les intentions du locuteur (Vandergrift & Goh 2011). L'application des connaissances pragmatiques est importante surtout dans la phase d'utilisation, expliquée sous 2.1.1.3.

L'écouteur utilise des connaissances antérieures pour lier ce qu'ils entendent (l'input linguistique) avec ce qu'ils savent sur le monde (les connaissances antérieures). Ces connaissances jouent un rôle principal dans la phase d'utilisation (Vandergrift & Goh 2011). Il est important de donner aux écouteurs le contexte d'une situation d'écoute, avant de commencer à écouter. De cette façon, ils peuvent activer leurs connaissances antérieures liées à ce sujet. Normalement, ces connaissances facilitent la compréhension orale, mais cela pourrait être un danger aussi si les énoncés ne correspondent pas aux attentes de l'écouteur. C'est pour cette raison qu'il est important d'être flexible dans le processus de compréhension orale (Vandergrift 2003b dans Vandergrift & Goh 2011). Les connaissances du discours impliquent la compréhension et la conscience au niveau de l'organisation des textes (Vandergrift & Goh 2011). Les connaissances du discours sont importantes dans une situation d'écoute interactive. L'écouteur peut réfléchir dans quel type de situation quelles questions sont posées. De cette façon, il peut anticiper avec la réponse qu'il va donner. Vandergrift & Goh (2011) donnent l'exemple d'acheter des chaussures. Avant de poser une question au vendeur, l'écouteur peut réfléchir sur ses réponses aux questions que le vendeur va sûrement poser. Les connaissances du discours sont souvent utilisées en combinaison avec les connaissances antérieures. Comme nous l'avons dit sous 2.1.1.5., la métacognition, la conscience et le contrôle de l'écouteur sur son processus d'écoute, est important pour une réussite de la compréhension orale. Plusieurs recherches ont montré que des écouteurs compétents appliquent deux fois de plus de stratégies métacognitives que les écouteurs moins compétents (Vandergrift 2003a dans Vandergrift & Goh 2011).

En plus des différentes connaissances, il y a trois autres facteurs cognitifs importants dans la réussite de la compréhension orale. La première est la mémoire active. Des limitations sur la mémoire active est associé avec des difficultés de compréhension orale. Une recherche de Kormos & Sáfár (2008 dans Vandergrift & Goh 2011) a montré une relation positive entre une capacité complexe de mémoire active et de bons résultats pour des examens de compréhension orale. Ensuite, la capacité de concentration peut influencer le succès de compréhension orale, surtout quand une personne doit écouter intensément pour une période longue. Cela vaut surtout pour des personnes plus jeunes, vu que leur capacité de concentration est moins grande que celle d'un adulte.

Un autre facteur cognitif potentiel est l'influence de la compétence de compréhension orale dans la langue maternelle sur celle dans la langue seconde. Il n'y a pas encore eu beaucoup de recherches concernant ce sujet, mais Vandergrift (2006) a proposé dans une recherche qu'un lien est bien possible.

Le dernier facteur cognitif potentiellement important concerne la compétence de séparer les sons. Une recherche de French (2003 dans Vandergrift & Goh 2011) a montré que de bonnes compétences de mémoire phonologique influencent de façon positive la compréhension orale et l'apprentissage du vocabulaire. Un lien entre la discrimination des sons et la compréhension orale n'a pas encore été recherché.

2.1.2.2. Facteurs affectifs

Non seulement des facteurs cognitifs jouent un rôle pour la compréhension orale, mais aussi des facteurs émotionnellement pertinents pourraient influencer la réussite de la compréhension orale. Un facteur affectif est l'anxiété. Des recherches de Brunfaut & Révész (2015), Elkhafaifi (2005b) et Kim (2000 dans Brunfaut 2016) ont montré un effet négatif de l'anxiété sur des résultats de compréhension orale. Ces recherches ont concerné plusieurs langues cibles et de différents types d'exercice. Un facteur affectif en relation avec l'anxiété est l'auto-efficacité, c'est-à-dire, la croyance de quelqu'un en ses capacités de participer avec succès dans des activités d'apprentissage. Des apprenants avec une basse auto-efficacité manquent de confiance et hésiteront de participer dans des activités d'apprentissage, parce qu'ils ont peur de faire des erreurs (Vandergrift & Goh 2011). Un dernier facteur affectif est la motivation. Elle joue un rôle majeur dans le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans sa recherche, Vandergrift (2005 dans Brunfaut 2016) a montré un effet négatif entre un manque de motivation et les performances de compréhension orale. Pourtant, il n'a pas trouvé d'évidence pour une relation entre une grande motivation et le niveau de compréhension oral.

2.1.2.3. Facteurs contextuels

La situation dans laquelle on écoute joue un rôle aussi dans le succès de la compréhension orale. On peut distinguer trois situations. D'abord, il y a la situation d'écoute interactive. L'écouteur doit traiter l'input linguistique, clarifier la compréhension si elle n'est pas évidente et répondre de façon appropriée (Vandergrift 2011). Il y a des contraintes qui pourraient influencer le processus d'écoute, comme la compétence de l'écouteur de gérer des problèmes de compréhension. Dans ces cas-là, la volonté de prendre des risques, l'assertivité et la motivation sont des éléments cruciaux. Le degré dans lequel ces éléments sont appliqués dépend de la relation entre les locuteurs. Une autre situation est l'écoute dans un contexte informel d'apprentissage, par exemple un séjour à l'étranger dans le cadre des études. Des recherches ont montré qu'un court séjour à l'étranger n'améliore pas forcément les compétences de compréhension orale (Cubillos et. al. 2008 dans Vandergrift & Goh 2011). Par contre, l'auto-efficacité semble être améliorée. Une dernière situation est l'écoute dans un contexte formel d'apprentissage, à l'école. Plusieurs recherches ont été faites pour découvrir comment on peut rendre l'enseignement plus accessible aux étudiants pour qui la langue parlée est la langue seconde. Ils ont souvent des problèmes avec l'utilisation du langage compliqué ou des accents utilisés. Flowerdew & Miller (1992 dans Vandergrift & Goh 2011) conseillent aux étudiants de bien étudier la littérature avant le cours, de poser des questions pendant le cours et de faire des notes.

2.2. Examiner la compréhension orale

Dans ce chapitre nous allons étudier les avantages et les désavantages d'un questionnement à choix multiple et des questions ouvertes. Avant de traiter cela, nous allons étudier la différence entre le langage écrit et oral, ainsi que des facteurs liés à l'épreuve qui influencent la difficulté d'une épreuve de compréhension orale. Cela vous montre la complexité de mesurer la compétence de compréhension orale.

2.2.1. La différence entre le langage écrit et oral

La langue parlée contient en même temps des particularités du langage écrit et oral. En général, l'input est plus facile à comprendre s'il contient plus de particularités du langage oral, parce qu'il contient des pauses, des hésitations, des corrections et des répétitions. Green (2017) définit cela en tant que redondance (Green 2017). Ensuite, la syntaxe du langage oral est plus simple que celle du langage écrit, où les phrases sont souvent plus longues et complexes. Troisièmement, la langue parlée peut contenir plus de dialecte et de l'argot que la langue écrite (Green 2017). Finalement, là où le langage écrit contient de la ponctuation, le langage oral contient des indices de structure prosodiques, comme l'intonation, l'accent tonique, les pauses, la vitesse et le volume (Green 2017). En tant que développeur d'épreuves, il est important de se rendre compte qu'un document sonore avec beaucoup de caractéristiques de la langue écrite (par exemple des fragments de journal) demande beaucoup plus de processus cognitifs de l'écouteur qu'un document qui contient surtout des caractéristiques du langage oral (par exemple une conversation entre deux amis).

2.2.2. Facteurs reliés à l'épreuve qui influencent la difficulté de la compréhension orale

En dehors des facteurs cognitifs, affectifs et contextuels que nous avons traités sous 2.1.2., il y a aussi des facteurs reliés à l'épreuve qui influencent la difficulté d'une épreuve de compréhension orale. On peut les diviser en trois catégories : des facteurs liés à l'input, des facteurs liés à la procédure de l'exercice et des facteurs liés à la sortie de l'exercice.

2.2.2.1. Facteurs liés à l'input

Le premier facteur lié à l'input est la complexité linguistique du fragment. Ceci inclut des éléments phonologiques, lexicaux, syntaxiques et discursifs. Surtout une complexité lexicale, par exemple l'utilisation de beaucoup de mots académiques ou lexicaux, peut poser des problèmes (Révész & Brunfaut 2013 dans Brunfaut 2016). Ensuite, la redondance, des mots qui 'emballent' le message, fait que l'écouteur peut traiter le flux continu de l'input. S'il y a une manque de redondance, l'écouteur a moins le temps de traiter ce qu'il entend (Green 2017). Cela confirme que la nature du texte, avec un langage plutôt oral ou écrit, a une influence sur le succès de la compréhension. Un autre facteur est le fait que la langue parlée ne contient pas de vraies pauses (Green 2017). C'est à l'écouteur de décider où commencent et finissent les mots, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. La clarté du message est importante aussi : si la signification du message principal est implicite, cela demande des processus plus complexes, ce qui pourrait mener aux difficultés de compréhension (Brunfaut 2016). Le nombre de voix que l'on entend dans le fragment, et le type de voix jouent un rôle majeur dans la difficulté de l'épreuve. Green (2017) présume qu'un fragment devient plus compliqué si on entend plusieurs voix, surtout si plus qu'une voix est féminine. Elle dit aussi qu'un fragment audiovisuel pourrait contribuer à une facilitation de l'épreuve, mais seulement s'il s'agit d'un visuel qui donne des explications supplémentaires sur ce qui est dit (« content visuals ») (Green 2017). Un élément qu'il ne faut pas oublier, est qu'un document sonore n'est pas permanent, on ne peut pas réentendre un fragment comme on peut relire un texte dans une épreuve de compréhension écrite. Pour finir, la qualité du document sonore pourrait influencer la difficulté de l'épreuve. Bien évidemment, un document de pauvre qualité pourrait causer des problèmes de

compréhension parmi les écouteurs. Des bruits de fond dans les documents sont permis, mais ils doivent avoir une valeur plutôt favorisant, et non perturbant (Green 2017).

2.2.2.2. Facteurs liés à la procédure de l'exercice

Il y a aussi des facteurs liés à la procédure de l'exercice qui influencent la difficulté de l'épreuve, comme le nombre de fois que les écouteurs peuvent entendre le fragment. Berne (1995 dans Brunfaut 2016) et Elkhafaifi (2005a dans Brunfaut 2016) ont montré que les écouteurs ont de meilleurs résultats après une seconde écoute. La même chose vaut pour les activités qui précèdent l'écoute. La même recherche d'Elkhafaifi (2005a dans Brunfaut 2016) a montré que les élèves qui ont vu les questions ou le vocabulaire utilisé dans le fragment ont eu de meilleurs résultats que les élèves qui ont fait l'épreuve directement. Ensuite, le fait de prendre des notes pourrait influencer les résultats. Carell (2007 dans Brunfaut 2016) a prouvé que des élèves qui prennent des notes (qui comprennent des mots lexicaux) ont de meilleurs résultats que ceux qui ne le font pas. Un dernier facteur qui pourrait influencer la réussite de l'épreuve est la langue de questionnement. Dans une recherche antérieure, nous avons montré que des élèves ont de meilleurs résultats si les questions sont posées dans la langue maternelle, et non dans la langue cible (Hugens 2019).

2.2.2.3. Facteurs liés à la sortie de l'exercice

Pour finir, il y a des facteurs liés à la sortie, « l'output », de l'exercice. Ces facteurs sont liés au type et à la longueur de la réponse, ce qui est l'intérêt de ce travail. Cheng (2004 dans Brunfaut 2016) a montré que des questions à choix multiple sont plus faciles que des questions ouvertes. Par contre, il n'a pas pris en compte la langue de questionnement dans cette recherche. Concernant la longueur de la réponse, plusieurs études ont montré que des questions ouvertes qui demandent plus d'un mot de réponse sont plus difficiles que les questions où il faut répondre en un seul mot (Buck & Tatsuoka 1998, Jensen et al. 1997 dans Brunfaut 2016). Avant de traiter plus en détail la recherche de Cheng (2004), nous voulons d'abord expliquer les avantages et désavantages d'un questionnement à choix multiple et des questions ouvertes.

2.2.3. Questions à choix multiple vs. questions ouvertes

2.2.3.1. Questions à choix multiple

Par rapport aux épreuves de compréhension orale, la question à choix multiple est le type de question le plus étudié. Du point de vue cognitif, le grand avantage d'une question à choix multiple est que les réponses permettent d'anticiper sur les différentes phases des processus cognitifs (Field 2013). On peut proposer des options qui ne diffèrent que phonologiquement (décodage de l'input), des options qui visent des informations différentes au niveau des mots lexicaux (recherche lexicale), des options qui sont différentes au niveau de la phrase (parsing), des options qui demandent de l'inférence (construction d'une signification), et des options qui demandent une interprétation du message général (construction du discours) (Field 2013). En plus, des questions à choix multiple sont considérées objectives, rapides et effectives dans l'attribution des notes (Cheng 2004).

Le grand désavantage des questions à choix multiple réside dans le fait qu'elles sont souvent considérées invalides et artificielles, parce que l'on ne peut pas savoir la raison pour laquelle un élève fait une erreur (Cheng 2004). En plus, dans la vie réelle, on ne peut pas choisir entre plusieurs alternatives pour comprendre ce qui a été dit. Un autre désavantage est que les questions à choix multiple impliquent de hautes demandes cognitives. L'élève doit interpréter et discriminer les options pendant qu'il écoute le fragment. C'est pour cette raison qu'il est important que les options de réponse soient le plus court que possible. Il faut bien réfléchir aussi sur le nombre d'options possibles. Selon Haladyna et Rodriguez (2013 dans Green 2017), une question avec trois options de réponse est le plus efficace pour des élèves forts. Pour les élèves moins forts, ils proposent quatre ou cinq options, vu que l'emploi des stratégies de choix au hasard est minimalisé de cette façon.

Green (2017) présume qu'il faut que les options soient toutes pertinentes et attractives. Si une réponse est ridicule, l'élève a une chance 50 : 50 de correctement répondre à la question.

2.2.3.2. Questions à réponse courte

Les questions à réponse courte obligent l'élève de produire une réponse. La définition de 'courte' dépend de l'information qu'on veut de l'élève. Pour des informations spécifiques ou des détails, un ou deux mots suffiront pour la réponse. Si on veut savoir une idée principale, la réponse compte plutôt trois à cinq mots (Green 2017). On peut distinguer deux types de questions à réponse courte. La première est la question fermée comme « Où est-ce que Jean habite ? » et la deuxième est une question qui demande une complétion, comme « Jean habite à _____ ». Pour une question du dernier type, Green (2017) conseille de mettre le trou à la fin de la phrase. S'il aurait été au milieu, l'élève peut facilement utiliser ses connaissances syntaxiques, grammaticales et lexicales pour trouver la réponse.

L'avantage des questions à réponse courte est qu'on peut tester de différentes stratégies d'écoute (les détails ou le message général). Un autre avantage des questions à réponse courte est que c'est la seule méthode où le choix au hasard ne joue aucun rôle. L'élève doit comprendre ce qui a été dit pour pouvoir produire une réponse lui-même. Selon une recherche d'Herbert et Burt (2002 dans Cheng 2004), des élèves qui ont fait une épreuve avec des questions ouvertes se rappellent mieux des informations traitées après cinq semaines que des élèves qui ont eu des questions à choix multiple. Cela implique que des questions ouvertes demandent un traitement plus intense que des questions à choix multiple.

Un grand désavantage est que les mots dans la question doivent être choisis avec beaucoup de soin pour limiter le nombre de réponses possibles. En plus, il y a souvent plusieurs façons de dire la même chose, ce qui mène vers des réponses alternatives qui doivent être acceptées aussi (Bailey 1998 dans Cheng 2004). Il faut bien évidemment éviter que la question est trop ouverte et que d'autres réponses que la réponse visée sont correctes. Un autre désavantage d'une question à réponse courte est que l'élève doit produire les mots eux-mêmes, ce qui rend les questions plus cognitivement intensives que d'autres questions (Field 2013 dans Green 2017).

2.2.3.3. Recherche de Cheng (2004)

L'influence du type de question sur les résultats d'une épreuve de compréhension orale est un sujet qui n'a pas beaucoup été étudié. Une recherche pertinente est celle de Cheng. En 2004, il a étudié l'influence de différents types de question sur les résultats des élèves. Il a distingué des questions à choix multiple, des questions ouvertes et des questions à choix multiple à trou (« multiple choice cloze »). Ce dernier type de question est une combinaison entre une question à choix multiple et une question de complétion : au lieu de remplir le trou dans la réponse, il y a un choix entre trois réponses. La question principale de Cheng est de savoir si les élèves ont de différents résultats quand différents types de question sont utilisés pour mesurer la compréhension orale.

Pour pouvoir formuler une réponse à cette question, il a testé 159 étudiants pour qui la langue maternelle est le mandarin chinois et la langue qu'ils apprennent l'anglais. Ils ont au moyen 18,5 ans et tous les étudiants ont eu 7,8 années de cours d'anglais. L'épreuve est composée de 30 dialogues et 30 questions, formulées sous différentes formes. Les dialogues ont été sélectionnés de façon stricte, avec les conditions suivantes : tout d'abord, les questions devaient être dépendantes du contenu du dialogue. Ensuite, les questions devaient tester des informations différentes (détails, messages principaux) et enfin, le sujet de chaque dialogue devait être assez intéressant pour les élèves (Cheng 2004). Il y avait trois versions de l'épreuve. Chaque épreuve a été divisée en trois parties, et pour chaque épreuve, le type de questionnement était différent pour les trois parties.

Pour mesurer si l'épreuve examine vraiment la compréhension orale, les trois versions ont été pré-testées parmi 115 étudiants ayant une base de niveau pareille que les étudiants de l'épreuve cible. Quand les questions ne sont pas bien formulées, les étudiants peuvent découvrir la bonne réponse en reliant des mots utilisés dans les questions avec ceux qui sont utilisés dans le fragment (Bernhardt 1991 et Wolf 1993 dans Cheng 2004). Les résultats du pré-test ont montré que le niveau des questions était parfaitement adapté aux étudiants et que le niveau entre les trois épreuves n'a pas différencié. Par contre, le fait que l'épreuve était entièrement en anglais a causé des problèmes pour les étudiants avec la formulation des réponses pour les questions ouvertes. C'est pour cette raison que Cheng a décidé d'accepter des réponses écrites dans la langue maternelle, le mandarin chinois. Pourtant, la langue de questionnement est restée l'anglais.

La procédure était comme suit : les étudiants ont été divisés en trois groupes, basé sur leurs licences. Pour minimiser les éventuelles difficultés entre les trois versions de l'épreuve, chaque groupe a fait les trois, avec quatre semaines d'intervalle. Le temps pour répondre aux questions était 10 secondes pour les questions à choix multiple et les questions à choix multiple à trou, et 30 secondes pour les questions ouvertes.

Selon les résultats, le type de questionnement a influencé les résultats des étudiants. Les résultats pour les questions à choix multiple étaient bien plus élevés que pour les questions ouvertes. Les résultats des questions à choix multiple à trou étaient encore meilleurs que les résultats des questions à choix multiple standard. Pour les différences entre les résultats des questions ouvertes et les questions au format de sélection, Cheng donne les explications suivantes : tout d'abord, un facteur essentiel qui pourrait expliquer la différence est le choix au hasard pour les questions au format de sélection. Même si l'étudiant n'a pas compris le fragment, il y a toujours une possibilité de choisir la bonne réponse. Cet élément est absent dans une question ouverte. Si on n'a pas compris un fragment, on ne répond pas à la question, tout simplement. Une autre explication possible est que les questions à choix multiple aident l'étudiant à se rappeler de ce qui a été dit. Une question ouverte ne contient pas ce genre d'indices. De la même façon, Cheng (2004) présume que des questions à choix multiple contiennent des indices qui aident l'étudiant à faire des prédictions concernant le sujet avant d'avoir écouté le fragment. Ces éléments sont absents dans des questions ouvertes.

Cheng (2004) souligne que pour pouvoir communiquer de façon efficace dans la vraie vie, les écouteurs doivent être capables de comprendre les questions sans indices. La situation de la vraie vie correspond le mieux aux questions ouvertes. Le fait que les étudiants ont eu les plus mauvais résultats avec des questions ouvertes montre qu'ils ne sont pas encore compétents de communiquer dans la vie quotidienne.

L'enquête que les étudiants ont rempli après l'épreuve montre que les étudiants préfèrent des questions au format de sélection au lieu des questions ouvertes, parce qu'il y a des chances de choisir la bonne réponse au hasard. En plus, ce type de question donne des indices de mémoire.

Pour des développeurs d'épreuves, Cheng conseille d'utiliser les deux types de question. De cette façon, on assure la validité de l'épreuve et on est sûr de mesurer la compréhension orale dans tous les aspects (Cheng 2004). Il insiste sur le fait qu'il ne faut pas sous-estimer l'importance des questions ouvertes, vu que c'est ce type de question qui est le plus proche d'une situation de la vie quotidienne.

2.3. Hypothèses

Maintenant que nous avons donné un cadre théorique, nous pouvons proposer nos hypothèses sur notre question de recherche, qui était comme suit : *Est-ce que les résultats des épreuves de compréhension orale de français améliorent si on remplace les questions à choix multiple par des questions ouvertes?*

Nous vous rappelons aussi de nos sous-questions, étant :

- *Est-ce que la stratégie d'écoute appliquée diffère selon le type de questionnement ?*
- *Est-ce que le niveau de concentration est plus élevé avec des questions ouvertes ?*
- *Est-ce que des questions ouvertes ont plus d'avantages qu'un questionnement à choix multiple ?*

Nos hypothèses sont comme suit :

- Hypothèse 1 : L'épreuve ne sera pas plus facile avec des questions ouvertes, donc les résultats ne s'amélioreront pas. Les élèves n'ont plus la possibilité de choisir une réponse déjà faite, et doivent formuler dans leurs propres mots la réponse à la question. Cela intensifiera leur processus d'écoute. Le fait que les résultats ne seront pas meilleurs n'implique pas que des questions ouvertes ne sont pas un bon ajout pour des épreuves de compréhension orale.
- Hypothèse 2 : Si les élèves pensent que l'épreuve est difficile, cela est dû au fait qu'ils ne peuvent plus appliquer la stratégie d'écoute, qui sert à reconnaître les mots utilisés dans le questionnement dans le fragment audio. Cette stratégie s'est avérée populaire dans notre recherche précédente (Hugens, 2019). Si nous pouvons confirmer cette hypothèse, la langue de questionnement joue un rôle dans les résultats des élèves. Dans ce cas-là, les élèves ont besoin des indices, des mots concrets, du questionnement français.
- Hypothèse 3 : Les élèves auront plus de concentration avec des questions ouvertes qu'avec des questions à choix multiple. Ils n'ont pas besoin de lire et de garder en tête toutes les options de réponse, ce qui met moins de pression sur la mémoire active. En plus, les questions sont posées en néerlandais dans cette épreuve, ce qui évite des difficultés de compréhension du questionnement.
- Hypothèse 4 : Une épreuve avec des questions ouvertes a plus d'avantages que des questions à choix multiple. Nous pensons pouvoir confirmer les arguments de Cheng (2004), à savoir que la possibilité choisir au hasard et les indices sont absentes dans des questions ouvertes, ce qui fait des questions ouvertes un questionnement plus fiable qu'un questionnement à choix multiple.

3. Méthode

Maintenant que nous avons donné un cadre théorique, nous pouvons passer à notre méthode de recherche. Pour tenter de trouver une réponse à notre question de recherche et nos sous-questions, et de pouvoir confirmer ou rejeter nos hypothèses, nous avons soumis des élèves de 5 VWO de plusieurs écoles à une épreuve Cito. Ci-dessous nous vous expliquons notre méthode et le processus de rassemblement de données en détail.

3.1. Participants

Dans la période assez courte que nous avons eu pour réaliser cette recherche, deux mois, nous avons trouvé trois écoles secondaires prêtes à nous aider. Nous les avons contactés par mail dès que le sujet de notre recherche a été approuvé par notre professeur. Les écoles participantes sont les suivantes : Segbroek College, Christelijk Lyceum Zandvliet et Christelijk College De Populier. Les écoles sont situées en région de la Hollande du Sud, vu que la chercheuse habite dans cette région. Au total nous avons testé 90 élèves du niveau 5 VWO. L'âge des élèves est autour de 17 ans. La raison pour laquelle nous avons testé des élèves 5 VWO et non 6 VWO est parce que dans la période de notre recherche, avril – juin, les classes 6 VWO sont en train de faire leurs examens finaux. En plus, pour des classes 5 VWO il est très intéressant et pertinent de participer à notre recherche, vu qu'ils sont en train de s'entraîner pour l'épreuve Cito officielle de l'année suivante. Leur niveau doit être assez bon pour pouvoir faire des épreuves Cito pour le niveau VWO. Nous voulons préciser qu'il a été très difficile de trouver des professeurs enthousiastes qui voulaient participer à notre recherche. La période de notre recherche est souvent une période très chargée pour les professeurs : c'est la période juste avant les vacances d'été où il y a beaucoup de jours fériés et souvent les classes de la cinquième année partent en excursion à l'étranger.

3.2. Épreuve Cito

L'épreuve Cito que nous avons composée consiste de trois parties audio et 15 questions au total. Le premier fragment consiste des fragments d'actualité, et a été prise d'une ancienne épreuve Cito du niveau HAVO. Cette partie sert en tant qu' « échauffement » pour les parties suivantes. La deuxième partie parle d'une enseignante d'origine française aux Pays-Bas et dans la troisième partie on entend parler un danseur de ballet français qui habite aux Pays-Bas. Ces deux fragments ont été tirés d'une ancienne épreuve du niveau VWO. La raison pour laquelle nous avons choisi de n'inclure que des fragments audio et non vidéo, est parce qu'il s'agit d'une petite épreuve de 21 minutes. L'ajout d'un fragment vidéo serait plutôt un obstacle qu'un vrai atout pour notre recherche.

Pour notre recherche antérieure, nous avons formulé des questions à choix multiple à partir de ces fragments. Pour la recherche actuelle, nous avons formulé des questions ouvertes. Il ne s'agit pas toujours de la même question que dans la version originale, nous les avons adaptées pour éviter qu'elles ne deviennent trop compliquées. Vu qu'il s'agit des questions ouvertes, nous avons décidé que la langue de questionnement est le néerlandais. Cela nous permet de voir à quel point les élèves ont vraiment compris les fragments, et de cette façon on évite que l'épreuve examine aussi la compréhension de l'écrit. La longueur de l'épreuve est 21.31 minutes. Après chaque fragment, les élèves ont 25 secondes pour écrire leur réponse et de lire la question suivante, ce qui est la même longueur que pour des épreuves Cito à choix multiple en français. Nous avons choisi de faire une épreuve plus courte que d'habitude pour ne pas prendre une heure complète du professeur, afin de rendre la participation à notre recherche plus attirante. Dans notre recherche antérieure, nous avons utilisé le premier fragment en tant qu'exercice d'échauffement pour déterminer le niveau de chaque classe. Vu que ces résultats ont montré qu'il n'y avait pas de grandes différences entre le niveau des classes, nous avons décidé de présumer que cela sera le cas aussi pour les 5 classes de cette recherche.

Pour voir les questions de l'épreuve, nous vous référons à l'annexe 1.

3.3. Enquête

Pour mesurer l'avis des élèves concernant l'épreuve, nous avons rédigé une enquête que les élèves ont remplie après l'épreuve. Pour sept affirmations, les élèves doivent indiquer à quel point ils sont d'accord sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente « pas du tout d'accord » et 5 « complètement d'accord ». Les affirmations concernent l'auto-estimation des élèves sur leurs compétences en français, leur façon d'écouter et l'influence du type de questionnement sur la compréhension et la concentration. Nous voulons savoir par exemple si les élèves ont une meilleure concentration avec des questions ouvertes. De la même manière, nous voulons mieux comprendre les stratégies appliquées par des élèves quand ils écoutent des fragments, pour découvrir si la stratégie diffère selon le type de question utilisé. Nous finissons l'enquête avec une question ouverte qui est comme suit : « Est-ce que vous préférez une épreuve de compréhension orale avec des questions ouvertes (en néerlandais) ou à choix multiple (en français) ? Choisissez une des deux et motivez très court votre réponse. ». La raison pourquoi nous donnons le choix entre des questions à choix multiple en français ou des questions ouvertes en néerlandais, est parce que les épreuves à choix multiple du Cito du niveau VWO sont toujours en français.

Pour voir l'intégralité de l'enquête, nous vous référons à l'annexe 2.

3.4. Interviews professeurs

Dans notre recherche, nous attachons beaucoup de valeur à l'avis des professeurs sur notre question de recherche. Ils ont de l'expérience concrète concernant la pratique de l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale. Nous avons préparé trois questions que nous avons posées aux professeurs des 5 classes qui ont participé à notre recherche. Les questions sont les suivantes :

1. *Quels sont selon vous les avantages et les désavantages des questions ouvertes dans une épreuve de compréhension orale ?*
2. *Quels sont selon vous les avantages et les désavantages des questions à choix multiple dans une épreuve de compréhension orale ?*
3. *Est-ce que vous pensez que les épreuves de compréhension orale du Cito doivent être composées aussi des questions ouvertes ? Est-ce que dans ce cas, le questionnement doit être en néerlandais ?*

3.5. Procédure

Les épreuves Cito ont eu lieu pendant les cours de français. Les élèves n'ont pas su le but de cette recherche avant de commencer à faire le test. Ce n'est qu'après avoir rempli l'enquête que nous avons partagé le sujet de notre recherche.

L'interview avec les professeurs a eu lieu par mail pour trois professeurs. Il y a un professeur qui a répondu à nos questions à la fin du cours. Les professeurs ont eu les résultats de leurs élèves, et des notes ont été attribuées seulement si le professeur nous a demandé de le faire. De cette façon, les élèves ont eu une idée de leurs capacités. Ces notes ne comptent bien évidemment pas officiellement pour leur note finale.

Pour l'analyse des résultats des épreuves, nous utilisons les résultats des épreuves à choix multiple de notre recherche antérieure, où nous avons testé une version avec le questionnement en français, et une autre avec le questionnement en néerlandais. Cela nous permet de faire une comparaison et d'interpréter les résultats de cette recherche, et de voir pour quel type de questionnement les résultats sont meilleurs.

4. Résultats

4.1. Épreuve Cito

Pour déterminer les résultats de l'épreuve, et de pouvoir les comparer avec ceux de notre recherche antérieure, nous avons calculé le nombre moyen de réponses correctes (en %) pour chaque question. Le tableau ci-dessous montre les pourcentages de réponses correctes de la première partie de l'épreuve, qui était composée de fragments d'actualité. Vu que les questions utilisées dans les épreuves à choix multiple étaient trop larges et non-précises (du type « Qu'est-ce qui s'est passé à Dubai ? »), nous les avons adaptées pour que la réponse visée devienne plus claire et précise (« Qu'est-ce qui est tombé du ciel le 11 février à Dubai ? »). Pour voir l'intégralité des versions aux choix multiple de l'épreuve, nous vous référons à l'annexe 3 et 4.

En regardant le premier tableau, nous constatons que pour deux questions (1 et 5), les résultats de l'épreuve avec les questions ouvertes sont meilleurs que les deux autres épreuves. Par contre, l'épreuve avec les questions ouvertes est la seule à avoir une moyenne insuffisante pour une question.

N° question	Nombre moyen de réponses correctes (en %)		
	Questions ouvertes	Questions CM fr	Questions CM nl
1	91,1	81,5	86,4
2	70	75,4	84,8
3	78,9	84,6	91,5
4	45,6	84,6	86,4
5	74,4	64,6	54,2

Tableau 1

Tableau 2 nous montre le nombre moyen de réponses correctes de la deuxième partie. L'épreuve avec les questions à choix multiple en français et l'épreuve avec les questions ouvertes contiennent deux questions avec une moyenne insuffisante. Pourtant, la question 7 revient à la même chose dans les deux versions, et les questions 8 et 10 sont exactement les mêmes. La différence entre les pourcentages pour les questions 7 et 8 est assez remarquable pour cette raison. Nous revenons sur ce point-là dans la discussion. La version aux questions à choix multiple en néerlandais a toujours les meilleurs résultats, et ne contient aucune question avec une moyenne insuffisante jusqu'à maintenant.

N° question	Nombre moyen de réponses correctes (en %)		
	Questions ouvertes	Questions CM fr	Questions CM nl
6	58,9	52,3	69,5
7	51,1	35,4	79,7
8	10	52,3	78
9	80	76,9	91,5
10	28,9	36,9	83,1

Tableau 2

Tableau 3 montre le nombre moyen de réponses correctes de la troisième partie. Dans cette partie, nous n'avons adapté que la question 11, qui était trop large et non-précise à notre avis. (« Faire des erreurs pendant une représentation n'est pas grave. Pourquoi ? » vs. « Aymeric donne 3 raisons pourquoi un danseur peut faire une erreur. Donnez une raison »). Il est intéressant à remarquer que dans les trois versions de l'épreuve, ce sont les deux mêmes questions qui ont une moyenne insuffisante. Pour la version avec les questions ouvertes et celle avec les questions à choix multiple

en français, la troisième question insuffisante est la même aussi. Nous constatons que les pourcentages moyens de réponses correctes sont plus élevés pour les questions 13 et 14 de l'épreuve avec les questions ouvertes que pour l'épreuve à choix multiple en français. La version néerlandaise à choix multiple a toujours les meilleurs résultats.

N° question	Nombre moyen de réponses correctes (en %)		
	Questions ouvertes	Questions CM fr	Questions CM nl
11	18,9	33,9	49,2
12	44,4	44,6	35,6
13	68,9	56,9	88,1
14	68,9	58,5	94,9
15	37,8	41,5	71,2

Tableau 3

La différence entre le nombre d'erreurs des trois versions se voit dans les notes moyennes, qui est à 4,9 pour la version aux questions ouvertes, 5,2 pour la version à choix multiple en français, et 7,1 pour la version à choix multiple en néerlandais. Pour les trois versions, nous avons utilisé le même calcul de points du Cito. Vous le trouverez dans l'annexe 5.

4.2. Enquêtes

4.2.1. Affirmations

Dans l'enquête, nous avons mis sept affirmations pour lesquelles les élèves ont dû indiquer à quel point ils sont d'accord. La première affirmation concerne l'auto-estimation des élèves concernant leurs compétences en français. Le tableau ci-dessous montre que les élèves sont plutôt incertains concernant leur niveau de français.

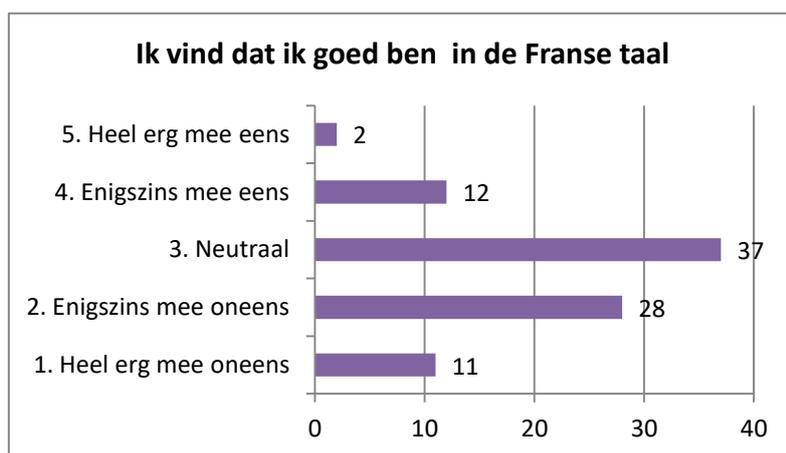


Tableau 4

Tableau 5 montre que la majorité, 43% des élèves, n'est pas d'accord avec l'affirmation « je pense que je suis compétent(e) dans la langue française », dont 12% n'est pas du tout d'accord. 41% des élèves ne savent pas dire s'ils sont plutôt compétent ou pas dans la langue française.

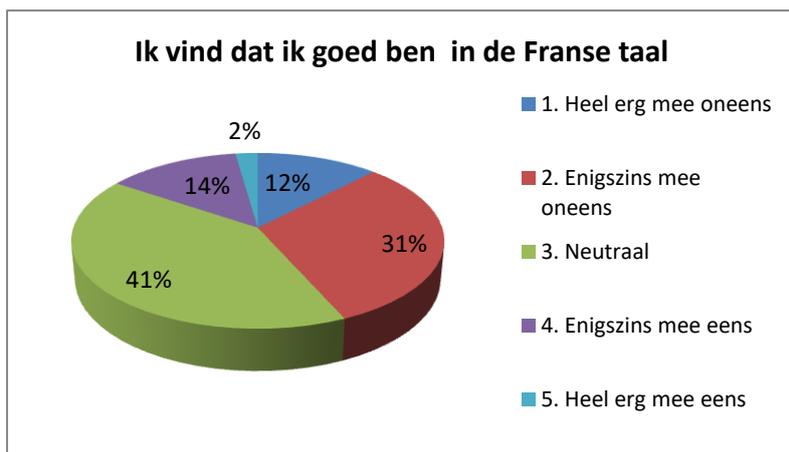


Tableau 5

La deuxième affirmation concerne la concentration, à savoir : « Avec des questions ouvertes, mon niveau de concentration pour le fragment est meilleur qu'avec des questions à choix multiple ». Le tableau ci-dessous nous montre que les avis sont divisés.

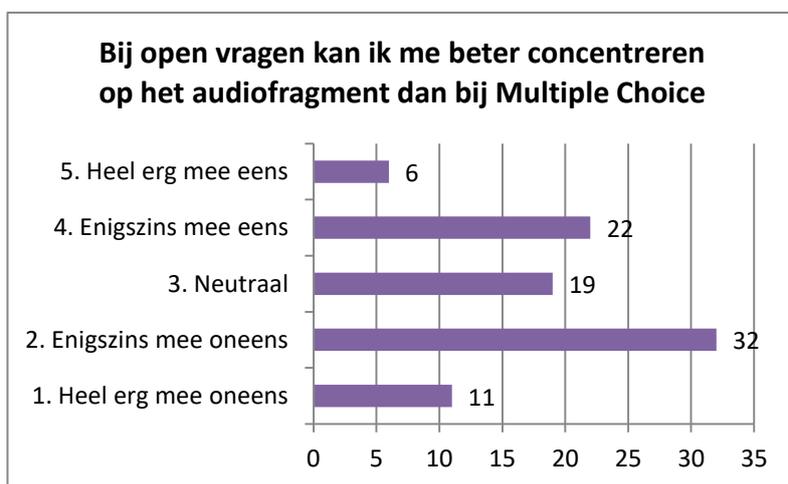


Tableau 6

Tableau 7 nous montre que 31% des élèves pensent avoir une meilleure concentration avec des questions ouvertes, contre 48% qui pensent avoir une meilleure concentration avec des questions à choix multiple. Pour 21% des élèves, le type de question ne semble pas effectuer leur degré de concentration.

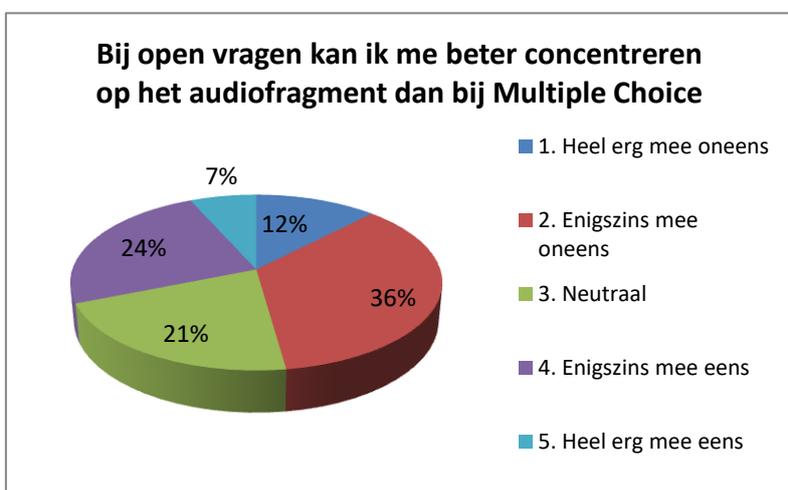


Tableau 7

La troisième affirmation concerne la nervosité des élèves par rapport aux questions ouvertes. Dans le tableau 8 nous pouvons voir que la majorité des élèves est plus stressé avec des questions ouvertes.

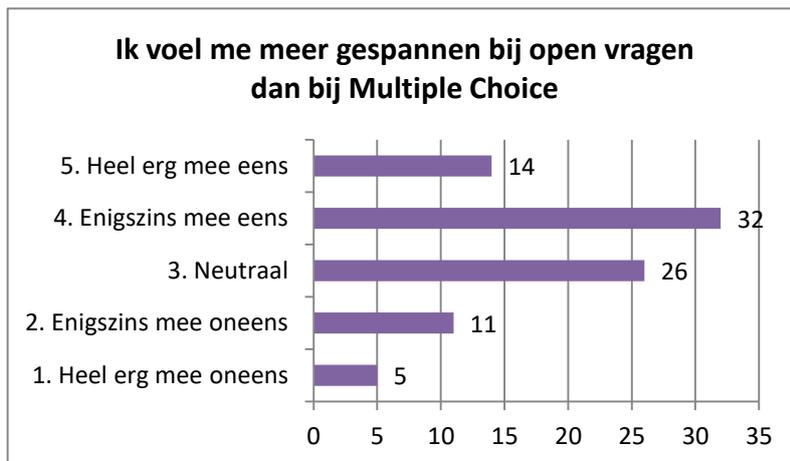


Tableau 8

Le tableau ci-dessous montre en effet que 52% des élèves est d'accord avec l'affirmation. Il n'y a que 18% des élèves qui ne sentent pas plus stressés avec des questions ouvertes. Pour 30% le type de question n'influence pas leur niveau de stress.

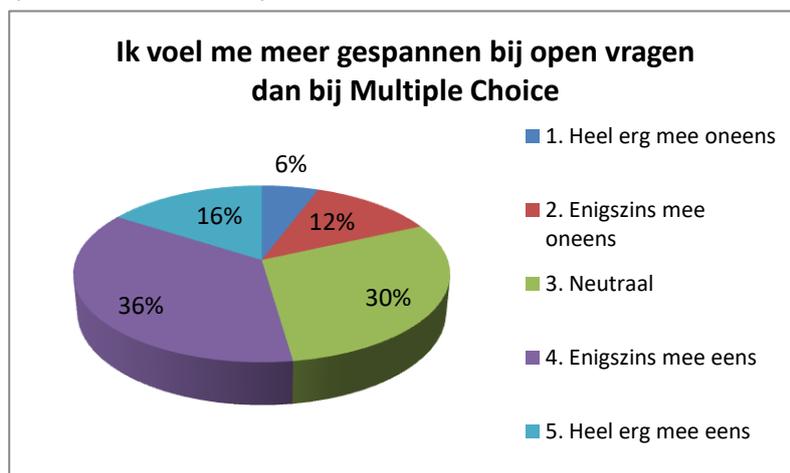


Tableau 9

L'affirmation suivante concerne la stratégie d'écoute appliquée par les élèves. Selon notre recherche antérieure, les élèves essaient de reconnaître des mots français dans le fragment audio. Cette stratégie paraît toujours populaire, mais les opinions sont plus divisées cette fois-ci, comme le montre le tableau ci-dessous.



Tableau 10

Tableau 11 montre que la majorité, 42% des élèves essaie de déterminer des mots français pour les reconnaître ensuite dans le fragment. 33% n'utilise pas cette stratégie.



Tableau 11

Ensuite, nous avons voulu savoir si les élèves ont eu du mal à passer au néerlandais après l'audio français. Tableau 12 et 13 montrent très bien que cela n'est pas le cas. 71% des élèves ont rejeté l'affirmation « J'ai eu du mal à changer entre l'audio français et les questions néerlandaises ». Il n'y a que 14% qui ont rencontré des difficultés avec le changement du français au néerlandais.

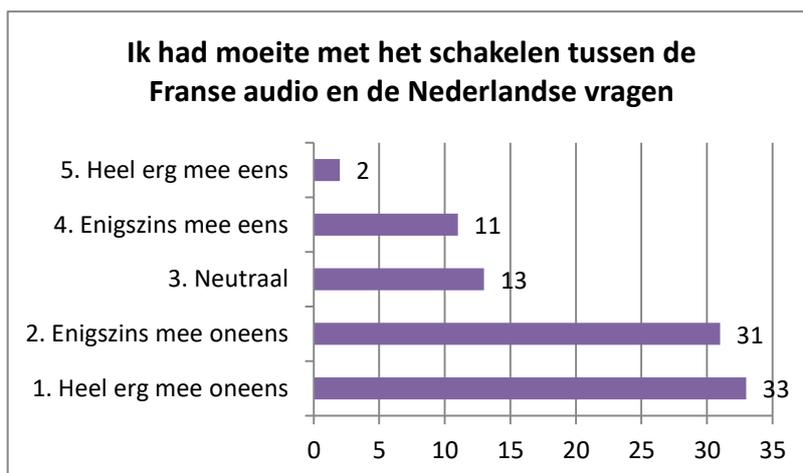


Tableau 12

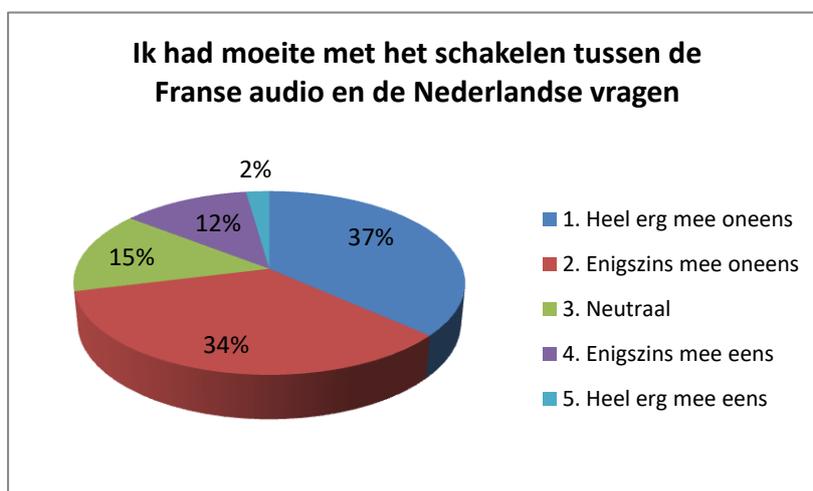


Tableau 13

Avec la sixième affirmation, nous avons voulu découvrir à quel point les informations fournies avec les options d'un questionnaire à choix multiple ont manqué aux élèves. Les tableaux ci-dessous montrent que pour la majorité des élèves (68%) les informations des options d'un questionnaire à choix multiple est important. Il n'y a que 12% qui disent que les informations supplémentaires des options ne font pas de différence pour eux.

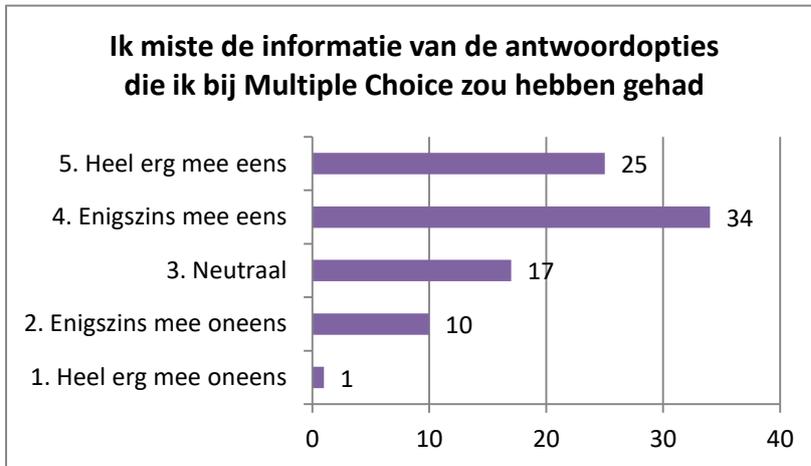


Tableau 14

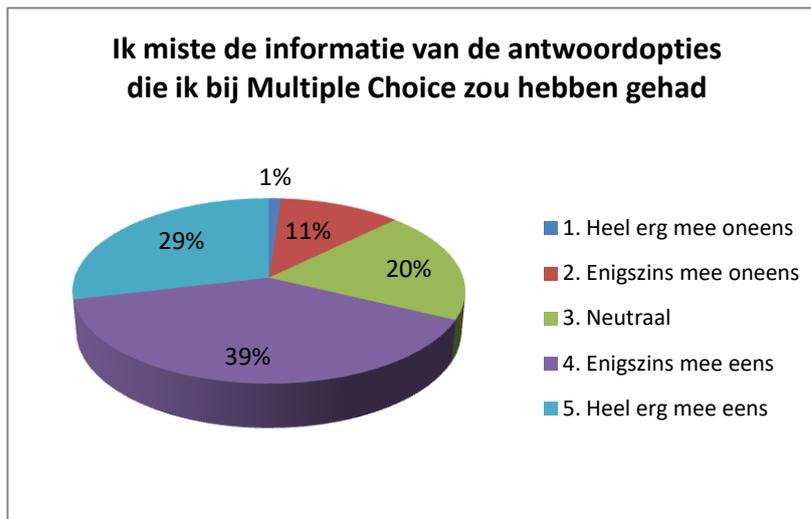


Tableau 15

La dernière affirmation concerne à quel point les options de réponse d'un questionnaire à choix multiple sont déroutantes. Tableau 16 montre que la moitié des élèves pensent qu'un questionnaire à choix multiple ne cause pas de confusion.

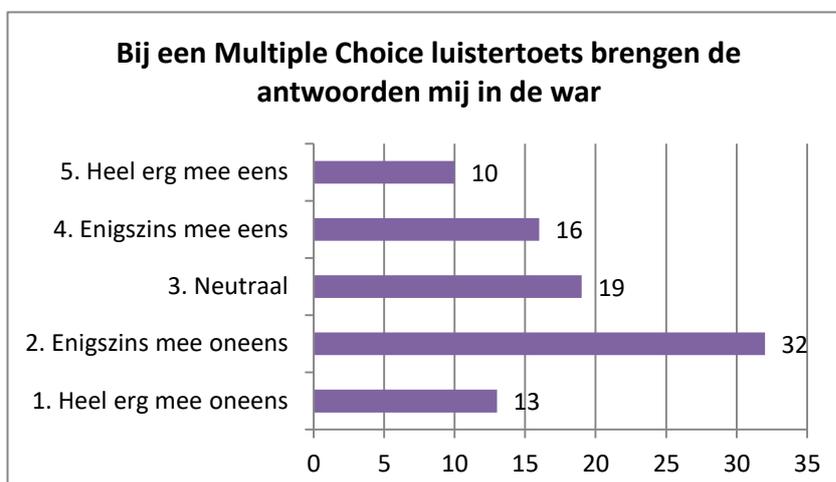


Tableau 16

Il n'y a que 29% des élèves qui pensent qu'un questionnement à choix multiple cause une confusion. 50% des élèves n'est pas d'accord avec l'affirmation, comme le montre le tableau ci-dessous.

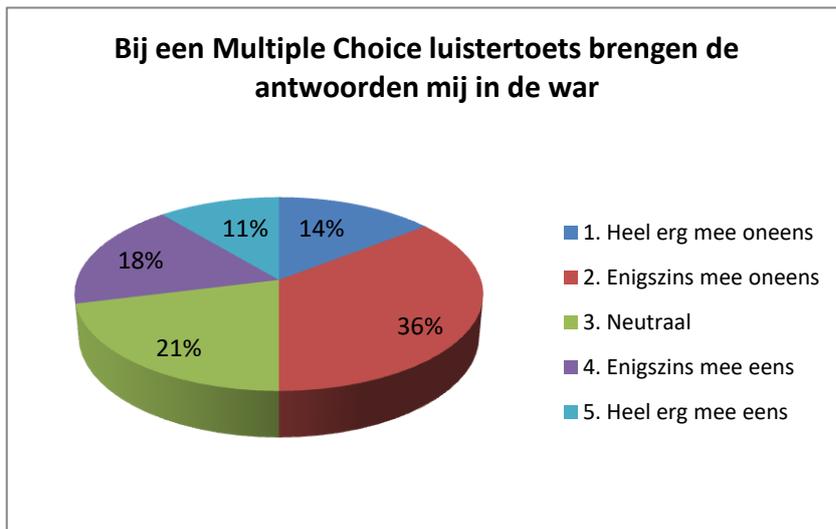


Tableau 17

4.2.2. Question ouverte

La dernière question de l'enquête était une question ouverte, à savoir : « Est-ce que vous préférez une épreuve de compréhension orale avec des questions ouvertes (en néerlandais) ou des questions à choix multiple (en français) ? Motivez brièvement votre réponse ». Comme le montre tableau 18, 63 sur 87 élèves préfèrent un questionnement à choix multiple en français, c'est-à-dire 72%. Il y a deux élèves qui n'ont choisi aucun des deux et qui ont écrit qu'ils préfèrent un mélange des deux.

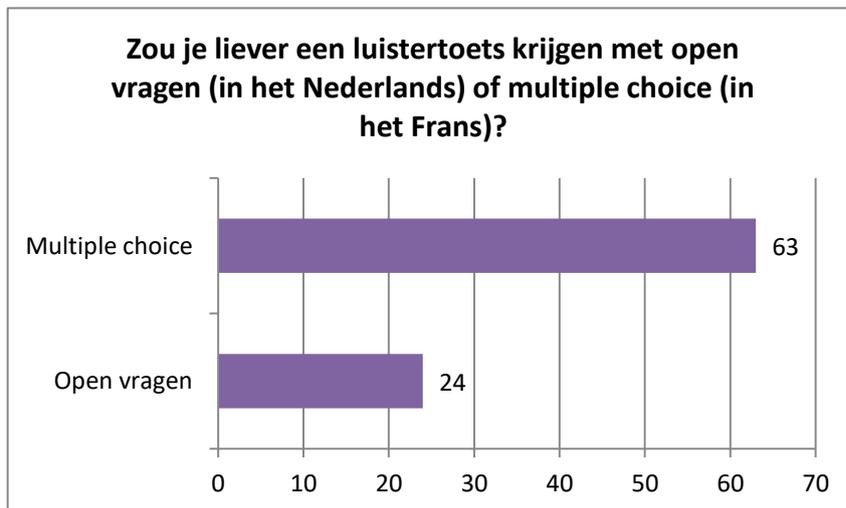


Tableau 18

Ci-dessous vous trouvez quelques motivations intéressantes données par les élèves.

Motivations des élèves qui préfèrent des questions ouvertes :

- « De cette façon je n'ai pas besoin de traduire la question et les options de réponse »
- « Je préfère les questions ouvertes en néerlandais parce que comme ça je comprends directement la question »

- « Avec des questions à choix multiple en français c'est non seulement une épreuve de compréhension orale, mais aussi de compréhension écrite »
- « C'est moins à lire et il ne faut que garder la question en tête, et non des options de réponse »
- « Les options d'un questionnaire à choix multiple causent de la confusion pour moi, car les options se ressemblent. Maintenant il faut répondre soi-même et je trouve ça plus clair »
- « Je peux plus me concentrer sur la question au lieu des options de réponse possibles »
- « Je peux plus me concentrer sur l'audio »
- « Le calcul de points sera plus flexible »

Motivations des élèves qui préfèrent des questions à choix multiple :

- « De cette façon je peux me concentrer sur les mots utilisés dans le questionnaire et les options de réponse »
- « On sait sur quels mots il faut faire attention »
- « On peut toujours choisir une réponse au hasard si on ne sait pas la réponse »
- « Je peux toujours choisir une réponse, avec des questions ouvertes c'est toujours faux si on ne sait pas la réponse »
- « Je trouve plus facile avec des questions à choix multiple, parce que ça me permet de moins réfléchir moi-même »
- « On a plus d'informations sur le fragment et on a toujours des chances à avoir la bonne réponse si on a raté la réponse dans l'audio »
- « On peut copier sur son voisin plus facilement »

4.3. Interviews professeurs

Nous attachons beaucoup de valeur à l'opinion des professeurs, ceux qui ont de l'expérience tous les jours avec la pratique de l'enseignement et des épreuves. C'est pour cette raison que nous avons posé 3 questions aux 4 professeurs des classes que nous avons testées.

La première question était comme suit :

Quels sont, selon vous, les avantages et les désavantages des questions ouvertes dans une épreuve de compréhension orale ?

Selon les professeurs, des questions ouvertes ont plus d'avantages que les questions à choix multiple. Le plus grand avantage est qu'il n'y a pas de possibilité de choisir au hasard, ce qui rend l'épreuve plus fiable. Ensuite, avec des questions ouvertes, on peut poser des questions plus spécifiques et on peut arriver au cœur des compétences de compréhension orale des élèves. En plus, avec des questions ouvertes, la compréhension écrite ne joue aucun rôle et les élèves ne sont pas distraits à cause des options de réponse. Un dernier avantage est qu'une épreuve avec des questions ouvertes est moins sensible au copiage. Le plus grand désavantage des questions ouvertes est que la correction prend plus de temps et devient plus difficile. Un deuxième désavantage est que les élèves doivent écrire tout de suite, vu qu'ils écoutent le fragment qu'une seule fois. Un autre professeur ajoute que bien formuler est très difficile pour les élèves, ce qui pourrait causer des problèmes pour certains.

La deuxième question que nous avons posée est :

Quels sont, selon vous, les avantages et les désavantages d'un questionnaire à choix multiple dans une épreuve de compréhension orale ?

Pour les professeurs, il y a autant d'avantages que de désavantages. Un avantage est que les élèves peuvent toujours répondre. En plus, ils n'ont pas besoin de réfléchir sur la formulation. Un dernier avantage est que des épreuves aux questions multiples sont vite à corriger. Le plus grand désavantage est la possibilité de choisir la bonne réponse au hasard. Ensuite, pour trouver la bonne réponse, il faut lire toutes les options et il faut regarder les différences dans la formulation. De cette manière, la compréhension écrite joue un rôle. Il se peut aussi que les réponses se ressemblent trop, ce qui complique les choses pour les élèves.

La dernière question que nous avons posée est comme suit :

Est-ce que, selon vous, les épreuves Cito de compréhension orale doivent contenir aussi des questions ouvertes ? Est-ce que l'épreuve doit être en néerlandais dans ce cas ?

Les quatre professeurs sont d'accord à dire que les questions ouvertes seront un bon ajout dans une épreuve de compréhension orale, si les questions sont précises et concrètes. Selon un professeur, la façon d'écouter avec des questions ouvertes est le plus adapté à la réalité. Les professeurs sont d'accord que les questions ouvertes devraient être posées en néerlandais si on les rajoute à l'épreuve, sinon on mélange la compréhension orale et la compréhension écrite.

5. Discussion

Maintenant que nous avons présenté les résultats de notre recherche, nous pouvons revenir sur nos hypothèses.

- *Hypothèse 1 : L'épreuve ne sera pas plus facile avec des questions ouvertes, donc les résultats ne s'amélioreront pas.*

Les résultats des épreuves ont montré qu'en effet, l'épreuve avec les questions ouvertes est moins bien fait que les épreuves avec les questions à choix multiple. Pourtant, la différence entre l'épreuve avec les questions ouvertes et la version à choix multiple en français n'est pas très grande. L'épreuve aux questions ouvertes contient 6 questions avec une moyenne insuffisante et la note moyenne est à 4,9. Pour l'épreuve aux questions à choix multiple en français elle est à 5,2 et il y a 5 questions avec une moyenne insuffisante. Les résultats de l'enquête montrent que dans une épreuve aux questions ouvertes, les informations dont les élèves disposent grâce aux options de réponse d'un questionnaire à choix multiple manquent aux élèves. Pour 68% des élèves, ces informations sont essentielles. Nous pouvons alors confirmer notre première hypothèse.

- *Hypothèse 2 : Si les élèves pensent que l'épreuve est difficile, cela est dû au fait qu'ils ne peuvent plus appliquer la stratégie d'écoute, qui sert à reconnaître les mots utilisés dans le questionnement dans le fragment audio.*

Selon les résultats de l'enquête, 42% des élèves essaient de déterminer des mots français pour les reconnaître ensuite dans le fragment. 33% n'utilise pas cette stratégie. Dans notre recherche antérieure, nous avons trouvé que 59% des élèves applique la stratégie avec une épreuve à choix multiple en français. Nous pouvons conclure de ces résultats que cette stratégie est toujours utilisé, mais moins quand l'épreuve est composée de questions ouvertes. La motivation des élèves qui préfèrent un questionnaire à choix multiple, est qu'avec un questionnaire à choix multiple en français, ils n'ont besoin qu'à reconnaître les mots français du questionnement dans le fragment audio. Cela fait de la langue de questionnement un élément essentiel. Nous pouvons alors confirmer notre hypothèse. Or, si les élèves ont besoin d'appliquer cette stratégie pour trouver la bonne réponse, nous ne saurons jamais s'ils ont vraiment compris ce qui a été dit dans le fragment.

- *Hypothèse 3 : Les élèves auront plus de concentration avec des questions ouvertes qu'avec des questions à choix multiple.*

Nos résultats montrent que 31% des élèves pensent avoir une meilleure concentration avec des questions ouvertes, contre 48% qui pensent avoir une meilleure concentration avec des questions à choix multiple. Il y a quelques élèves qui ont dit dans leur motivation qu'ils préfèrent des questions ouvertes car cela leur permet d'écouter 'librement', sans devoir prendre en compte les options de réponse. La plupart des élèves préfèrent des questions à choix multiple, parce que cela donne une indication de quoi parle le fragment et sur quels mots il faut faire attention. Nous pouvons alors rejeter notre hypothèse. Pour ce qui est du niveau de stress, les résultats de l'enquête montrent que les élèves ressentent plus de stress pour des questions ouvertes (52%) que pour un questionnaire à choix multiple. Par contre, la langue semble être un facteur rassurant pour les élèves. La motivation de presque tous les élèves qui ont marqué qu'ils préfèrent des questions ouvertes au lieu des questions à choix multiple, a été la langue de questionnement. Un questionnaire en néerlandais leur permet de comprendre directement la question, et permet aux professeurs d'arriver à la source des compétences de compréhension orale des élèves. En plus, selon 71% des élèves, le changement entre l'audio français et des questions en néerlandais ne pose pas de problème, ce qui est encore un argument pour un questionnaire en néerlandais.

- Hypothèse 4 : Une épreuve avec des questions ouvertes a plus d'avantages que des questions à choix multiple.

Au total, 63 sur 87 élèves préfèrent un questionnement à choix multiple en français, c'est-à-dire 72%. Il n'y a que 28% qui préfèrent des questions ouvertes. Les deux arguments les plus populaires pourquoi les élèves préfèrent un questionnement à choix multiple (en français), sont d'abord qu'ils savent à quel mot il faut faire attention dans le fragment. Ils essaient de reconnaître les mots français utilisés dans le questionnement. Le deuxième argument est la possibilité de choisir la bonne réponse au hasard. D'autres arguments sont que les options de réponse sont une confirmation de ce que l'on pense, et selon quelques élèves, on peut mieux copier les réponses du voisin avec des questions à choix multiple. En étudiant ces arguments, on peut se demander à quel point on teste vraiment la compréhension orale avec des questions à choix multiple. On ne sait jamais pourquoi un élève a fait une erreur, ou s'il a coché la bonne réponse parce qu'il a vraiment compris le fragment. Regardons la différence entre les pourcentages de réponses correctes de la question 7 :

N° question	Questions ouvertes	Questions CM fr
7	51,1	35,4

Tableau 19

La question de l'épreuve CM fr est très spécifique, à savoir « Quelle technique d'enseignement Solange a-t-elle apprise d'un ancien prof? ». Les options de réponse sont comme suit : « A devenir moins sévère quand les élèves travaillent bien, B encourager les élèves à être meilleurs que le prof, C faire travailler les élèves sans qu'ils en soient conscients ». La question de la version aux questions ouvertes est presque la même, à savoir « Hoe maak je volgens Solange een les aantrekkelijk voor leerlingen? ». La plupart des élèves ont écrit la bonne réponse dans la version aux questions ouvertes, tandis que la moyenne de réponses correctes est insuffisante pour la version CM fr. Est-ce que les élèves n'ont pas compris les options de réponse ? Est-ce que les options de réponse se ressemblent trop ?

La situation est l'inverse pour la question 8 : les questions sont exactement les mêmes (« Qu'est-ce qui énerve le père de Solange ? »), mais les pourcentages de réponses correctes est à 52,3 pour les questions CM fr, et insuffisante pour les questions ouvertes :

N° question	Questions ouvertes	Questions CM fr
8	10	52,3

Tableau 20

Est-ce que cela implique que pour cette question, les élèves ont vraiment eu besoin des informations donnés dans les options de réponse afin de mieux comprendre le fragment ? Ou est-ce que la question est trop large pour être une question ouverte ? Les résultats de la question ouverte nous fait réfléchir sur le bon pourcentage de la question à choix multiple, vu que la question revient au même chose et qu'il n'y a que 10% des élèves ayant une bonne réponse pour la question ouverte. Nous ne pouvons pas savoir combien d'élèves du 52,3% a vraiment compris la question.

Il s'est avéré de nos interviews que les professeurs ont des doutes aussi concernant des questions à choix multiple. Il y aurait plus de désavantages (choisir au hasard, l'importance de la compréhension orale, les options de réponse qui se ressemblent) que d'avantages (correction facile, la formulation ne joue pas un rôle).

Les arguments des élèves qui préfèrent des questions ouvertes sont très variés. Tout d'abord, la langue du questionnement, qui est le néerlandais pour des questions ouvertes, semble jouer un rôle.

Il y a beaucoup d'élèves qui préfèrent le néerlandais en tant que langue de questionnement, car de cette façon ils comprennent directement ce que l'on demande. Ensuite, il y a des élèves qui disent que des questions ouvertes sont préférables parce qu'on n'a pas besoin de garder en tête toutes les options de réponse en écoutant le fragment, ce qui est en faveur de la concentration. En plus, selon certains élèves, les options de réponse se ressemblent trop. Les professeurs ajoutent que des questions ouvertes donnent une image plus complète des compétences de compréhension orale des élèves, surtout quand les questions sont posées en néerlandais. Un bon exemple est l'épreuve d'une fille qui a répondu à trois questions ouvertes en français. Elle avait entendu à quel point dans le fragment la réponse a été dit, mais elle ne savait pas le dire en néerlandais, donc elle ne l'avait pas compris. Si le questionnement a été à choix multiple, elle aurait choisi la bonne réponse, mais elle n'aurait pas compris le fragment. Dans ce cas-là, on peut se demander à quel point les questions à choix multiple en français montrent vraiment les compétences de compréhension orale de l'élève.

À notre avis, les arguments en faveur des questions ouvertes sont plus pertinents que ceux en faveur d'un questionnement à choix multiple, ce qui fait que nous pouvons confirmer notre hypothèse. Avec des questions ouvertes, on semble vraiment arriver au cœur des compétences des élèves, ce qui n'est pas le cas pour des questions à choix multiple. Le seul inconvénient des questions ouvertes est que la correction devient plus difficile et que les élèves doivent écrire en même temps qu'ils écoutent le fragment.

Bien évidemment, notre recherche a aussi des restrictions. Dans cet alinéa nous les traitons brièvement. Tout d'abord, le nombre de participants que nous avons testé (90) n'est pas très grand. Avec le temps que nous avons eu pour réaliser cette recherche, il a été très difficile de trouver des professeurs enthousiastes qui étaient prêts à nous aider. En plus, la période avant les vacances d'été est souvent une période très chargée pour les professeurs. Deuxièmement, les écoles participantes se trouvent dans la même région, à savoir la Hollande du Sud. Comme le niveau des langues étrangères peut varier dans les régions, il aurait été mieux de tester dans plusieurs régions, afin d'avoir une recherche plus complète. Malheureusement, par un manque de temps, nous n'avons pas pu faire cela. Ensuite, dans la situation parfaite, nous avons développé une épreuve qui teste trois types de questionnement, avec un type de questionnement différent pour chaque partie de l'épreuve. Nous avons créé trois versions de l'épreuve comme l'a fait Cheng (2004), où chaque fragment a un autre type de questionnement dans chaque version de l'épreuve. De cette façon on évite l'influence d'une éventuelle différence de difficulté entre les fragments. Vu le nombre de participants limité et le temps que nous avons eu pour réaliser cette recherche, nous avons décidé de faire toute l'épreuve avec des questions ouvertes et de comparer les résultats avec les résultats des épreuves à choix multiple de notre recherche antérieure. A notre avis, cette approche est plus fiable qu'une seule version de l'épreuve avec trois différents types de questionnement, testée sur 90 participants. Dernièrement, il nous reste à dire qu'à notre avis, les fragments audio du Cito ne sont pas très adaptés pour des questions ouvertes, vu qu'ils sont créés spécialement pour faire des questions à choix multiple. Avec ces fragments, qui entrent souvent très en détail, une question ouverte devient très facilement trop difficile. Les élèves entendent les informations superficielles sur la situation et la personne qui raconte avant que commencent les vrais fragments, et pour ces informations il n'y a pas d'exercices.

Malgré les quelques restrictions de notre travail, dont nous sommes conscients, nous espérons quand-même avoir contribué à la recherche scientifique, ou au moins avoir ouvert une nouvelle discussion pour ce qui est du type de questionnement des épreuves de compréhension orale.

6. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons étudié la différence entre un questionnaire à choix multiple et des questions ouvertes dans des épreuves de compréhension orale. Notre objectif était de trouver une réponse à notre question principale et nos sous-questions, qui étaient comme suit :

Est-ce que les résultats des épreuves de compréhension orale de français améliorent si on remplace les questions à choix multiple par des questions ouvertes?

- *Est-ce que la stratégie d'écoute appliquée diffère selon le type de questionnaire ?*
- *Est-ce que le niveau de concentration est plus élevé avec des questions ouvertes ?*
- *Est-ce que des questions ouvertes ont plus d'avantages que des questions à choix multiple ?*

Nous pouvons conclure que les résultats des épreuves de compréhension orale de français ne s'améliorent pas si on remplace des questions à choix multiple par des questions ouvertes. Pourtant, la différence des résultats entre des questions à choix multiple en français et des questions ouvertes en néerlandais n'est pas très grande. Les mauvais résultats pour les questions ouvertes peuvent être expliqués tout d'abord à cause du niveau de stress, qui semble être plus élevé. Il se peut aussi que les élèves n'ont pas l'habitude de répondre à un questionnaire ouvert dans une épreuve de compréhension orale. Nous pensons que la stratégie d'écoute est différente pour des questions ouvertes que pour des questions à choix multiple. Les options d'un questionnaire à choix multiple aident l'élève à la création d'un contexte du fragment, ils savent à quels éléments ils doivent faire attention. Pour des questions ouvertes, nous avons l'impression que les élèves font leur propre idée de la réponse possible et utilisent plutôt une approche descendante au lieu d'ascendante. La concentration ne semble pas être plus élevée avec des questions ouvertes.

Les mauvais résultats des questions ouvertes n'impliquent pas qu'un questionnaire à choix multiple est préférable. Nous avons constaté avec les enquêtes et les interviews que des questions ouvertes ont plus d'avantages que des questions à choix multiple. Avec des questions ouvertes on accède à la source des compétences de compréhension orale de l'élève. On peut savoir pourquoi l'élève a fait une erreur, ce qui n'est pas le cas pour des questions à choix multiple, où on ne peut jamais dire si l'élève a vraiment compris ce qui a été dit.

Avec les résultats de notre recherche, nous pensons que, pour avoir une image complète des compétences de l'élève, il faut avoir des questions à choix multiple et des questions ouvertes dans l'épreuve. La langue du questionnaire devrait être le néerlandais, car de cette façon on est sûr que l'élève a compris la question et sait écrire la réponse.

Pour de futures recherches il serait intéressant de tester un groupe d'élève plus grande (au moins 250 élèves) dans différentes régions. Il serait préférable aussi de tester plus de types de questionnaire, comme nous l'avons proposé dans la discussion. Cela nous donnera une image encore plus complète des possibilités de questionnaire pour une épreuve de compréhension orale.

Bibliographie

Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. Dans D. Tsagari, & J. Banerjee, *Handbook of second language assessment* (pp. 97-112). Boston: De Gruyter Mouton.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buck, G. (2009). Challenges and Constraints in Language Test Development. Dans P.C. Alderson, *The politics of language education : Individuals and institutions* (pp. 166-184). Bristol: Multilingual Matters.

Cheng, H-F. (2004). A comparison of multiple-choice and open-ended response formats for the assessment of listening proficiency in English. *Foreign Language Annals*, 37 (4) 544-553.

Cito. Missie. URL : <https://www.cito.nl/over-cito/missie-en-strategie/missie>.

Elliott, M. & Wilson, J. (2013). Context validity. Dans A. Geranpayeh & L. Taylor, *Examining Listening: Research And Practice In Assessing Second -Language Listening (Studies in Language Testing)* (pp. 152-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Field, J. (2013). Cognitive validity. Dans A. Geranpayeh & L. Taylor, *Examining Listening: Research And Practice In Assessing Second -Language Listening (Studies in Language Testing)* (pp.77-151.). Cambridge: Cambridge University Press.

Geranpayeh, A. & Taylor, L. (2013). *Examining Listening: Research And Practice In Assessing Second Language Listening (Studies in Language Testing)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, R. (2017). *Designing Listening Tests: A practical approach*. London: Palgrave Macmillan.

Hamp-Lyons, L. (2016). Purposes of assessment. Dans D. Tsagari, & J. Banerjee, *Handbook of second language assessment* (pp. 13-27). Boston: De Gruyter Mouton.

Hinkel, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Hugens, M. (2019). *Quelle langue de questionnement dans une épreuve de compréhension orale ?* (rapport de stage). Plurilinguisme et acquisition du langage, Université d'Utrecht, Utrecht.

Reseigh Long, D. (1989), Second language listening comprehension a schema theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73 (1) 32-40.

Richards, J. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2) 219-240.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 199-221.

Saville, N. & Khalifa, H. (2016). The impact of language assessment. Dans D. Tsagari, & J. Banerjee, *Handbook of second language assessment* (pp. 77-97). Boston: De Gruyter Mouton.

Tsagari, D. & Banerjee, J. (2016). *Handbook of second language assessment*. Boston: De Gruyter Mouton.

Vandergrift, L. (2011). Second Language Listening: Presage, Process, Product, and Pedagogy. Dans E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 455-471). New York: Routledge.

Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.

Annexe

Annexe 1 : Épreuve Cito questions ouvertes



Luistertoets Frans

Naam: _____

School: _____

Klas: _____

Eerste deel: nieuwsberichten

1 Hoe diep was het gat waar twee Zuid-Koreanen afgelopen vrijdag invielen?

2 Wat is verplicht om in huis te hebben vanaf 8 maart?

3 Wat kwam er 11 februari uit de lucht vallen boven de snelweg in Dubai?

4 Wat is er afgebeeld op het bubbeltjesplastic waarmee Sony de muren van een metrostation heeft bedekt?

5 In welk gebouw is er ingebroken op de camping in Sarlat?

Tweede deel: interview met docente Solange Lapouge

6 Waarom vindt Solange geschiedenis leuker dan Frans om te onderwijzen?

7 Hoe maak je volgens Solange een les aantrekkelijk voor leerlingen?

8 Wat vindt de vader van Solange vervelend?

9 Waarom heeft Solange ervoor gekozen om haar zoon Tibo te noemen, en niet Thibault (de Franse versie van de naam)?

10 Waarom stemt Solange niet bij de Franse verkiezingen?

Derde deel: interview met balletdanser Aymeric Aude

11 Aymeric noemt 3 redenen waardoor een danser een fout kan maken. Noem er één.

12 Wat is het voornaamste doel van Aymeric als hij voor een jong publiek danst ?

13 Wat is volgens Aymeric onmisbaar in een dansteam, maar minder belangrijk bij bijvoorbeeld voetbal?

14 Waarom is het volgens Aymeric belangrijk om ook vrienden te hebben naast je bevriende collega-dansers?

15 Wat moet een goede danser kunnen volgens Aymeric?

Annexe 2 : Enquête élèves

Enquête onderzoek Cito

School:

Klas:

- a) Geef aan in hoeverre je het met onderstaande stellingen eens bent.
1 staat voor 'heel erg mee oneens' en 5 voor 'heel erg mee eens'.

	Heel erg mee oneens			Heel erg mee eens	
	1	2	3	4	5
Ik vind dat ik goed ben in de Franse taal					
Bij open vragen kan ik me beter concentreren op het audiofragment dan bij Multiple Choice, omdat ik niet alle antwoordopties hoeft te lezen en te onthouden					
Ik voel me meer gespannen bij open vragen dan bij Multiple Choice					
Na het lezen van de vraag bedacht ik Franse woorden waarop ik me kon focussen tijdens het luisteren					
Ik had moeite met het schakelen tussen de Franse audio en de Nederlandse vragen					
Ik miste de informatie van de antwoordopties die ik bij Multiple Choice zou hebben gehad					
Bij een Multiple Choice luistertoets brengen de antwoorden mij in de war					

- b) Zou je liever een luistertoets krijgen met open vragen (in het Nederlands) of multiple choice (in het Frans)? Kies één van de twee en leg je keuze kort uit.

0 Open vragen

0 Multiple Choice

Toelichting:

Annexe 3 : Épreuve Questions à Choix Multiple en français

Luistertoets Frans

Eerste deel: nieuwsberichten

- 1 Wat wordt er over twee Zuid-Koreanen verteld?
- A Ze hebben enkele beveiligers betrapt op het stelen van stoeptegels.
B Ze hebben met stoeptegels een ernstig verkeersongeluk veroorzaakt.
C Ze vielen in een diep gat dat plotseling in de stoep ontstond.
- 2 Waarom zijn rookmelders in het nieuws?
- A De meeste rookmelders in Frankrijk blijken niet altijd goed te werken.
B Huiseigenaren met een rookmelder krijgen korting op hun verzekering.
C Ieder huis in Frankrijk moet binnenkort over een rookmelder beschikken.
- 3 Wat is er in Dubai gebeurd?
- A Er kwam geld uit de lucht vallen, waardoor chaos ontstond op de weg.
B Er ontstonden enorme files door onverwacht zware regenbuien.
C Er werden boetes uitgedeeld aan automobilisten die te langzaam reden.
- 4 Wat heeft Sony in een metrostation in Tokio gedaan?
- A De muren zijn er bij wijze van reclame met bubbeltjesplastic bedekt.
B Er werden gamecomputers cadeau gedaan aan de reizigers.
C Het bedrijf heeft het station omgebouwd tot een gamecenter.
- 5 Wat is er op een camping in Sarlat gebeurd?
- A Er is geld gestolen uit tenten en caravans.
B Er is ingebroken in het receptiegebouw.
C Er zijn kampeerders vertrokken zonder te betalen.

Tweede deel : interview met docente Solange Lapouge

- 6 Pourquoi Solange n'enseigne-t-elle pas le français?
- A Elle croit qu'elle est incapable de bien enseigner sa langue maternelle.
B Elle n'a jamais obtenu les diplômes nécessaires pour enseigner le français.
C Elle trouve l'histoire comme matière à l'école bien plus intéressante.
- 7 Quelle technique d'enseignement Solange a-t-elle apprise d'un ancien prof?
- A devenir moins sévère quand les élèves travaillent bien
B encourager les élèves à être meilleurs que le prof
C faire travailler les élèves sans qu'ils en soient conscients

- 8 Qu'est-ce qui énerve le père de Solange ?
- A qu'elle commence à avoir un accent néerlandais
 B qu'elle fait de plus en plus d'erreurs en français
 C qu'elle ne semble pas être fière de sa langue maternelle
- 9 Pourquoi Solange écrit-elle le nom de son fils Tibo, et non pas Thibault?
- A pour avoir un nom très français mais qui sonne néerlandais
 B pour le distinguer de ce nom souvent utilisé en France
 C pour rendre le nom plus praticable pour les Néerlandais
- 10 Pourquoi Solange ne participe-t-elle pas aux élections en France?
- A Elle ne s'intéresse pas du tout à la politique, néerlandaise ou française.
 B Elle n'en a plus le droit depuis qu'elle habite en Hollande.
 C Elle sait trop peu de la politique française pour pouvoir voter intelligemment.

Derde deel : interview met balletdanser Aymeric Aude

- 11 Faire des erreurs pendant une représentation n'est pas grave.
 Pourquoi ?
- A Le plus souvent, le public ne les remarque pas.
 B Le public comprend bien qu'elles peuvent arriver .
 C Le public les oubliera très vite si le reste est bon.
- 12 Quel est pour Aymeric le but principal quand il danse pour un public de jeunes?
- A leur donner envie de faire eux-mêmes de la danse
 B leur montrer ce dont un danseur professionnel est capable
 C leur prouver que la danse moderne n'est pas ridicule
- 13 Quelle est une différence entre le football et le ballet, selon Aymeric?
- Dans le foot,
- A le joueur individuel est plus important que l'ensemble.
 B la façon dont vous réussissez n'est pas importante.
 C les salaires des grandes stars sont plus élevés.
- 14 Que dit Aymeric à propos de l'amitié?
- A Il est difficile, pour un danseur, de trouver de vrais amis.
 B Il est logique que ses collègues sont aussi ses meilleurs amis.
 C Il faut avoir des amis dans et en dehors de son travail.
- 15 Qu'est-ce qui caractérise un bon danseur, selon Aymeric?
- A Il n'a plus besoin de penser à sa technique.
 B Il sait comment fasciner plusieurs sortes de public.
 C Il sait, par son corps, transmettre un message.

Annexe 4 : Épreuve Questions à Choix Multiple en néerlandais

Luistertoets Frans

Eerste deel: nieuwsberichten

- 1 Wat wordt er over twee Zuid-Koreanen verteld?
- A Ze hebben enkele beveiligers betrappt op het stelen van stoeptegels.
 - B Ze hebben met stoeptegels een ernstig verkeersongeluk veroorzaakt.
 - C Ze vielen in een diep gat dat plotseling in de stoep ontstond.
- 2 Waarom zijn rookmelders in het nieuws?
- A De meeste rookmelders in Frankrijk blijken niet altijd goed te werken.
 - B Huiseigenaren met een rookmelder krijgen korting op hun verzekering.
 - C Ieder huis in Frankrijk moet binnenkort over een rookmelder beschikken.
- 3 Wat is er in Dubai gebeurd?
- A Er kwam geld uit de lucht vallen, waardoor chaos ontstond op de weg.
 - B Er ontstonden enorme files door onverwacht zware regenbuien.
 - C Er werden boetes uitgedeeld aan automobilisten die te langzaam reden.
- 4 Wat heeft Sony in een metrostation in Tokio gedaan?
- A De muren zijn er bij wijze van reclame met bubbeltjesplastic bedekt.
 - B Er werden gamecomputers cadeau gedaan aan de reizigers.
 - C Het bedrijf heeft het station omgebouwd tot een gamecenter.
- 5 Wat is er op een camping in Sarlat gebeurd?
- A Er is geld gestolen uit tenten en caravans.
 - B Er is ingebroken in het receptiegebouw.
 - C Er zijn kampeerders vertrokken zonder te betalen.

Tweede deel: interview met docente Solange Lapouge

- 6 Waarom geeft Solange geen les in Frans?
- A Ze denkt dat ze niet in staat is om haar moedertaal goed uit te leggen.
 - B Ze heeft nooit de benodigde diploma's behaald om Frans te mogen geven.
 - C Ze vindt geschiedenis een veel interessanter schoolvak.
- 7 Welke lestehnik heeft Solange geleerd van een oud docent?
- A om de leerlingen aan het werk te laten zijn zonder dat ze dat doorhebben
 - B om de leerlingen aan te moedigen beter te worden dan de leraar
 - C om minder streng te zijn als de leerlingen goed aan het werk zijn

- 8 Wat vindt de vader van Solange vervelend?
- A dat ze blijkbaar niet trots is op haar moedertaal
 B dat ze een Nederlands accent begint te krijgen
 C dat ze steeds meer fouten maakt in het Frans
- 9 Waarom schrijft Solange de naam van haar zoon als Tibo, en niet Thibault?
- A om de naam makkelijker uitspreekbaar te maken voor Nederlanders
 B om een typisch Franse naam te hebben die toch Nederlands klinkt
 C om hem anders te maken dan de in Frankrijk vaak gebruikte naam
- 10 Waarom stemt Solange niet bij de verkiezingen in Frankrijk?
- A Ze interesseert zich totaal niet voor Nederlandse of Franse politiek.
 B Ze mag niet meer meestemmen omdat ze in Nederland woont.
 C Ze weet te weinig van de Franse politiek om een goede keuze te kunnen maken.

Derde deel: interview met balletdanser Aymeric Aude

- 11 Fouten maken tijdens een voorstelling is niet erg.
 Waarom?
- A Fouten vallen het publiek meestal helemaal niet op.
 B Het publiek snapt goed dat fouten voor kunnen komen.
 C Het publiek zal fouten snel vergeten als de rest goed is.
- 12 Wat is het voornaamste doel van Aymeric als hij voor een jong publiek danst ?
- A hun bewijzen dat moderne dans niet stom is
 B hun laten zien wat een professioneel danser allemaal kan
 C hun zin geven om zelf ook te gaan dansen
- 13 Wat is een verschil tussen voetbal en ballet volgens Aymeric ?
- Bij voetbal
- A is de individuele speler belangrijker dan het geheel.
 B is de manier waarop je iets goed uitvoert niet belangrijk.
 C zijn de salarissen van de grote sterren hoger.
- 14 Wat zegt Aymeric over vriendschap?
- A Het is logisch dat zijn collega's ook zijn beste vrienden zijn.
 B Het is voor een danser moeilijk om echte vrienden te vinden.
 C Je moet vrienden hebben binnen en buiten het werk.
- 15 Wat kenmerkt een goede danser, volgens Aymeric?
- A Hij hoeft niet meer aan zijn techniek te denken.
 B Hij weet hoe hij een boodschap met zijn lichaam kan overdragen.
 C Hij weet hoe hij meerdere soorten publiek kan boeien.

Annexe 5: Calcul de points Cito

Score	Cijfer
0	1,0
1	1,4
2	1,9
3	2,3
4	2,8
5	3,3
6	3,7
7	4,2
8	4,6
9	5,0
10	5,5
11	6,4
12	7,3
13	8,2
14	9,1
15	10,0