

Comprendre le français oral :  
expériences de périodes d'échange en France

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Helmikuu 2021  
Aino Karppanen

## Kiitos

*Haluan kiittää tämän tutkielman prosessissa mukana olleita henkilöitä. Lämmin kiitos kaikille osallistujille ajastanne ja kokemustenne jakamisesta, Maria Ruohotie-Lyhdylle tutkimuksen ohjaamisesta ja laadullisen tutkimuksen maailmaan perehdyttämisestä sekä Jean-Michel Kalmbachille ranskan kieleen ja tutkielman kirjoittamiseen liittyvästä ohjauksesta ja tuesta.*

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	<b>Laitos – Department</b> Kieli- ja viestintätieteiden laitos
<b>Tekijä – Author</b> Aino Karppanen	
<b>Työn nimi – Title</b> Comprendre le français oral : expériences de périodes d'échange en France	
<b>Oppiaine – Subject</b> Romaaninen filologia	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu - tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> 02 / 2021	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 113 s. + liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tässä romaanisen filologian maisterintutkielmassa tarkastellaan suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia ranskan kuullun ymmärtämisestä ranskankielisille alueille suuntautuneen vaihtojakson ajalta. Vieraiden kielten kuullun ymmärtämistä ja sen kehittymistä tutkitaan suhteellisen vähän verrattuna muiden kielitaidon osa-alueiden, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen, tutkimukseen. Kuitenkin kieltenoppijat kokevat usein juuri kuullun ymmärtämisen kaikista vaikeimmaksi taidoksi oppia. Kuullun ymmärtämisen tutkiminen eritasoisilla oppijoilla on olennaista paremman ymmärryksen ja osaamisen saavuttamiseksi. Nimenomaan vaihtojakson aikana tapahtuvan kuullun ymmärtämisen kehittymisen tutkiminen on mielenkiintoista, sillä vaihdossa juuri monipuolinen kohdekielellä kuullun ymmärtäminen on edellytys erilaisten akateemisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiselle.</p> <p>Tutkimus on soveltava replika Laakson vuonna 2015 S2-puhujien kohderyhmälle tekemästä tutkimuksesta. Tämä tutkimus hyödyntää Laakson haastattelukysymyksiä uudelle kohderyhmälle soveltaen. Osallistujat valikoitiin eri Jyväskylän yliopiston viestikanavia pitkin välitettyjen haastattelukutsujen perusteella yhteyttä ottaneista opiskelijoista. Aineiston keruu toteutettiin kahdeksan osallistujan yksilöhaastatteluissa. Litteroitu aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä keskittyen haastattelurungon, teoreettisen viitekehyksen sekä osallistujien tarjoamiin teemoihin.</p> <p>Kuullun ymmärtämistä tarkastellaan tutkimuksessa laajasti kuuntelevan yksilön itsensä, kognitiivisten prosessien, sosiaalisten suhteiden, kielen ja kulttuuritaustan näkökulmista. Teoreettisena viitekehyksenä ovat kuuntelemiseen sekä kommunikaatioon liittyvät mallit ja vieraan kielen kuuntelemiseen vaikuttavat kognitiiviset, affektiiviset ja sosiaaliset tekijät aikaisemman tutkimuksen valossa. Keskiössä ovat osallistujien kokemukset ranskankielisen puheen ja tekstin kuuntelemisesta ja kuullun ymmärtämistä vaativista tilanteista. Tutkimuksessa tarkastellaan myös kuullun ymmärtämistilanteisiin kytkeytyviä uskomuksia, jotka nousevat esiin osallistujien kuvauksissa. Lisäksi tarkastellaan kuullun ymmärtämisessä, kuuntelukäyttäytymisessä ja näihin liittyneissä uskomuksissa tapahtuneita muutoksia osallistujien kuvauksen pohjalta.</p> <p>Osallistujien kuvausten sekä teoreettisen viitekehyksen pohjalta kuullun ymmärtämisen kokemukseen vaikuttavat kolme tekijää sekä näiden tekijöiden väliset yhteydet: kuuntelija itse, keskustelukumppani(t) sekä kieli. Henkilöihin sekä heidän käyttäytymiseensä ja uskomuksiinsa liittyvät erityispiirteet samoin kuin kuullun ymmärtämisen fyysinen konteksti muokkaavat kuullun ymmärtämisen kokemusta ja mahdollisuuksia merkittävästi. Osallistujat kuvasivat seuraavia muutoksia: 1) ranskan kielestä saatiin entistä monipuolisempi kuva erilaisten kielivarianttien kohtaamisen kautta, 2) kuullun ymmärtämisen tilanteissa opittiin havainnoimaan laajemmin omia ja puhujan kulttuuritaustasta tulevia vaikutteita, käyttämään vapaammin erilaisia kompensoivia strategioita keskustelukumppanin ymmärtämiseksi, näkemään ymmärtämisvirheet normaalina osana kuullun ymmärtämistä ja katsomaan omia rajoitteita hyväksyvästi, ja 3) käsitys itsestä ranskan kielen kuuntelijana muuttui sallivammaksi, oman kuuntelutaidon arviointi muuttui realistisemmaksi ja armollisemmaksi, ulkoa asetettujen tavoitteiden merkitys väheni ja oman kuuntelutaidon arviointi sekä tavoitteet alettiin nähdä enemmän omista lähtökohdista ja tarpeista käsin.</p>	
Asiasanat – Keywords: ranskan kieli, kuullun ymmärtäminen, kielididaktiikka	
Säilytyspaikka – Depository : Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	



## Table des matières

<b>0</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Cadre théorique .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Compréhension de la parole comme activité cognitive .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1</b>	<b>Processus de l'écoute : perception, analyse et utilisation .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2</b>	<b>Sources de connaissances .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.3</b>	<b>Mémoire de travail en compréhension orale .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Approche globale sur la compréhension orale en langue étrangère .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Éléments de l'écoute .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Défis de compréhension orale en langue étrangère .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2.1</b>	<b>Défis de traitement cognitif et linguistique .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2.2</b>	<b>Défis interpersonnels et intrapersonnels .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.2.3</b>	<b>Malentendus en communication .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Croyances sur l'apprentissage de compréhension orale en langues étrangères .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.3.1</b>	<b>Effet des croyances en apprentissage des langues étrangères .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.3.2</b>	<b>Croyances sur la compréhension orale .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.4</b>	<b>Période d'échange comme contexte du développement linguistique .....</b>	<b>30</b>
<b>2</b>	<b>Présentation de notre étude et méthodologie .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>L'apprentissage du français en Finlande .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Présentation de l'étude et questions de recherche .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>Les croyances, perceptions et expériences des apprenants de langues étrangères comme objet de recherche .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>Méthodologie .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Participants .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Entretiens et analyse des données .....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>Résultats d'analyse .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Expériences de la langue orale et parlée .....</b>	<b>45</b>

3.1.1	Expérience avant de partir.....	45
3.1.2	Difficultés rencontrées dans des situations de compréhension orale	46
3.1.3	Variétés de la langue française et usage situationnel.....	54
3.1.4	À la fin du séjour .....	59
3.2	Expériences avec les interlocuteurs.....	62
3.2.1	Français et locuteurs natifs comme interlocuteurs .....	63
3.2.2	Liens sociaux avec des locuteurs natifs.....	67
3.2.3	Liens sociaux avec d'autres étrangers.....	72
3.2.4	Accueil et prise en compte de l'auditeur.....	73
3.2.5	À la fin du séjour .....	78
3.3	Expériences de soi-même.....	79
3.3.1	Émotions négatives .....	79
3.3.2	Émotions positives.....	83
3.3.3	Transformation .....	86
3.3.4	À la fin du séjour .....	88
<b>4</b>	<b>Discussion .....</b>	<b>90</b>
4.1	Langue.....	91
4.2	Interlocuteurs.....	94
4.3	Le « soi-même ».....	96
4.4	Evaluation de la réalisation de l'étude .....	98
4.5	Contribution .....	101
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>108</b>
	<b>Annexe .....</b>	<b>114</b>
	Annexe A : Questions d'entretien.....	114

## 0 Introduction

Parmi les quatre compétences linguistiques, l'écoute est peut-être celui qui incite le plus à la modestie. En outre, c'est la compétence la moins étudiée, moins encore dans le cadre de la recherche sur les effets des périodes d'échange. (Isabelli-García et al. 2018 ; Beattie et al. 2014 ; Vandergrift et Goh 2012 ; Vandergrift 2007 ; Vandergrift 2003) C'est une compétence que toutes les personnes ne maîtrisent même pas dans leur L1 et qui fait l'objet d'attentes et de perceptions très différentes selon les cultures. (Imhof et Janusik 2006 ; Janusik et Imhof 2017) L'écoute en langues étrangères n'est pas simplement une activité pratiquée en classe, mais une compétence réelle qui permet de gagner l'accès à l'information, à l'art ou aux relations sociales. L'écoute est particulièrement importante lors de la création de liens sociaux et de réseaux via une interaction personnelle. (Rost 2014 ; Graham et al. 2014 ; Field 2011 ; Janusik and Imhof 2017). Pourtant, de nombreux étudiants ne savent pas ce qu'ils font réellement quand ils écoutent et non plus comment améliorer leur performance. D'un point de vue personnel dans mes expériences en tant qu'enseignante privée et de remplacement, une leçon d'écoute est souvent une cause d'anxiété. (Kimura 2017 ; Zhang 2013 ; Graham 2006 ; Goh 2000 ; Hasan 2000) Surtout les étudiants qui ont du mal avec cette compétence se sentent facilement dépassés. Nombreux sont ceux qui pensent que l'écoute en langue étrangère est quelque chose qu'on est capable ou pas capable de faire, que c'est une aptitude innée qui grandit ou ne grandit pas, en fonction de la prédisposition de l'individu.

La compréhension orale n'est souvent pas enseignée comme un talent à acquérir, ou un éventail de compétences, mais plutôt comme une capacité naturelle. Le remède le plus courant suggéré pour résoudre des problèmes d'écoute est simplement d'écouter davantage. (Swan et Walter 2017a et 2017b ; Ridgway 2000 ; Graham et al. 2014 ; Vandergrift et Goh 2012 ; Bekleyen 2009). Dans des recherches récentes, la nature complexe de la capacité d'écoute et les différents éléments de la cognition qui l'influencent ont reçu plus d'attention, ce qui rend possible l'émergence de nouvelles façons de voir le développement de la capacité d'écoute. (Vandergrift et Cross 2017 ; Graham et al. 2014 ; Graham 2011 ; Field 2011 ; Goh 2010 ; Vandergrift et Tafaghodtari 2010 ; Field 2008 ; Vandergrift 2007 ; Vandergrift et al. 2006 ; Graham 2006 ; Vandergrift 2003 ; Field 2000 ; Goh 2000 ;

Hasan 2000). Au centre de ces nouvelles approches se trouvent les perceptions des apprenants eux-mêmes de la compréhension orale, de leurs difficultés et d'eux-mêmes en tant qu'auditeur, c'est-à-dire ce qu'ils croient de l'écoute, comment ils la ressentent et ce qu'ils croient d'eux-mêmes en tant qu'auditeur des langues étrangères. Notre étude est fondée sur ces approches en recherchant la nature de la compétence d'écoute des langues étrangères et son développement.

Cette étude a débuté avec notre volonté de mieux comprendre le développement des compétences d'écoute et de mieux entendre ce que les locuteurs avancés du français langue étrangère ont à dire sur leurs expériences d'utiliser cette compétence en français d'une façon quotidienne, lors de leurs périodes d'échanges dans de régions francophones. Notre étude est une réplique adaptée de l'étude Laakso (2015) sur des utilisateurs du finnois langue seconde et leurs expériences d'écoute. Dans notre étude, nous avons appliqué les questions d'entretien de Laakso à poser à huit étudiants universitaires qui avaient récemment effectué une période d'échange en France dans le cadre de leurs études. Les participants avaient des antécédents différents dans l'étude du français et leurs séjours étaient de durées différentes. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés à travers d'une analyse de contenu qualitative.

Comme l'écoute doit être considérée comme un événement complexe impliquant des facteurs liés aux capacités linguistiques, au contexte et aux caractéristiques sociales et personnelles, nous présentons plusieurs points de vue pour comprendre l'écoute en langues étrangères. Dans un premier temps, nous présenterons l'écoute comme un processus cognitif et expliquerons quelles fonctions les connaissances combinées de l'auditeur et leur mémoire servent dans un événement d'écoute. Deuxièmement, nous nous intéresserons davantage à l'écoute en langues étrangères et ses caractéristiques. L'écoute en langues étrangères sera présentée à travers ses caractéristiques cognitives, linguistiques, sociales et personnelles. De plus, nous présenterons les croyances liées à l'acquisition de l'écoute en langues étrangères et discuterons des périodes d'échange comme contexte pour des progrès dans la compétence d'écoute. Enfin, nous présenterons notre processus de recherche et nos résultats.



# 1 Cadre théorique

## 1.1 Compréhension de la parole comme activité cognitive

### 1.1.1 Processus de l'écoute : perception, analyse et utilisation

La compréhension orale est un processus de création de sens (*meaning making*) à partir d'un flux de son reconnu comme parole. Anderson (2000) décrit le processus de compréhension à travers d'un modèle en trois étapes : *perception, analyse* et *utilisation*. Premièrement, la perception consiste à identifier les sons en tant que parole, à focaliser l'attention sur l'écoute et à commencer à développer une compréhension phonétique de ce qui est entendu. Cela implique de reconnaître la langue utilisée et de commencer à faire des observations sur le flux sonore en fonction de la langue en question. Cela signifie décoder et segmenter. Deuxièmement, l'analyse syntaxique fait référence au processus consistant à trouver un sens aux groupes de sons, à identifier les mots et à reconnaître les structures grammaticales qui en font le sens. L'auditeur construira la signification en fonction des éléments qu'il est capable de reconnaître. Troisièmement, l'utilisation fait référence à l'amplification et à l'application du sens reçu de plusieurs manières. Cela implique de créer des liens avec les différents types de sources de connaissances chez la mémoire à long terme de l'écouter et de réagir au message par des actions appropriées. Ces phases sont simultanées car l'auditeur donne un sens aux parties précédentes du flux parlé en même temps qu'il perçoit déjà de nouveaux sons émergents, les analyse et tente de comprendre leurs significations. (Anderson 2000 : 388-411 ; Vandergrift et Goh 2012 : 18-27)

Le traitement de la saisie auditive uniquement sur la base de sa forme linguistique est appelé *le traitement ascendant* (ang. *bottom-up*) : le sens d'une énonciation est construit en analysant son contenu et sa structure linguistique. L'approche *descendante* (ang. *top-down*), d'autre part, utilise d'autres sources de connaissances, telles que le contexte et les connaissances antérieures de l'auditeur sur le monde, pour déduire la signification des éléments du message et pour embellir le sens général avec des informations non présentes dans le flux sonore. Les traitements ascendant et descendant sont activés simultanément. L'importance relative de l'un ou l'autre processus dans un événement d'écoute dépend des objectifs que l'auditeur a pour son résultat d'écoute et de nombreux autres

facteurs de l'événement d'écoute. (Janusik et Imhof 2017 ; Rost 2014 ; Vandergrift et Goh 2012, 19-20 ; Bodie et al. 2010 ; Field 2008, 132-3 ; Imhof et Janusik 2006) Par exemple, en demandant le nom d'une personne, l'auditeur peut s'appuyer davantage sur un traitement ascendant pour obtenir le nom correctement. D'autre part, lorsqu'il écoute dans un environnement bruyant et a du mal à entendre son interlocuteur ou lorsqu'il constate qu'il connaît mal l'accent de son interlocuteur et n'arrive pas à le comprendre, l'auditeur peut choisir de s'appuyer davantage sur des indices contextuels, tels que l'environnement physique (café, théâtre, hôpital, etc.), le rôle de l'interlocuteur par rapport à l'auditeur (policier, bibliothécaire, ami, client, etc.) ou la manière générale dont se déroulent habituellement les situations similaires (faire une commande dans un restaurant, payer à la caisse, inspection des billets, etc.). Pour remarquer et interpréter les indices contextuels, l'auditeur s'appuie sur ses connaissances acquises antérieurement.

### **1.1.2 Sources de connaissances**

La compréhension orale profite de diverses sources de connaissances. La source la plus importante pour la compréhension orale est la connaissance linguistique, c'est-à-dire la connaissance que l'auditeur a des langues en général et de la langue à écouter en particulier : par exemple, connaissance de la prononciation et des phonèmes, des structures et des schémas grammaticaux, des expressions de temps et de personne, des sens des mots, etc. (Vandergrift and Goh 2012, 18-19 ; Buck 2001, 2-4) Afin de comprendre le message dans une séquence parlée, l'auditeur utilisera également un éventail de sources de connaissances non linguistiques. Il s'agit par exemple de connaissances antérieures sur le monde et son fonctionnement, de connaissances sur de différents types de discours, de connaissances pragmatiques sur les mots dans différents contextes et de connaissances culturelles. (Vandergrift et Goh 2012, 18-26) Ce réservoir de connaissances regroupe tout ce que l'auditeur a stocké dans sa mémoire à long terme grâce à l'apprentissage et à l'expérience de la vie.

La compréhension orale peut également tirer profit de l'utilisation de toutes les informations contextuelles disponibles dans la situation de compréhension. Lorsque le locuteur est visible, des indices paralinguistiques, tels que les expressions physiques et le langage corporel, peuvent aider l'auditeur à interpréter le message. De plus, les informations fournies par tous les sens (vue, odorat, toucher, entendre d'autres sons que la parole et

même le goût) peuvent être utilisées pour interpréter la parole, en fonction du contexte de l'activité de compréhension et du type d'informations nécessaires à la compréhension. (Field 2008, 209-240) En utilisant ces autres sources d'informations pour aider à composer le sens d'un énoncé, l'auditeur cherche à comprendre non seulement les significations fondamentales des mots et des expressions utilisés dans l'énoncé, mais également leurs significations contextuelles, pragmatiques et culturelles dans le contexte de l'énoncé. Cette manière holistique permet l'auditeur d'analyser à la fois l'entrée directe et les associations liées à son contenu. (Vandergrift and Goh 2012, 18-19 ; Buck 2001, 2-4) Bien entendu, en écoutant l'auditeur ne peut pas revenir au flux sonore (à moins qu'il ne s'agisse d'un enregistrement) comme on le peut lors de la lecture d'un texte. L'auditeur doit s'appuyer sur la capacité de sa mémoire de travail afin de conserver autant que possible du flux sonore pour les besoins de l'analyse et l'interprétation.

### **1.1.3 Mémoire de travail en compréhension orale**

La mémoire en tant qu'un groupe des fonctions cognitives reste un sujet de recherche complexe. (Wen 2016a) Les modèles de base du fonctionnement de la mémoire présentent généralement deux types de mémoire. En bref, il s'agit de la mémoire à long terme qui sert comme un stock d'articles et de processus variés. La mémoire à long terme sert de toile de fond à la compréhension : elle contient des connaissances précédemment acquises, comme le vocabulaire, les connaissances linguistiques, les connaissances culturelles, les connaissances sociales, etc. L'autre est la mémoire de travail qui a, dépendant du modèle utilisé, un nombre variable de composants et de fonctions allant du stockage à court terme au contrôle exécutif des processus cognitifs. Ces types de mémoire sont tous les deux utilisés dans et influencent la compréhension orale des langues étrangères. En raison de la nature instantanée de la compréhension orale, nous nous intéresserons principalement à la mémoire de travail.

Le domaine n'a pas encore atteint une compréhension globale et unifiée de ce qu'est la mémoire de travail et comment elle se manifeste dans les processus cognitifs. (Wen 2016a) Il existe plusieurs modèles de mémoire de travail et de ses fonctions. Actuellement, les deux principaux courants de recherche et de modèles reposent soit sur la vision « structurelle » de Baddeley et Hitch, soit sur des vues plus « fonctionnelles ». (Pour un aperçu de ceux-ci, voir Wen 2016a, 14-20) Wen (2016a) suggère de trouver une unité

dans les différents points de vue et présente un cadre pour comprendre les processus de mémoire de travail en relation avec l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères. Dans le cadre intégré de Wen pour la mémoire de travail (*integrated framework for working memory*), la définition de la structure de la mémoire de travail comprend :

« mécanismes et fonctions cognitifs multiples impliqués dans la *maintenance*, l'*accès* et le *contrôle* temporaire d'un nombre limité d'informations linguistiques pour faciliter l'*acquisition*, la *représentation*, le *traitement* et le *développement* de divers domaines et activités dans l'apprentissage d'une langue seconde »<sup>1</sup> (Wen 2016a, 80, notre traduction)

Dans le cadre intégré de Wen, la mémoire de travail comporte deux composants, le composant phonologique et le composant exécutif. Le composant phonologique, appelé « boucle phonologique » (*phonological loop*), comprend un stockage phonologique à court terme et un mécanisme de répétition articulatoire. Le composant exécutif dirige les fonctions cognitives supérieures des commandes liées aux sous-compétences de traitement des langues étrangères, telles que l'écoute, la lecture, l'écriture et l'interprétation. (Wen 2016a) En plus de garder des éléments phonologiques à l'esprit pendant de courtes périodes de temps, la mémoire de travail est responsable de la connexion et de la comparaison des entrées perçues avec le contenu de la mémoire à long terme, de la récupération des informations essentielles et de l'organisation des ressources cognitives pour de différentes tâches en fonction de leur importance. (Wen 2016a) Selon le cadre de Wen, l'influence de la mémoire de travail dans l'utilisation des langues étrangères doit être considérée principalement comme un problème de capacité limitée dans l'apprentissage des langues étrangères. (Wen 2016a)

Dans l'écoute en langue étrangère, surtout, la possibilité d'interpréter une entrée orale dépend fortement de la capacité de la mémoire de travail. Le décodage de certaines parties du message dépend de la capacité à les retenir assez longtemps pour les reconnaître en comparant la séquence phonologique à des éléments précédemment appris et stockés dans la mémoire à long terme. La quantité d'éléments phonologiques, qu'il s'agisse de

---

<sup>1</sup> “multiple cognitive mechanisms and functions implicated in the temporary *maintenance*, *access*, and *control* of a limited number of pieces of linguistic information to facilitate the *acquisition*, *representation*, *processing* and *development* of various domains and activities in learning a second language.” (Wen 2016a, 80)

mots individuels ou de groupes de mots reconnus comme des unités combinées, qui peuvent être conservées en forme active dans la mémoire de travail est limitée. Le modèle de mémoire de travail de Baddeley suggère que la capacité de la mémoire de travail pour les éléments phonologiques est contrôlée par la capacité de répéter ces éléments toutes les 1,5 ou 2,0 secondes. Si un article n'est pas « rafraîchi » par la répétition, il disparaîtra. Cela signifie que l'auditeur ne peut garder actif dans la forme verbatim que 1,5 à 2,0 secondes de contenu à la fois. (Baddeley 2010 ; Baddeley 2012 ; Anderson 2000, 170-178) Pour conserver le message plus longtemps, il faut extraire des informations utiles du contenu. La mémoire humaine est spécialisée dans la rétention d'informations plutôt sur la base du sens que des détails. La formulation exacte de tout message, que ce soit en langue première ou étrangère, est susceptible de s'estomper bientôt. Sa signification, l'interprétation des informations utiles dans le message, peut toutefois être conservée beaucoup plus longtemps. (Anderson 2000, 137-151)

D'après Wen, l'effort cognitif focalisé nécessaire pour traiter la langue étrangère est susceptible d'affecter les processus cognitifs supérieurs lors du travail dans et avec une langue étrangère, car les ressources cognitives doivent être dirigées vers décodage et interprétation rapides. Un effort excessif de la part du composant phonologique restreint inévitablement l'utilisation d'autres processus cognitifs. L'hypothèse P / E de Wen (*phonological/executive hypothesis* : Wen 2016a, 107-112), postule que dans les premiers stades de l'acquisition d'une langue étrangère, le rôle du composant phonologique de la mémoire de travail est plus important, alors qu'aux niveaux intermédiaires et supérieurs c'est le composant exécutif qui devient plus prépondérant.

## **1.2 Approche globale sur la compréhension orale en langue étrangère**

De nombreux apprenants de langues étrangères considèrent la compréhension orale comme la compétence linguistique la plus difficile à maîtriser dans leur langue cible. Ce n'est guère surprenant une fois que l'on comprend la nature complexe du processus de compréhension de la parole. C'est le but de cette partie de décrire ce processus et de voir le défi qu'il pose aux apprenants de langues étrangères. Dans cette section, nous décrivons le défi de l'écoute des langues étrangères et les croyances liées à l'apprentissage et l'acquisition de cette compétence.

L'écoute en tant qu'activité sociale présente au moins deux, sinon trois, défis pour un auditeur de langue étrangère. Il y a d'abord le niveau linguistique avec l'effort cognitif de compréhension du contenu du message de l'interlocuteur. Deuxièmement, il y a le niveau de comportement consistant à indiquer le fait d'écouter et à le signaler par un langage corporel et par des indices verbaux appropriés, en le faisant d'une manière qui est reconnue par l'interlocuteur comme comportement d'écoute (avoir une posture accueillante, regarder ou pas l'interlocuteur, faire des signes de tête, des exclamations, etc. indicatifs du comportement d'auditeur selon la culture du contexte). (Janusik et Imhof 2017) Troisièmement, en particulier pour un apprenant d'une langue étrangère, il y a le niveau affectif et la gestion des émotions négatives liés aux inévitables lacunes en tant qu'auditeur de langue étrangère, particulièrement typiques pour les auditeurs de niveaux de bases et d'intermédiaires. (Rost 2014) Le comportement d'écoute étant culturel (Imhof et Janusik 2006 ; Bodie et al. 2008 ; Janusik et Imhof 2017), il est probable que les auditeurs en langue étrangère devront adapter leur comportement d'écoute à partir de leur comportement d'écoute L1 pour correspondre à celui de la culture de leur langue cible.

De plus, nous incluons le point de vue de la recherche sur les croyances. Ce sont les croyances et les perceptions d'un individu qui définissent comment il conçoit une activité et comment la réaliser avec succès. C'est également le cas pour la capacité d'écoute. Apprendre à écouter et le fait d'écouter lui-même sont définis par les croyances attachées à ces activités. Ces croyances guident les apprenants en langues à comprendre ce qu'ils devraient être capables d'exécuter et comment ils devraient le faire. Ce sont ces croyances qui influencent le comportement d'écoute des apprenants de langues étrangères en tant qu'activité cognitive et sociale ainsi que la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes comme des auditeurs de langues étrangères.

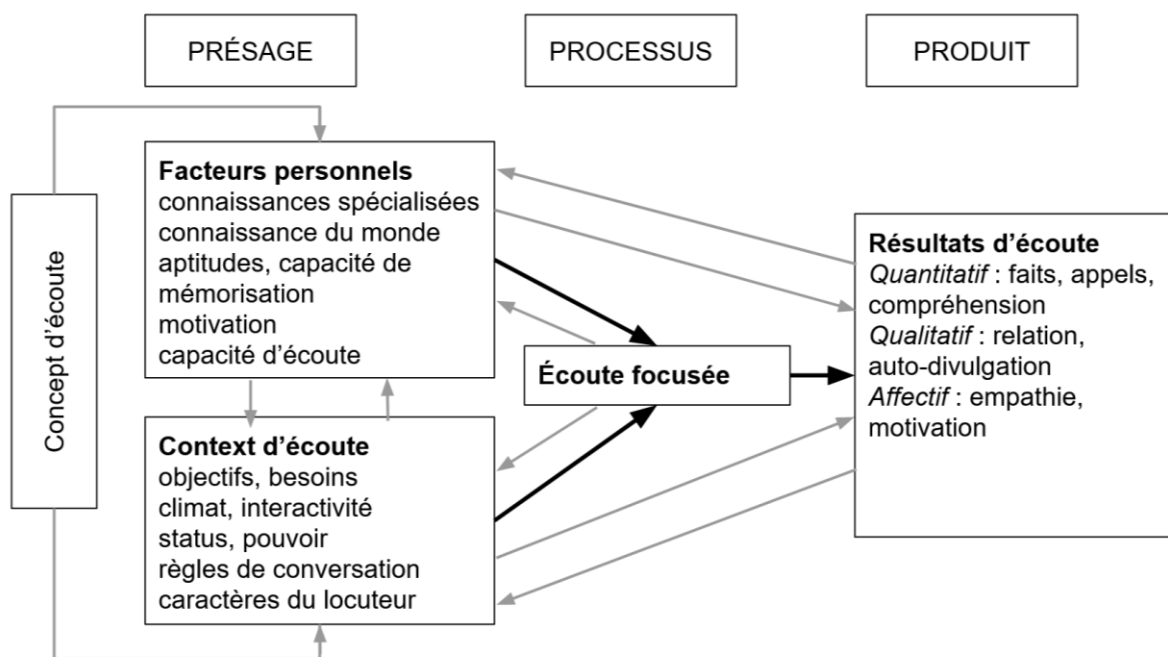
### **1.2.1 Éléments de l'écoute**

L'écoute en tant qu'activité est un phénomène complexe combinant des facteurs cognitifs, interpersonnels et intrapersonnels, les objectifs d'écoute de l'auditeur et les différents contextes où l'écoute a lieu. Buck (2001) suggère plusieurs caractéristiques qui peuvent définir une situation d'écoute. Premièrement, l'écoute peut être unidirectionnelle (écouter un podcast, un film ou un cours) ou interactionnelle (demander des directions, avoir une conversation). L'écoute unidirectionnelle, à sens unique, ne permet pas à l'auditeur

de poser des questions supplémentaires et souvent il n'y a pas de connexion avec le locuteur qui permettrait à l'auditeur de signaler des difficultés qu'il a à suivre le message. L'écoute interactive ou bidirectionnelle (avec une personne ou une machine) permet en revanche la communication entre l'auditeur et le locuteur. Une telle situation implique souvent une attente d'une réponse fournie par l'auditeur sous une forme ou une autre (dire ou faire certaines choses en fonction de ce qui a été entendu). L'écoute interactionnelle peut être non collaborative (comprendre ce qui a été dit suffit) ou collaborative (participer à la discussion et aider à organiser le tour de rôle, par exemple, est nécessaire). Le but de l'événement d'écoute est également important. L'écoute peut avoir un objectif transactionnel (recevoir des informations, écouter des instructions) ou un objectif interactionnel (tendant à la relation sociale partagée par les interlocuteurs, conversation informelle quotidienne).

Afin de comprendre l'écoute dans sa complexité, nous nous référerons au modèle des systèmes de processus d'écoute (*systems model of listening*). (voir Tableau 1 ci-dessous) Ce modèle, créé par Imhof et Janusik (2006 ; 2017) est basé sur le modèle de processus d'étude des systèmes 3P de Biggs (1999). Le modèle des systèmes de processus d'écoute considère le processus d'écoute comme se déroulant en trois étapes, qui sont (1) *présage*, (2) *processus* et (3) *produit*. (1) Le présage concerne la disposition de l'auditeur avant l'événement d'écoute : qui et comment il est, ce qu'il sait et comment il conceptualise l'écoute comme une activité (« *Qu'est-ce que d'écouter pour moi ?* » (Imhof et Janusik 2006, 82)), par exemple. (2) L'étape du processus fait référence à l'effort d'écoute réel en tant que processus cognitif. (3) L'étape du produit concerne les résultats de l'écoute qu'Imhof et Janusik rangent dans trois catégories : *quantitative* (transactionnelle, data), *qualitative* (interpersonnelle, interactive) et *affective* (inter- et intrapersonnelle). (Janusik et Imhof 2017) En tant qu'objectifs de l'écoute, ces trois éléments peuvent difficilement être séparés. Il est probable que toute écoute combine des objectifs transactionnels et interactionnels ou interpersonnels et aura probablement des résultats affectifs. (Imhof et Janusik 2006 ; Imhof et Janusik 2017 ; Buck 2001 ; Rost 2014)

Tableau 1. Le modèle des systèmes de processus d'écoute par Janusik et Imhof.



Systems model of the listening process (Janusik et Imhof 2017, 82)  
(notre traduction)

Les manières dont les individus écoutent sont guidées par leur concept d'écoute : c'est-à-dire, ce que le fait d'écouter signifie pour eux et à quoi ils l'utilisent dans des situations variées. Ces conceptualisations affectent la manière dont l'individu façonne son effort d'écoute et ses attentes concernant les résultats. Le comportement d'écoute de l'auditeur est guidé par les objectifs qu'il souhaite ou qu'il imagine pouvoir gagner en s'engageant dans l'écoute. (Janusik et Imhof 2017 ; Imhof et Janusik 2006) Janusik et Imhof l'explique de la manière suivante :

« L'écoute est une activité quotidienne qui constitue un aspect critique de la communication interpersonnelle et de la compétence professionnelle. Les individus s'engagent dans l'écoute en s'appuyant sur leurs propres concepts pragmatiques et idiosyncratiques d'écoute, qu'ils soient implicites ou explicites. On soutient ici que le concept d'écoute subjectif est une interface importante qui détermine quand, comment et pourquoi une personne se tourne vers l'écoute. L'attitude à l'égard de la compétence et de la performance d'écoute influe sur la qualité et l'intensité des activités qu'une personne serait disposée à afficher lorsque « l'écoute » est perçue comme nécessaire. » (Imhof et Janusik 2006, 79-80, notre traduction)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> “[L]istening is a daily activity that constitutes a critical aspect of interpersonal communication and of professional competence. Individuals engage in listening by building on their own pragmatic and idiosyncratic concepts of listening, whether implicit or explicit. It is argued here that the subjective listening concept is an important interface that determines when, how, and why a person turns to listening. The attitude toward listening competence and performance mediates the quality and the intensity of the



Imhof et Janusik suggèrent que « les concepts individuels d'écoute peuvent être décrits comme une composition d'éléments multiples et indépendants qui forment un système de croyances ». (Imhof et Janusik 2006, 89) Elles ont étudié cette composition de croyances à travers l'inventaire des concepts d'écoute. La version la plus récente de cet inventaire (the *Revised Listening Concept Inventory* (LCI-R)) (élaboré par Bodie 2010 ; Janusik et Imhof 2017) contient 15 éléments associés à l'écoute. Sur la base de ces items, elles proposent quatre dimensions d'écoute qui cherchent à définir les éléments du concept d'écoute d'une personne. Ces dimensions sont l'*Acquisition d'informations*, l'*Etablissement de relations*, l'*Apprentissage* et l'*Ecoute évaluative*.<sup>3</sup> (voir Janusik et Imhof 2017 pour les éléments individuels de leur inventaire révisé du concept d'écoute ; voir Bodie 2010 pour la révision de l'inventaire) L'*acquisition d'informations* « comprend le traitement intentionnel et actif des informations [-] », y compris « le fait de stocker des informations, tirer des conclusions, prendre conscience et conserver de l'information » (Janusik et Imhof 2017, 83). L'*établissement de relations* fait référence à l'établissement et à la gestion des relations et comprend l'écoute comme moyen de renforcer les liens sociaux entre les individus à travers des objectifs tels que « aider, reconforter et créer des liens », par exemple (Janusik et Imhof 2017, 83). L'*apprentissage* fait référence à la connexion active des « stimuli entrants avec la base de connaissances antérieure » et comprend des fonctions telles que « l'apprentissage, l'interprétation, l'analyse et la compréhension » (Janusik et Imhof 2017, 83). L'*écoute évaluative* fait référence aux cas où l'évaluation critique du message est cruciale et inclut des besoins tels que « répondre, argumenter, concéder et être critique » (Janusik et Imhof 2017, 83). Ces dimensions peuvent apparaître simultanément, et leur importance relative varie en fonction du contexte d'écoute ainsi que de l'individu qui écoute. (Imhof et Janusik 2006 ; Bodie 2010)

Le concept d'écoute d'un individu est susceptible d'être influencé par les croyances liées à l'écoute dans sa culture d'origine ou dans les cultures avec lesquelles il interagit régulièrement. Les croyances culturelles de l'écoute peuvent inclure différents niveaux d'appréciation de l'écoute et des attentes variables sur le comportement d'écoute. Dans la communication interculturelle, des différences dans les concepts d'écoute et donc dans

---

activities that a person would be willing to display when "listening" is perceived to be required." (Imhof and Janusik 2006, 79-80)

<sup>3</sup> *Information Acquisition, Relationship Building, Learning, Evaluative Listening*

l'actualisation de l'écoute peuvent conduire à une mauvaise communication et à des malentendus. (Janusik et Imhof 2017 ; Imhof et Janusik 2006) De plus, les auditeurs en langues étrangères se retrouvent dans un nœud de défis cognitifs, linguistiques, culturels, sociaux et personnels qui influencent tous leur comportement d'écoute et leur réussite. Nous allons maintenant nous intéresser à l'écoute des langues étrangères sous ces perspectives.

## **1.2.2 Défis de compréhension orale en langue étrangère**

### **1.2.2.1 Défis de traitement cognitif et linguistique**

Les auditeurs en langues étrangères font face à plusieurs défis cognitifs et linguistiques dans leur pratique d'écoute. La plupart sont dus au fait que les auditeurs de langue étrangère utilisent un code linguistique avec lequel ils ne sont que partiellement familiers par rapport à leur/s langue/s maternelle/s. Cela crée des difficultés dans le traitement de l'input de manière correcte, principalement soit dans la reconnaissance correcte de parties du flux de parole, soit dans le traitement ralenti des éléments et des groupes reconnus. Premièrement, comme la capacité de mémoire de travail des auditeurs est limitée, ils travaillent sur une durée limitée pour interpréter l'input. Le fait de devoir compter sur un traitement contrôlé plutôt que sur un traitement automatique dans une grande partie de leurs efforts de compréhension augmente le défi. De plus, avoir à porter une attention constante aux éléments de base de la compréhension orale empêche la pratique de processus cognitifs supérieurs comme outils d'interprétation. Deuxièmement, les auditeurs en langues étrangères seront affectés par leur langue la plus familière, leur langue maternelle (L1), dans leur processus d'écoute en langue étrangère, à la fois sur le plan linguistique et à travers leurs sources de connaissances générales. En outre, la méconnaissance générale de la langue cible incite à rechercher le soutien de langues et de cultures plus familières, telles que la ou les langues et cultures d'origines.

Comme expliqué ci-dessus (dans le chapitre 1.1.3), dans le processus d'écoute, l'auditeur stocke temporairement des morceaux du flux sonore à travers une fonction cognitive appelée mémoire de travail. Les limites de capacité de la mémoire de travail ont été étudiées comme une cause des difficultés d'écoute des langues étrangères. (Laakso 2018 ; Baddeley 2012 ; Baddeley 2010 ; pour une liste complète des études antérieures à 2016, voir

Wen 2016a) Ces difficultés dérivant de l'impossibilité de conserver l'ensemble du matériel pendant le décodage sont ce qui sépare la compréhension auditive de la compréhension en lecture. Comprendre par l'écoute diffère de comprendre par la lecture par la possibilité de revoir le matériel à digérer en cours d'analyse. Un lecteur peut lire le même passage plusieurs fois, le lire à son rythme et vérifier n'importe quelle partie du texte à tout moment. En revanche, un auditeur doit prélever l'échantillon à la vitesse à laquelle il est livré et l'interpréter immédiatement. De plus, la langue parlée fonctionne souvent selon des paramètres différents que la langue écrite, ce qui rend également le traitement des éléments différent. (Zansen 2019, 52-58 ; Field 2008, 27-33 ; Buck 2001, 2-4) Les auditeurs les plus avancés sont capables de traiter le flux sonore plus automatiquement, ce qui leur permettra de stocker plus rapidement les significations au lieu des éléments linguistiques individuels (tels que des mots ou simplement des phonèmes) dans leur mémoire de travail. Cela accélère l'interprétation du message. (Laakso 2018)

Pour un auditeur expérimenté, dans sa langue maternelle ou sur un sujet particulier par exemple, les processus cognitifs impliqués dans l'écoute se déroulent automatiquement sans grande attention de l'auditeur (*traitement automatique*). Les mots et les structures, les utilisations pragmatiques et sémantiques, les détails du contexte, etc. sont reconnus et construits en interprétations du sens spontanément avec peu d'effort. La vitesse de traitement d'un auditeur expérimenté est extrêmement rapide et presque sans effort. C'est peut-être la raison pour laquelle l'écoute a été considérée comme une compétence passive de réception plutôt que comme un phénomène complexe comprenant un éventail d'efforts cognitifs. Cependant, pour les auditeurs moins expérimentés dans la langue cible, comme les apprenants de langues étrangères débutants à intermédiaires par exemple, ou les personnes ayant moins d'expérience de la matière, comme les étudiants commençant un nouveau sujet par exemple, les processus impliqués dans la compréhension orale sont consciemment contrôlés. *Le traitement contrôlé* est un élément incontournable de la période de pratique de toute compétence cognitive. (Vandergrift et Goh 2012, 17-22 ; Goh 2000 ; Graham 2006 ; Hasan 2000; Laakso 2015 ; Laakso 2018) Vandergrift et Goh (2012, 19) suggèrent d'apprendre à faire du vélo à titre d'exemple:

« Lorsque nous commençons à faire du vélo, par exemple, nous devons accorder une attention délibérée à la coordination de la montée sur le vélo, du maintien de l'équilibre, de la direction avec le guidon et de la montée en puissance en déplaçant les pédales avec nos pieds. Finalement, cela devient automatique et nous n'avons plus besoin

de prêter une attention consciente à la coordination de ces différents éléments de la compétence. »<sup>4</sup> (notre traduction)

Cet effort cognitif dédié à la tâche de s'accrocher à des éléments du flux sonore signifie que moins d'efforts peuvent être consacrés à des tâches plus complexes impliquées dans le processus d'interprétation, telles que la vérification des détails sémantiques, pragmatiques ou prosodiques qui pourraient révéler des détails plus complexes liés aux significations suggérées par le locuteur. Plus le traitement devient automatique, plus il devient facile d'analyser plus complètement le flux sonore et les significations incorporées dans sa forme. (Vandergrift et Goh 2012, 17-22 ; Goh 2000 ; Graham 2006 ; Hasan 2000 ; Laakso 2015 ; Laakso 2018 ; Wen 2016, 107-117 ; Buck 2001)

Notre deuxième remarque concernait l'effet de la langue maternelle de l'auditeur, sa L1, sur ses performances d'écoute en langue étrangère. Selon l'hypothèse d'écoute native (*Native Listening Hypothesis*), le traitement phonologique en L1 affectera toujours le traitement des langues étrangères. Jusqu'à l'âge de dix ans, et surtout jusqu'à l'âge de trois ans, le cerveau traite la parole d'une manière holistique, apprenant à fond les systèmes sonores des langues présentes dans la vie de l'enfant. Après cela, le cerveau commence à traiter le flux de la parole différemment, avec moins d'effort, en utilisant les premières langues les plus familières comme modèle global de traitement phonologique. Les langues qui sont apprises plus tard dans la vie sont sujets à être traités à travers ce même modèle et il devient plus difficile pour l'individu de traiter les langues étrangères selon leurs systèmes phonologiques spécifiques. Cependant, le fait d'être conscient de cette influence et de chercher à apprendre la phonologie de la langue cible en tant que système séparé peut aider à réduire l'effet de la phonologie L1. (Rost 2014 ; pour plus d'informations, voir Cutler 2012 ; Cutler 2000 ; Cutler et Broersma 2005)

Comme il est difficile d'acquérir la phonologie de la langue cible profondément, l'identification des phonèmes peut devenir une tâche problématique. Cela crée des incertitudes

---

<sup>4</sup> "When we first begin riding a bicycle, for example, we need to pay deliberate attention to coordinate getting on the bike, maintaining balance, steering with the handle bars, and gaining momentum by moving the pedals with our feet. Eventually this becomes automatic and we no longer need to pay conscious attention to the coordination of these different elements of the skill."

inévitables dans le traitement du flux sonore, en particulier aux niveaux de base à intermédiaire.<sup>5</sup> Ces incertitudes peuvent conduire à des « *déraillements d'attention* » dus à « l'effet P-400 ». Rost (2014) explique cet effet comme « un délai de traitement temporaire dans le cortex auditif qui se produit environ 400 millisecondes après qu'un son inconnu est perçu dans une séquence que l'on a traitée normalement » (p.136). (pour plus d'informations, voir van Herten, Chwilla et Kolk 2006) Ces défaillances perturbent le traitement fluide du flux sonore affectant la reconnaissance des mots et des structures syntaxiques. Pour les auditeurs plus avancés, cet effet ne se produit pas que dans des situations stressantes ou dans des contextes d'écoute exigeants, tels que l'écoute à long terme, aux plusieurs interlocuteurs, avec des changements rapides de sujet ou dans un environnement bruyant. Pour les auditeurs moins avancés, ces déraillements sont plus fréquents dans toutes les situations. (Rost 2014)

La méconnaissance de la langue cible crée des fissures dans tout l'ensemble linguistique possédé par l'auditeur : vocabulaire, grammaire, pragmatique, sémantique, caractéristiques prosodiques, connaissances culturelles, etc. Une grande partie du matériel inconnu sera probablement interprétée à travers des connaissances existantes issues des connaissances linguistiques et culturelles de L1. Par conséquent, la L1 influence également l'écoute des langues étrangères à travers les sources globales de connaissances acquises dans la culture et la communauté L1. Tous les schémas ou signaux intertextuels dans le flux de parole en langue étrangère seront initialement interprétés à travers la compréhension culturelle L1, ce qui peut provoquer des malentendus si les pratiques culturelles et les significations courantes diffèrent de la compréhension L1. (Rost 2014) Plus les auditeurs de langues étrangères sont avancés, plus ils sont susceptibles d'être expérimentés dans ces différences et difficultés et plus ils sont capables de les anticiper. (Rost 2014 ; Vandergrift et Goh 2012, 23-77)

---

<sup>5</sup> Les apprenants de langues étrangères qui éprouvent des difficultés de compréhension orale peuvent également souffrir des problèmes de traitement phonologique en général. Ces types de problèmes sont généralement en corrélation avec des troubles d'apprentissage, mais peuvent également exister à des stades moins graves. Les problèmes peuvent ne pas être suffisamment pertinents pour mériter un diagnostic, mais ils peuvent encore entraver le processus de compréhension auditive de l'apprenant dans une mesure significative. En raison du manque d'espace, ces conditions ne sont pas discutées ici plus en détail. Pour une vue d'ensemble de ces problèmes, voir Schiff et Joshi (éd.) 2016 et Nijakowska 2010, par exemple.

### 1.2.2.2 Défis interpersonnels et intrapersonnels

À présent, nous avons discuté des processus cognitifs en jeu pour reconnaître et interpréter un flux sonore comme un discours porteur de sens. Puisque cette étude s'intéresse à un groupe spécifique de personnes (étudiants apprenants de français langue étrangère qui ont choisi de partir en échange dans des zones francophones) dans un contexte très spécifique (une période d'échange), il faut également noter que la perspective de performance cognitive ne suffit guère en tant que toile de fond à notre examen de leurs expériences. L'écoute en tant qu'activité ne se limite pas aux processus de décodage intervenant dans le réseau neuronal d'un auditeur mais est également connectée à la réalité interpersonnelle et intrapersonnelle entourant l'événement d'écoute. L'écoute d'une langue étrangère est une compétence inévitablement liée à la réalité sociale et aux objectifs de l'auditeur. (Imhof et Janusik 2006)

L'établissement d'un lien personnel avec la culture de la langue cible est considéré comme une étape importante dans le développement d'un niveau avancé en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère. Les relations personnelles avec des locuteurs natifs sont donc un atout important pour l'apprenant. De plus, la création de ces liens et le fait d'être un membre actif de la communauté de la langue cible permettent un engagement à long terme envers la langue et la communauté. Cela est important, car l'expérience de la langue cible en tant qu'élément de son identité est primordiale pour le niveau d'engagement nécessaire au développement de capacités linguistiques avancées dans une langue étrangère. (Rost 2014 ; Dörnyei et Ushioda 2009) Ce sont les concessions inévitables que l'utilisateur d'une langue étrangère est obligé de faire dans son utilisation de la langue cible jusqu'à ils atteignent un niveau de compétence linguistique très avancé qui gêne d'un côté l'établissement des relations personnelles fortes et de l'autre côté le but de se sentir un membre de la communauté cible et d'obtenir une identité en cette langue. Jouer dans une langue étrangère en situation interactive conduit inévitablement à des situations de communication difficiles. Plus l'utilisateur est impliqué dans la communication dans la communauté de la langue cible, plus ces situations sont probables. (Rost 2014)

Le niveau de capacité linguistique des apprenants de langues étrangères pose des limites à l'interaction sociale en langue cible. Ces limites ne leurs sont pas familières dans leur

langue maternelle et peuvent les amener à « ressentir, penser et se comporter différemment » que dans leurs interactions dans leur langue maternelle. (Rost 2014, 134) Les utilisateurs des langues étrangères peuvent en fait présenter une identité distincte de leur identité en L1 avec des traits de caractère et un comportement différents. (Rost 2014) Ceci est susceptible d'inspirer un dialogue intérieur sur des questions concernant l'auto-efficacité, « la confiance, la compétence et le contrôle » sur ses actions (Rost 2014, 134 ; Graham 2011) ainsi que des nouveaux comportements à risque. Le fait de se débattre ou de ne pas réussir à créer de liens et de relations personnelles dans son cercle social lié à l'acquisition de la langue cible et dans la communauté de la langue cible peut conduire à des forts sentiments de solitude et d'externalité. Si la situation ne se résout pas par une entrée réussie dans des communautés désirées, l'intérêt de continuer à apprendre la langue diminue probablement. (Dörnyei et Ushioda 2009) Il en va de même pour l'auto-efficacité. L'auto-efficacité est la conviction de l'individu de pouvoir réussir dans une tâche ou un effort donné. Cette croyance est liée à la motivation, dans le cas d'une forte auto-efficacité, et à la démotivation, dans le cas d'une faible auto-efficacité. Les expériences qui renforcent ou affaiblissent la conviction de l'apprenant de réussir les divers objectifs liés à ses études de langue étrangère ont une influence considérable sur ses choix de continuer à développer ses compétences linguistiques. (Graham 2011)

Conséquence logique des défis cognitifs et sociaux, les auditeurs en langues étrangères sont souvent stressés dans des situations où ils pourraient ne pas l'être si le moyen de communication était leur L1. Le stress est lié au traitement général des langues étrangères et à l'utilisation bilingue des langues et peut en tant que tel interférer avec la performance d'écoute. La réalité sociale de l'écoute est susceptible d'augmenter le stress et la charge cognitive des auditeurs en langues étrangères. Le stress, l'anxiété et la fatigue, combinés à d'éventuels facteurs environnementaux gênants, sont susceptibles de décourager le processus d'écoute et l'interprétation dans une certaine mesure. (Rost 2014 ; Zhang 2013)

Le processus d'acquisition des langues étrangères implique une période prolongée de communication avec une capacité limitée destinée à créer des situations de stress élevé et même faire perdre la face. Tel est surtout le cas si l'auditeur n'a pas les compétences adéquates pour faire face au stress. (Rost 2014) Les auditeurs en langues étrangères peu-

vent ressentir le stress en tant qu'appréhension de récepteur (*receiver apprehension*), définie comme « la peur de mal interpréter, de traiter de manière inadéquate et / ou de ne pas pouvoir s'adapter psychologiquement aux messages envoyés par d'autres » (Wheless 1975, 263, notre traduction ; Rost 2014). Cette peur est spécifiquement liée aux craintes d'une évaluation sociale négative (Ayres et al. 1995 ; Kimura 2017). Comme l'acceptation de la part de la communauté de la langue cible est essentielle pour développer une forte identité de langue étrangère, ces types de peurs peuvent être « débilissants », entraînant des difficultés dans le traitement cognitif et rendant encore plus difficile la compréhension (Rost 2014 ; Kimura 2017). Les auditeurs de langues étrangères qui réussissent à vaincre ces influences négatives sont capables de développer une « résilience », la capacité de se remettre après des situations stressantes. (Rost 2014)

### 1.2.2.3 Malentendus en communication

Outre les défis spécifiques d'un auditeur en langue étrangère, la communication en soi est un phénomène complexe. Échecs de communication de différentes sortes (par exemple, « 'malentendu', 'non-compréhension', 'rupture de la communication', 'méprise', '(mauvaise) identification de référence', 'mal entendre', 'non-audition', 'non-écoute', 'mauvaise perception', 'trouble de la communication' ('perturbation', 'dysfonctionnement') », tels qu'énumérés dans Mustajoki 2012 (p. 218<sup>6</sup>, notre traduction), sont extrêmement courants. (Mustajoki 2020 ; Mustajoki 2012). Nous allons faire référence au modèle multidimensionnel de communication présenté par Mustajoki (2012), une version modifiée du modèle classique de communication de Claude Shannon et Warren Weaver.

7

Ce modèle multidimensionnel inclut la notion de *mondes mentaux* (*mental worlds*) à la fois du locuteur et de l'auditeur, « y compris la capacité linguistique individuelle, le contexte culturel, les modèles cognitifs, les relations entre les interlocuteurs, l'état émotionnel et physiologique et les facteurs situationnels » (Mustajoki 2012, 237), en tant que fac-

---

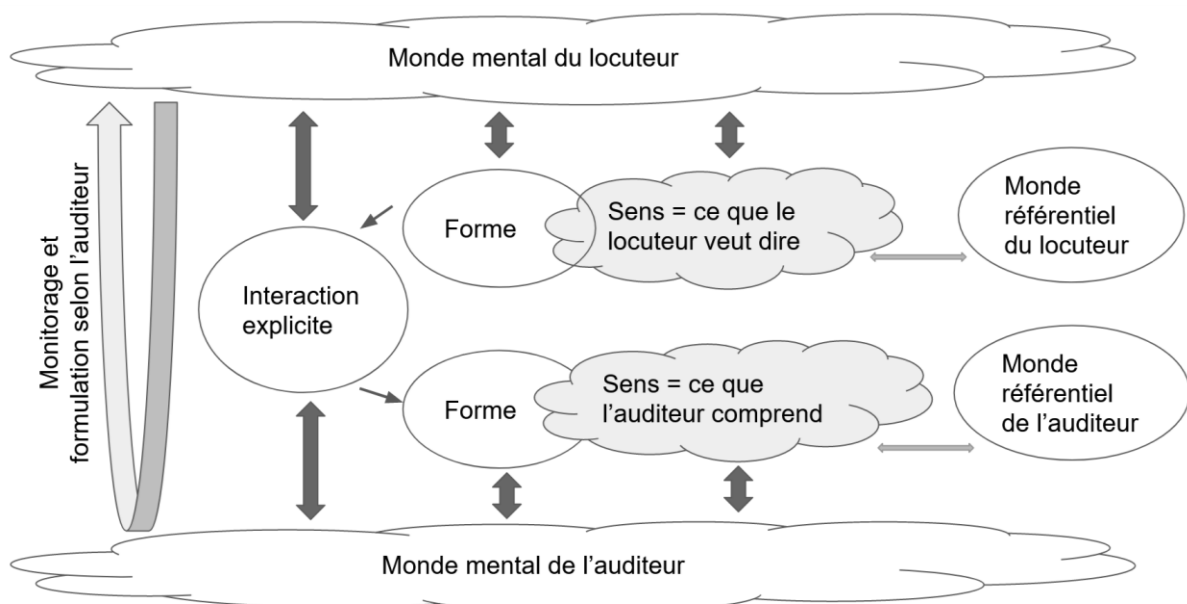
<sup>6</sup> “‘misunderstanding’, ‘non-understanding’, ‘communication breakdown’, ‘misconception’, ‘(wrong) reference identification’, ‘mishearing’, ‘non-hearing’, ‘non-listening’, ‘misperception’, ‘communication disorder’ (‘disturbance’, ‘dysfunction’)” (Mustajoki 2012, 218)

<sup>7</sup> En raison de l'espace limité de cet article, nous ne présenterons pas une explication complète du modèle. Pour l'explication complète, voir Mustajoki 2012.



teurs du processus de communication et de compréhension. En communication interactive le *monitorage de compréhension* (*comprehension monitoring*) (en suivant des indices verbaux ou non verbaux fournies par l'auditeur pour signaler compréhension ou non-compréhension) et la *formulation du message selon l'auditeur* (*recipient design*) (en composant le message sous une forme très susceptible, selon l'estimation de locuteur sur l'auditeur, d'être correctement compris par l'auditeur) du message par l'orateur sont essentiels pour garantir que le message est bien compris. Mustajoki (2012) postule que de nombreuses caractéristiques problématiques de la situation de communication, telles que les limitations linguistiques, les ambiguïtés, les problèmes de références, etc., ne sont en fait pas des causes de malentendus mais devraient plutôt être considérées comme des *risques* de malentendu. Selon Mustajoki, ces problèmes peuvent être résolus par une formulation minutieuse du message selon l'auditeur. Mustajoki (2012) affirme même que « (presque) chaque cas de malentendu peut être vu comme la conséquence d'un échec dans la formulation selon l'auditeur ». (230<sup>8</sup>, notre traduction)

Tableau 2. Le modèle d'interaction multidimensionnel de Mustajoki.



Un modèle d'interaction multidimensionnel (Mustajoki 2012, 219)  
dans une version simplifiée pour les besoins de cette étude  
(notre traduction)

<sup>8</sup> "(almost) every case of misunderstanding can be seen as the consequence of a failure in the speaker's recipient design". (230)

La perspective de Mustajoki offre un contre-point de vue aux auditeurs en langue étrangère qui se reprochent les malentendus et les difficultés de communication, et à l'appréhension de récepteur. (Rost 2014) En fait, on peut postuler que le locuteur a une plus grande responsabilité dans une communication réussie. (Mustajoki 2012) Il n'est pas rare que les auditeurs en langues étrangères rapportent avoir vécu une communication plus facile avec des personnes qui sont clairement disposées à parvenir à une compréhension mutuelle et prêtes à adapter leur message. Une communication réussie nécessite la capacité d'estimer et de prévoir le monde mental de l'interlocuteur et de modifier la forme de son message en accordance. Les attitudes négatives du locuteur ou ses croyances erronées sur ce qu'un étudiant d'échange devrait être capable de maîtriser, par exemple, peuvent empêcher le locuteur d'ajuster son message au niveau réaliste de son interlocuteur non natif. Une malveillance manifestement démontrée par le locuteur peut également empêcher l'auditeur en langue étrangère de signaler le besoin de clarifications ou ces demandes peuvent ne pas être satisfaites. Ces problèmes échappent clairement à l'influence de l'auditeur, mais ils affectent considérablement les chances de compréhension de l'auditeur.

### **1.2.3 Croyances sur l'apprentissage de compréhension orale en langues étrangères**

#### **1.2.3.1 Effet des croyances en apprentissage des langues étrangères**

L'effet des croyances dans l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères est un domaine de recherche important depuis un certain temps. L'importance d'étudier les croyances des apprenants vient du rôle important qu'ils jouent dans le processus d'apprentissage. Les conceptions des apprenants sur l'objet de l'apprentissage, sur l'apprentissage lui-même et sur eux-mêmes en tant qu'utilisateurs et apprenants de langues influencent considérablement leur processus d'apprentissage. Les croyances guident la prise de décision, l'établissement d'objectifs et l'action et affectent l'interprétation des expériences et des situations. (Kalaja et al. 2018 ; Kalaja et al. 2016 ; Aragão 2011 ; Amuzie et Winke 2009 ; Wenden 1999 ; Wenden 1991 ; Horwitz 1987) Dans la littérature, les termes utilisés pour aborder les 'croyances' et leurs définitions varient (Allen 2013 ; Graham et al. 2014 ; Amuzie et Winke 2009 ; Tanaka et Ellis 2003). Outre les 'croyances' (Kaypak et Ortaçtepe 2014 ; Allen 2013 ; Amuzie et Winke 2009 ; Tanaka et Ellis 2003),

les synonymes fréquemment utilisés sont les 'perceptions' (Graham 2006 ; Goh 2000 ; Hasan 2000), les 'conceptualisations', 'concepts', (Imhof et Janusik 2006), 'connaissance' et 'cognition' (Graham et al. 2014), par exemple.

Une grande partie de la recherche s'est concentrée sur les liens entre les caractéristiques des apprenants et leurs croyances (Barcelos 2015 ; Kalaja et al. 2018 ; Tanaka et Ellis 2003). Les premières recherches sur les croyances ont été fondées dans le cadre métacognitif (Horwitz 1987 ; Wenden 1991 ; Wenden 1999), où les croyances étaient considérées comme stables. Plus récemment, la recherche sur les croyances des apprenants s'est concentrée sur la visualisation des croyances sous l'angle socioculturel, ce qui a conduit à comprendre les croyances comme dynamiques, variables et sensibles au contexte (Barcelos et Kalaja 2011 ; Kalaja et al. 2016 ; Barcelos 2015 ; Trenchs-Parera et Juan-Garau 2014 ; Negueruela-Azarola 2011 ; Aragão 2011 ; Amuzie et Winke 2009 ; Tanaka et Ellis 2003).

Dans la présente étude, nous envisageons les croyances dans ce dernier sens. Nous comprenons les croyances comme des modèles construits qui fonctionnent comme des outils pour interpréter la réalité, comprendre et penser. En tant qu'outils de réflexion, les croyances nous aident à construire des interprétations significatives de nos environnements physiques et sociaux et à planifier nos actions dans ces environnements. (Negueruela-Azarola 2011 ; Imhof et Janusik 2006 ; Barcelos 2015) Nos expériences renforcent ou remettent en question nos croyances préexistantes qui guident nos actions. De nouvelles expériences et connaissances peuvent ainsi conduire à des croyances réformées ou complètement nouvelles. (Barcelos 2015 ; Barcelos et Kalaja 2011 ; Negueruela-Azarola 2011) Conformément à Allen (2013) et Graham et al. (2014), nous incluons les attitudes et les connaissances dans notre définition des croyances.

Dans le domaine de recherche sur les études à l'étranger, une certaine attention a été accordée à la manière dont la participation à des programmes de mobilité internationale affecte les croyances sur l'acquisition des langues des participants. Dans ces études, le contexte et les expériences d'utilisation de la langue rencontrés par les apprenants ont souvent influencé des changements dans leurs croyances. (Trench-Parera et Juan-Garau 2014 ; Kaypak et Ortaçtepe 2014 ; Allen 2013 ; Yang et Kim 2011 ; Amuzie et Winke 2009 ; Tanaka et Ellis 2003)

### 1.2.3.2 Croyances sur la compréhension orale

Comme la recherche sur l'écoute n'a pas encore reçu autant d'attention que la recherche sur la parole, la lecture et l'écriture, les croyances sur l'acquisition de l'écoute en langue étrangère ont également reçu peu d'attention. Cependant, cela a été étudié dans le cadre de la compréhension métacognitive de la compréhension orale (Tišma 2016 ; Vandergrift et Tafaghodtari 2010 ; Vandergrift et Goh 2012 ; Goh 2000 ; Graham 2006). L'intérêt d'apprendre à écouter étant assez récent, il existe encore de fortes différences dans ce que l'on pense de l'acquisition de l'écoute. Certains croient que l'écoute s'apprend principalement par l'exposition et la pratique (Ridgway 2000 ; Swan et Walter 2017). D'autres affirment que l'écoute s'apprend en la divisant en ses composantes et en pratiquant différents types de stratégies (Vandergrift et Goh 2012 ; Field 2008).

Ridgway (2000) et Swan et Walter (2017) défendent la vision de « *l'approche de pratiquer plus* » (Graham et al. 2014) qui consiste à apprendre à écouter simplement en pratiquant l'écoute elle-même. Leur argumentation est basée sur trois croyances dans l'acquisition de la langue étrangère : Premièrement, que les compétences réceptives, lecture et écoute, seront largement transférées à partir des compétences linguistiques en langue maternelle. L'écoute en langue étrangère est donc considérée comme exactement la même compétence que l'écoute en langue maternelle. Comme l'expriment Swan et Walter (2017) : « Les apprenants de la langue n'ont bien sûr pas besoin d'apprendre à écouter, tout le monde peut écouter » (p. 233). Deuxièmement, les compétences de réception peuvent être absorbées au lieu d'être méticuleusement étudiées et enseignées. Troisièmement, comme l'écoute est déjà une compétence maîtrisée par les apprenants, l'écoute d'une langue étrangère est simplement une question d'exposition et de pratique. Les difficultés de compréhension auditive peuvent être surmontées par le fait de pratiquer plus. (comme le croient les étudiants d'enseignement dans la recherche de Bekleyen 2009)

Ces points de vue sont liés aux croyances sur *ce qu'est l'écoute* par rapport aux études de langues étrangères. Cette « *approche de compréhension* » (nommée par Field 2008, 26) suppose l'écoute comme un simple acte de compréhension. Cette approche a été trouvée parmi des étudiants d'enseignement (Bekleyen 2009) et observée comme une pratique de classe significative (Goh 2010). L'hypothèse sous-jacente est que l'écoute en soi est

son propre produit, la compréhension. Ce modèle met l'accent sur l'extraction de « réponses correctes » comme preuve d'une écoute réussie et ne tient pas compte des descriptions de la façon dont la compréhension auditive se produit. (Field 2008, 26-34, 81 ; Graham et al. 2014) De plus, d'autres objectifs d'écoute peuvent être négligés. Cependant, comme le montre l'inventaire des concepts d'écoute (Janusik et Imhof 2017) et comme on peut le voir dans les perceptions des apprenants de langues étrangères sur les causes de l'anxiété à l'écoute (Kimura 2017), l'écoute n'est pas perçue simplement comme compréhension par les auditeurs, mais est en fait elle est liée à leur compréhension de soi et de ses relations sociales.

Dans le cadre des études métacognitives, l'écoute a été étudiée comme une capacité cognitive contrôlable au cours d'une tâche. (Vandergrift et Goh 2012 ; Vandergrift et Tafaghodtari 2010 ; Vandergrift 2007 ; Graham 2006 ; Goh 2000 ; Vandergrift 2003 ; Tanaka et Ellis 2003) Cette *approche métacognitive* considère un large éventail de perspectives affectant l'apprenant engagé dans une tâche d'écoute ou une discussion, y compris leurs opinions sur l'écoute dans une langue étrangère, sur l'apprentissage de l'écoute et sur eux-mêmes en tant qu'auditeurs de langue étrangère. L'approche est basée sur une conceptualisation de l'écoute en langue étrangère comme une compétence qui nécessite une instruction explicite dans les processus cognitifs qui ont lieu dans l'écoute, le décodage et l'interprétation. La croyance sous-jacente est que ces processus ne sont pas nécessairement familiers aux apprenants même s'ils les pratiquent automatiquement dans leur langue maternelle. Les difficultés de compréhension auditive ne sont probablement pas causées par une pratique insuffisante, mais sont le résultat d'une mauvaise compréhension de *la façon dont l'écoute se produit*. En effet, les développements récents dans ce domaine ont apporté un soutien convaincant pour considérer l'écoute comme une compétence complexe qui peut être améliorée en pratiquant l'utilisation de stratégies d'écoute (Vandergrift 2007 ; Graham et Macaro 2008 ; Vandergrift et Tafaghodtari 2010 ; voir aussi Field 2008 ; Field 2011).

Comme nous l'avons vu ici, l'écoute des langues étrangères a reçu différentes conceptualisations. Dans « l'approche de la compréhension », l'écoute est vue avant tout comme une activité d'acquisition de connaissances et plus précisément de réponses correctes. Ce point de vue met l'accent sur la dimension de l'*Acquisition d'informations* et éventuellement de l'*Apprentissage*. Dans l'approche métacognitive, l'écoute est considérée comme

un outil cognitif qui se concentre fortement sur son développement. Ce point de vue semble souligner la dimension d'*Apprentissage* de l'écoute. L'*Etablissement de relations* et l'*Evaluation* sont des dimensions d'écoute particulièrement liées à la communication interpersonnelle. Ceux-ci peuvent se trouver en dehors du champ de l'écoute en classe de langue étrangère, qui est souvent pratiquée par des exercices d'écoute unidirectionnels plutôt que interactifs.

Sur la base de la recherche sur les concepts d'écoute d'Imhof et Janusik, nous pouvons plaider en faveur de l'existence similaire de concepts d'écoute en écoute en langues étrangères. Ces concepts sont transmis dans les classes de langues étrangères via des pratiques de classe et des exercices d'écoute, c'est-à-dire dans la culture d'apprentissage des langues établie dans le contexte d'apprentissage. Cependant, comme les croyances sont dynamiques et sensibles aux changements fondés sur le contexte et l'expérience, il est probable que les concepts d'écoute, en tant que compositions de croyances, soient sujets à changement.

#### **1.2.4 Période d'échange comme contexte du développement linguistique**

Les périodes d'échange sont généralement recommandées aux apprenants de langues pour améliorer leurs compétences linguistiques et culturelles. Pour un apprenant une telle période peut présenter la première expérience de fonctionner d'une manière indépendante dans leur langue cible dans un contexte authentique.

Les résultats de la recherche sur les études à l'étranger pour l'acquisition des langues ont souvent été contradictoires et surprenants, souvent en raison du petit nombre de participants, de la grande variété de caractéristiques individuelles parmi les participants ou des difficultés à détecter les « changements subtils dans le développement » (Sanz 2014, 3). Sur la base de recherches antérieures, il semble y avoir un consensus sur les périodes de mobilité favorisant le développement de la fluidité orale et des gains de vocabulaire. (Llanes 2011) Les études sur les effets sur la capacité d'écoute suggèrent généralement des gains de performance, de motivation et de confiance. (Isabelli-García et al. 2018 ; Trench-Parera 2014 ; Beattie et al. 2014)

De plus, les périodes d'échange sont souvent source d'expériences complexes. Des études récentes appellent à différentes manières de comprendre la nature complexe de ces expériences. (pour un aperçu détaillé des études menées à l'étranger, voir Isabelli-García et al. 2018, Marijuan et Sanz 2018, Pérez-Vidal éd. 2014 et également Amuzie et Winke 2009) Une telle situation est censée d'accentuer la nécessité de compréhension orale fluide (Allen 2013). Un grand nombre des études présentées ci-dessous se sont également intéressé à l'influence des périodes d'échange sur les croyances des apprenants en langues étrangères. En tant qu'environnement d'apprentissage riche, les contextes d'études à l'étranger semblent exiger des négociations internes sur la signification des expériences rencontrées. Bien entendu, de nombreux effets liés aux croyances, aux attitudes et au développement linguistique général des apprenants affectent également leur compréhension orale de diverses manières.

L'étude comparative de Trenchs-Parera et Juan-Garau (2014) sur la motivation et les croyances des apprenants dans les contextes du pays d'origine et des programmes d'échange a fait état d'une augmentation significative de la motivation envers la langue cible et les contacts internationaux et une diminution de l'anxiété après une période d'études à l'étranger. En outre, les participants ont signalé une augmentation de leur compréhension de l'importance de la capacité d'écoute. Étant donné que les participants ont également signalé un sentiment d'appartenance accru ou une « orientation intégrative plus forte » (p. 276), il est probable que la période d'échange a laissé plus de temps reflétant leur relation personnelle avec la langue cible et la communauté de la langue cible et opportunités pour développer ces connexions.

L'étude de Beattie et al. (2014) sur les gains de performance d'écoute au cours d'une période combinée d'enseignement formel et d'études à l'étranger a rapporté que le contexte des études à l'étranger était plus bénéfique pour le développement des capacités d'écoute. Les tests ont montré des gains significatifs dans la capacité d'écoute surtout après la période d'études à l'étranger. Les participants ont également fait état d'efforts importants pour améliorer leur compréhension auditive dans la communication avec des locuteurs natifs. Les gains de la période d'étude à l'étranger sur la capacité d'écoute étaient considérablement plus élevés pour les auditeurs moins performants que pour les participants qui étaient déjà à un niveau plus avancé au début de l'étude.

Amuzie et Winke (2009) ont étudié la manière dont les périodes de mobilité peuvent affecter les croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues et sur eux-mêmes en tant qu'apprenants de langues. Ils ont constaté que les croyances des participants sur l'autonomie en tant qu'apprenant avaient considérablement changé pendant leur séjour à l'étranger. Après leur séjour, les participants étaient prêts à assumer plus de responsabilités sur leur apprentissage qu'auparavant. Une étude précédente de Tanaka et Ellis (2003) a fait état d'une augmentation significative des croyances et de la confiance des participants en matière d'auto-efficacité en fonction de leurs expériences au cours d'une période d'échange.

Kaypak et Ortaçtepe (2014) ont signalé une amélioration significative des croyances d'auto-efficacité des participants quant à leur utilisation de la langue cible à la suite de leur période de mobilité. La confiance nouvellement trouvée s'appliquait spécifiquement aux interactions avec d'autres anglophones en tant que locuteurs d'une langue étrangère, tandis que la communication avec des locuteurs natifs de l'anglais restait une cause d'anxiété en raison des craintes des ruptures de communication. Les participants ont également signalé une motivation accrue en ce qui concerne l'apprentissage autonome des langues et l'interaction dans leur langue cible à des fins de développement linguistique.

L'étude qualitative d'Allen (2013) sur les croyances des professeurs de français langue étrangère à propos de leur développement linguistique pendant leur court séjour dans un contexte de langue cible a rendu compte des émotions fluctuantes des participants par rapport à eux-mêmes en tant qu'apprenants et utilisateurs de la langue, ainsi qu'une augmentation dans leurs attitudes indulgentes envers eux-mêmes en tant qu'apprenants de langue tout au long de la vie. L'étude d'Allen présente la relation dialogique entre les expériences personnelles des enseignants et leurs croyances et connaissances. Les enseignants ont rapporté que leurs expériences personnelles leur ont également permis de mieux comprendre comment enseigner le français qu'ils utiliseraient dans leur futur enseignement. Cela témoigne des changements dans leurs croyances et leurs connaissances qu'ils considèrent suffisamment importants pour avoir une influence sur leur pratique professionnelle.



Sur la base de ces exemples, nous pouvons voir que les périodes de mobilité ont la possibilité d'avoir un impact significatif sur les croyances des participants en fonction des expériences auxquelles ils sont confrontés. En raison de leurs résultats, Yang et Kim (2011) proposent que l'importance des périodes d'études à l'étranger pour le processus d'apprentissage des langues ne réside pas en fait dans les résultats de compétence linguistique obtenus pendant le séjour, mais plutôt dans l'impact que l'expérience peut avoir sur les croyances des apprenants. Une période d'études à l'étranger est tout à fait susceptible de donner à l'apprenant une meilleure compréhension de ses objectifs et besoins.

Sur la base d'une seule compétence, la compréhension orale, nous pouvons comprendre que l'éventail de croyances et d'expériences influençant cette compétence et l'évaluation par l'apprenant de sa compétence actuelle et de sa valeur sont susceptibles d'être vastes. Nous voudrions suggérer quelques processus possibles : les changements dans l'auto-efficacité et la confiance sont susceptibles d'affecter la façon dont l'apprenant écoute. L'exposition à de nouvelles variétés de français est susceptible de modifier l'avis de l'apprenant sur la langue cible. Ceci, à son tour, est susceptible de forcer une négociation interne de leurs objectifs d'apprentissage des langues et de ce qu'ils pensent, à la lumière de ces nouvelles connaissances, de réaliser et dans quel délai. De nouvelles expériences sont également susceptibles de leur faire comprendre leurs efforts antérieurs en tant qu'apprenant d'une langue sous un nouveau jour et peuvent provoquer des changements dans leur évaluation de l'efficacité de leurs efforts précédents. De nouvelles variétés de la langue cible peuvent également évoquer une nouvelle évaluation des réseaux sociaux auxquels elles croient pouvoir accéder avec leurs compétences linguistiques actuelles, etc. Bien entendu, les possibilités sont nombreuses. C'est pour cela que ces phénomènes méritent d'être étudiés au moyen de méthodes de recherche qualitative permettant une analyse plus approfondie au niveau individuel.

## **2 Présentation de notre étude et méthodologie**

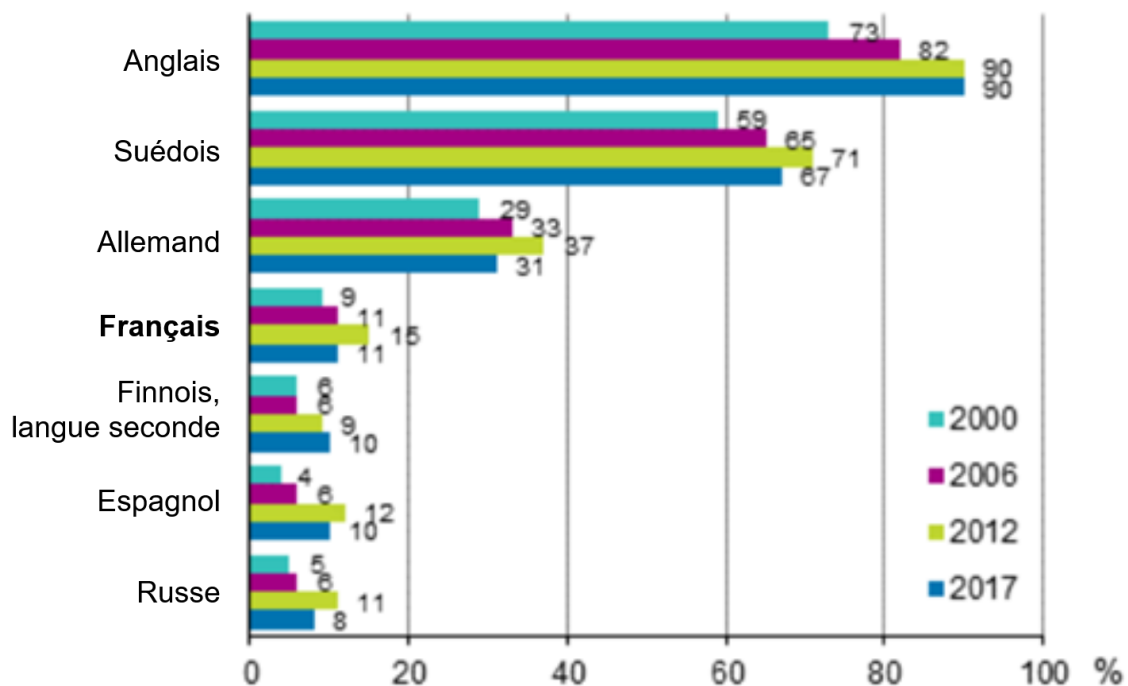
Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte et le processus de recherche de la présente étude. Nous présenterons brièvement l'enseignement du français en Finlande comme contexte plus large des apprenants finlandais de français langue étrangère. Nous présenterons ensuite l'objectif et les questions de recherche de notre étude. De plus, nous

expliquerons pourquoi nous avons choisi d'utiliser les entretiens comme moyen de collecte de données. Enfin, nous fournirons une description de la façon dont les participants ont été acquis et pourquoi ils ont été choisis, comment les entretiens ont été réalisés et traités et comment les données ont été traitées et analysées.

## 2.1 L'apprentissage du français en Finlande

L'enquête sur la réserve des connaissances des langues étrangères en Finlande parmi les citoyens âgés de 18 à 64 ans met le pourcentage des citoyens avec des connaissances linguistiques en français à 11% en 2017. Cela fait du français la quatrième langue étrangère la plus parlée dans le pays. Les trois langues les plus populaires sont l'anglais à 90%, le suédois à 67% et l'allemand à 31%. (Tilastokeskus 2017 ; Pyykkö 2017)

Tableau 4. Les connaissances des langues étrangères en 2000, 2006, 2012 et 2017 (la population des 18-64 ans, langue étrangère = une langue autre que la langue maternelle), %.



Tilastokeskus 2017. Participation à l'éducation des adultes. (Tilastokeskus 2017)

En Finlande, il est, en théorie, possible de commencer à étudier le français en plusieurs étapes dans le cadre du système éducatif. Le choix du français comme langue étrangère peut se faire à la maternelle, à l'école primaire, au collège, au lycée ou à l'université ou

école supérieure professionnelle. De plus, il est possible de suivre des cours de français dans d'autres institutions, comme Kansalaisopisto, par exemple. Cependant, la décision de la sélection des cours des langues étrangères à la disposition des étudiants dans le cadre de l'éducation fondamentale (maternelle, élémentaire et collège) est effectuée au niveau municipal et dans des écoles en fonction de la demande et les ressources budgétaires. Cela veut dire qu'en réalité une sélection vaste des langues n'est souvent pas réalisable sauf dans des grandes municipalités. (Pyykkö 2017)

Dans le cadre du système éducatif national en Finlande, tous cycles et toutes catégories d'établissement (les lycées d'enseignement général et les lycées professionnels) compris, le français se trouve parmi les six langues étrangères les plus étudiées<sup>9</sup>. L'anglais domine les préférences, suivi par le suédois, l'allemand, l'espagnol, le français et le russe dans des ordres modérément variés selon le niveau d'éducation et le programme d'apprentissage linguistique<sup>10</sup>. (Tilastokeskus 2019a ; Tilastokeskus 2019b ; Opetushallinnon tilastopalvelu 2019a ; Opetushallinnon tilastopalvelu 2019b ; Opetushallinnon tilastopalvelu 2017a ; Opetushallinnon tilastopalvelu 2017b ; Opetushallinnon tilastopalvelu 2017c ; Pyykkö 2017, 24-51)

Dans l'enseignement supérieur, les statistiques ne sont plus basées sur les connaissances linguistiques mais sur la mobilité internationale des étudiants. En 2016, la France comme destination des étudiants finlandais en échange universitaire s'est située en quatrième place (partagée avec les États-Unis), après l'Allemagne, la Suède et la Grande-Bretagne. Pour les étudiants des écoles supérieures professionnelles, la France venait en septième place, après l'Allemagne, l'Espagne, les Pays-Bas, la Russie, la Suède et la Grande Bretagne. En 2017 la langue principale de l'enseignement durant une période d'échange Erasmus des étudiants finlandais dans l'éducation supérieure (écoles supérieures professionnelles

---

<sup>9</sup> Le suédois est la seconde langue officielle de la République de Finlande. Cela signifie qu'en réalité c'est le suédois qui prend la place de la langue non-finnoise la plus étudiée en raison de sa position nationale. Pour les citoyens finnophones, le suédois fait partie de l'éducation obligatoire sur chaque échelle du système éducatif (avec quelques exceptions selon les dispositions de chaque étudiant). Il en va de même pour les citoyens suédophones dans le cas du finnois comme langue étrangère ou seconde. La popularité du finnois comme langue étrangère est également élevée par le nombre croissant des personnes qui ont d'autres langues maternelles que le finnois ou le suédois dans plusieurs échelles du système éducatif national. Nous ne mentionnons pas les statistiques du finnois comme langue étrangère ou seconde ici mais nous nous intéressons plutôt aux langues étrangères facultatives.

<sup>10</sup> En Finlande, l'apprenant entre dans un programme spécifique national de développement des connaissances linguistiques en fonction de l'année de commencement des études en langue cible.

et universités comprises) était l'anglais pour 81,99%, l'allemand pour 6,35%, l'espagnol pour 4,00% et le français pour 3,53% des étudiants, les autres langues reportées étant moins de 1% chacune. De plus, les étudiants mentionnaient une augmentation des connaissances linguistiques dans d'autres langues que la langue principale de l'enseignement. Ici c'est l'allemand qui domine avec 28% des étudiants reportant des progrès, suivi par l'anglais avec 19%, le français avec 10%, le néerlandais avec 9% et l'espagnol avec 9% encore suivi par d'autres langues à environ plus ou moins 4%. (Pyykkö 2017)

On constate facilement que les réserves linguistiques des langues étrangères en Finlande sont dominées par l'anglais et le suédois et quelques autres langues internationales populaires. Même si le français continue à garder sa place à la tête des langues étrangères, le choix de s'engager au développement des connaissances linguistiques françaises à long terme en Finlande n'est pas évident. Le français fait donc partie des langues moins importantes, à côté de l'allemand, l'espagnol, le russe, le sámi et l'italien, dans l'éducation fondamentale et secondaire en Finlande.

Les participants à cette étude sont des étudiants universitaires de l'université de Jyväskylä. À l'université de Jyväskylä, il est possible de se spécialiser en philologie romane et en étude du français ou d'étudier le français dans le cadre de MOVI, le Centre de la Communication Académique Multilingue (centre d'enseignement de langues étrangères pour étudiants non spécialiste de langues). Parmi les participants il y en a qui ont commencé leurs études de français dans différentes étapes du système éducatif avant d'entrer à l'université et il y en a qui l'ont commencé à l'université. La plupart d'entre eux s'inscrivent à des cours de MOVI et certains étudient la philologie romaine en option. Pour certains, le français fait partie de leur diplôme comme partie des connaissances linguistiques obligatoire, outre l'anglais et le suédois, mais le choix des langues spécifiques est facultatif, et les autres étudiants qui choisissent de l'étudier le font parce qu'ils y trouvent un intérêt personnel lié à leurs projets professionnels, dans lesquels le français pourrait y jouer un rôle. Les capacités linguistiques des participants varient entre les niveaux B1-C2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

## 2.2 Présentation de l'étude et questions de recherche

Des recherches récentes sur les résultats des études à l'étranger ont commencé à inclure des facteurs plus affectifs et extralinguistiques attirant l'attention sur les émotions, les croyances, les motivations et les expériences des apprenants. (Trenchs-Parera et Juan-Garau 2014 ; Amuzie et Winke 2009 ; Tanaka et Ellis 2003) Étant donné que les périodes d'études à l'étranger présentant un contexte complexe pour l'apprentissage des langues exigeant souvent un engagement linguistique personnel élevé dans de nombreux domaines de la vie pendant le séjour, l'interaction des individus avec leur contexte mérite l'application de diverses perspectives de recherche. Notre étude cherche à mieux comprendre les expériences liées à la compréhension orale au cours d'une période d'échange et comment ces expériences ont affecté les croyances des participants en matière de capacité d'écoute. Nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment les participants décrivent-ils leurs expériences de compréhension orale lors de leur période d'échange ?
2. Comment les participants perçoivent-ils l'influence de la période d'échange sur leur perception de la compréhension orale, leur performance et leur comportement dans des situations de communication ?

La présente étude est une réplique appliquée basée sur la recherche de Laakso (2015) réalisée parmi des apprenants du finnois comme langue étrangère dans la cadre de la formation d'intégration en Finlande. Nous avons utilisé les questions d'entretien de Laakso en les adaptant pour mieux adopter la perspective des étudiants d'échange.

## 2.3 Les croyances, perceptions et expériences des apprenants de langues étrangères comme objet de recherche

Les individus sont enclins à agir en fonction des perceptions, des attitudes et des croyances qu'ils ont à propos de leurs compétences et de leurs possibilités, plutôt que de leur étendue réelle. Il est donc nécessaire de comprendre les perceptions des individus pour mieux comprendre leur comportement et leurs difficultés. (Kalaja et al. 2018 ; Kalaja et al. 2016 ; Aragão 2011 ; Negueruela-Azarola 2011) Étant donné que les perceptions et les croyances sont quelque chose qui se répercute dans l'esprit d'une personne, elles ne peuvent pas être mesurées directement par des balayages neuronaux ou par la recherche d'action. À l'heure actuelle, un moyen essentiel pour obtenir des informations sur ce

qu'une personne prétend être vrai ou pense, est d'écouter ce qu'elle en dit. Cela fait de l'entretien un des meilleurs moyens pour chercher de l'information sur les croyances et les perceptions. L'entretien donne aux participants la possibilité d'expliquer leur point de vue plus en détail et au chercheur la possibilité de demander des précisions pour vérifier son interprétation de ce que disent les participants. (Allen 2013)

Le fait de demander à un individu de décrire ses expériences, c'est lui demander de réfléchir à ce qui s'est passé, ce qu'il en ressent et quel sens il donne à ce qui s'est passé. Étant donné que croire est une activité qui donne du sens, de telles descriptions d'expériences révèlent des croyances qui influencent la manière dont l'individu réagit à et interprète un événement, une situation récurrente ou un phénomène. (Negueruela-Azarola 2011 ; Kalaja et al. 2016) Un individu peut simultanément avoir plusieurs croyances contradictoires liées au même phénomène. Étant donné que les croyances sont de nature dynamique et sensibles à la variabilité et au changement spécifiques au contexte, il est logique que pour que ce type de processus se produise, un individu doit être capable de faire face simultanément à ses croyances antérieures et aux nouvelles croyances émergentes qu'il forme sur la base de ses expériences et ce qu'il apprend des autres. (Barcelos et Kalaja 2011 ; Kalaja et al. 2016) Dans les entretiens menés pour cette étude, ces processus sont évidents dans la manière dont les participants parlent de leurs périodes de séjour à l'étranger.

Dans leur étude de cas à quatre participants sur les processus de compréhension auditive des apprenants, O'Bryan et Hegelheimer (2009) appellent à plus de recherche qualitative dans ce domaine. Comme leur étude a fourni des résultats mitigés, probablement en raison du faible nombre de participants et de la concentration sur les individus, O'Bryan et Hegelheimer soulignent l'importance de toujours voir le processus de compréhension orale comme une activité individualisée marquée par les perceptions et les stratégies personnelles de l'auditeur. De même, Janusik et Imhof (2006) soulignent l'importance de la perspective de l'individu :

« En mettant les perspectives ensemble, il est proposé que le concept d'écoute qu'une personne possède est essentiel pour le comportement d'écoute qu'une personne serait prête à mettre en pratique. Par conséquent, dans l'enseignement et la formation, afin

de déterminer le point de départ approprié qui a du sens pour les participants, il pourrait être important de puiser dans la conceptualisation de l'écoute des apprenants. » (Imhof et Janusik 2006, 94<sup>11</sup>, notre traduction)

Imhof et Janusik (2006) appellent également à plus de recherche sur le comportement d'écoute et les concepts d'écoute (en tant que compilations de croyances) dans la communication interculturelle :

« En particulier, si l'on comprend mieux comment le comportement d'écoute est régulé et comment des concepts d'écoute appropriés sont construits et activés, on pourrait être en mesure de mieux éduquer et former les individus à relever les défis de l'écoute dans des situations interculturelles. » (Imhof et Janusik 2006, 94<sup>12</sup>, notre traduction)

Une meilleure compréhension des expériences d'écoute interculturelle des apprenants de langues étrangères dans leur langue cible est susceptible de donner lieu à de meilleures instructions et un meilleur enseignement de l'écoute, ce qui à son tour peut conduire à des auditeurs en langues étrangères plus compétents et plus confiants. La présente étude cherche à contribuer à cet effort.

## 2.4 Méthodologie

Nous avons maintenant présenté le contexte plus large des études de français en tant que langue étrangère en Finlande, les questions de recherche et la justification du choix des entretiens. Ensuite, nous présenterons la sélection et les caractéristiques des participants ainsi que le processus de traitement et d'analyse des données.

### 2.4.1 Participants

Cette étude portait sur huit participants. Ils ont été trouvés et sélectionnés en envoyant des invitations sur des liste de courriel de l'université de Jyväskylä destinés aux étudiants

---

<sup>11</sup> "Putting the perspectives together, it is proposed that the concept of listening that a person holds is critical for the listening behavior a person would be willing to put into practice. Consequently, in teaching and training, in order to determine the appropriate point of departure that makes sense for the participants, it could be important to tap into the learners' conceptualization of listening." Imhof and Janusik 2006,94

<sup>12</sup> "In particular, if one better understands how listening behavior is regulated and how adequate listening concepts are constructed and activated, one might be able to better educate and train individuals to meet the challenges of listening in intercultural situations." (Imhof and Janusik 2006, 94)

de langues étrangères, de pédagogie et de philologie romane(= de français) et aux étudiants qui avaient récemment utilisé les services de l'office international de l'université, ainsi que sur la page Facebook de l'organisation des étudiants de langues romanes à l'université de Jyväskylä. Parmi les dix-neuf étudiants qui nous ont contactés suite à l'invitation, dix participants ont été choisis, en fonction de la proximité de leur séjour. Comme la présente étude concerne les expériences déjà vécues, il nous a paru essentiel de toucher des participants avec les expériences les plus récentes et les plus proches possibles au moment des entretiens. Deux participants ont cessé de répondre après le premier mail, huit sont restés en contact pour les entretiens.

Tableau 4. Les participants, la durée de leur séjour, exposition précédente au français et la langue préliminaire de leurs études pendant le séjour.

	PARTICIPANT (PSEUDONYME)	DURÉE DU SÉJOUR	ÉTUDES DE FRANÇAIS DEPUIS	EXPOSITION PRECEDENTE AU FRANÇAIS OU SEJOURS LONGS DANS DES CONTEXTES FRANCO-PHONES	LANGUE PRELIMINAIRE DES ETUDES PENDANT SEJOUR
GROUP A	Venla	5 mois	collège	non	français
	Olivia	presque 4 mois	lycée	non	anglais et des cours de français langue étrangère
	Lilja	4 ½ mois	lycée	non	français (?)
	Elsa	5 ½ mois	lycée	quelques voyages	français (?)
	Mari	6 mois au moment de l'entretien, le programme continue	élémentaire	quelques voyages et un cours de français intensif de 3 semaines durant des études universitaires	français
GROUP B	Katja	3 mois	lycée	une année en France après lycée	anglais
	Pauli	9 mois	collège	exposition significative par des membres de famille	français
	Sofia	10 mois	lycée	10 mois durant lycée	français

Tous les participants ont commencé leurs études de français avant d'entrer à l'université. Tous ont participé à au moins un cours de français à l'université avant leur programme d'études à l'étranger. Le français joue un rôle différent dans chacune de leurs vies. Trois des participants ont eu une exposition significative au français et aux contextes francophones auparavant dans leur vie (Katja, Pauli et Sofia). Une participante étudie le français



depuis longtemps et a participé à un cours de langue intensif dans un contexte francophone auparavant (Mari). La durée des séjours varie. Trois participants ont choisi de passer deux semestres dans leur destination, tandis que six ont choisi de ne rester qu'un semestre.

#### 2.4.2 Entretiens et analyse des données

Les questions de l'entretien utilisées dans cette enquête ont été empruntés à Laakso (2015). Le questionnaire avait déjà présenté quelques thèmes pour les entretiens : la période d'échange du participant en général, l'utilisation du français dans la vie quotidienne, des situations d'écoute, leur attitude envers les situations de compréhension du français parlé, leur histoire comme un apprenant de l'écoute, leurs attitudes envers des interlocuteurs différents et leur compétence de compréhension orale avant et après leur séjour.

Les entretiens ont été menés entre l'enquêteur et un seul participant à la fois. Les participants ont reçu l'autorisation pour l'étude délivrée par l'université de Jyväskylä et l'avis de confidentialité. Ils ont été informés de leur droit de retirer leur information de la recherche à tout moment sans explication selon leur volonté. Les entretiens ont été enregistrés et puis transcrit par nous. Les transcriptions des entretiens forment les données de cette enquête. Comme la présente étude se concentre sur les thèmes qui se révèlent dans les entretiens plutôt que les manières dont les énoncés sont produits, les transcriptions ont été réalisés d'une manière simple. Par exemple, souvent dans les enregistrements, l'enquêteur manifeste son intérêt vers les réponses qu'un participant est en train de délivrer avec de petits énoncés comme « *ah bon !* » ou « *oui, oui* ». Des répliques de ce type n'ont pas été rendues en transcrit. En outre, aux occasions où les répliques de l'enquêteur et du participant apparaissent l'une sur l'autre, entrelacées, les répliques ont été séparées l'un de l'autre dans la transcription et placées l'une après l'autre pour augmenter la clarté du texte.

L'analyse a été réalisée en six étapes. Avant les entretiens, nous nous étions familiarisée avec une partie du contexte théorique. Notre expérience personnelle en matière d'études d'échange a également servi de base pour comprendre les expériences des participants. Deuxièmement, au cours des entretiens, nous avons pris les premières notes des ré-

ponses des participants. Ces notes reflétaient les idées initiales qui se répètent d'entretien en entretien, telles que : maturité / indépendance comme apprenant des langues, responsabilité de la compréhension, confiance en soi, surprises, bienveillance, courage, compréhension, attitude vers soi-même et les autres, difficultés de compréhension, être actif, être passif, relation personnelle avec le français, les relations sociales et le français, différences culturelles et les variétés du français.

Troisièmement, plus de notes ont été prises pendant le processus de transcription de chaque entretien. Les entretiens transcrits ont été analysés par analyse de contenu et les réponses ont été comparés aux vues théoriques. C'est là que les thèmes initiaux (relations sociales, langage, émotions, progrès) ont commencé à émerger et se sont formés en codes initiaux. Ces codes étaient : émotions positives, émotions négatives, rencontre avec le français et compréhension orale, effets de la période de séjour à l'étranger sur leur utilisation du français, défis dans leur compréhension auditive, lire la situation, les réactions et les attitudes des autres et les espoirs et les objectifs. Quatrièmement, chaque entretien a été lu méticuleusement et les sections correspondant aux codes initiaux en ont été extraites et placées dans une grille. Au cours de cette étape, trois autres codes ont été ajoutés : 'solutions' (comment les difficultés d'écoute ont été résolues), 'les Français' (impressions de la culture et du peuple français) et des 'situations' (descriptions de situations spécifiques). De plus, le code 'lire la situation' était divisé entre 'solutions' et 'les français'.

Cinquièmement, nous avons fait des recherches sur les aspects théoriques sur l'écoute en tant qu'activité cognitive, comportementale et sociale, sur la compréhension orale des langues étrangères, sur les croyances et sur des études à l'étranger. À ce stade, à partir des points de vue théoriques découverts lors de l'étape de lecture, les trois thèmes de la langue, des autres et de soi sont devenus une manière logique d'organiser les différentes expériences des entretiens. Les entretiens ayant fourni une matière abondante sur des sujets variés, il a été décidé de se concentrer sur la période d'échange et les changements décrits par les participants. Moins d'attention a été accordée aux descriptions de leurs études antérieures en français, de leurs études actuelles en français et de leurs futurs objectifs de développement linguistique français et plans pour leur utilisation du français dans des contextes de relations personnelles, de travail et d'études. Au fur et à mesure que l'analyse avançait, les sous-thèmes ont été développés afin de clarifier la présentation

des résultats, atteignant finalement la structure actuelle. En conclusion, l'analyse des données a été réalisée d'une manière orientée par le contenu et conseillée par des points de vue théoriques et des recherches antérieures.

Enfin, nous avons utilisé le modèle des systèmes d'écoute (Janusik et Imhof 2017 ; Bodie 2010 ; Imhof et Janusik 2006 ; Biggs 1999) et le modèle multidimensionnel d'interaction (Mustajoki 2012) ainsi que l'aperçu de Rost (2014) des domaines affectant l'écoute bilingue (« affective, cognitive et interpersonnelle ») pour nous permettre de voir l'activité d'écoute du point de vue de l'expérience de l'auditeur. À travers les expériences des auditeurs, nous nous sommes intéressée aux aspects du langage, de l'interlocuteur et du soi, ce qui nous a permis de considérer l'écoute comme une activité cognitive, socio-comportementale et affective selon les deux modèles (voir tableau 5 dans la discussion). Les aspects sont interconnectés. Cela imite les expériences des participants où ces trois éléments s'influencent tous et ne peuvent pas vraiment être considérés comme des éléments complètement isolés dans l'événement d'écoute. (Kimura 2017 ; Janusik et Imhof 2017 ; Barcelos 2015 ; Rost 2014 ; Zhang 2013 ; Mustajoki 2012 ; Aragão 2011 ; Negueruela-Azarola 2011 ; Bekleyen 2009 ; Dörnyei et Ushioda 2009 ; Ayres et al. 1995 ; Wheelless 1975)

### 3 Résultats d'analyse

L'objectif de cette étude est d'étudier les expériences des participants en matière d'écoute dans de situations de compréhension au cours d'une période de mobilité en zone francophone. Nos questions de recherche sont :

3. Comment les participants décrivent-ils leurs expériences de compréhension orale lors de leur période d'échange ?
4. Comment les participants perçoivent-ils l'influence de la période d'échange sur leur compréhension orale et leur comportement dans des situations de communication ?

Nous présenterons nos résultats sous trois angles, représentant les composantes nécessaires d'un événement d'écoute : la langue (le moyen du message), l'interlocuteur/s et le soi (l'auditeur). Ces thèmes sont issus de notre analyse des données ainsi que des théories de l'écoute et de la communication. La division est, bien entendu, artificielle surtout lorsqu'elle s'applique à des expériences vécues. En réalité, les composants sont perçus

comme interconnectés dans un événement d'écoute, tous s'influençant les uns les autres. Les changements de croyances et d'attitudes rapportés par les participants à la suite de leurs expériences pendant leur séjour sont au cœur de nos conclusions.

Bien que les situations d'écoute unidirectionnelle aient été abondantes (comme écouter des cours ou du matériel audiovisuel et observer une conversation plutôt que d'y participer, par exemple), une grande partie des expériences rapportées par les participants concernaient des situations d'écoute interactionnelle où les deux/tous les participants se relaient comme locuteur et auditeurs. Dans ces situations d'écoute, parler et écouter sont tous deux des éléments importants pour les deux interlocuteurs et il est difficile de les séparer complètement, alors que nous nous intéressons aux expériences vécues par les participants dans ces situations. Dans cette étude, les participants ont décrit leurs expériences dans ces situations d'une manière combinant les deux, c'est pourquoi certaines de leurs expériences incluent les influences de ces deux compétences. Les conversations avec des amis proches en sont un bon exemple, où la frustration à l'égard de sa capacité linguistique est souvent le résultat des lacunes dans l'écoute et la parole. D'une manière générale, nous souhaitons faire remarquer qu'il est habituel de parler de « locuteur » pour désigner des personnes capables d'utiliser une langue comme moyen de communication orale. Inévitablement, l'écoute est une partie inséparable de cette communication. C'est pour cela que nous utilisons le terme « utilisateurs du français/d'une langue étrangère » de temps en temps pour discuter de situations qui impliquent naturellement l'utilisation à la fois de l'écoute et de la parole.

Nous répondrons à nos questions de recherche à partir de ces perspectives : premièrement, du point de vue de la langue rencontrée et vécue par les participants au cours de leur période d'échange. Deuxièmement, du point de vue de la rencontre avec divers interlocuteurs et des expériences que les participants ont rapportées au cours de ces rencontres. Et troisièmement, du point de vue des expériences que les participants ont déclaré concernant eux-mêmes en tant qu'auditeurs et utilisateurs de langues étrangères pendant leur période d'échange. Toutes les citations des entretiens sont en notre traduction en version simplifiée de la forme originale.

## 3.1 Expériences de la langue orale et parlée

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux expériences que les participants décrivent en fonction du français qu'ils rencontrent pendant leur séjour. Nous présenterons des difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur compréhension orale et comment ils expliquent ces difficultés. Nous présenterons également comment leur compréhension du français a changé par les rencontres avec des interlocuteurs variés utilisant des différentes variétés du français. Enfin, nous présenterons leur point de vue sur la manière dont ces rencontres et expériences ont affecté leur capacité et leur pratique d'écoute.

### 3.1.1 Expérience avant de partir

Les participants à cette étude sont répartis en deux groupes, comme mentionné précédemment. Le groupe A (Venla, Olivia, Lilja, Elsa et Mari) est composé de participants pour qui la période d'échange discutée dans cette étude a été leur premier séjour d'une durée plus d'un mois dans un environnement francophone. Le groupe B (Katja, Pauli et Sofia) est composé de participants qui ont déjà eu des expériences à long terme sur les environnements, la communication ou les études francophones. Tout d'abord, pour ceux pour qui l'échange est la première immersion de longue durée dans un contexte francophone, le début de la période d'échange marque le début de la connaissance du français par lui-même, « à l'état sauvage », tel qu'il existe et est utilisé réellement dans le monde. Beaucoup de participants ont eu la plupart de leur expérience du français parlé en Finlande par un enseignant finlandais francophone et par matériel audio(visuel) en français standard utilisé dans l'enseignement. La langue de la salle de classe a été principalement le français standard avec un accent finlandais avec un vocabulaire et une forme plus formels qu'informels. Cela signifie que les participants spécialement du Groupe A n'ont pas beaucoup d'expérience du français parlé des locuteurs natifs auparavant.

PAULI : « Eh bien, comme à l'école, un professeur prononce quelque chose et vous apprenez l'idée comment il doit être prononcé mais comme en général ils ne sont pas des locuteurs natifs ... eh bien ils enseignent et puis vous n'apprenez pas forcément à écouter le vrai français »

VENLA : « Eh bien, je dirais que la langue est vraiment très différente de celle qui a été étudiée à l'école. »

Une grande partie de la langue et des compétences de communication requises dans un

contexte entièrement francophone ne sont « pas apprises à l'école ». De nombreux participants repensent à leurs classes de français en souhaitant qu'il y ait eu plus d'occasions de pratiquer le français authentique ou la communication authentique en français. Les compétences et les stratégies qu'ils doivent déployer pendant leur séjour sont, dans une certaine mesure, différentes de celles qu'ils ont appris en classe.

LILJA : « J'avais un assez bon niveau quand j'y suis allé mais d'un autre côté c'était seulement ce que j'avais appris dans les cours de français en Finlande. Tu sais, cela ne correspond pas vraiment à ce que c'est, à ce que disent les jeunes, par exemple »

Cette disparité par rapport à leur français acquis et à leurs besoins linguistiques quotidiens en français pendant leur séjour a des conséquences significatives sur leurs expériences, comme nous l'allons voir.

### **3.1.2 Difficultés rencontrées dans des situations de compréhension orale**

Pour la première fois, pour la plupart des participants, le français devient une langue de la vie quotidienne et de la communication. L'écoute du français devient un élément essentiel de la gestion des situations quotidiennes, de la lecture des circonstances et de la navigation dans le nouvel environnement. Plus important encore, les participants doivent apprendre à gérer leurs études universitaires et leur vie quotidienne dans un nouveau pays. Les expériences quotidiennes incluent des activités telles que les études, les nécessités bureaucratiques, l'épicerie, les magasins, rencontrer des amis, parler avec des voisins, sortir, voyager, avoir des passe-temps et ainsi de suite.

Dans les premiers jours de la période d'échange, une grande partie de l'installation dépend de la capacité d'écouter les instructions orales et de les appliquer dans des situations concrètes. Les défis liés à l'écoute des instructions peuvent inclure une méconnaissance du contexte, de la terminologie et du vocabulaire, savoir ce qu'il faut écouter (changements, arrêts de bus, noms des bureaux, etc.) et la longueur excessive de certaines instructions. Dans la description d'Elsa de ses premiers jours à l'université d'accueil, cette dépendance vis-à-vis de la compréhension orale crée un défi pour l'utilisateur d'une langue étrangère à qui une grande partie du contexte est inconnu et qui n'est pas habitué aux longs discours en français. Elle décrit comment sa compréhension orale en français n'est pas automatique et nécessite un contrôle d'attention considérable. Elle doit parfois cesser d'écouter afin de décoder les parties antérieures du flux sonore ce qui l'empêche

de stocker des parties consécutives du discours dans sa mémoire de travail pendant qu'elle décode les précédentes. Elle ne manquera pas de passer à côté de certains segments du discours, ce qui la rend soucieuse de manquer éventuellement des informations importantes. Elle rapporte s'être sentie dépassée par le besoin excessif de suivre des instructions orales pendant de longues périodes.

ELSA : « Eh bien oui, je me souviens quand nous avons eu quelque chose comme un événement d'information où ils expliquaient à l'excès comment les enregistrements des cours fonctionnent et tout ce qu'on a à faire. Et c'était vraiment hyper déroutant de toute façon. C'était vraiment difficile de comprendre à quel point tout ça peut être compliqué [rire] Eh bon, il y avait toujours cette idée que je ne comprenais pas tout et je savais que cette information était vraiment importante pour moi donc dans ces situations où j'écoutais je pensais juste « oh non, je ne comprends rien ». Donc, ce qui se passe, c'est qu'au lieu de prêter attention, on commence peut-être à paniquer que « maintenant j'ai vraiment aucune idée de ce que je devrais faire » [-] Et puis s'il y avait quelque chose que je comprenais pas, je me suis simplement retrouvé coincée à essayer de comprendre ce que c'était et donc mon attention était déjà ailleurs de toute façon à cause de ça. »

Le plus grand défi auquel sont confrontés les participants lors de leurs premiers jours et semaines dans un environnement francophone est la quantité de lexique nouveau ainsi que de nouvelles formes et particularités linguistiques qu'ils n'avaient jamais eu besoin de connaître en français auparavant. Les difficultés les plus courantes signalées par les participants sont le vocabulaire, les caractéristiques de la langue parlée et la vitesse de la parole native. L'étendue de l'usage de la langue et la variabilité lexicale lors d'un séjour à l'étranger peuvent soudain couvrir tout ce qui concerne les études et la vie en général. De nombreuses situations présentent des exigences linguistiques imprévues. De tels incidents sont par exemple des demandes d'aide inattendues ou simplement des discussions passant de sujets simples et familiers à des sujets plus compliqués. Mari raconte ses expériences de telles interactions initiées par des personnes inconnues et comment elle les a trouvées difficiles au début de son séjour.

MARI : « Eh bien, à l'automne, si un inconnu venait à moi juste dans la rue ou dans le métro et me demandait spontanément quelque chose comme « où est cet endroit » ou « pouvez-vous m'aider, je ne sais pas quelle ligne prendre ». Donc au début de l'automne tu sais j'ai jamais compris la première fois parce que c'est tellement soudain la situation. Eh bien, c'est un exemple de situations difficiles, quand il y avait une situation inattendue, je devais toujours demander « quoi ». Ou alors « Excusez-moi, qu'est-ce que vous avez dit ». Mais la deuxième fois, je comprenais généralement parce que c'étaient des choses assez simples, mais oui, des situations spontanées comme ça auxquelles je m'attendais pas étaient difficiles. »

La rapidité de réaction dans les situations de tous les jours avec des locuteurs natifs empêche souvent l'observation et le décodage minutieux du nouveau matériel. Combinée à des pratiques linguistiques de la langue parlée inconnues, la compréhension du français de tous les jours est un défi. D'après Olivia, le matériel n'est peut-être pas difficile en tant que tel, mais les caractéristiques de la langue parlée et la vitesse le rendent difficile à interpréter.

OLIVIA : « Comme je l'ai dit, c'était le vocabulaire car j'avais pas les mots nécessaires dans une boutique d'informatique, ou je savais pas comment dire terrain de badminton ou tu sais... Ou que quelqu'un a parlé très vite ou quelque chose comme ça. Et avec mes colocataires au début, il y avait le truc à propos d'eux utilisant une sorte d'argot ou une nouvelle expression que j'avais jamais entendue ou ils utilisaient beaucoup de caractéristiques de langue parlée. Je devais donc demander assez souvent « oh c'est quoi ce mot » et bien « je crois pas que je comprends ». Donc, même si le vocabulaire n'était pas si difficile d'une certaine manière, mais il était trop rapide et il y avait trop de fonctionnalités du langage parlé »

Les exigences soudaines de compétences linguistiques peuvent inclure des domaines et des besoins linguistiques très spécifiques. Olivia raconte son expérience d'aider son amie dans un magasin informatique avec un mélange de français et d'anglais. Un ordinateur portable était en panne et elles essayaient de déterminer ce qui pourrait être fait. La conversation nécessite un vocabulaire spécifique et est très détaillée. Avec de la collaboration, le groupe de deux étudiants en échange et de deux vendeurs parviennent à surmonter les barrières linguistiques.

OLIVIA : « Alors, une situation particulièrement difficile a été lorsque l'ordi de mon ami est tombé en panne. [-] Et dans la boutique informatique, ils m'ont expliqué des trucs sur l'ordi et comment un disque dur était cassé et comment les informations pouvaient pas être restaurées et combien cela coûterait. C'était une situation vraiment difficile car je connaissais pas le vocabulaire. Mais oui, ils connaissaient aussi un peu l'anglais et certains mots étaient très similaires en anglais, donc on pouvait bien deviner. Et finalement, nous avons compris combien il en coûterait pour le réparer et ce qui était cassé. Et cela a été aussi une expérience réussie, même si c'était difficile. »

CHERCHEUSE : « Ouais. Une situation surprenante en effet. »

OLIVIA : « Oui ça c'était ! Mais il se peut que la surprise rend la situation encore plus difficile. Tu sais on ne peut pas vraiment s'y préparer et le vocabulaire n'est pas familier et tu connais pas la personne avec qui tu parles. »

Sofia raconte comment quand elle est allée chez le médecin elle n'avait pas su anticiper certains mots importants utilisés par le médecin. Elle a résolu la situation en demandant des clarifications.



SOFIA : « Alors une fois je suis allée chez le médecin et là il se peut ... tu sais... on comprend pas des trucs de base et s'ils demandent des trucs basiques et, tu vois, « je sais pas comment expliquer ceci » ou le diagnostic ou s'ils utilisent tu sais la terminologie médicale que je trouve vraiment difficile. Bien sûr, je peux dire que j'ai de la fièvre ou que j'ai mal à la gorge, mais si ça va plus loin que ça, ça va être un peu difficile. »

A la lumière des entretiens, l'écoute réalisée par les participants peut être caractérisée comme active et souvent holistique. Par « active », nous entendons que les participants déclarent traiter activement l'input oral. Outre le fait d'écouter les éléments linguistiques connus, les participants rapportent qu'ils vérifient la présence de nouveaux mots et expressions utiles pendant qu'ils décodent et interprètent le message. Par « holistique », nous nous référons aux rapports des participants au fait de prêter attention à de multiples détails dans la situation de communication et dans leurs sources de connaissances lors de la compréhension orale afin de trouver des interprétations correctes ou au moins en interpréter suffisamment pour être en mesure de réagir au message. La façon dont la compréhension orale est rapportée dans les entretiens montre l'écoute comme une combinaison d'écoute, de décodage du langage, à laquelle s'ajoute une lecture de la situation, de l'action en cours, des personnes, des gestes, de la pièce ou de l'environnement amplifiée par le fait de comparer tout ceci aux expériences et connaissances antérieures (comme décrit dans Vandergrift et Goh 2012 ; Anderson 2000 ; Imhof et Janusik 2006 ; Mustajoki 2020 ; Mustajoki 2012). Ce genre d'écoute holistique est évident dans les entretiens dans les descriptions d'avoir des conversations et d'écouter des présentations orales. Dans l'extrait d'Olivia ci-dessous, nous pouvons voir que la compréhension orale en tant qu'activité n'est pas perçue simplement comme le décodage de l'entrée orale, mais elle est plus probablement considérée comme un exercice plus complet qui prend en compte à la fois des facteurs linguistiques et extralinguistiques. Plus l'auditeur peut se concentrer uniquement sur le locuteur et ses gestes, plus il lui est facile d'interpréter son message global.

OLIVIA : « La situation la plus simple est de n'en avoir que deux [comme nombre d'interlocuteurs dans une conversation]. Il faut beaucoup d'attention pour écouter, donc pour pouvoir se concentrer sur ce que cette personne est en train de dire et sur les gestes qu'elle utilise et sur le type d'expression faciale qu'elle a. Donc on peut extraire une interprétation globale et ne pas se fier uniquement à la parole. »

Ce type de pratique d'écoute holistique se manifeste également dans la réticence à avoir des conversations téléphoniques en français (voir chapitre 3.2.4). Les participants sont

plus à l'aise avec une écoute holistique qui leur permet de vérifier les indices extralinguistiques dans l'interprétation des énoncés de leur interlocuteur qu'ils ne le sont lorsqu'ils savent qu'ils doivent se fier uniquement au flux sonore.

Outre le fait de suivre le contexte et les expressions de leur interlocuteur comme indices d'interprétation, les participants rapportent qu'ils utilisent leurs connaissances sur le fonctionnement habituel de certaines situations, en d'autres termes, le scénario de ces situations. Face aux Français, les participants doivent se familiariser avec la version française du scénario, c'est-à-dire les attentes culturelles liées à certaines situations en France, afin de tirer les bonnes conclusions sur les motivations et les intentions de leur interlocuteur. Les participants rapportent que les petites conversations et les rencontres avec le service à la clientèle font partie des situations de communication les plus faciles en français. Ceci est probablement dû au fait qu'il s'agit de thèmes récurrents dans l'enseignement formel dans les cours de français en Finlande.

OLIVIA : « Eh bien, c'était facile d'aller dans les magasins. Là, on sait deviner, on dit « bonjour » et « voulez-vous autre chose » et « voulez-vous un sac » ou « voulez-vous rejoindre notre club des clients ». Alors même si on peut pas vraiment tout comprendre on sait quand-même que « alors c'est ça qu'on dit souvent dans un magasin alors c'est probablement ça ».

Pour ceux qui ont décidé de suivre leurs cours en français, les cours et la prise de notes sont les circonstances les plus importantes pour la pratique et le développement de la compréhension orale. Pour beaucoup, c'est la première fois que le français est utilisé comme un moyen d'études universitaires. Pour suivre les cours, il faut une concentration et un contrôle de l'attention à long terme, la capacité de diriger une partie de l'attention depuis l'écoute et le décodage à l'interprétation et la rédaction de notes, et la capacité de faire rapidement des décisions concernant la gestion des tâches différentes : écouter, écrire, vérifier des mots dans un dictionnaire en ligne, etc. Le défi de se concentrer sur le flux sonore et de prendre des notes est bien démontré dans le rapport de Sofia.

SOFIA : « En général il faut tout le temps vérifier des significations des mots et [-] tu vois dans les cours magistraux le prof cessera pas d'expliquer et les diapositives arrêtent pas de changer et il faut pas oublier de prendre des notes... Alors il faut vraiment travailler pour pouvoir suivre le discours, pouvoir suivre la personne qui donne le cours [-] Et alors il y a aussi des caractéristiques académiques et du vocabulaire spécifique qu'on devrait mieux connaître. »

Les expériences des études en français varient d'un participant à l'autre et d'un cours à l'autre. La difficulté la plus signalée concerne le vocabulaire et la terminologie. Dans le rapport de Pauli, du groupe B, nous pouvons voir la manière dont ses croyances sur prendre des cours en français l'ont amené à s'attendre à des difficultés. Cependant, les études se sont avérées moins exigeantes qu'il ne l'imaginait. Il gère le traitement du matériel d'étude en français en le révisant plus qu'il ne le ferait dans les cours en finnois.

PAULI : « Et les professeurs, j'ai pas eu de professeurs locuteurs natifs avant de venir ici, tu sais. Je me suis donc demandé s'ils parleraient très vite et s'ils parleraient d'une manière que j'arrive pas à comprendre du tout. Mais j'ai réussi à très bien comprendre à la fin. Les situations où j'aurais pas compris quelque chose étaient très rares en fait. Bien sûr, je me suis donné plus de devoirs. J'ai dû étudier davantage et réviser pour bien comprendre le matériel. Mais les cours eux-mêmes n'étaient pas aussi difficiles que je l'avais imaginé. »

Les participants du groupe A, qui ont moins d'expérience avec le français en général, ont éprouvé plus de difficultés à s'adapter aux études en français. S'habituer au français comme moyen d'apprentissage prend du temps. Mari explique que pour elle les études ont été étonnamment difficiles à cause de la langue.

MARI : « Et donc au moins à l'automne bien sûr en ce qui concerne le français, je pense que j'ai été un peu surpris de voir à quel point c'était parfois difficile. Je veux dire, tu sais, le sentiment d'extériorité. Alors, ça, ça m'a bien surpris, une telle difficulté. »

Comme le vocabulaire et les cours délivrés à un débit de locuteur natif sont parmi les difficultés les plus importantes mentionnées par les participants du groupe A, ces difficultés sont probablement dues au fait qu'ils ont moins d'expérience même avec le vocabulaire de base que Pauli. Les cours magistraux les obligent à parfois écouter, lire (diapositives), interpréter et écrire en même temps. Il est plus difficile pour eux de se concentrer sur ces différents aspects du processus d'écoute et de prise de notes, car il leur faut plus de temps pour décoder les énoncés.

D'un autre côté, le langage de cours semble présenter des avantages. Elsa réfléchit aux raisons pour lesquelles elle a trouvé assez facile de suivre des cours en français en expliquant cela par la familiarité avec les matières et par le français standard utilisé par les professeurs et leur façon générale de parler lors d'un cours. Ils ont utilisé une variété différente de la langue parlée de tous les jours et ont principalement parlé très calmement et ont parfois fourni du matériel de soutien. Au début de l'extrait, Elsa mentionne un enseignant qui n'a pas articulé clairement, ce qui rend difficile la compréhension, soulignant

le fait que les différences individuelles des locuteurs affectent parfois considérablement la compréhension.

ELSA : « Probablement la façon dont ils utilisent leur voix [rit] tu sais un prof a beaucoup marmonné et alors... [-] Les professeurs parlaient toujours assez calmement mais bien sûr le fait qu'ils sont en train de donner un cours a quelque chose à voir avec ça, on parle différemment que dans le langage quotidien. Cela a donc également facilité la compréhension. Et bien sûr puisque je connais le sujet au préalable et de quoi il s'agit. Eh bien généralement tu sais, il y avait au moins un prof qui était facile à comprendre et il avait toujours des diapositives pour support. »

Les croyances que les participants avaient avant le départ quant à leur période d'échange ont influé sur leurs choix. Envisager leur séjour et planifier leurs études en fonction de leur capacité linguistique perçue a conduit à des choix stratégiques importants. Elsa explique comment, en plus de ses intérêts, être capable d'avoir une interaction directe avec les enseignants et les autres étudiants ainsi que d'avoir des connaissances préalables sur les sujets du cours étaient des critères importants pour choisir des cours. En choisissant des groupes plus petits dans des salles plus petites, Elsa est en mesure d'éviter que les perturbations éventuelles causées par des salles de classe bruyantes n'affectent pas ses études.

ELSA : « J'ai fait les choix en fonction de quels sujets étaient intéressants et si je savais quelque chose sur le contenu déjà. Alors, j'ai choisi des cours assez fortement sur la base de ce que je peux comprendre et donc en profiter plus. [-] Pouvoir demander des choses dans le groupe ou au professeur si je ne comprenais pas après le cours était quelque chose dont je pensais avoir besoin. Et de toute façon, il m'est plus facile de comprendre dans une petite salle que dans les grandes salles de cours qui sont toujours très bruyantes. »

Certains participants, comme Olivia (groupe A) et Katja (groupe B), ont choisi de suivre des cours principalement en anglais en raison d'anticipation des difficultés de compréhension orale dans leurs études. Dans le cas d'Olivia, cela pourrait s'expliquer par ses expériences antérieures d'elle-même en tant que médiocre auditeur de français ce qui ne convient pas avec des cours exigeant en particulier la capacité de suivre couramment les conférences et les instructions orales. Katja, quant à elle, explique son choix en voulant avoir plus de contacts internationaux. Son séjour était également de courte durée et elle a préféré choisir les cours en anglais comme option plus légère que les cours en français. Avant de partir, elle a estimé que ses compétences linguistiques pourraient ne pas suffire

pour participer à des études en français. Elle aurait préféré essayer d'étudier quelques cours en français, mais cela s'est avéré impossible car l'université d'accueil avait deux programmes distincts pour les contenus anglophones ou francophones.

Outre le fait d'écouter le français unidirectionnel sous forme de cours ou d'instructions, il y a la pratique de l'écoute interactive où les participants se relaient à tour de rôle en tant que locuteurs et auditeurs. La compréhension orale interactive est une activité sociale holistique qui nécessite une interprétation attentive des énoncés de l'interlocuteur afin de réagir d'une manière appropriée. (Imhof et Janusik 2006 ; Janusik et Imhof 2017 ; Rost 2014 ; Vandergrift et Goh 2012) Les discussions de groupe avec plusieurs interlocuteurs présentent un défi car la compréhension exigerait de suivre simultanément la langue, les sujets et les interlocuteurs. De nombreux participants décrivent des moments où ils ont été le seul participant étranger d'un groupe autrement conçu des locuteurs natifs. Dans le récit ci-dessous, Venla décrit comment la conversation devient vite trop rapide et impossible à suivre. Ne pas pouvoir suivre rend également impossible la participation. Les sujets évoluent rapidement et elle n'a pas vraiment le temps de demander des clarifications.

VENLA : « Les gens locaux utilisent la langue parlée, ils parlent rapidement comme ça et dans un style différent. Alors c'est ça qui le rend difficile. Et quand je me trouve dans un groupe avec des locaux... Ils se parlent entre eux vraiment beaucoup et alors moi je m'y perds et voilà je suis juste là à traîner. Et d'une manière on a du mal à trouver un moyen de participer à la conversation en tant que le seul étranger. [-] Aaah c'était un peu choquant de pas pouvoir suivre les conversations. »

Les participants rapportent également des expériences des situations où ils doivent réagir dans un délai limité. Dans ces situations, ils doivent commencer à planifier leur réponse déjà au cours de l'écoute ou l'observation. Comme leurs traitements d'entrée et de sortie sont tous deux encore très contrôlés plutôt qu'automatiques, surtout au début de leur séjour, cela peut remettre en question la compréhension auditive car l'attention doit être divisée entre différents processus. (Vandergrift et Goh 2012 ; Field 2008). Elsa explique comment cela lui a rendu difficile de se concentrer sur les clips vidéo montrés en classe si elle avait également besoin d'être prête à répondre aux questions de l'enseignant juste après avoir regardé un clip.

ELSA : « J'ai pris un cours de cinéma, plutôt sur l'histoire de cinéma et des représentations et tout ça. Alors là on a regardé pas mal de clips vidéo. Le prof avait pris l'habitude de nous interroger de nos opinions directement après le clip « okay alors qu'est-ce que

vous pensez de ça ? » et il a simplement nommé un étudiant au hasard. Et voilà là je me suis portée d'une manière vague essayant d'éviter d'être nommée [toutes les deux rient] et le résultat était que pendant les clips je me suis concentrée uniquement à penser « okay, alors s'il va me nommer qu'est-ce que vais pouvoir répondre ? ». »

À l'opposé, Sofia du groupe B rapporte avoir aimé participer aux débats et la manière de laquelle cela l'a aidée à améliorer la vitesse de son décodage et de sa réaction.

SOFIA : « Il y avait pas mal de ces situations [conversations ou débats difficile]. J'aime vraiment avoir des conversations et débattre de choses alors qu'il s'est passé assez souvent [-] Je pense que ça donne un bon défi pour parler et en générales les groupes français apprécient les conversations et l'argumentation sur des choses donc... et si on est capable d'y ajouter quelque chose ça développe vraiment la vitesse de compréhension et de réaction dans des conversations. »

Lorsque les participants ont réfléchi à leur pratique d'écoute avant le départ, beaucoup ont souhaité que leurs activités d'écoute en français aient inclus des caractéristiques qui exigent un traitement cognitif similaire à l'écoute des cours et des conversations. Pratiquer davantage ces formes d'écoute pendant les cours du français formels en Finlande profiterait très probablement aux études des étudiants d'échange et à leurs ambitions universitaires en français.

### 3.1.3 Variétés de la langue française et usage situationnel

Une période d'échange offre la possibilité de rencontrer de nouvelles variétés de français. Beaucoup de participants connaissent principalement le standard parisien. La découverte d'autres variétés peut être difficile au début et nécessite une certaine familiarisation en raison de nouveaux éléments lexicaux et d'expression, sans parler des différences de prononciation et de caractéristiques prosodiques. Parmi les variétés mentionnées dans les entretiens, il y a tout d'abord le français parlé standard qui présente à la fois des caractéristiques formelles et informelles et qui diffère considérablement du français écrit standard que les participants connaissent mieux. Deuxièmement, certains participants rapportent avoir remarqué des différences dans les variétés linguistiques utilisées par différents groupes d'âge. Le français des personnes âgées semble être le plus proche de leur propre capacité linguistique. Au contraire, la variété utilisée par les jeunes générations, en particulier celles du groupe d'âge des participants, pose des défis. Cette variété, souvent appelée « slang » dans les entretiens, est pour la plupart inconnue aux participants. Troisièmement, il existe des variétés locales de français, dont c'est principalement le dialecte local que rencontrent les participants. Certains participants rapportent avoir

rencontré des variétés de différentes régions de France ainsi que des régions d'outre-mer et du Canada. Quatrièmement, il existe des variétés de français parlés par d'autres étrangers, alias le français comme langue étrangère ou seconde. Et enfin, cinquièmement, les participants déclarent devenir plus conscients de l'utilisation situationnelle du langage et des pratiques culturelles linguistiques.

Les participants réfèrent à l'usage de la langue française qu'ils ont rencontré pendant leur séjour comme « le français natif », « français authentique », « le vrai français », « le français parfait », « le français des français », « ce français que parlent les gens locaux », « français de tous les jours », « français académique » et « français formel ». « Le vrai français » et « le français parfait » apparaissent principalement comme un point de référence sur lequel les participants comparent leurs capacités linguistiques. En outre, ils supposent parfois que leurs interlocuteurs font également des comparaisons entre ce français et la capacité des participants, une supposition qui se trouve derrière le sentiment de Mari.

MARI : « Et puis j'ai honte d'une manière de ne pas savoir parler français parfait [rit] »

Cette variété de français se retrouve dans les rencontres formelles de tous les jours, dans le langage des conférences et dans des annonces et des publicités, par exemple. Même s'il s'agit de la variété la plus susceptible d'être utilisée, par exemple, par le personnel du service client, lorsqu'ils s'adressent à des étrangers, les caractéristiques spécifiques de la personne dans la prononciation et l'articulation jouent un rôle important. Les participants du groupe A, qui ont moins d'expérience avec le français en général, ont trouvé ces caractéristiques linguistiques spécifiques des certaines personnes parfois difficiles.

MARI : « À l'automne j'avais un prof qui parlait très vite et articulait d'une manière extrêmement ambiguë et alors il parlait beaucoup, aussi, et tout cela faisait que c'était vraiment difficile de comprendre. »

Elsa partage ses expériences de rencontrer ce type de français lorsqu'elle parle avec des personnes âgées. Elle trouve que le français utilisé par les générations plus âgées est plus facile à comprendre. Elle pense que cette facilité est due au fait que les générations plus âgées utilisent un langage plus formel qui lui est plus familier en raison de ses études de français en Finlande.

ELSA : « je me suis rendu compte que c'était un peu plus facile de parler avec des gens âgées et je sais pas si c'était à cause de leur manière de parler si c'était plus clair ou tu sais. Ils utilisaient peut-être un langage plus formel ou quelque chose comme ça. »

En raison de ses études, Venla a eu la possibilité de rencontrer le français utilisé par les enfants lors d'effectuer un stage dans une école locale. Cette opportunité lui a permis de jouer le rôle d'observatrice et de se concentrer sur l'écoute de la langue utilisée à l'école. Pour elle, c'était l'une des premières fois qu'elle entendait des enfants parler français.

VENLA : « Ça m'a vraiment permis de développer la compréhension orale car j'étais là pendant deux semaines dans cette école est les enfants et les enseignants ont parlé tout le temps. J'ai écouté à cette langue énormément. [-] Je me suis concentrée précisément à l'écoute. C'était du vocabulaire de la filière de l'éducation et [-] ... des énoncés typiques des enseignants, c'était quelque chose que j'ai commencé à apprendre comme il y en avait beaucoup. Leur façon de parler aux enfants et ce que parlent les enfants. Les enfants parlent enfin d'une manière plus simple alors c'était du français des enfants aussi. Eh oui c'étaient les premières fois que j'ai entendu le langage des enfants. Type français de l'école élémentaire qu'on parle là. »

A la lumière des entretiens, la variété utilisée par les jeunes locaux est particulièrement importante du point de vue de la compréhension orale. Leur langue parlée, dénommé « slang », est vécue comme extrêmement difficile à comprendre. Il est prononcé rapidement et beaucoup d'expressions ne sont pas familières aux participants. Cette variété pose des problèmes quotidiens à la plupart des participants, bien que beaucoup aspirent également à l'apprendre eux-mêmes. Elsa raconte en détail ses expériences de ne pas pouvoir suivre des jeunes locuteurs natifs à cause de leur façon d'utiliser des explétifs. Cependant, elle a elle-même trouvé utile d'acquérir l'utilisation des mots de remplissage pour compenser pour son manque de fluidité en production.

ELSA : « ...parfois je sais pas j'avais cette ... cette impression de la manière dont parlent les jeunes que d'une manière les mots ont été extrêmement fusionnés ou je veux dire qu'il y a des expressions telles que *dooonc* et en plein milieu il y a des morceaux d'idées et [rit] d'autre trucs. Et voilà cela fait que c'est parfois un peu difficile de savoir où un certain mot commence tu sais. »

Dans le rapport de Pauli sur son expérience de l'argot parlé français, nous pouvons voir une orientation engagée. Il a clairement voulu en savoir plus sur ces expressions et a apprécié son apprentissage même si les caractéristiques d'argot ont été difficiles du point de vue de la compréhension orale.



PAULI : « Oui alors quand j'étais avec les français c'étaient peut-être les mots de l'argot qu'on a pas étudié à l'école. Eh ben, il y a vraiment pas d'un autre moyen pour les apprendre que de passer du temps avec les français. Et puis surtout à début comme j'avais pas passé énormément du temps avec des gens jeunes de mon âge en particulier ou avec des jeunes français, j'arrivais pas nécessairement à comprendre du tout de quoi ils parlaient. Les mots étaient tellement bizarres. Bon, au cours de l'année comme ils en utilisaient tellement beaucoup j'ai appris ce que les mots veulent dire. Et puis vers la fin de l'année j'avais pas tellement de problèmes avec ça. »

Outre la parole des jeunes, les différences entre les variétés de français du nord et du sud ont été vécues par certains participants. L'une des colocataires de Mari était originaire du sud de la France. Elle ressentait son discours comme parfois difficile à suivre et ne savait pas si cela était dû à son accent ou simplement à la rapidité de la prestation.

MARI : « Alors le premier exemple qui me vient à l'esprit c'est avec mes colocataires. L'une d'eux vient du sud de la France. Ou alors je sais pas si ça a de l'influence. Il se peut qu'il s'agit d'autres choses aussi mais parfois elle fait qu'elle parle très vite. Et parfois c'est d'une forme de langue parlée ou des expressions que je connais pas. Et alors j'arrive pas comprendre toujours. »

Pauli rapporte avoir eu des problèmes avec une variété de français du nord, probablement le ch'ti, qu'il a rencontré pour la première fois dans un film et plus tard également dans une situation de communication. Alors qu'il était au cinéma, il était frustré par le fait qu'il ne pouvait pas comprendre certaines des blagues du film basées sur cette variété inconnue, bien que les spectateurs natifs aient semblé n'avoir aucun problème à les comprendre.

PAULI : « Je suis allé voir un film c'était quel nom alors ... La Ch'tites Famille et c'était de la langue qu'ils parlent là-bas et de comment c'est différent en comparaison avec le français ordinaire. Et alors dans le cinéma quand il y avait des scènes où ils parlaient cette langue les français dans la salle ont ri mais moi j'ai rien compris de ce qu'ils disaient. »

Plus tard, Pauli partage l'expérience de parler avec un interlocuteur du nord de la France et d'avoir à nouveau du mal à comprendre l'accent et le vocabulaire du nord. En particulier, les différences de prononciation par rapport aux autres variétés mieux connues de Pauli le rendent difficile à comprendre, comme il l'explique.

PAULI : « Alors ... ils utilisent des mots différents et la prononciation est vraiment... Alors j'ai un exemple de ça. On dit *lapin* mais dans cet accent c'est *lopun* ou quelque chose comme ça. De toute façon c'est complètement différent au niveau de la prononciation. Et alors c'est pour ça que c'est difficile parce qu'en français soit il y a une tout

petite différence dans la prononciation il peut s'agir d'un mot complètement différent. Mais alors ils utilisent aussi des sons différents alors je comprends pas. »

Certains participants rapportent également avoir rencontré des variétés de français en dehors de la région métropolitaine. Venla avait du mal à comprendre l'accent canadien de son ami car la prononciation était si différente de la prononciation française familière à elle.

VENLA : « Et alooors j'avais deux amis québécois qui parlaient langue en tant que langue maternelle mais cet accent était tellement étrange pour moi que ça produisait des problèmes parfois. [rit] [-] L'un parlait d'une manière plus claire et l'autre moins. Et voilà si on se trouvait à deux avec ce Québécois dont je comprenais presque pas les paroles. C'était bien un peu *akward* car il voulait beaucoup raconter mais j'arrive pas à comprendre. Ce sont bien des mots que je connais mais cet accent, style de parler est tout différent. »

La dernière variété importante rencontrée par les participants est le français utilisé par les étrangers. Étant eux-mêmes francophones et auditeurs de langue étrangère, cette variété sous ses multiples formes semble être importante pour les participants car elle leur offre un point de comparaison plus réaliste pour leur propre utilisation de la langue que le « vrai français » des locuteurs natifs. L'essentiel des rencontres avec cette variété se passe avec d'autres étudiants d'échange. Même si cette variété est importante, elle n'est pas sans difficultés. Mari raconte que certains accents étrangers sont extrêmement difficiles à comprendre en français.

MARI : « Mais d'autre côté alors il y en avait [des étudiants d'échange] avec des accents très difficile. Par exemple j'avais une copine qui venait de Grande-Bretagne. Et ça pas nécessairement à voir avec la nationalité mais elle venait de là-bas par hasard et bien j'avais vraiment du mal à comprendre son accent en français. Alors ça dépend assez beaucoup de la personne comment on arrive à comprendre. »

Outre les différents dialectes, variétés et accents, les participants sont devenus plus conscients de l'utilisation situationnelle de la langue. Plusieurs participants rapportent des efforts pour être sensible aux différences culturelles possibles dans des situations de communication spécifiques. Dans son entretien, Sofia explique que parfois, ne pas être familiarisée avec ces pratiques culturelles lui ont causé des défis. Sofia mentionne les différences culturelles liées à la façon dont les participants sont censés se relayer dans une conversation en Finlande et en France.

SOFIA : « Le fait de suivre une conversation est parfois très difficile car en France c'est typique qu'une personne commence à parler avant que l'autre a eu le temps de terminer. C'est pas comme en culture finlandaise où il y a cette pause silencieuse qui signale qu'on est prêt à passer le tour à la personne suivante, ça n'existe pas là... Et alors c'était parfois un peu difficile de cette manière mais je sais pas je crois que je me suis habituée à ça assez bien, que c'est comme ça... que ça va en avant type »

Dans l'extrait ci-dessous, Venla décrit les questions qu'elle avait avant de se rendre pour la première fois dans un cabinet de médecin en France. Elle demande comment elle doit parler avec un médecin et mentionne que ce n'est pas seulement la langue qu'elle doit connaître (mais ne connaît pas encore) mais c'est toute la « culture d'aller chez le médecin, comment y arriver et comment se comporter là ».

VENLA : « Et comment il faut parler avec un médecin par exemple. Comment est la situation, est-ce que c'est pareil qu'en Finlande. Ou est-ce qu'il faut d'être poli d'une manière différente. Et bien sûr où il se trouve cet endroit et comment on fait pour obtenir un rendez-vous. [-] Je veux dire que c'est pas que la langue mais c'est toute la culture d'aller chez le médecin et comment se comporter là. »

En outre, Pauli mentionne que même la culture de la salle de sport était étonnamment différente. Il mentionne la salle de sport comme l'un des rares endroits où les règles relatives au vouvoiement ne s'appliquaient pas.

CHERCHEUSE : « Alors oui c'est vraiment une remarque intéressante que la culture est en fait différente. Dans les salles de sport. Entre Finlande et France.

PAULI : « Oui et c'était aussi le seul endroit où on se tutoyait. Ailleurs on se vouvoie. »

Au cours de leur séjour, les participants ont appris à connaître des nouvelles variétés du français. Ils se sont aussi familiarisés avec des particularités de l'utilisation du langage situationnel en France. Leurs nouvelles découvertes incluent des façons culturellement correctes d'exécuter certains rôles dans certaines situations, comme les rôles d'un patient et d'un médecin ou d'un client, ou des pratiques linguistiques liées à la participation à certaines activités, comme aller à la salle de sport ou avoir un débat.

### 3.1.4 À la fin du séjour

Globalement, la sélection des rencontres dans des situations variées a ajouté à la capacité des participants à comprendre différentes variétés de langage, des discours rapides, des maniérismes personnels et des accents. Surtout pour ceux à qui il s'agissait de la première

expérience à long terme dans un contexte francophone, la présence constante du français offre de nouvelles expériences avec la langue. Cela devient une partie évidente de son environnement et de ses pensées. Cette présence écrasante du français dans la vie quotidienne est fortement vécue comme un motif de développement de sa compétence linguistique. Le développement de la capacité d'écoute est considéré comme faisant partie du développement linguistique global et en relation avec d'autres types d'utilisation de la langue, comme l'explique Venla dans son entretien.

VENLA : « [-] je comprends l'accent des français, leur intonation... prononciation. [-] Et je crois que ce sont aussi les particularités en prononciation qui jouent un rôle très important, c'est ça aussi que je comprends mieux maintenant et j'ai commencé à faire pareil moi-même. »

L'exposition à un nouveau vocabulaire exige un apprentissage actif afin d'acquérir de nouveaux champs lexicaux pour les études et pour la vie personnelle. Cependant, il est à noter que les participants rapportent une difficulté à analyser et à évaluer les changements survenus dans leur capacité d'écoute. Pour eux, il est plus facile de revenir sur leurs propres efforts et leur développement en termes de compétences orales, mais analyser le développement de leurs capacités d'écoute est un défi. La principale raison invoquée pour le développement est de « s'y habituer ».

MARIE : « Oui oui oui ça a bien développé. [-] D'une manière que je comprends plus facilement maintenant qu'avant le départ. [-] Je sais pas trop l'analyser en détail comment mais [rit] [-] Je crois que c'est parce que j'ai tellement écouté que ça commence dans le cerveau [rit] dans le cerveau ça commence à se développer, la compréhension je veux dire. »

OLIVIA : « Je m'y suis habituée d'une manière, à comment c'est la langue quand on le parle et souvent ce sont les mêmes structures et expressions qui se répètent. Et on apprend à l'écouter et on développe un sens de la langue. Et on est plus tellement nerveux, on peut se concentrer [toutes les deux rient] Eh bon. Je sais pas. L'attitude bien sûr, on apprend des nouveaux mots tout le temps et bien sûr que ça développe quand on le pratique. »

Du point de vue cognitif, il semble y avoir un glissement clair vers un décodage plus automatique du flux de parole (Vandergrift et Goh 2012, 17-22 ; Anderson 2000 ; Laakso 2015 ; Laakso 2018), comme déjà reflété dans la citation d'Olivia ci-dessus : le langage quotidien est devenu plus familier et le contrôle d'attention est devenu plus facile. Comme

moins de langage doit être traité de manière contrôlée, l'écoute et la participation demandent moins d'énergie. Sofia rapporte la façon dont le développement de ses capacités linguistiques a abaissé le niveau d'énergie nécessaire pour s'engager dans la communication en français.

CHERCHEUSE : « Et tu dis que tu profites du fait de pouvoir utiliser cette langue. Est-ce que c'était pareil avant la mobilité ou comment tu penses ? »

SOFIA : « Ouais un peu je dirais mais c'était justement que j'ai dû faire plus d'effort on dirait. Et maintenant je pense que c'est plus facile quand même car mes compétences linguistiques se sont tellement développées et ça demande plus autant d'effort, et l'écoute et le fait de parler par exemple ne me fatiguent plus de la même manière qu'avant. »

Pauli rapporte également avoir trouvé plus d'espace entre les mots en écoutant les paroles de chansons après son année d'échange. Cela peut refléter la reconnaissance plus rapide des mots et des structures, ce qui permet une plus grande capacité à utiliser pour analyser le texte et la signification en détail.

PAULI : « J'en suis bien certain que c'est le cas [que la compétence d'écoute a développé]. C'est pas vraiment que je pourrais le voir dans des trucs spécifiques mais quand même. Par exemple, si j'écoute de la musique et j'écoute les paroles c'est bien que les paroles certainement... ou tu sais dans une chanson que j'avais écouté avant et quand je l'écoute maintenant alors c'est dans cette même chanson je crois que je peux type cueillir les mots mieux là-dedans. »

Lilja décrit très précisément comment sa compréhension du discours du professeur est passée en principe de la compréhension de mots individuels à une interprétation plus complète du message global. Il y a aussi un accent plus attentif sur l'utilisation et les structures du langage qui lui permet de se souvenir du sens du texte ainsi que de sa forme explicite.

LILJA : « J'ai été exposée à cette langue beaucoup plus simplement. [-] J'ai appris plus des expressions et aussi à les reconnaître. Et bon je crois que c'est aussi le développement de mes compétences à l'écrit et l'orthographe et le reste qui ont fait que je sais mieux... Alors maintenant ce sont vraiment mes propres idées mais je dirais que je peux d'une certaine manière visualiser les phrases, je sais comment elles ont été écrites [rit] et c'est qui aide aussi. [-] Et j'essayais de prendre des notes mot par mot ce qui probablement a un effet aussi. Je crois en effet que ça a développé une attention au détail en fonction de compréhension orale. [rit] »

Elsa et Sofia rapportent des changements dans leurs réactions face aux situations d'écoute. Elsa explique plus en détail la façon dont sa confiance a augmenté grâce à un entraînement approfondi et elle croit maintenant, sur la base de son expérience, qu'elle

est probablement toujours en mesure de comprendre suffisamment dans la plupart des conversations afin de comprendre au moins le sujet de la conversation. De plus, elle rapporte un changement d'attitude : ne pas comprendre quelque chose dans une conversation n'est plus une cause de panique. La section d'un énoncé qui n'a pas été comprise peut simplement être ignorée et l'attention peut être concentrée sur les sections suivantes. Elle parle de cette stratégie en tant qu'une compétence nouvellement acquise de ne pas rester coincée avec les parties qu'elle ne comprend pas, ce qui permet d'écouter plus facilement l'essentiel de l'énoncé. Sofia a remarqué un changement similaire dans son écoute. Elle a normalisé l'existence de malentendus dans toute communication. La mauvaise compréhension de la compréhension orale du français n'est pas non plus préoccupante. Elle est plus confiante quant à sa capacité à arriver à comprendre ses interlocuteurs grâce à une collaboration en communication.

ELSA : « Et puis je ne me mets plus dans un état de panique s'il y a quelque chose que je comprends pas. Je peux le passer d'une manière, le surmonter. Je veux dire que quand j'écoute à quelqu'un qui parle ou quelque chose je me plante plus dans ce « ah non là c'était quelque chose que j'ai pas compris ce que ça veut dire enfin » mais plutôt je sais le passer à côté et penser « eh ben okay voyons ce qui suit après » ou je sais de ne pas me coinsée dans des mots individuels que je comprends pas. »

SOFIA : « Bien sûr qu'il peut y avoir des petits trucs où je comprends pas le tout. Mais je pense que c'est tout à fait okay car on peut pas tout comprendre à chaque moment quand même, même en finnois j'arrive pas toujours à tout comprendre ou à concevoir de ce que quelqu'un est en train de dire. Et c'est bien deux cas différents si on comprend les mots ou si on comprend le sens indiqué par ces mots ou comme ça. Bien sûr il y a des petits malentendus et tout ça mais je pense que ces sont tout à fait normaux et on peut les surmonter si on pose des questions et on se concentre plus sur ce que cette personne veut vraiment dire. »

Pour les participants du groupe B, qui avaient déjà vécu un contact plus long avec le français, les effets de ce séjour n'ont pas été ressentis dans la même mesure que dans le cas du groupe A, pour qui il s'agissait du premier séjour de longue durée dans un contexte francophone. Les participants du groupe B n'ont pas éprouvé de difficultés significatives dans leur compréhension orale et ont déclaré être déjà plus sûrs de leur utilisation du français au début de leur séjour que les participants du groupe A. Ce qu'il faut noter à propos de leur expérience, c'est qu'ils ont déclaré avoir vécu des expériences similaires à celles du groupe A lors de leur premier séjour de longue durée.

## 3.2 Expériences avec les interlocuteurs

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons sur la façon dont les participants vivent les

différents interlocuteurs et leur comportement pendant la mobilité. Nous présenterons les expériences des participants sur les interlocuteurs de français langue maternelle et les interlocuteurs non natifs. Dans le contexte des participants, ces derniers se composent principalement d'autres étudiants d'échange. La recherche de liens sociaux et la manière dont l'écoute influence cette aspiration seront discutées. Nous présenterons également les expériences des participants sur les réactions de leurs interlocuteurs à leur égard en tant qu'utilisateurs de langues étrangères et comment ce déséquilibre des capacités linguistiques a été présent et traité dans les situations de communication et d'écoute.

### 3.2.1 Français et locuteurs natifs comme interlocuteurs

Les participants ont évoqué leurs impressions et leurs caractérisations générales sur les Français, en particulier par rapport aux finlandais, le groupe ethnique et culturel le plus connu par les participants. Il est difficile de dire dans quelle mesure ces impressions découlent des croyances antérieures des participants modifiant leurs interprétations de situations ou de comportements spécifiques et dans quelle mesure elles sont des impressions reçues par leur expérience personnelle. Les nouvelles expériences ont tendance à être interprétées comme une confirmation de croyances antérieures à moins que cela ne se révèle impossible.

Dans un premier lieu, dans les expériences des participants, les français semblent plus à l'aise pour engager une conversation avec des inconnus dans les transports en commun, les bars, la salle de sport ou les logements que les Finlandais. Cela a été principalement vécu de manière positive car cela a donné aux participants une chance d'interagir avec plus de locuteurs natifs. Pauli partage un moment où une autre cliente régulière dans le gymnase a commenté nouvelle coupe de cheveux de Pauli même s'ils ne se sont jamais parlé auparavant. Dans l'ensemble, visiter un gymnase français, surtout régulièrement comme Pauli le faisait, semble être une expérience beaucoup plus sociale en France qu'en Finlande.

PAULI : « [-] les gens en général dans des endroits publics, ils sont plus orientés à bavarder ou de remarquer les autres. Par exemple dans le gymnase où j'allais il y avait une vieille da- ou elle avait environ 50 ans, je la voyais toujours là mais on s'était jamais parlé. Et alors un jour elle est venue me dire que « Aa t'es allé chez le coiffeur » et que « ça a l'air beau en fait ». [rit] Je veux dire qu'en Finlande par exemple personne dirait ça jamais. Nécessairement. Pour un inconnu. »

Cependant, Venla déclare s'inquiéter du comportement des français dans certaines situations. Elle explique que dans sa perception les français ne sourient peut-être pas beaucoup et qu'ils montrent une attitude amère envers les étrangers qui n'ont pas un bon niveau du français. Elle trouve également le code social français en global avec la bise et des manières inconnues d'être quelque peu déroutantes. Elle pense que le silence dans les rassemblements sociaux peut être considéré négativement et interprété comme un comportement déviant, contrairement à la Finlande où ce comportement est perçu d'une manière plus neutre. Ceci est probablement problématique pour elle car elle pourrait préférer le rôle d'observatrice et d'auditeur dans des situations sociales où l'interaction se déroule principalement en français et la participation demande un effort supplémentaire de sa part. Le bruit de l'environnement dans les bars et autres lieux de rassemblement peut lui empêcher de suivre les discussions et de participer plus activement à l'interaction verbale.

VENLA : « Je dirais aussi cette essence des français, ça me rend nerveuse peut-être nerveuse aussi. Ils ne sourient pas trop. Et puis ils peuvent avoir une attitude amère envers je sais pas les étrangers en générale mais plutôt envers ceux qui parlent pas bien français. C'est un peu banal bien sûr mais c'est probablement comme ça aussi dans d'autres pays et en France aussi. J'ai l'impression que si on avait du mal à parler ils devenaient type ennuyés [rit] dans certaines situations. »

VENLA : « Et en plus dans un bar par exemple où il y a du bruit et on est d'ailleurs fatigué [toutes les deux rient] c'est toujours un peu difficile. Il y a des gens nouveaux et des bises et toute sorte de trucs différents. Même la manière d'être présent dans des situations, d'être interactive, c'est différent qu'en Finlande. Et on te regarde drôle si t'es silencieux. »

Dans certains entretiens, il y a des rapports sur les différences culturelles risquant de créer des malentendus significatifs dans la compréhension auditive lorsque le contexte et les signaux non verbaux sont lus dans l'interprétation du message général que l'interlocuteur pourrait souhaiter transmettre. Mari explique comment elle voit les différences de comportement poli en France et en Finlande. À son avis, en Finlande, la politesse se manifeste par des expressions faciales et par un comportement bienveillant, tandis qu'en France, la politesse consiste principalement à savoir s'adresser à son interlocuteur dans un langage poli. Aussi, contrairement à la Finlande, la gentillesse ne semble pas être un élément nécessaire du service client en France, ce qui peut prêter à confusion. D'après



son expérience, les différences culturelles l'ont d'abord amenée à mal juger les motivations et l'attitude de son interlocuteur, car un comportement similaire dans un contexte finlandais aurait été impoli.

MARI : « Dans beaucoup des situations, à la banque ou à l'université justement il faut aller voir les secrétaires pour demander ceci ou cela et les gens sont pas toujours très aimables de la même manière que je m'y suis habitué en Finlande je pense. Je veux dire qu'en Finlande dans de telles situations on est très amical. Et dans beaucoup de situations j'ai ressenti que que ... à l'automne j'avais une certaine situation où j'ai vraiment commencé à penser s'il y avait quelque chose que j'avais fait d'une mauvaise manière pour que cette personne me traite d'une telle façon malpolie [-] Tu vois, les secrétaires et d'autres étaient vraiment pas aimables et prêtes à te servir de la même manière que l'on est en Finlande et à quoi je suis habituée. [-] Mais voilà à l'automne ça avait une influence assez importante sur le fait d'être nerveuse dans ce type des situations car les gens étaient assez malpolis. »

Mari partage une situation spécifique où elle a d'abord lu les situations à travers sa perspective finlandaise et interprété l'interlocuteur souhaitant transmettre de la négativité ou un jugement. Elle avait perdu son portable et elle est allée chercher de l'aide auprès du bureau d'information de l'université. Au début, la femme derrière le bureau ne semble pas prête à l'aider au début. Au fur et à mesure que la situation continue, la femme commence à démontrer un comportement de service à la clientèle qui est plus familier à Mari, l'aidant amicalement, utilisant des tons plus chaleureux et s'inquiétant pour le téléphone de Mari.

MARI : « Elle est restée là derrière l'ordinateur et elle me regardaiy même pas quand elle a dit *bonjour*. Alors, d'abord j'ai pensé que « okay son travail est bien d'être ici et aider aux étudiants qui viennent auprès son bureau alors comment c'est que tu peux te mettre comme ça, type, je sais pas, avoir un tel ton qui dit *c'est quoi exactement que tu fais ici* ». [-]

Mais oui après qu'on était bien arrivé au sujet, alors là elle était très amicale et elle m'a aidé et elle était désolée pour moi et pour que j'avais perdu mon portable. En plus elle a téléphoné à mon portable du sien et elle a envoyé un message et voilà. Mais pour moi c'était une situation assez bizarre car au début il y avait ce moment où j'ai pensé pour un moment que « j'ai dû faire quelque chose d'une mauvaise manière, est-ce qu'elle pense en fait que je suis malpolie, pourquoi elle se comporte de façon malpolie comme ça ». Et pourtant à la fin c'était une personne très aimable et chaleureuse. [rit]

J'avais l'envie de demander « qu'est-ce qui se passe ici maintenant [rit] pourquoi c'est comme ça ». Mais c'est probablement qu'une différence culturelle ou une façon de faire les choses. »

Dans l'expérience des participants, il semble y avoir une différence dans la démonstration socialement acceptable des différentes émotions. Pauli partage son impression que les

français sont généralement plus impulsifs que les finlandais. Il explique comment les problèmes sont traités différemment en Finlande et en France, à son avis. En Finlande, les problèmes sont résolus « d'une manière paisible » alors qu'en France les problèmes sont « considérés comme des problèmes ». Il se réfère à une sorte d'exposition ouverte de sentiments personnels liés à la question à portée de main qu'il a rencontrée à plusieurs reprises.

PAULI : « J'ai remarqué que les français sont vraiment plus impulsifs qu'on l'est en Finlande. En Finlande s'il y a un problème qui se pose on en s'occupe d'une manière paisible, on en converse. Mais en France s'il y a un problème il s'agit bien d'un problème et on le reconnaît en tant que tel. »

En général, les interactions des participants avec les locuteurs natifs est largement marquée par une sorte de peur du jugement. Cela est en partie dû aux stéréotypes selon lesquels les français prennent leur langue maternelle très au sérieux. Olivia exprime sa conviction d'être critiquée par les locuteurs natifs qui écoutent son français. Alors qu'elle essaie d'imaginer comment les locuteurs natifs entendent son discours, elle identifie plusieurs caractéristiques déficientes de son utilisation de la langue qui pourraient être perçues négativement. Pauli a même évoqué cela comme une peur de son utilisation de la langue et des erreurs possibles « qui font de lui la risée des autres ».

OLIVIA : « Oui mais bien sûr que ça me rend nerveuse en particulier si je parle avec des locuteurs natifs. Spécialement au début j'avais un sentiment que qu'on me critiquait terriblement. Et bien sûr c'est pas souvent le cas j'avais quand même cette idée que ça ne se passait bien et j'ai commencé à penser que « c'est correct ça ou pas, mes mots sont tellement bêtes et je me fais sembler un enfant ». [rit] Je faisais que des phrases simples et je me suis dit que « ah mince que c'est embarrassant ». [rit] »

En raison de ces croyances, de nombreux participants considèrent les locuteurs natifs comme des interlocuteurs exigeants. Cependant, après avoir décrit ses craintes initiales d'être critiquées par des interlocuteurs natifs, Olivia raconte que les plusieurs communications lui ont fait découvrir qu'il n'y avait pas de telles critiques. Au lieu de cela, elle interprète maintenant qu'il y a des émotions plus positives et encourageantes à l'égard de son utilisation du français.

Comme on peut le voir, les connaissances culturelles et les croyances des participants sur la culture française ont influencé leur compréhension d'écoute. Dans les contextes interactifs, les attitudes des interlocuteurs ont également une importance significative dans

la formation d'une compréhension globale de la situation. L'interprétation de ces attitudes peut également influencer sur les décisions sur la manière de réagir à ce qui est dit ou compris. Les rencontres avec les locuteurs natifs se déroulent inévitablement dans des situations nouvelles régies par de nouvelles règles sociales surtout au début. Cette méconnaissance du code de conduite de base peut parfois ajouter au sentiment de malaise et à la remise en question de la façon dont on est perçu par les locaux. La période d'échange a donné à plusieurs participants à cette étude une expérience d'interaction avec les français. Cette expérience semble avoir développé chez eux la capacité de rester plus ouverts à la possibilité d'interprétations mal informées fondées sur ses propres attentes culturelles.

### 3.2.2 Liens sociaux avec des locuteurs natifs

Pour observer les expériences des participants sur un niveau plus personnel, nous allons maintenant discuter de leurs liens personnels avec des natifs. Tous les participants ont déclaré avoir cherché des occasions de créer des liens sociaux avec des locuteurs natifs. L'un des objectifs les plus importants de leur séjour à l'étranger était de trouver des contacts et des amis français. Les locuteurs natifs sont considérés comme des interlocuteurs souhaitables notamment en raison de la possibilité d'apprendre le français natif en les écoutant parler. Mari exprime l'idée partagée par la plupart des participants que même si la création de liens avec les autres étudiants d'échange est plus facile pour des raisons linguistiques, les interlocuteurs natifs sont plus importants pour l'apprentissage du français.

MARI : « C'est particulièrement amusant de parler avec des copains français. Bien qu'il puisse être plus difficile il faut le penser du point de vu de l'apprentissage. C'est quand même plus facile de se mettre en contact avec d'autres étudiants d'échange ici qu'avec des étudiants français. Après qu'on a fait connaissance avec quelques français c'est toujours amusant de se voir et apprendre à les connaître car ils sont pas tellement nombreux. Et moi, j'ai pensé que c'est pour la compétence linguistique justement...je veux dire que c'est la chose la plus utile de parler avec les locaux. »

Néanmoins, les rencontres avec les locuteurs natifs souffrent dans une certaine mesure des barrières linguistiques et culturelles évidentes ainsi que des craintes sociales. En particulier, certains des participants estiment que les natifs ignorent souvent les défis linguistiques du locuteur non-natif et ne veulent pas ou ne savent pas adapter leur langage à un niveau approprié. Pauli explique que ses connaissances n'étaient pas habituées à ce

que quelqu'un ne comprenne pas l'argot. Pauli se réfère au français qu'il comprend comme « le vrai français » qui est probablement le français standard étudié dans les classes de langue étrangère en Finlande.

CHERCHEUSE : « Alors qu'est-ce que t'as fait au moment où t'as pas compris l'argot ? »

PAULI : « Ben, j'ai demandé que « maintenant je comprends pas » et ils ont fait un « uff » et puis ils m'expliquaient ce que ça voulait dire en vrai français et j'ai fait « aaa okay ». C'était vraiment question de ce qu'ils s'étaient pas habitués à ça que quelqu'un comprenne pas l'argot. Alors c'était bien ça qui était difficile mais j'ai toujours posé des questions au moins que « alors tu veux dire quoi » pour ne pas me trouver complètement perdu en souhaitant que j'arriverais peut-être à comprendre un jour. »

Ne pouvant pas partager une variété commune de français avec les jeunes locuteurs natifs, les participants se retrouvent en dehors de cette communauté linguistique particulière. La citation de Lilja sur la difficulté de comprendre l'argot montre sa distance sociale et linguistique par rapport à ses interlocuteurs lors de conversations avec de jeunes locuteurs natifs.

LILJA : « La plupart de temps, ce que c'était, c'était de ne pas arriver à comprendre leur argot ou cette manière de parler et c'était difficile d'avoir des conversations. J'ai dû diriger la plupart de l'attention à pouvoir comprendre ce qu'ils [les jeunes] disaient et voilà rien de plus [rit] »

En outre, les discussions de groupe avec les locuteurs natifs semblent également difficiles car les interlocuteurs natifs n'adaptent pas toujours leur discours pour répondre aux besoins des locuteurs de langue étrangère s'il y a d'autres locuteurs natifs participants à la discussion. Dans les conversations en tête-à-tête, le fait d'adapter sa parole peut sembler plus naturel alors que dans un group dominé par des locuteurs natifs, c'est le code natif qui prime. Cela exclura, dans une certaine mesure, les locuteurs de langue étrangère qui pourraient ne pas pouvoir suivre la conversation. Les descriptions de Lilja et Pauli parlent de cette difficulté.

LILJA : « C'est en particulier le cas s'il y a que des Français et ils se connaissent. En général j'essaye pas de participer car ils ont ces trucs à eux et ils parlent très vite qui le rend aussi difficile de participer. Mais si je parlais avec quelqu'un et on était que deux, l'autre savait se ralentir un peu en parlant ou mettre plus de temps pour réfléchir la manière de laquelle s'exprimer pour me faire comprendre le plus facilement [rit] et voilà. »

PAULI : « Et surtout lors des travaux en groupes avec des français c'est bien sûr qu'ils ont leur propre monde à eux, et moi, je peux pas forcément m'intégrer facilement dans leur flow de travail en groupe. Les français ont quand même un style un peu différent de le faire et des opinions différentes et j'étais toujours pas certain de ce qu'il faut

faire. »

La barrière linguistique pousse en particulier les amis locuteurs natifs les plus proches à adapter leur discours aux capacités linguistiques des participants afin de faciliter la compréhension mutuelle. Cette utilisation de la langue diffère parfois considérablement du français que ces locuteurs natifs utilisent lorsqu'ils parlent à d'autres natifs, comme nous l'avons vu dans la description de Lilja ci-dessus. Bien qu'elle soit essentielle à la compréhension mutuelle, cette adaptation semble créer une distance et une séparation dans les amitiés entre les locuteurs natifs et les locuteurs non-natifs. De plus, les différences linguistiques ont une forte influence sur les amitiés avec des locuteurs natifs. Avoir ces relations est souhaité en raison du désir d'avoir des contacts français, mais les transformer en véritables amitiés au moyen de capacités linguistiques restreintes peut se révéler laborieux. En raison du manque de formation des étudiants d'échange avec les caractéristiques de la langue parlée et l'argot, les relations se transforment facilement en relations enseignant-élève. Venla décrit son expérience en essayant de diriger ses amitiés avec des locuteurs natifs loin d'être simplement des relations enseignant-élève tournant autour de l'utilisation de la langue et vers un lieu de rencontre pour les personnes et les égaux. Les difficultés à s'exprimer et à comprendre l'autre sont vécues comme de grands obstacles sociaux.

VENLA : « Il faut tout le temps faire des grands efforts pour se faire comprendre. Et alors c'est cette amitié en entier qui se transforme en apprentissage de la langue. Et il y a tout le temps du stress parce que l'autre personne parle sa langue maternelle et moi je le parle comme un étranger et pas pareil qu'une langue maternelle. Et voilà parfois ça devient une relation enseignant-élève. C'est moins égal et on est pas vraiment soi-même autant...Plusieurs fois j'ai essayé de raconter quelque chose de ma vie ou de je sais pas quoi et l'autre personne arrive à mal comprendre. Evidemment on peut pas donner une image aussi bonne de soi qu'on voudrait. [-] Et bien sûr on comprend pas toujours ce que l'autre personne dit, ce qui franchement n'aide [rit] pas trop. »

Il s'agit bien d'une source de déséquilibre dans les relations personnelles, néanmoins les participants rapportent apprécier le tutorat linguistique volontaire offert par leurs amis et connaissances. Olivia, dans l'extrait ci-dessous, rapporte qu'une de ses colocataires a même conçu du matériel de pratique pour elle. Pour certains participants, ce soutien allait dans les deux sens. Cet enseignement bidirectionnel est considéré important car il permet aux participants de se sentir plus égaux dans ces relations. Cela fait de l'apprentissage une lutte commune bien que la langue apprise par chaque interlocuteur soit différente.

OLIVIA : « Et de plus un [de mes colocataires] était logopède et alors lui il s'est vraiment intéressé de ma prononciation et il m'a fait de toute sorte d'exercices [rit] Et c'était vraiment, j'avais vraiment un prof personnel là-bas. »

Au fur et à mesure que les relations avec les locuteurs natifs se rapprochent, la signification des défis linguistiques se réduit dans une certaine mesure. Venla a pu être plus ouverte sur son français limité alors que les amitiés commençaient à s'approfondir. De plus, dans les relations proches et mutuelles, où la recherche de connexion à un niveau personnel plutôt que linguistique est partagée, l'amitié et la connexion peuvent être réalisées dans des activités extralinguistiques, telles que chanter, jouer des instruments ou regarder des photos, comme décrit par Venla ci-dessous. Les incompréhensions ou les difficultés à exprimer ses idées peuvent également ne pas être considérées comme des ruptures de connexion mais simplement comme un phénomène normal de communication en langue étrangère. Mari a eu cette expérience d'attitudes détendues face aux difficultés dans toutes ses amitiés avec soit des étudiants natifs, soit avec des étudiants d'échange.

VENLA : « Là je dis assez librement que je comprends pas. C'est qu'on a une relation proche, c'est pour ça que je peux le dire. Eh bien...j'ai demandé des répétitions ou j'ai demandé à un copain ce que quelqu'un vient de dire ou ... Ou bien sûr ça arrive que les situations se passent sans que je comprenne. Et je pense que c'est quand même tout à fait normal, on a pas besoin de tout comprendre quoi. Souvent on fait d'autres trucs que discuter. Et c'est toujours amusant aussi. On chante, on joue de la musique, on regarde des photos et des trucs comme ça. »

MARI : « Oui et en ce qui concerne les discussions avec des copains il y a pas tellement de frustration là ou de la honte si on parvient pas parce que ceux sont des situations assez détendues précisément. Eh ben oui je pense que c'est pareil avec soit des copains français ou des copains d'échange que si on arrive pas toujours dire ce qu'on veut tel qu'on le veut ça ne stresse ni rend nerveux ni frustre autant. »

Quelques participants déclarent de parfois faire semblant de comprendre, ce qui est considéré un outil utile dans les interactions et l'établissement des liens sociaux. Ne pas comprendre conduit facilement à une conversation lourde et peut affecter négativement la possibilité de créer un lien social. En outre, il y a également la question de savoir la manière dont va réagir l'interlocuteur si les difficultés de compréhension sont révélées. Une évaluation négative est susceptible de nuire au développement de relations. Par conséquent, le fait de prétendre la compréhension peut améliorer les possibilités de l'établissement des relations sociales et protéger l'auditeur de la perte de visage.

ELSA : « Et en plus c'était aussi que je sais [rit] faire semblant de comprendre d'une manière assez convaincante même si j'ai pas compris toujours [rit] [-] Je me souviens

pas des situations où j'aurais eu des difficultés à cause de ça, de prétendre que j'avais compris même si j'avais pas compris. En général j'ai réussi à comprendre assez sur le sujet pour pouvoir parler et réagir s'une manière correcte. »

En outre, Elsa explique avoir spécifiquement observé des locuteurs et des auditeurs plus avancés et avoir acquis le vocabulaire et le comportement d'écoute de ses interlocuteurs. Elle a ensuite utilisé les mêmes signaux d'écoute qu'elle les avait vus utiliser pour masquer ses lacunes de compréhension et être considérée parfaitement au courant. Cela démontre la recherche et l'adoption de méthodes culturellement appropriées pour jouer le rôle d'auditeur, ainsi que l'utilisation du comportement d'écoute en tant qu'un moyen de renforcer son image en tant qu'utilisateur courant de la langue cible. Cette capacité de faire semblant de comprendre contribue à rendre la communication plus fluide et détourne l'attention de l'utilisateur de la langue étrangère vers ses forces linguistiques existantes et loin de ses lacunes. Elsa explique en outre comment sa concentration initiale sur la compréhension ou la non-compréhension l'a amenée à se sentir dépassée et confuse lorsqu'on lui a parlé. Après avoir commencé à se concentrer plus sur la poursuite de l'interaction que sur la compréhension exacte des énoncés, cela lui a aidé à devenir plus confiante dans ses interactions.

ELSA : « [-] au début ça m'a rendue complètement confuse quand quelqu'un m'a dit quelque chose et j'ai pas compris. J'ai pensé que « quiiiiii zuuut ». Mais puis je me suis rendu compte que ça avait devenu automatique je savais démontrer que j'écoutais sans demander ou sans signaler que j'avais pas tout à fait compris et je savais faire d'une manière que « ah mais c'est sympa ça » ou comme ça [toutes les deux rient] Eh bon en général j'ai quand même compris assez pour savoir de quoi il s'agissait même si j'avais pas tout compris. »

Néanmoins, plus les relations se rapprochent, plus il peut être important de vraiment comprendre le message complet du locuteur. Maria explique avoir des idées différentes sur l'interaction avec des amis qu'avec de nouvelles personnes. Sa relation personnelle avec son interlocuteur influe sur les choix qu'elle fait et sur le niveau de compréhension qu'elle est prête à accepter.

CHERCHEUSE : « Est-ce qu'il y a des différences [dans le fait de signaler non-compréhension aux interlocuteurs soit amis soit inconnus]

MARIA : « Ouaiiii oui il y en a par exemple si je parle avec une nouvelle personne en français. Alors si je comprends pas du tout bien sûr qu'il faut [rit] signaler que je comprends pas. Mais parfois même si je comprends pas tout mais ... je veux dire que je comprends dans une certaine mesure alors je me dis que « aloorrs on y va, en avant avec cette conversation » pour ne pas rester planté là ou comme ça. Je sais pas pourquoi c'est comme ça mais quand je parle avec une nouvelle personne je veux qu'on le fait

d'une manière courante, la conversation. Cependant avec un copain c'est plus facile de dire que « mais quoi quoi maintenant t'as dit quoi là ». »

Tous les participants n'avaient pas de telles relations significatives avec des locuteurs natifs qui auraient eu le temps de se développer vers l'amitié pendant la mobilité. De plus, pour certains participants, leur compréhension orale était déjà à un niveau tellement avancé qu'ils pouvaient gérer sans beaucoup d'effort leurs besoins d'écoute dans leurs relations personnelles. En outre, ces participants avaient déjà eu des relations amicales qu'ils avaient nouées en français auparavant. En d'autres termes, ils ont probablement de l'expérience sur la façon de gérer de nouvelles relations amicales en français également et donc celles-ci ne leur posent pas de problèmes du point de vue de la compréhension orale.

### 3.2.3 Liens sociaux avec d'autres étrangers

Outre les relations avec les locuteurs natifs, un autre réseau social important dans la vie de nos participants est créé par d'autres étudiants d'échange. Les relations avec les autres étudiants d'échange sont marquées par l'expérience partagée de vivre dans un pays étranger en tant qu'étudiants étrangers. Les participants rapportent des expériences sur les efforts partagés pour apprendre davantage le français et le soutien des pairs pour les difficultés rencontrées en raison des différences culturelles ou des défis linguistiques. Olivia raconte comment le fait de partager de mêmes expériences avec les autres étudiants d'échange a rendu leur compagnie significative et agréable. Ils ont également partagé un excellent esprit d'équipe et ont travaillé ensemble pour améliorer leurs compétences en français.

OLIVIA : « D'une manière ils étaient pour moi des gens sur le même niveau que moi et alors c'est pour ces autres raisons que c'était sympa de parler avec eux. On avait plus ou moins les mêmes problèmes, on parlait tous lentement et on se trouvait plus ou moins dans la même situation que tout le monde avait. Et c'est pour ça qu'on a pu partager nos expériences qu'on avait eu. Par exemple, quelqu'un avait pas compris quelque chose ou quelqu'un avait une situation où il avait besoin d'aide, et alors c'était comme ça et on avait un très bon esprit d'équipe dans le groupe. Et en plus tout le monde s'intéressait vraiment à l'apprentissage et il y avait personne qui aurait été là contre sa volonté [rit] alors on avait un but en commun. »

Le fait d'écouter le français dans des situations de communication et avoir à planifier ses réponses en même temps est encore exigeant sur le plan cognitif pour de nombreux participants car ils n'ont pas beaucoup d'expérience dans ce type d'utilisation de la langue.



Dans l'extrait de Lilja sur le passage occasionnel à l'anglais avec un camarade d'échange, il y a un sentiment de soulagement et de repos commun de la lutte pour communiquer en français tout le temps. L'anglais est perçu comme une alternative plus facile car de nombreux participants l'ont étudié plus longtemps que le français. L'extrait de Mari soulève la facilité avec laquelle la communication peut être gérée en anglais. Dans l'extrait de Mari, la fatigue cognitive provoquée par la nouvelle situation et la nouvelle langue est évidente et l'effet celui-ci sur la capacité linguistique est évident.

LILJA : « J'avais un copain d'échange là et avec lui on a parlé [en anglais] de temps en temps parce que des fois on avait le sentiment qu'on va se cramer la cervelle [rit] alors comme ça on a pu communiquer un peu mieux. »

MARI : « En fait au début de l'automne on parlait assez beaucoup en anglais entre les étudiants d'échange. On s'est dit que de toute façon c'est dur au début et on a voulu qu'au moins entre copains ça soit facile de converser. Au début on s'est dit [rit] que « ben pour le moment on peut parler en anglais mais dès le début d'octobre on commencera à se parler uniquement en français » [rit] Et alors ça s'est pas vraiment passé comme ça, on a quand même parlé en anglais de temps en temps. Mais ça dépendait bien sûr du fait d'être fatigué par exemple, alors on pouvait parler en anglais. Ou dans un bar par exemple ou quelque part où il y a du bruit, là c'est plus difficile de comprendre et pour ça on parlait en anglais. »

L'expérience partagée de l'apprentissage du français en tant qu'une langue étrangère induit probablement de l'empathie et réduit les réactions de jugement parmi les étudiants d'échange. Venla mentionne qu'il est facile de faire des erreurs et de demander des répétitions. La liberté d'utiliser ouvertement un français limité et des stratégies de compensation essentielles confère à la situation de communication une atmosphère détendue qui, selon Venla, facilite également la compréhension de ce que les autres disent.

VENLA : « C'est plus facile avec des copains étrangers je veux dire des copains non-locaux parce qu'on peut toujours demander de nouveau. La situation est plus détendue, on peut vérifier, on peut se tromper plus facilement et d'une manière c'est plus facile de même comprendre l'autre dans une telle situation. »

Cette atmosphère d'acceptation peut avoir fortement influencé les perceptions des participants quant à leur définition d'une compétence suffisante du français, à la réduction des exigences internes d'une performance plus élevée et au renforcement de leur confiance.

### **3.2.4 Accueil et prise en compte de l'auditeur**

La compréhension orale, et la compréhension en général, est un effort partagé par tous

les interlocuteurs. Comme l'a dit Mustajoki (2012), les malentendus peuvent, pour la plupart, être évités par une meilleure conception du destinataire de la part du locuteur. La coopération du locuteur est essentielle pour une compréhension orale réussie. Les participants à cette étude ont rapporté plusieurs expériences sur la façon dont eux et leurs capacités linguistiques ont été pris en compte par leurs interlocuteurs ainsi que plusieurs expériences où ce n'était pas le cas.

Les participants rapportent avoir eu le sentiment qu'interagir avec eux est parfois un fardeau pour leurs interlocuteurs. Comprendre la tâche difficile d'un locuteur natif dans la modification de son utilisation du langage est soulevé dans les entretiens. Les participants reconnaissent l'effort demandé à leurs interlocuteurs et peuvent aussi faire preuve d'empathie pour cet effort, comme le rapporte Olivia dans son extrait.

OLIVIA : « Et je crois bien qu'il faut que ça demande des efforts de plus. Et ça dépend de la volonté de faire face à cet effort. Et ça dépend de leurs opinions à l'égard. [-] Ou c'est comme ça que je l'ai vu dans plusieurs situations. Par exemple mon copain le logopède avec qui j'habitais alors lui aussi il a fait preuve des efforts supplémentaires pour me parler. [-] Le fait d'avoir la patience d'expliquer ce que quelque chose veut dire est vraiment exigé de l'interlocuteur. »

Afin d'avoir une conversation complète, l'interlocuteur doit faire plusieurs ajustements à son propre discours et être prêt à s'adapter au langage limité de l'étudiant d'échange. Les participants rapportent qu'il est parfois frustrant pour l'interlocuteur natif d'essayer de répondre à leurs besoins de communication. Les locuteurs natifs peuvent simplement être impatients avec le traitement lent du langage, comme dans l'extrait de Lilja, ou ils peuvent ne pas avoir la capacité de se faire comprendre dans des expressions plus simples dans leur langue maternelle, ou ils peuvent ne pas vouloir prendre le temps de s'exprimer autrement.

LILJA : « J'avais des copains proches dans le dortoir mais ils n'étaient pas vraiment ... c'est quoi le mot ... patients ou ... ils étaient des locuteurs impatients [-] ils voulaient souvent aller en avant avec une discussion et ils avaient pas la volonté de s'arrêter pour que ... ils ont devenu frustrés assez vite quand j'avais pas compris quelque chose. [rit] »

Olivia décrit une visite dans le cadre de ses études à une station du réseau local. Elle a dû faire le tour de la station en français. La combinaison d'un discours rapide, principalement d'un vocabulaire inconnu et d'une méconnaissance des stations similaires l'a amenée à manquer la majeure partie du contenu du tour. Dans son interprétation, une partie

importante du problème résidait dans l'incapacité de leur guide à personnaliser son langage pour correspondre au niveau de compréhension d'un groupe composé principalement d'étudiants étrangers.

OLIVIA : « J'ai un exemple qui me vient à l'esprit. On avait une sorte de visite où on est allé voir une station de télévision et de vidéo, de radio. [-] Ceux qui savaient même un peu du français étaient mis dans le tour donné en français. Alors, ils ont bien pensé que tout le monde sait bien le français. Et voilà, ils expliquaient très vite avec des mots que j'avais jamais entendu du fonctionnement de la radio ou du fait de planifier des transmissions télévisées et tout. Alors j'avais vraiment l'impression que « alors maintenant je comprends pas ». Je pense que c'est qu'ils avaient pas vraiment pensé à ce que c'est le niveau de ces locuteurs de français. Et bien sûr qu'il y avait aussi des personnes qui parlaient français très couramment, qui avaient un des parents qui était français par exemple alors ils étaient bilingues mais les autres avaient plus ou moins le même niveau que moi et même inférieurs. Et voilà c'était une telle situation où j'ai vraiment pensé que « mais je sais absolument rien ». Mais c'était la seule situation comme ça je crois. Mais c'était tout au début en septembre je crois et j'avais vraiment le sentiment que « alors maintenant ça va pas aller, j'ai vraiment rien tiré de ce tour ». [rit] »

L'attitude des interlocuteurs natifs à l'égard d'eux a considérablement influencé la compréhension orale des participants. Les démonstrations d'attitudes négatives, en particulier à l'égard de la compétence linguistique des participants, renforcent la croyance que certains des participants avaient que les locuteurs natifs les jugent en tant qu'individus en fonction de leur capacité en français. Elsa raconte son expérience des réactions négatives continues d'une enseignante envers son français.

ELSA : « Le prof [d'un cours facultatif] semblait de pas vraiment aimer les étudiants d'échange en générale ou voilà. [-] De fois il commençait à faire des remarques sur mon français. Ou plutôt il commençait à m'imiter ce que je disais avec un ton désagréable. Finalement j'ai quitté ce cours parce que ça me gênait tellement qu'il s'est mis comme ça. [-] Je veux dire que c'était cette manière de l'autre de remarquer mes erreurs et y réagir d'une manière de type négative. Ou au moins si j'avais cette impression ça me gênait. »

Mari rapporte que les expériences négatives de ses amis lors des travaux en groupe où ses amis avaient été seul en tant qu'étranger. Elle-même n'a pas eu d'expériences similaires, mais le fait d'entendre parler de mauvaises expériences de ses amis a influencé sa perception des opinions possibles des étudiants français sur son langage.

MARI : « Eh ben j'ai des copains qui ont eu des mauvaises expériences. Les étudiants français ont eu une attitude réticente envers le fait de devoir travailler avec des étudiants d'échange lors des travaux de groupe. Il se peut qu'on leur ait donné peu de responsabilités, ou s'ils ont fait quelque chose on a pu leur dire qu'il y a plein fautes là ou quelque chose comme ça. Et bien sûr que ça a une influence forte, l'attitude des autres étudiants dans un groupe. »

Certains participants ont également rapporté des situations de communication où un interlocuteur inconnu est passé à l'anglais, probablement à l'intention d'aider. Ces efforts ont été considérés par certains des participants comme une évaluation négative de leur compétence linguistique, surtout lorsque ce n'est pas l'utilisateur de langue étrangère qui a initié le dialogue en anglais. Mari se dit irritée par le choix de langue non consulté d'un vendeur.

MARI : « Et une autre chose encore [rit] me vient à l'esprit concernant tout ça. De temps en temps dans de telles situations j'ai bien commencé à parler en français. Et puis, s'il y a une fois quand je comprends pas immédiatement il se peut que la vendeuse dans une boutique des vêtements par exemple à l'automne. Alors elle, elle commence à parler anglais, la vendeuse. C'est sympa bien sûr. Mais ça m'a irrité parce que j'ai pensé que « alors mon français c'était pas assez bon alors comme elle a changé en anglais [rit] cette vendeuse ». C'était ce sentiment que j'avais souvent dans de telles situations que ça m'énervait bien qu'elle ait été polie et amicale. »

Les participants déclarent également bénéficier de la capacité de leur interlocuteur de les voir car leurs expressions faciales peuvent également permettre à leur interlocuteur de suivre leurs difficultés de compréhension plus rapidement que sans pouvoir les voir, comme au téléphone, par exemple. Dans les descriptions ci-dessous, les difficultés des conversations téléphoniques s'expliquent principalement par le manque de contact visuel qui permettrait aux interlocuteurs de suivre les expressions faciales et les gestes de l'autre comme sources supplémentaires de connaissances dans l'interprétation. Venla qualifie les conversations téléphoniques comme des « conversations ratées » et raconte sa conviction qu'il est socialement plus acceptable d'avoir de longues conversations avec les agents de service à la clientèle en face à face que par téléphone. Elle rapporte avoir ressenti une atmosphère d'urgence qui l'amène à supposer que permettre à la conversation de prendre du temps en raison de difficultés linguistiques n'est pas considéré comme acceptable et devrait être évité.

VENLA : « Ailleurs, les conversations en téléphone me rendent assez nerveuse car on peut pas y utiliser des gestes. Alors, il s'agit en général des conversations plus ou moins ratées. [rit] »

VENLA : « Eh ben, c'est assez exigeant car ça me rend nerveuse même en langue maternelle. C'est que les mots y deviennent mélangés d'une telle manière que c'est difficile de bien entendre et ... alors de toute façon on peut entendre des gestes et la plupart du temps il y a une sorte d'urgence dans des conversations au téléphone. Particulièrement quand on téléphone à un restaurant ou à l'hôpital. Eh ben on peut pas vraiment y rester trop longtemps avec un dictionnaire et réfléchir à la conversation. Voilà, je préfère m'occuper de ce genre de trucs en face à face. Et je crois que c'est plus souhaitable

comme ça que de trainer longtemps au téléphone. »

La négociation pour une communication mutuellement compréhensible est réalisée en coopération des participants et de leurs interlocuteurs. Parfois, les participants demandent directement à leurs interlocuteurs des ajustements, et parfois les interlocuteurs sont déjà bien conscients de ces besoins. Parmi les ajustements que les participants mentionnent comme utiles figurent, d'une part, les caractéristiques liées à l'attitude démontrée des interlocuteurs et, d'autre part, les caractéristiques de leurs choix linguistiques. Un interlocuteur utile est décrit comme une personne patiente, amicale, compréhensive, bienveillante, quelqu'un qui voit les difficultés de compréhension de l'étranger simplement comme des défis linguistiques, et non comme des marqueurs d'un faible intellect ou comme des efforts intentionnels pour créer de la confusion. Selon les participants, sentir une attitude bienveillante facilite la compréhension et la communication. Dans l'extrait ci-dessous, la chercheuse et Olivia résument certaines des perceptions d'Olivia sur ce qui facilite la compréhension.

CHERCHEUSE : « Le système en générale, la manière de parler, te prendre en compte. »

OLIVIA : « Oui. Il s'agit de l'attitude. »

CHERCHEUSE : « De l'autre personne ? »

OLIVIA : « Oui, leur attitude envers moi et leur compréhension à l'égard de la langue et tout ça. »

CHERCHEUSE : « D'accord. »

OLIVIA : « Leur bienveillance [rit] »

Plusieurs participants se souviennent d'individus spécifiques qu'ils ont vécus comme extrêmement compréhensifs envers leurs difficultés linguistiques. Être reçu d'une manière neutre et sans tension due aux barrières linguistiques a créé des expériences positives significatives pour de nombreux participants lors de leur séjour à l'étranger. Dans les entretiens, la démonstration d'attitudes positives et la compétence de personnaliser son discours pour un locuteur de langue étrangère sont souvent liées au fait d'avoir une expérience antérieure de relations avec des étrangers ou d'avoir expérimenté la position d'un étranger lui-même. Lilja décrit l'un de ses interlocuteurs préférés et explique que son expérience de la communication internationale peut leur permettre de traiter plus habilement la communication avec des locuteurs non-natifs.

LILJA : « Alors ... il se comportait d'une manière calme ou au moins il ne s'est pas frustré. Je veux pas dire qu'il y en a eu beaucoup qui se frustre [toutes les deux rient] mais je veux dire qu'il le prenait à mon rythme plutôt. Et c'était là où il y avait une différence claire car c'était pas tout le monde qui était comme ça. [rit] [-] Et en plus il y avait une

personne locale avec qui c'était facile de parler et elle avait fait une période d'échange auparavant elle-même. Elle était allée dans un pays hispanophone et alors elle savait probablement comment c'est de parler une langue seconde ou troisième et c'est peut-être pour ça qu'elle savait parler français d'une telle façon qui est plus facile à comprendre. »

Les participants ont également commenté les moyens par lesquels les enseignants avaient amélioré la compréhensibilité de leurs cours. Dans l'extrait de Mari, nous pouvons voir qu'une présentation logique suivie par d'autres dispositifs de présentation et un bon usage de la technique de langage l'a aidé à mieux comprendre.

MARI : « Effectivement si le prof a un style de parler clair. Et un powerpoint par exemple ou quelque chose comme ça, un support, bien sûr que ça aide. Et un style clair de présenter le sujet, une logique pour passer d'un sujet à l'autre. Parce qu'il y en a aussi qui parlent un peu de ceci et un peu de cela et on arrive pas du tout à comprendre les liens entre les choses. C'est difficile ça. Mais s'il s'agit d'un ensemble assez clair c'est beaucoup plus simple de le comprendre. »

Les participants ont rapporté avoir rencontré des attitudes différentes de la part de leurs interlocuteurs par rapport à leurs besoins de compréhension orale. D'une part, certains interlocuteurs ont posé des problèmes en raison d'une adaptation inexistante de leur discours pour correspondre aux compétences linguistiques des auditeurs en langue étrangère. D'autre part, certains interlocuteurs ont été utiles et ont fait preuve d'une connaissance linguistique de haut niveau et étaient disposés et capables de répondre aux besoins des participants. La relation entre les participants et leurs interlocuteurs a été évoquée comme un facteur important pour la négociation et la personnalisation d'une communication compréhensible. De nombreux participants rapportent la manière de laquelle leurs amis leur parlent étant généralement composée d'un français plus facile qu'ils ne le feraient à des locuteurs natifs parce qu'ils se sont habitués au niveau de compétence linguistique des participants.

### 3.2.5 À la fin du séjour

Les participants ont rapporté plusieurs aspects de la culture et du code social français qu'ils trouvaient différents du point de vue de leur origine finlandaise. Certains de ces aspects étaient quelque peu déroutants et ont même conduit à des malentendus de différents degrés. Dans l'ensemble, les différences ont influencé les interprétations des participants dans le cadre de la compréhension orale. Les participants ont déclaré avoir appris

à mieux comprendre le comportement français par lui-même plutôt que de le voir à travers leur compréhension culturelle finlandaise.

Un élément important de la création de liens sociaux avec les locuteurs natifs était la peur des participants d'être jugés en raison de leur capacité limitée en français. Au fil du temps, l'importance de cette peur a diminué. Le contact avec différents types d'interlocuteurs avec différents types de réactions envers les participants ont permis aux participants d'explorer l'étendue et les limites de leur capacité linguistique. Différentes relations leur ont permis de développer différents types de relations et également de planifier, en fonction de leur maîtrise de la langue, les types de discussions à inclure dans chaque relation.

Les interactions positives avec les locuteurs natifs et aussi les locuteurs non-natifs semblent particulièrement importantes pour le développement de la confiance. Les participants ont remarqué que l'attitude de leur interlocuteur à leur égard et leur volonté de collaborer pour une compréhension mutuelle affectent leur compréhension auditive dans une mesure importante. La communication avec des interlocuteurs bienveillants a été appréciée et les difficultés causées par des interlocuteurs récitant à offrir de l'aide ont été identifiées.

### **3.3 Expériences de soi-même**

Dans cette partie, nous intéresserons aux expériences des participants sur concernant eux-mêmes dans de différentes situations de compréhension orale et surtout sur l'évolution de leur perception d'eux-mêmes pendant la période de mobilité. Les entretiens fournissent une quantité abondante de matériel sur ce sujet et il n'est pas possible d'en révéler tous les détails ici. Nous rendrons compte de certaines des émotions négatives et positives des participants liées à la gestion de leurs besoins de compréhension et de la manière dont leurs expériences ont changé leur façon de s'évaluer en tant qu'utilisateurs et auditeurs de français langue étrangère.

#### **3.3.1 Émotions négatives**

Les participants évoquent plusieurs émotions négatives en relation de leurs expériences

des situations de compréhension en français. Ces émotions semblent plus nombreuses et plus importantes au début de leur séjour et deviennent moins proéminentes vers la fin. Avoir plus d'émotions négatives au début du séjour peut s'expliquer par la charge cognitive globale présente dans leur vie quotidienne dans une nouvelle situation : s'adapter à un tout nouvel environnement, adopter plusieurs nouvelles stratégies et schémas de comportement, organiser leur vie dans un nouveau pays et dans une nouvelle langue, une incertitude constante, etc. Le début d'une période d'échange peut être marqué par le fait d'évaluer et de réorganiser la relation entre les attentes et la réalité nouvellement découverte.

Il faut mentionner que tous les participants ont étudié le français pendant plusieurs années, certains plus que d'autres. L'une des participantes avec la plus longue histoire d'apprentissage en classe avec le français, Mari, explique avoir toujours une « mauvaise estime de son français », et Olivia partage sa longue histoire d'anxiété de compréhension orale basée sur une pratique infructueuse de compréhension auditive pendant ses études de français en classe. Pour Olivia, ses difficultés passées l'ont amenée à se sentir incompétente en compréhension orale du français.

MARI : « J'étudie les français depuis très longtemps mais c'est toujours que j'ai cette... on a parlé avec une copine de *la mauvaise estime de français* [rit] il nous semble qu'on peut jamais parler le français autant bien qu'on le voudrait, quelques soient nos efforts pour l'étudier. »

OLIVIA : « Je pense que j'étais assez timide [en compréhension orale] déjà avant l'échange parce que j'avais cette impression de ne pas pouvoir comprendre. Que je suis nul quoi. »

Plusieurs rapports des participants du groupe A sur les premières semaines de leur séjour présentent des représentations de diverses situations de communication qui semblent être traitées comme un test global pour évaluer s'ils sont « suffisamment bons » en français. Elsa, par exemple, avait choisi la France comme destination pour pouvoir tester son français au quotidien. Cela peut transformer chaque interaction en un petit test qui évalue sa capacité globale de se débrouiller en français. En tant que telles, les situations difficiles peuvent être décourageantes et conduire au doute de soi. Dans plusieurs rapports, il semble également y avoir une croyance sous-jacente selon laquelle d'autres jugent leur capacité à effectuer des études d'échange en France.

ELSA : « Et je me souviens de mon tour à répondre et ... il y avait un mot que j'ai mal



prononcé, légèrement je veux dire, et il a pas compris à cause de ça. J'ai essayé de le répéter quelquefois mais il faisait d'une manière « aaa nooon pardon je comprends pas vraiment » et ça m'a fait penser que « aaaaahhh [dans un ton très frustré] mince alors ». Ou ça m'énervait qu'il s'agisse d'une toute petite erreur qui fait quand même qu'on ne comprend pas. Ce sont les trucs pareils qui nuisent à la confiance en relation avec la langue, dans une certaine mesure. »

Elsa et plusieurs autres rapportent également avoir des difficultés à s'exprimer d'une manière qui correspond à leur personnalité. Comme le décrit Elsa, il s'agit d'avoir peur de « ne pas savoir être intéressant ou soi-même en français ». Comme mentionné précédemment, cela conduit facilement à des craintes d'exclusion et à une mise en valeur erronée en tant que personne. Le fait de trouver difficile d'avoir des conversations fluides et d'être déçu de ses propres capacités conduisent facilement à douter soi-même.

ELSA : « Je me suis rendu compte le niveau très bon auquel parlaient des autres étudiants d'échange et ça m'a fait vraiment nerveuse. Je me comparais à eux et je pensais vraiment que « je parle pas assez bien et maintenant je vais pas avoir un seul ami car je sais pas [rit] être intéressante ou moi-même en français. »

Une autre émotion négative souvent ressentie est la honte : la honte de ne pas comprendre ou de ne pas savoir comment former ses réactions de la manière qu'on voudrait. La honte vient probablement d'une croyance sous-jacente à un certain niveau de français qu'il faut posséder pour vivre en France, comme on peut voir la remarque de Mari ci-dessous. Lorsque l'usage du français n'atteint pas ce niveau dans une situation de communication donnée, surtout si le participant en question sait qu'il est familier des mots et des expressions utilisés, cela produit un sentiment de honte. Ces sentiments risquent également d'affecter négativement la capacité des participants à fonctionner et à réagir dans ces situations de communication, comme on le voit dans la description d'Elsa.

MARI : « Et on a aussi honte parce qu'on parle pas vraiment français parfait. [rit] »

ELSA : « [-] si j'étais gênée de parler français à un moment donné ça faisait parfois que c'était aussi difficile de comprendre et de réagir aux choses que dit l'autre personne parce que j'avais honte de ne pas comprendre ou de pas savoir réagir d'une telle manière qu'on le voulait. Bien qu'il y ait des choses qui me viennent à l'esprit que je voudrais dire mais ... [rit] ma tête veut pas de... je me souviens pas des mots pour les exprimer. »

Les participants semblent convaincus qu'une utilisation limitée de la langue est perçue comme un signe d'un faible intellect ou d'une incapacité à comprendre certains systèmes en général. Occasionnellement et surtout au début du séjour, il semble y avoir une peur

du rejet et une crainte que la situation de communication devienne mutuellement impossible à comprendre, une crainte de la déconnexion et une rupture complète de la communication, comme le rapporte Olivia.

OLIVIA : « Je crois que j'avais peur de la réaction des autres ou de ne pas comprendre, qu'il y ait des situations difficiles où ni l'un ni l'autre arrive à comprendre. Et alors au début j'avais cette idée qu'on me ridicule ou on me prend pour un idiot. [rit] »

La honte, la peur et l'anxiété peuvent survenir simultanément. Mari explique qu'elle a souvent peur de ne pas pouvoir comprendre son interlocuteur, surtout au téléphone où elle est incapable d'utiliser d'autres indices contextuels en dehors du flux sonore. Cette peur est intermittente avec une honte qui viendrait de son incapacité à poursuivre la conversation en raison de ses propres difficultés linguistiques. Elle reconnaît que ces craintes sont plus irréalistes que réalistes même si elles ont une influence significative sur ses actions et son évaluation d'elle-même.

CHERCHEUSE : « D'accord. Pourquoi il y a de l'anxiété dans ces situations ? T'en pense quoi ?

MARI : « Je réfléchis un moment... Je crois que c'est juste la crainte que si je comprends pas et je peux pas m'occuper de cette affaire et peut-être il y a aussi un peu de honte pour ne pas pouvoir comprendre. C'est pour ça que je suis nerveuse. Et par exemple au téléphone, si je comprends pas tout simplement et on peut justement pas avancer l'affaire. Ou de ne pas pouvoir s'occuper de l'affaire parce que j'arrive pas à comprendre. Et je suis bien consciente que c'est pas une crainte très réaliste, je vais quand même pouvoir me débrouiller d'une façon ou d'une autre je crois mais c'est quand même la raison d'être nerveuse. La peur de ne pas se débrouiller. »

Dans plusieurs récits, les participants rapportent avoir eu des expériences d'exclusion de la communauté locale et avoir le sentiment de ne pas appartenir à leur contexte actuel. Ces types de sentiment sont compréhensibles vu que les participants, en particulier au début de leur séjour, se retrouvent dans un contexte inconnu entouré d'une langue et d'une culture inconnues. Ils rapportent parfois éprouver un fort sentiment d'être des étrangers éloignés de la communauté environnante, comme l'explique Venla.

VENLA : « Et en plus c'est difficile d'entrer une conversation si on est le seul étranger là. [-] Je crois que c'est un sentiment d'extériorité ou quelque chose comme ça ... je suis différente, je viens de l'étranger et en plus c'est pas ma langue maternelle. »

Enfin, les participants rapportent leurs expériences de fatigue due à la charge cognitive engendrée par les nouvelles situations et le traitement constant des langues étrangères. Cela affecte considérablement leur utilisation de la langue en français dans une situation

donnée. Sofia explique comment la fatigue lui a parfois rendu extrêmement difficile de comprendre même les conversations quotidiennes malgré ses efforts. Lilja explique comment la fatigue s'installait vers la fin des cours d'art et l'empêchait finalement de participer aux discussions en classe.

SOFIA : « Et encore et je veux dire d'une manière générale dans n'importe quelle situation si j'étais très fatiguée et que ... j'étais pas du tout capable de me concentrer là c'était très difficile même s'il s'agissait d'une situation toute à fait quotidienne alors ça avait une influence quoi ... Bon, normalement je peux comprendre le français et je peux produire du français sans y penser mais tu vois si j'étais genre fatiguée alors ... j'avais l'impression de rien comprendre, tout avait l'air d'être du charabia [-] »

LILJA : « [sur les conversations sur des sujets variés dans le cadre d'un cours de l'art où ils avaient l'habitude de converser tout le temps en même temps qu'ils travaillaient] Au début de chaque cours c'était toujours plus facile de bavarder plus mais ça m'épuisait de l'écouter et de l'analyser et donc en générale vers la fin du cours je m'intéressais uniquement à mes dessins car j'avais plus la force de me concentrer [rit] »

L'effet de la fatigue est significatif pour les expériences de soi dans les situations de communication. Cela fait fluctuer considérablement la capacité linguistique des participants d'une manière que leur langue maternelle ne le ferait pas dans des situations similaires. Comme la communication linguistique est l'un des principaux moyens d'établir et de prendre soin des liens sociaux et qu'elle est perçue par les participants comme un outil élémentaire d'autoprésentation, ces écarts créent des défis sociaux que les participants doivent probablement rarement affronter dans leur langue maternelle. Par exemple, avoir des conversations avec des personnes spécifiques dont les modes de parole exigent une attention supplémentaire peut parfois être presque impossible en raison de la fatigue.

### 3.3.2 Émotions positives

La majeure partie des émotions positives rapportées par les participants est liée au fait qu'ils découvrent qu'ils sont capables de gérer leur vie quotidienne et leurs relations sociales en français. Beaucoup avaient des doutes ou des craintes à ce sujet avant le départ et des échecs d'interaction en français au cours des premières semaines de leur séjour peuvent avoir fourni la preuve que ces craintes étaient justifiées. Au fur et à mesure que la période d'échange avance et que des expériences plus positives commencent à s'accumuler, « l'estime de français » globale des participants, selon les mots de Mari, s'améliore considérablement.

Mis à part leur niveau de maîtrise du français, les participants se réjouissaient d'avoir la possibilité de vivre dans un contexte francophone entouré de la langue française et de pouvoir écouter le français naturel au quotidien. Pour tous les participants, le français est une langue importante sur le plan personnel et ils trouvent beaucoup de joie et de plaisir à pouvoir l'écouter dans des contextes quotidiens et à améliorer leurs compétences. Cette expérience est clairement présente dans la description positive de Venla de ses expériences de plaisir à être simplement dans des environnements francophones et d'écouter et d'utiliser le français dans des situations de tous les jours.

VENLA : « Effectivement, le meilleur c'était de se mettre dans de telles situations, c'est que j'avais pas tellement peur de rien dire mais c'était magnifique de pouvoir se mettre là et comprendre ce que je pouvais ... [-] Je crois bien que ça ait développé ma compréhension orale, de rien faire que d'être là dans ces situations. [-] Alors premièrement cette une langue très belle et c'est sympa de créer des liens sociaux et de pouvoir intégrer la culture, d'écouter les styles de parler et d'essayer d'apprendre de nouveaux mots et expressions en même temps... »

Les participants évoquent des significations que la période d'échange a représenté pour eux. Pour beaucoup, pour Venla et Olivia, par exemple, l'échange a été un moyen de se tester et de se donner des défis en français d'une manière qui n'est pas possible en Finlande. Par exemple, la question de savoir si un étudiant d'échange est capable de gérer complètement ses études en français reste une question ouverte jusqu'à ce que l'étudiant commence ses études en français. Choisir de relever ce défi est une décision importante avant le départ et cela demande du courage, comme le dit Venla. Pour Olivia, le principal défi avait été ses expériences négatives antérieures de compréhension orale en français. Cependant, au cours de son échange, elle a déclaré avoir fait preuve d'être résistante dans sa pratique du français, ce qui l'a finalement aidée à développer sa capacité d'écoute dans une mesure considérable.

VENLA : « J'ai fait preuve de courage et j'ai choisi prendre les études en français. »

OLIVIA : « Alors je dirais que j'étais bien résistante au cours de la mobilité. »

Elsa raconte comment elle a choisi sa destination d'échange précisément en sachant qu'elle ne pourrait pas utiliser l'anglais. Dans l'ensemble, les rapports des participants reflètent la fierté d'avoir choisi une période d'échange dans une région francophone, même si beaucoup s'attendaient à ce que ce soit un défi.

ELSA : « D'une manière c'était une expérience extrêmement positive, le fait d'avoir le

courage de partir en dehors de la Finlande. Et toute seule, en plus, même si cela n'était pas facile du tout et c'est pour ça que je suis très contente. Et bien sûr le fait que j'avais le courage de partir pour une université francophone et pour un pays francophone. Et c'était bien une des raisons pour lesquelles j'ai voulu aller précisément à [la ville] parce que je savais déjà qu'on y parle pas l'anglais. »

L'incertitude sur la capacité à gérer sa vie quotidienne en français avant l'échange laisse place à des surprises positives au cours du séjour. Certains participants se sont agréablement surpris de la rapidité et de l'efficacité avec lesquelles ils s'adaptent, en particulier à leurs besoins linguistiques académiques.

ELSA : « Ce qui m'a surpris c'était peut-être le niveau relativement facile de comprendre à la l'université. Et bien sûr c'était en fonction avec le cours en question car il y avait aussi un prof qui murmurait assez fortement et voilà de lui on entendait vraiment [rit] rien en fait de toute façon. Mais ben oui, j'étais surprise que c'était tellement facile finalement et que j'arrivais à me mettre au courant sur les sujets des cours assez rapidement même si c'était en français et c'était ça dont j'avais eu vraiment peur. Et probablement c'est plus facile de suivre si on connaît le sujet et les trucs comme ça. »

Plusieurs participants rapportent des expériences où ils sont confrontés à de nouveaux défis linguistiques, tels que l'ouverture de comptes bancaires ou les appels téléphoniques en français, qu'ils gèrent avec succès malgré certaines difficultés. Ces expériences semblent particulièrement importantes car elles renforcent la conviction des participants qu'ils peuvent se débrouiller dans des situations inattendues et difficiles en français.

MARI : « Par exemple les appels au téléphone, là je planifie à l'avance, ce que je vais dire. Et je suis déjà nerveuse avant de téléphoner. Et je le sens physiquement, d'être nerveuse [rit] quand je suis en train de composer un numéro [rit] ah bon, après bien sûr si ça s'est bien passé je me dis "Super, j'ai réussi encore !". »

Les rencontres linguistiques réussies renforcent la confiance en soi et le courage, ce qui conduit à une utilisation plus détendue de la langue. Les participants l'ont déjà remarqué au cours des dernières semaines de leur séjour et surtout après leur retour en Finlande. Sofia décrit comment faire face à de nouvelles situations de communication pendant son séjour et les gérer avec succès l'a rendue extrêmement confiante. Elle croit désormais pouvoir tout faire en français.

SOFIA : « Oui effectivement le fait d'obtenir un assurance habitation et un domicile et un compte bancaire que j'ai obtenu aussi et l'abonnement téléphonique et le tout, ça m'a fait autant plus prêtes à de nouvelles situations et tout ça. Je crois que je suis prête à tout faire aujourd'hui, il y a pas de situations qui me ferait trop peur ou bien sûr qu'un peu quand même d'une bonne manière mais il y a rien que je pourrais pas surmonter. »

Dans leur tentative de devenir des vrais francophones, plusieurs participants font état d'une forte envie de s'intégrer, d'être perçus comme le plus proche possible d'une personne locale. Bien que l'échec puisse être une cause de frustration, en cas de réussite, cela peut fournir une expérience puissante de maîtrise de la langue française. Les situations quotidiennes et l'établissement des structures et des circonstances essentielles pour une vie de tous les jours par eux-mêmes dans un pays francophone leur permet de valider leurs compétences.

### 3.3.3 Transformation

De nombreux participants font état de fortes demandes internes d'utilisation de la langue et de performance d'écoute. Comme mentionné dans les chapitres précédents, en particulier les premières semaines de la période d'échange des participants sont marquées par des exigences de maîtrise et de compréhension automatique. Au cours des dernières semaines de leur séjour, les fortes exigences intérieures sont atténuées grâce au dialogue intérieur et à une acceptation nouvellement émergente de leurs capacités linguistiques réalistes.

Les débutants du groupe A, surtout, sont parvenus à une meilleure compréhension de l'étendue de leurs compétences d'écoute et de leurs limites en tant qu'auditeur dans une langue étrangère et ont appris à les accepter. Ceci est en contradiction avec leurs idées initiales. Au début de leur séjour, beaucoup ont fait l'expérience qu'ils devraient faire mieux dans leurs rencontres en français. Il y avait une compréhension d'un niveau assigné par certains agents externes qu'un étudiant d'échange souhaitant étudier en France devrait atteindre. Cette vision s'est ensuite affaiblie pour laisser place à une vision interne de l'évaluation et de l'acceptation. Il y a un sentiment d'acceptation et de respect à l'égard du niveau de français déjà acquis, ce que démontre la description de Lilja.

LILJA : « Je crois que c'était bien le cas que mes propres attentes étaient trop élevées au début. Je veux dire que j'essayais de faire un discours naturel mais j'y arrivais pas. Et plus tard je me suis rendu compte que c'est plus facile d'avoir une conversation sur l'usage d'une certaine expression, par exemple. Des trucs pareils. Qu'il faut baisser la barre et ne pas tenter de parler aussi couramment que je le fais en finnois ou en anglais sur un certain sujet parce que c'est que mon français n'est pas encore à ce niveau à ce moment. Alors il vaut mieux demander des trucs plus simples comme ça. Utiliser le français d'une telle manière qui me permet d'avoir des expériences réussies. »

Dans les extraits ci-dessous, Olivia et Mari expliquent comment elles ont trouvé une attitude plus indulgente et positive envers leurs compétences en français. Il s'agit d'une nouvelle approche très tolérante envers les erreurs et les demandes d'aide qui est liée à une orientation plus courageuse envers la communication en français. L'objectif est passé d'une utilisation correcte de la langue à une utilisation et une communication compréhensible de la langue. Olivia décrit son changement d'attitude dans des situations de communication.

OLIVIA : « Absolument [son attitude envers les situations de communication a changé]. C'est beaucoup plus facile et j'ai beaucoup plus de courage et j'ai même le courage de faire des erreurs. Et je sais que c'est pas grave. Les plus important c'est qu'on me comprend et il y a pas de besoin d'utiliser des temps compliqués ou des trucs pareils [rit] On peut parler selon le niveau où on se trouve. C'est pas nécessaire d'essayer de faire mieux qu'on est, je veux dire que cette une attitude plus indulgente envers mes compétences linguistiques et envers le fait de demander de l'aide ou de vérifier et voilà. [-] L'indulgence est bien le plus important. Savoir se familiariser avec les erreurs et les expressions que je peux utiliser et avec les autres et leurs opinions, et à ce que je pense moi-même du niveau de mes propres compétences linguistiques. »

Mari raconte avoir été encouragée par ses camarades de classe de langue maternelle française éprouvant des difficultés d'écoute et de compréhension similaires aux siennes pendant un cours difficile. Cela l'a aidée à changer sa croyance erronée selon laquelle tous les locuteurs natifs comprenaient tout facilement. Elle a pu voir ses propres échecs de compréhension en tant que des résultats du fait que les cours étaient objectivement difficiles à suivre au lieu de blâmer seulement sa compréhension limitée du français pour ses difficultés.

MARI : « Et effectivement à l'automne quand j'avais ce prof qui parlait très vite des copains français sont venu me dire qu'eux aussi avaient parfois des difficultés de lui comprendre et suivre le discours. Et j'étais vraiment ravie d'entendre que les autres y avaient du mal aussi et que c'était pas que moi. »

Elsa explique que l'une des observations importantes pour elle a été de suivre un de ses amis qui a réussi à établir des liens sociaux malgré ses difficultés linguistiques. Il est possible que ces types d'histoires vivantes de succès dans l'établissement des liens sociaux soient très importants pour le développement de croyances plus indulgentes sur les exigences sur les compétences en langues étrangères. Voir quelqu'un réussir dans des objectifs sociaux importants avec un français incertain renforce les croyances sur l'utilité d'une capacité linguistique même limitée.

ELSA : « Et puis quand même finalement c'était le cas que j'avais eu des copains proches et on a visité des endroits j'ai remarqué que moi je suis quand même par exemple ... Ou je veux dire que j'avais [-] par exemple une copine qui parlait pas bien français vraiment. Et ce qui m'a donné de la confiance c'était que je savais que je parlais mieux qu'elle mais elle avait quand même toujours le courage de parler et elle avait eu des copains et tout. Et voilà c'était également ça qui m'a fait penser que « okay, si elle a le courage bien sûr que je peux l'avoir aussi » et c'étaient des trucs comme ça qui m'ont genre motivé. »

Enfin, le rapport de Mari sur ses efforts pour surmonter ses interprétations négatives des réactions des locuteurs natifs et ses sentiments de non-appartenance est un exemple du processus décrit par de nombreux participants. Cet effort conscient pour changer ses croyances démontre une transformation de ses objectifs personnels en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère. L'objectif est passé de la maîtrise parfaite du français à l'acceptation de ce que l'on est maintenant.

MARI : « Eh ben ce qui a rendu les situations gênantes, en particulier à l'automne, c'est que les gens étaient pas si amicale que ce à quoi j'étais habituées. Et ça me faisait penser que c'était moi, que j'avais certainement fait une erreur. Mais maintenant j'ai fait un effort de me débarrasser d'une telle complaisance ridicule [rit] eh ben [-] Mais oui en effet c'est un effort conscient que je fais maintenant pour m'en débarrasser. Je veux pas penser que c'est toujours moi fait des erreurs. J'ai le même droit [rit] d'être ici que tous les autres. »

La transformation des participants au niveau de leurs croyances, leur confiance et leur approche générale vers leur position en tant que des francophones étrangers a exigé des efforts conscients de l'évaluation de leurs propres perspectives. Les changements à l'égard de leur comportement et leurs croyances se sont réalisés à la base de leurs expériences et leurs interactions avec les autres. Ces changements marquent une nouvelle position de voir leur apprentissage du français et leur identité francophone. Même s'il s'agit d'une transformation qui influe leur compétence totale, il est évident que la compréhension orale et leur capacité d'écoute en fait une partie essentielle.

### 3.3.4 À la fin du séjour

Dans l'ensemble, l'abondance de rencontres en français et la gestion d'une variété de situations ont aidés les participants à développer leur estime de soi et à renforcer leurs croyances positives en matière d'auto-efficacité. Ils ont développé une compréhension réaliste de leur capacité d'écoute en français avec leurs limites et leurs besoins de développement ainsi que les acquis antérieurs. À la fin de leur entretien, chaque participant a



été invité à donner des conseils à un étudiant d'échange nouvellement arrivé dans une région francophone. Les expériences des attentes réduites et d'auto-efficacité accrue se reflètent dans leurs conseils concernant l'indulgence envers soi-même et l'observation de sa capacité linguistique avec honnêteté et douceur, comme le montre l'extrait d'Elsa. Plusieurs participants, comme Elsa, ont également reconnu les effets néfastes de leurs croyances négatives et de leurs craintes sur leur capacité à fonctionner dans des situations de communication et leur capacité à profiter de leurs aptitudes existantes.

ELSA : « Alors moi, je lui dirais qu'il faut être trop sévère envers lui-même ou d'exiger de savoir mieux faire qu'il le sait en réalité. [-] Qu'il faut être honnête à soi-même de ce qu'on sait faire et ce qu'on sait pas. [-] C'est parce que ça influence combien on a peur des situations. Je veux dire que si on pense qu'on devrait faire mieux et on peut quand même pas le faire ça va provoquer qu'une file des déceptions envers soi-même. [-] Et bien, il faut tenter de penser qu'on est tout le monde des humains, je veux dire que personne va vraiment t'insulter parce que tu parles un mauvais français, qu'en principe les gens sont assez sympas quand même [toutes les deux rient] »

Ces changements de points de vue et de croyances sur leurs capacités linguistiques ont entraîné une réduction de l'anxiété en Outre le fait d'autres émotions négatives. Cette transformation est un facteur important de compréhension des expériences des participants sur la compréhension orale du français au cours de leur séjour à l'étranger.

## 4 Discussion

Cette étude a porté sur les expériences d'écoute des étudiants finlandais en français en langue étrangère lors d'une période d'échange universitaire. Les données ont été recueillies par le moyen des entretiens, où les participants ont été invités à se rappeler et à raconter comment ils ont vécu l'écoute du français dans diverses situations au cours de leur séjour. Nos deux questions de recherche étaient les suivantes :

5. Comment les participants décrivent-ils leurs expériences de compréhension orale lors de leur période d'échange ?
6. Comment les participants perçoivent-ils l'influence de la période d'échange sur leur compréhension orale et leur comportement dans des situations de communication ?

À la lumière des modèles d'écoute (Janusik et Imhof 2017) et de communication (Mustajoki 2012) ainsi que des différents domaines affectant les expériences d'écoute des auditeurs en langues étrangères (Rost 2014), nous avons présenté nos résultats en trois catégories : la langue, les interlocuteurs et le « soi-même ». Chaque catégorie a répondu à nos deux questions de recherche car chacun consistait en les expériences des participants du phénomène titre dans des situations d'écoute, comment ces expériences ont produit des changements dans les croyances et le comportement des participants et quels étaient ces changements.

Pour résumer les changements affectés par leurs expériences d'études à l'étranger, (1) la perception des participants sur l'équipage de la langue française s'est accru à inclure de nouvelles variétés, (2) leur perception de ce que signifie le fait de fonctionner en tant qu'auditeur en langue étrangère dans des situations de communication a changé pour permettre plus de difficultés et plus de stratégies de compensation et (3) leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'utilisateurs d'une langue étrangère ont été remaniées afin d'inclure des idées plus réalistes d'eux-mêmes en tant qu'utilisateurs du français permettant des attitudes plus indulgentes envers leur capacité courante. Nous allons maintenant discuter de ces trois catégories et de leur rapport avec des études précédentes. Ensuite, nous discuterons des limites et des mérites de cette étude et, enfin, de la manière dont nos résultats peuvent bénéficier l'enseignement de l'écoute en français langue étrangère ainsi que de la préparation de futurs étudiants d'échange.

## 4.1 Langue

Nous allons commencer par la discussion des expériences liées à l'écoute de ces variétés de la langue française qui ont entouré les participants pendant leur séjour. Dans le domaine des études à l'étranger, il a été constaté que les périodes d'études à l'étranger améliorent la confiance et la performance d'écoute des participants, avec des résultats variant de modestes à significatifs. (Isabelli-García et al. 2018 pour un résumé récent des études sur le développement de l'écoute à l'étranger ; Tanaka et Ellis 2003) C'est le même cas avec notre étude. L'exposition abondante au français parlé sous diverses formes et situations a été l'une des expériences les plus significatives rapportées par les participants. Au début de leur séjour, la plupart des participants ont éprouvé des difficultés à traiter et à interpréter l'input orales en français, mais l'exposition et les interactions continues leur ont permis de se familiariser avec une grande partie du vocabulaire de base utilisé dans leurs interactions et situations d'écoute quotidiennes. Le groupe A, constitué de novices en séjour de longue durée en zone francophone, a rapporté une amélioration significative de leur traitement cognitif à l'écoute et un passage d'un traitement contrôlé à un traitement plus automatique du flux sonore.

Même si la présente étude s'intéresse davantage à l'expérience globale de l'écoute dans une langue étrangère, les difficultés décrites par les participants présentent des similitudes avec des études antérieures portant spécifiquement sur les difficultés de compréhension orale. À l'instar de l'étude de Laakso (2015) sur les difficultés d'écoute des apprenants de finnois langue seconde, les participants à notre étude ont signalé avoir éprouvé le plus de difficultés en raison de la rapidité du débit, des variétés de langues inconnues, des caractéristiques de la langue parlée et des mots peu familiers. De plus, les participants à cette étude ont déclaré avoir utilisé leurs connaissances générales du monde et leurs connaissances du sujet pour compenser leurs difficultés d'écoute. Dans l'étude ultérieure de Laakso sur l'influence des processus de mémoire de travail sur les difficultés d'écoute (2018) ainsi que dans l'étude de Goh (2000) sur les causes des difficultés d'écoute, un défi commun pour les participants était de trop se concentrer sur le décodage du nouveau matériel entrant qui a résulté dans le fait d'oublier ce qui a déjà été entendu. Cette attention sur le nouveau matériel a également gêné l'analyse du matériel précédent. Ces difficultés sont notamment liées au décodage de nouveaux éléments de

vocabulaire ou de sections de discours qui, dans la langue parlée, reçoivent une prononciation différente des attentes basées sur les formes écrites. Ces deux difficultés étaient très fréquentes dans les situations d'écoute de nos participants au début de leur séjour. Laakso (2018) a également rendu compte de l'influence des pratiques culturelles sur les attentes sur la manière dont les gens devraient agir dans des situations spécifiques. De même, nos participants ont noté que les différences de compréhension culturelle étaient une source d'incertitude et de mauvaise interprétation.

Interrogés sur leur pratique d'écoute antérieure dans l'enseignement formel, de nombreux participants ont déclaré souhaiter avoir eu la chance de pratiquer davantage d'exercices imitant les besoins dans la vraie vie en classe. Selon eux, les exercices d'écoute devraient inclure une écoute plus interactive afin de nécessiter l'utilisation de compétences pour se faire comprendre et de compétences pour vraiment comprendre leur partenaire sans s'appuyer sur des citations prédéterminées souvent utilisées dans des exercices d'écoute interactive. Le souhait d'avoir eu la chance de traiter du matériel plus authentique et de devoir résumer le contenu en fonction de sa propre compréhension a été exprimé à plusieurs reprises. Ces souhaits sont compréhensibles, car l'expérience de l'écoute interactive reçue pendant leurs études en Finlande de les avait fournis suffisamment pour leurs nécessités réelles en mobilité. Plusieurs participants ont dû créer leurs propres stratégies pour gérer leur performance d'écoute pendant leur séjour en participant à des interactions et à des cours en français.

Une autre divergence significative remarquée par nos participants entre le français qu'ils avaient appris dans les classes en Finlande et les variétés du français qu'ils devaient comprendre dans leur contexte quotidien en mobilité concernait l'argot. Cette variété décrite par les participants comprend probablement des éléments de l'argot, du verlan et de la langue parlée en général. Même si le français standard qu'ils avaient appris en Finlande les a bien servis dans leurs études et aussi dans leurs relations avec d'autres étrangers, ils n'avaient pas la compétence linguistique du français parlé informel utilisé par leurs pairs locaux. Ils ont réalisé qu'ils n'avaient pratiquement aucune expérience préalable de cette variété pendant leurs études de français en Finlande. Beaucoup de participants se sont trouvés profondément dépourvus de compétences linguistiques qui leur auraient permis d'interagir plus pleinement avec leurs pairs français malgré leurs efforts pour ac-

quérir rapidement des éléments de cette variété linguistique. Cela marque une expérience significative de compétences d'écoute insuffisantes en français dans un groupe social essentiel. Juan et Zhihong (2018) ont décrit des expériences similaires chez des étudiants chinois de français langue étrangère. Ils écrivent : « Malgré leur maîtrise du français standard, ils ont du mal à suivre les conversations informelles entre les natifs, dans lesquelles apparaissent de nombreux mots et expressions issues des registres langagiers non standards. » (132) S'appuyant sur la recherche antérieure, Juan et Zhihong postulent qu'il s'agit d'un problème bien connu depuis une trentaine d'années.

Ces résultats sont également conformes aux résultats de Kaypak et Ortaçtepe (2014) dont les participants ont également eu des difficultés à interagir avec leurs pairs ayant la langue cible comme langue maternelle. Cependant, dans les deux études, les participants ont signalé une amélioration significative de leur auto-efficacité en communication malgré des difficultés avec des locuteurs natifs. D'autres utilisateurs non-natifs de la langue cible ont été signalés comme des interlocuteurs plus faciles que les locuteurs natifs. Cela était dû au partage d'un réservoir plus similaire de connaissances linguistiques de la langue cible avec le premier groupe.

Outre les difficultés, de nombreux participants ont fait état des gains significatifs sur leur compréhension auditive grâce à leur travail accru sur leur acquisition du français pendant leur séjour. Certains participants ont mentionné l'importance de trouver un équilibre entre ses compétences linguistiques (lire, écrire, parler, écouter) et d'améliorer sa compréhension grammaticale et son vocabulaire. Cependant, lorsqu'ils ont été interrogés sur l'apprentissage de l'écoute, les participants ont donné des réponses plus conformes à « l'approche de plus pratique » (Graham et al. 2014). Selon eux, l'exposition semble être le principal remède aux difficultés d'écoute. Comme la plupart des participants ont clairement été des auditeurs très talentueux dans leur carrière d'écoute et encore plus motivés à continuer malgré les difficultés, il est clair qu'ils ont su résoudre leurs problèmes d'écoute par eux-mêmes en inventant des stratégies efficaces au fur et à mesure de leur séjour. Cela est évident dans plusieurs de leurs courts récits où ils expliquent comment ils ont pu gérer des situations de communication difficiles et comment ils ont introduit et orchestré plusieurs outils et stratégies différents pour réussir.

De façon générale, les participants du groupe A ont signalé une amélioration plus significative de leur capacité d'écoute que les participants du groupe B. Cela suivit les résultats de Beattie et al. (2014) qui ont observé des gains de performance d'écoute plus élevés pour les apprenants moins avancés que pour les apprenants plus avancés de l'anglais comme langue étrangère pendant leurs études à l'étranger. De même, les participants du groupe A de notre étude ont souligné l'amélioration de leur capacité d'écoute pendant la période d'étude à l'étranger tandis que les participants du groupe B ont décrit leur développement plus subtilement. Evidemment, les participants du groupe B avaient déjà vécu dans leur vie une immersion à long terme dans un contexte francophone, ce qui, à leur avis, avait déjà amélioré leur confiance et leur performance d'écoute d'une manière significative.

## 4.2 Interlocuteurs

L'interaction avec des locuteurs natifs était l'un des objectifs essentiels du séjour des participants. Des interlocuteurs français ont fourni aux participants une expérience de la culture française, du code social et du comportement communicatif. Pour la plupart des participants, certains éléments n'étaient pas familiers, ce qui les a parfois amenés à interpréter leurs interlocuteurs d'une manière incorrecte en raison des différences entre les cultures finlandaise et française. La méconnaissance de certaines pratiques culturelles a conduit certains des participants à se sentir insécurisés dans leurs tentatives de rester sensibles aux questions culturelles et dans leurs interprétations de leurs interlocuteurs au moment de l'écoute. Les expériences accumulées les ont aidés à apprendre des modèles récurrents et à atténuer l'influence de leur propre culture dans leurs interprétations. Un exemple important de ceci a été la démonstration d'un éventail plus large d'émotions entre des interlocuteurs qui ne se connaissent pas que celui connu par les participants selon la culture finlandaise.

L'importance des contacts sociaux avec des locuteurs natifs est soulignée dans de nombreuses études sur les périodes de mobilité en tant que contexte pour l'acquisition des langues. (Kaypak et Ortaçtepe 2014 ; Beattie et al. 2014 ; Allen 2013 ; Yang et Kim 2011 ; Amuzie et Winke 2009 ; Isabelli-García 2006) Les participants d'Amuzie et Winke (2009) avaient des réflexions similaires aux nôtres sur leur intérêt à nouer des relations avec des

locuteurs natifs. Ils ont découvert que ce n'était pas toujours facile et que la communication s'est avérée étonnamment plus difficile qu'ils ne l'avaient prévu. Cependant, les participants d'Amuzie et de Winke ont rapporté plus d'émotions négatives et d'insatisfaction que les nôtres. (voir aussi Amuzie et Winke 2009 pour leur résumé des études examinant la relation entre les perceptions des apprenants et les réflexions sur leurs expériences d'études à l'étranger)

En outre, Isabelli-García (2006) a étudié la manière dont les étudiants d'échange géraient leurs relations sociales dans la communauté de la langue cible et dont leurs expériences affectaient leur motivation. Dans notre étude, les participants décrivent des expériences similaires par rapport à des façons de gérer leurs émotions négatives et leurs interprétations. Leur compréhension croissante des différences culturelles et leurs efforts pour apprendre à les accepter sont clairement visibles dans les entretiens. La capacité d'observer et de former des interprétations basées sur des connaissances culturelles semble aider à accroître leurs croyances d'auto-efficacité et leurs croyances d'être accepté par la communauté de la langue cible. Conformément à Amuzie et Winke (2009), Isabelli-García (2006) a pu trouver des variations parmi les participants, alors que nos participants ont démontré principalement des résultats positifs et une satisfaction à l'égard de leurs efforts sociaux (selon le niveau de leur compétence linguistique). Une explication à cela pourrait être dans les différences dans la collecte de données : Amuzie et Winke et Isabelli-Gracia ont collecté des données sur une longue période de temps à différents moments de la période d'échange des participants, ce qui a facilité l'enregistrement des changements dans les perceptions, les objectifs et les interprétations. Au contraire, notre étude s'est concentrée uniquement sur les réflexions que les participants ont exprimées après la fin de leur période d'études à l'étranger et après avoir eu le temps de réévaluer leurs expériences. Cela peut avoir abouti à un rapport plus synthétisé de leurs expériences.

Globalement, les interactions avec des interlocuteurs variés ont permis aux participants d'évaluer leurs croyances sur les perspectives des locuteurs natifs et locaux sur eux en tant qu'étrangers. Une expérience significative de plusieurs participants a été de croire que les locuteurs natifs les jugent et les critiquent à cause de leurs difficultés linguistiques. Une telle croyance sur l'existence des attitudes fortement négatives envers leur

personne a eu une portée substantielle sur leur expérience d'appartenance et d'auto-efficacité. Ces idées des interlocuteurs natifs jugeant durement leurs pratiques de communication, leur utilisation de la langue et leurs difficultés a été atténuée grâce à des nombreuses rencontres avec des interlocuteurs natifs bienveillants et encourageants. Grâce à des situations d'écoute où la compréhension nécessitait une négociation, les participants ont acquis de l'expérience dans l'utilisation des stratégies de compensation, telles que la demande d'ajustements et de vérifications, comme élément normal de leur compréhension orale du français. La validation, d'une part, de leur compétence en français par des locuteurs natifs et, d'autre part, de leurs luttes en tant qu'utilisateurs du français langue étrangère par d'autres étudiants d'échange a été significatives pour les croyances des participants sur leur compétence communicative et leur sentiment d'appartenance dans la communauté francophone globale.

### 4.3 Le « soi-même »

Nous allons maintenant discuter des expériences concernant les croyances des participants sur eux-mêmes en tant qu'auditeurs du français. À cet égard, l'expérience la plus significative pour la plupart des participants a été l'augmentation de leurs croyances d'auto-efficacité liées à la gestion de leur vie et de leurs études en français. L'expérience globale des participants du Groupe A de leur séjour à l'étranger a été le plus souvent décrite comme une transformation profonde de leur image d'usagers français, qui incluait également leur relation avec la langue française. Des sentiments de découragement et d'échec face à la compréhension auditive et des difficultés de communication au début de leur séjour ont cédé la place à des sentiments de réussite et de fierté au cours de leur séjour. Pour beaucoup, cette transformation était le résultat d'un dialogue intérieur et d'une réévaluation de leurs croyances, attitudes et interprétations de leurs expériences de communication, qui étaient influencées par leurs expériences avec les autres. Le résultat final a été une évaluation plus acceptable, plus réaliste et plus honnête de leur situation dans leur acquisition du français et de leur développement.

Les perceptions que les participants ont exprimées sur eux-mêmes en tant qu'utilisateurs et auditeurs de français en tant que langue étrangère et sur leur relation avec leur capacité d'écoute reflètent les résultats d'Allen (2013). Cette étude concernait les croyances



des enseignants de français langue étrangère sur le développement des compétences linguistiques durant un court séjour en France. Dans les deux études, les participants font état d'une forte motivation envers la langue française, des ambitions d'inclusion dans la communauté de la langue cible et des désirs d'acquérir une maîtrise du français d'une manière native. Dans les deux études, les participants ont décrit comment différentes situations de communication ou d'écoute pouvaient provoquer des émotions négatives ou positives et comment celles-ci sont considérées comme une partie normale du processus d'apprentissage des langues étrangères. Les deux études contenaient des descriptions des participants étant forcés à trouver des moyens d'équilibrer leurs exigences internes élevées et leur compétence réaliste en français. Même si aucune de ces études n'offre de possibilités de généralisations pour la raison d'être qualitatives, ces similitudes sont significatives du point de vue des apprenants de langues étrangères développant des croyances fonctionnelles d'utilisateurs de langues étrangères qui leur permettent à la fois la possibilité d'échecs et la motivation pour se développer.

À l'instar de l'étude de Kaypak et Ortaçtepe, (2014) portant sur les changements dans les croyances des apprenants à la suite d'une période d'étude à l'étranger en anglais en tant que lingua franca, les participants à notre étude ont rapporté avoir vécu un changement significatif dans leur façon de voir leur communication dans la langue cible. Dans l'étude de Kaypak et Ortaçtepe, l'accent a été mis sur les objectifs des participants en tant qu'anglophones, qui sont passés du but de s'exprimer en forme grammaticalement correcte plutôt vers le but de compréhensibilité. Dans notre étude, le changement a été expérimenté dans le comportement et les objectifs d'écoute des participants, qui, à l'instar des résultats de Kaypak et Ortaçtepe, sont devenus davantage axés sur la communication en insistant sur la priorité d'une communication fluide sur une compréhension complète et détaillée. Cela contraste avec leurs expériences de compréhension orale en classe qui reposent souvent sur des résultats de compréhension détaillés.

De tels changements dans le comportement et les objectifs d'écoute globaux des participants peuvent indiquer que les participants repensaient leur concept d'écoute en français. (Janusik et Imhof 2017 ; Bodie et al. 2010 ; Imhof et Janusik 2006) Il est possible que le concept d'écoute précédent des participants pour leur écoute en français comprenait la conviction qu'une compréhension complète était nécessaire pour la gestion des situations de communication. Alors que les participants du groupe A entrent dans un nouveau

contexte pour leur écoute du français lors de leur échange, il est probable que leur concept d'écoute du français s'en trouve affecté. Auparavant, l'écoute du français était, pour la plupart d'entre eux, avant tout une pratique théorique aux fins de l'acquisition d'une langue étrangère. Pendant leur séjour à l'étranger, le français devient le principal moyen de leur vie quotidienne, de leurs études universitaires et de leur vie sociale, répondant ainsi à de nouvelles fonctions et besoins. Cependant, leur pratique d'écoute en français est influencée par leurs difficultés et leurs lacunes linguistiques, ce qui génère inévitablement des évaluations des finalités pour lesquelles ils peuvent et ne peuvent pas utiliser l'écoute du français. Beaucoup ont voulu tester si leurs compétences en français suffisaient pour des études universitaires et pour créer des amitiés. C'est-à-dire s'ils pourraient utiliser l'écoute en français à des fins similaires lorsqu'ils utilisent leur écoute en finnois. Pour beaucoup, le résultat est dicté par leur compétence dans différentes variétés de français : les études universitaires se révèlent plus faciles car elles nécessitent principalement un français parlé officiel standard avec lequel les participants sont le plus familiers, alors que des amitiés étroites, en particulier avec leurs pairs locuteurs natifs, s'avèrent être en dehors de la compétence d'écoute de certains participants. Répondre pleinement à la question de savoir si les bilingues en général ou même les participants à cette étude ont en fait des concepts d'écoute différents pour leur L1 et leurs langues étrangères nécessiterait plus de recherche. (Janusik et Imhof 2017)

#### 4.4 Évaluation de la réalisation de l'étude

Nous allons maintenant discuter de certaines limites de notre étude. Tout d'abord, pour la plupart de nos participants, un certain temps s'est déjà écoulé depuis leur retour en Finlande, ce qui signifie qu'ils ont eu le temps de traiter leurs expériences et ils ont pu oublier un grand nombre de souvenirs liés à des expériences qu'ils n'ont pas considéré important du point de vue globale. Les expériences racontées dans ces entretiens reposent donc sur leurs souvenirs des situations qu'ils décrivent. Ces descriptions peuvent ainsi différer de la manière dont les situations ont été initialement vécues au moment de l'événement. En outre, ces expériences peuvent avoir été synthétisées et les narrative culturelles des expériences d'étude d'échange en circulation en Europe peuvent avoir influencé la manière dont les participants les racontent.

Deuxièmement, il y avait peu de variation entre les expériences individuelles des participants concernant la valeur du développement de leur capacité d'écoute. Il y avait des variations en ce qui concerne les expériences antérieures existantes des séjours dans des contextes francophones et l'influence de celles-ci sur la capacité d'écoute en général et également sur cette nouvelle expérience. Cependant, aucun participant n'aurait eu des expériences complètement négatives au sujet de sa période d'études à l'étranger et de sa capacité d'écoute. Il y a plusieurs raisons pour cela. Premièrement, les similitudes dans l'expérience des variétés françaises et du développement de l'écoute sont probablement influencées par les antécédents assez similaires des participants : le fait d'avoir étudié français dans le système éducatif finlandais et le fait d'avoir été exposé au matériel pédagogique probablement très similaire en grande partie<sup>13</sup>. De plus, tous les participants sont des étudiants universitaires de la même université et beaucoup ont suivi les mêmes cours de français qui y sont disponibles. De plus, le français est considéré comme une langue étrangère mineure en Finlande et beaucoup de ceux qui commencent à l'apprendre dans le système éducatif national abandonneront leurs études à un moment ou un autre de leur parcours universitaire. Le français est considéré comme une langue difficile et son apprentissage nécessite souvent beaucoup de travail à tous les niveaux du système éducatif. La compréhension orale et la prononciation sont considérées comme des parties difficiles des études françaises en Finlande car les systèmes phonologiques du finnois et du suédois sont considérés, souvent à tort pour l'essentiel, comme assez éloignés du français. Il est donc probable que les personnes ayant des difficultés avec ces compétences ne choisissent pas de faire une période d'études à l'étranger dans des régions et universités francophones.

Plus important encore, le manque de participants ayant traversés des processus opposés de développement de la capacité d'écoute et de négociation des croyances peut découler de la façon dont notre étude a été organisée. Les participants ont été invités à des entretiens par le biais de canaux liés aux étudiants ayant pu participer à un programme d'échange quelque temps au cours de l'année précédente. Premièrement, il est possible

---

<sup>13</sup> Il n'y a que quelques maisons d'édition en Finlande publiant des manuels du français en Finlande et autant moins de manuels pédagogiques étrangers estimés convenables pour les besoins des apprenants finnophones.

que ces canaux n'aient pas atteint d'éventuels candidats qui auraient dû mettre fin prématurément à leur période d'échange ou qui auraient pu avoir des expériences extrêmement négatives. Deuxièmement, tous les candidats possibles savaient que ce serait un entretien très personnel. La narrative culturelle de l'expérience d'échange met l'accent sur les effets et les émotions positifs, et il peut être difficile de partager des expériences contraires lors d'un entretien personnel en face à face. Il est beaucoup plus probable que cette possibilité ait attiré les étudiants d'échange réussis et motivés et les apprenants du français qui souhaitent approfondir davantage leur compréhension de leurs expériences.

Pour réduire l'influence d'une éventuelle réticence à partager des expériences personnelles négatives, il aurait peut-être été bénéfique d'utiliser des questionnaires en ligne destinés aux étudiants qui avaient fait des études à l'étranger dans des régions francophones. Comme la majorité des étudiants de l'université de Jyväskylä optant pour des études d'échange choisiront des lieux où l'anglais sera leur langue principale dans les études et dans la vie quotidienne, les destinations francophones sont moins populaires. Afin d'obtenir plus de données et d'augmenter la possibilité de trouver des expériences variées, quelques suggestions peuvent être faites : collecter des expériences sur plusieurs années, y compris d'autres établissements d'enseignement supérieur ou suivre tous les étudiants volontaires d'un ou de quelques établissements partant pour étudier à l'étranger dans des régions francophones. Ces stratégies pourraient augmenter la possibilité d'observer des expériences plus polyvalentes.

Malgré ces limitations, cette étude avait également des résultats positifs. Premièrement, dans une période de temps et contexte de recherche limités, nous avons réussi à atteindre un nombre satisfaisant des participants. Deuxièmement, l'adaptation des questions d'entretien de Laakso (2015) pour une audience d'étudiants récemment rentrés de leur séjour à l'étranger a bien réussi. Cela a garanti une collecte des données pertinentes et variées. Par cette collection des participants et des entretiens nous avons pu observer les divers usages et besoins pour lesquels ces étudiants finlandais utilisent leur capacité d'écoute lors de leur période d'échange et comment les dimensions différentes de l'écoute se manifestent dans leur comportement d'écoute. Nous avons également pu voir qu'il y a probablement des croyances communes liées à la capacité d'écoute qui répercutent dans

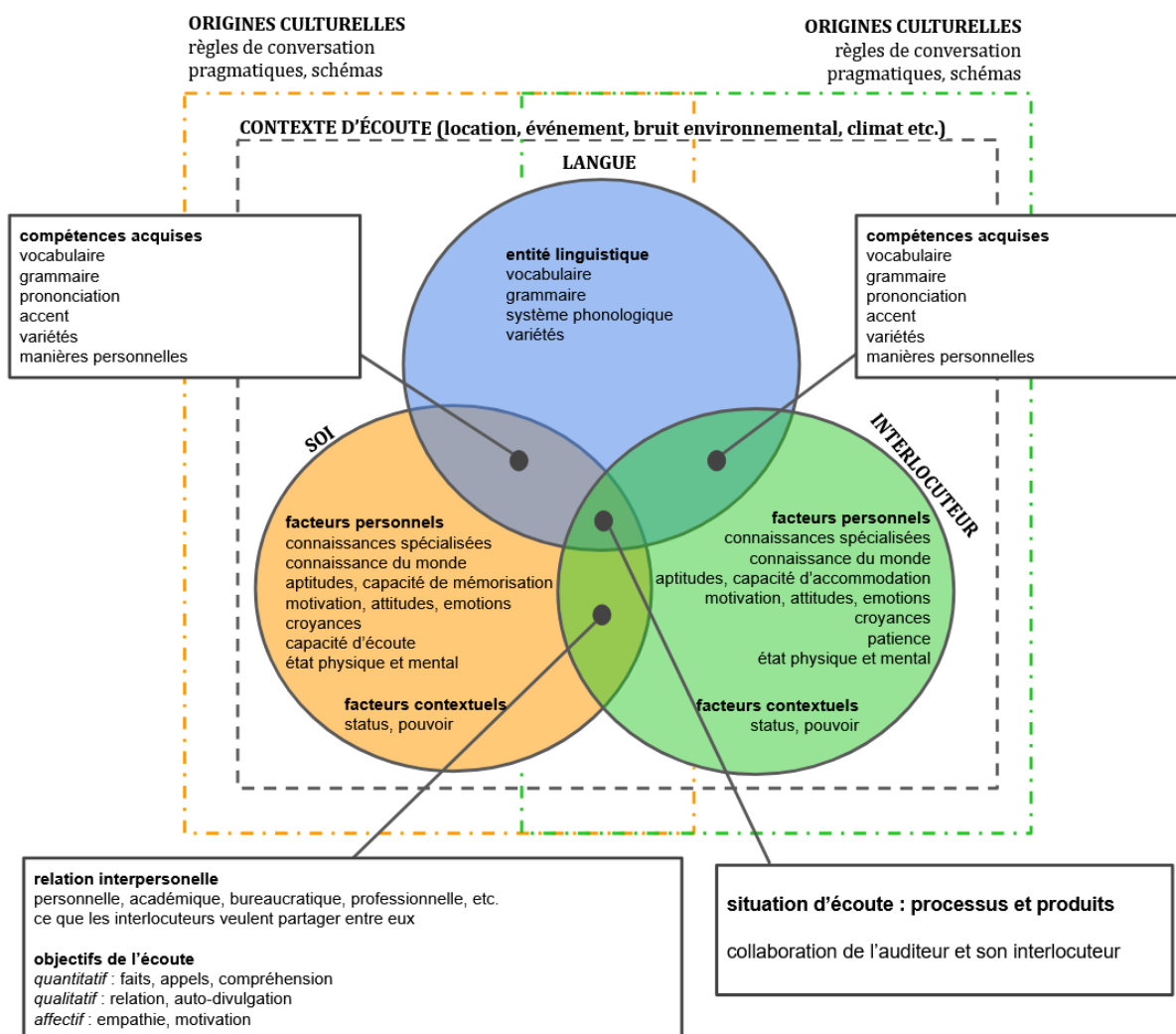
la population des apprenants de français langue étrangère en Finlande et qu'il est possible que ces croyances puissent produire des expériences comparables lors d'une mobilité internationale. Des recherches supplémentaires sont naturellement nécessaires pour vérifier cette hypothèse. Un autre point positif important est démontré dans la réalisation éthique de cette enquête. A chaque moment nous avons informé les participants de la suite du processus et de leurs droits en tant que participants dans la recherche d'une manière claire et transparente. Les documents éthiques, les enregistrements, les transcriptions et le fait de rendre anonymes les participants ont été réalisés d'une manière appropriée. De plus, notre étude apporte une valeur ajoutée dans l'apprentissage du français en Finlande, ce qui valorise la contribution des participants sous forme de don de leur temps et de leurs efforts à cette recherche.

#### **4.5 Contribution**

Enfin, nous allons discuter de l'apport de notre étude pour l'écoute des langues étrangères, l'enseignement du français langue étrangère en Finlande et la formation des futurs étudiants d'échange partant pour des régions francophones. Ainsi que cela a été discuté dans une grande partie des recherches précédentes, l'écoute d'une langue étrangère en tant que compétence est toujours sous-recherchée et sous-enseignée, ce qui entraîne des croyances diminuées sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écoute qui se transmettent dans les pratiques en classe et deviennent une partie intégrale des conceptualisations d'écoute des apprenants des langues étrangères. (Janusik et Imhof 2017 ; Beattie et al. 2014 ; Graham et al. 2014 ; Vandergrift et Goh 2012 ; Bekleyen 2009 ; Field 2008 ; Vandergrift 2007 ; Vandergrift 2003) Afin d'aider les apprenants à acquérir de meilleures pratiques d'écoute qui correspondent à leurs besoins d'écoute réels et objectifs, il est essentiel d'étudier leurs expériences concernant leurs difficultés d'écoute et leurs besoins d'écoute dans différents contextes. De plus, il est important que les apprenants soient familiarisés avec les différents aspects qui peuvent influencer leur processus d'écoute. Comme les auditeurs ont tendance à se blâmer pour des difficultés d'écoute et de compréhension (Rost 2014), être conscient des différents aspects peut diminuer leurs émotions négatives dirigées vers eux-mêmes et voir leur écoute d'une manière plus réaliste et indulgente.

Notre étude apporte une contribution non négligeable à la recherche sur les expériences des étudiants d'échange finlandais en programmes de mobilité internationales. Notre analyse de l'expérience de l'écoute en langue étrangère, ici en français, en contexte des séjours à l'étranger nous a permis d'observer ce phénomène d'une perspective multidimensionnelle prenant en compte les aspects linguistiques, sociaux et personnels. Le tableau 5 (voir ci-dessous) présente la synthèse des facteurs affectant l'expérience individuelle de compréhension orale en écoute en langue étrangère basée sur notre analyse. L'événement d'écoute se produit au lien de facteurs personnels, linguistiques, culturels et contextuels qui influencent le processus et le produit de l'écoute.

Tableau 5. Synthèse des facteurs qui influence les expériences d'écoute en langue étrangère selon notre analyse, basé sur les modèles de Janusik et Imhof (2017) et Mustajoki (2012).



D'après nos recherches, il n'existe pas en Finlande d'études similaires concernant la capacité d'écoute pendant une période de mobilité, ce qui souligne l'intérêt de notre étude. Il existe des recherches, principalement sous forme de mémoires de master, sur les expériences des étudiants finlandais concernant les études à l'étranger. Ces études s'intéressent aux expériences en général (Valkonen 2016 ; Kangastalo 2011), au développement des compétences interculturelles et à l'intégration dans la culture locale (Jääskeläinen 2013 ; Matilainen 2014 ; Taajamo 1999), aux motivations pour partir en échange (Riihivuori 2015 ; Matilainen 2014 ; Valkonen 2016), aux connaissances variées acquises grâce à une période de mobilité (Kangastalo 2011 ; Sagulin 2005) et même aux expériences de la langue cible et ses variétés (Joensuu 2018). Ces études présentent des constatations qui sont en phase avec nos résultats concernant les sentiments positifs et négatifs, les expériences de l'intégration dans la communauté et de la communication interculturelle ainsi que l'augmentation des sentiments liés à l'auto-efficacité. Jääskeläinen (2013), en particulier, a trouvé des expériences similaires aux nôtres concernant les expériences de situations de communication et les changements éprouvés par participant dans leurs attitudes envers leur difficulté de communication envers des approches plus indulgentes. Jääskeläinen fait également une référence brève à l'égard de la manière ses participants d'essayer d'utiliser des indices variés présentes dans le contexte de communication pour pouvoir mieux comprendre leur interlocuteur. Les participants de Sagulin (2005) ont également commenté l'omniprésence de la langue cible et la possibilité d'apprendre par l'écoute. Joensuu (2018) a étudié les expériences des langues nordiques pendant des stages de langue cible. Son étude comprend des éléments de la langue écoutée et de la langue utilisée par ses participants. Elle a également trouvé des expériences similaires aux nôtres concernant les difficultés linguistiques au début des stages et les changements des attitudes. De plus, l'usage situationnel de la langue cible par les locuteurs natifs fait partie de l'apprentissage linguistique de ses participants.

Ainsi, des aspects liés à la langue cible sont souvent inclus et vus comme essentiels pour l'expérience globale de la mobilité. Néanmoins, les études précédentes ne parviennent pas à discuter le rôle spécifique de la compréhension d'écoute dans la même mesure que la nôtre. Une telle perspective est particulièrement importante dans le cadre du français langue étrangère à cause des grandes différences entre la langue standard et écrite en comparaison avec les variantes de langue parlée. En particulier, notre étude révèle le rôle

de la compréhension orale des variétés parlées de français dans l'établissement des relations sociales. Par notre recherche et par la contribution des participants, l'importance des variétés linguistiques utilisées par des jeunes francophones natifs est démontré d'une manière convaincante. Ces résultats peuvent servir l'apprentissage du français langue étrangère en Finlande et l'instruction linguistique donnée aux étudiants qui ont des projets de partir en échange dans des régions francophones.

Tout d'abord, considérons la prédominance du français standard. En commençant par l'aspect du français standard, il existe plusieurs variétés de français dans le monde et toutes ne peuvent pas être couvertes dans l'enseignement en classe. De plus, les variétés qu'un apprenant trouverait les plus importantes dépendent des communautés francophones dans lesquelles il souhaite entrer. Naturellement, se concentrer sur le français standard dans un temps limité est probablement l'approche la plus efficace en termes d'acquisition de la langue. En se concentrant principalement sur une variété, il est plus facile pour les apprenants d'intérioriser le fonctionnement du système phonétique et de la prononciation, par exemple. Cependant, il est fort probable que les apprenants se rendront à un moment donné dans des régions francophones et, espérons-le, ils le feront au cours de leurs études. De plus, une grande partie du matériel audio et visuel de langue française (musique, films, etc.) en distribution internationale, sans parler du matériel en libre accès en ligne, comme YouTube, les podcasts et les blogs, par exemple, sont inondés par des expressions à l'origine de l'argot des « jeunes et des banlieues ». (Juan et Zhihong 2018, 132)

Ainsi, dans la lignée des propositions de Juan et Zhihong, nous proposons d'inclure du matériel plus authentique, notamment dans la variété utilisée par les jeunes locuteurs natifs en France, parce que cela semblerait être un objectif important du point de vue des jeunes apprenants et leurs besoins réels en tant que consommateurs de la culture en langue française et en tant que futurs membres des communautés francophones. Comme le soulignent Juan et Zhihuang, cela est conforme aux objectifs du CECR (2018), qui exige l'importance des capacités linguistiques pour l'établissement et l'entretien des relations personnelles. (CECR 2018, 87) De plus, il est probable qu'à cette fin, il suffise de fournir une pratique d'écoute précise (c'est une question de sensibilisation dans un premier lieu) et de ne pas exiger des apprenants qu'ils produisent eux-mêmes un langage similaire, car c'est le plus probable qu'ils devront être capables de comprendre cette variété à l'écoute



plutôt que de la parler. Apprendre à écouter cette variété est également susceptible de faciliter son apprentissage en communication avec ses locuteurs plus rapidement car l'apprenant informé est capable au moins de suivre les propos de ses interlocuteurs. L'indépendance dans l'interprétation est vitale pour que l'apprenant ne soit pas totalement dépendant de la capacité de ses interlocuteurs à adapter son utilisation de la langue à la compétence de l'auditeur, car tous les interlocuteurs potentiels ne possèdent pas cette capacité.

Cependant, les participants de notre étude n'ont apparemment pas été instruits par leurs professeurs pour se préparer à cette variété. Certains ont déclaré s'être livrés à une écoute légère de leur choix ou même à des exercices de compréhension à l'écoute, mais pas à l'argot. Comme il aurait pu être possible de prédire la nécessité de comprendre l'argot, il aurait probablement été bénéfique pour eux de recevoir des instructions pour se familiariser avec cette nouvelle variété avant le départ. À cette fin, il existe de nombreux documents en ligne sous forme de chaînes YouTube et de podcasts qui auraient pu les aider à démarrer. Le simple fait de taper « learn French slang<sup>14</sup> » dans la barre de recherche donnera à un futur étudiant d'échange en France la possibilité d'apprendre des phrases et des expressions locales importantes qui pourraient autrement les surprendre à leur arrivée. La réduction des nombres des éléments inconnus avant l'entrée dans le contexte de mobilité va certainement bénéficier aux apprenants.

Le deuxième aspect, concernant la divergence entre des compétences acquises et celles nécessaires, est l'accent mis sur la compréhension plutôt que sur le processus dans la pratique d'écoute vécue par les participants. Comme nous avons pu le voir dans les entretiens, cette approche de l'écoute en langue étrangère a amené les participants à ressentir de l'anxiété dans les situations d'écoute et de communication, alors qu'ils n'arrivaient qu'à une compréhension partielle du message de leur interlocuteur. Vers la fin de leur séjour, les participants ont développé un ensemble d'objectifs et de comportements plus détendus sous leur compréhension de l'écoute réussie, permettant beaucoup plus de difficultés et d'incompréhension que leur définition précédente. Cela leur a permis de se

---

<sup>14</sup> Les étudiants finlandais sont en général plus familiers avec l'anglais qu'avec le français, c'est à dire qu'ils peuvent profiter des matériaux excessifs en langue anglaise pour développer leur compétence en français.

sentir plus confiants et d'avoir des conversations plus fluides, car ils se concentraient davantage sur la compréhension générale des propos de leurs interlocuteurs plutôt que sur une compréhension précise. Selon les témoignages des participants, cette forme d'écoute n'a pas été adoptée sans pratique. Ils ont été forcés de l'adopter car l'approche de compréhension précise intervenait avec des objectifs sociaux plus importants, tels que ne pas être un interlocuteur laborieux et être capable d'avoir des conversations fluides sans se coincer inutilement dans les détails. Cela signifie que le fait de pouvoir utiliser ce type d'écoute nécessite de la pratique et que cette pratique pourrait et devrait également être incluse dans l'enseignement en classe. L'inclusion de cette forme d'écoute à la pratique d'écoute en classe permettrait aux apprenants de développer une perception plus polyvalente et réaliste de leurs besoins, usages et comportements d'écoute en langue étrangère.

Pour en rester encore aux réalités de l'écoute, il semble que les participants en soient venus à comprendre les facteurs sociaux, émotionnels et cognitifs affectant leur performance et leur expérience d'écoute en langue étrangère réelle à travers leurs expériences personnelles au cours de leur séjour - ou au cours de séjour à terme long précédent s'ils en avaient eu un. Les participants étaient, dans une certaine mesure, conscients des défis liés aux premières semaines d'une période d'études à l'étranger, mais ils l'avaient appris en lisant les rapports généraux des étudiants précédents et en écoutant des histoires. Cependant, ces rapports n'incluaient probablement pas d'exposés détaillés sur l'écoute d'une langue étrangère dans un contexte de langue cible et quelle en est l'influence sur les émotions, les attitudes et la motivation de l'apprenant. Se préparer à l'influence des aspects cognitifs, sociaux et personnels liés aux défis d'écoute aurait pu leur faciliter le début de leur séjour. Préparer les apprenants en langues à la communication internationale dans leurs langues « plus faibles » dans une perspective holistique (comme présenté dans Rost 2014, par exemple) pourrait améliorer leurs performances car ils n'auraient pas à être surpris par les émotions fortes qu'ils peuvent ressentir. Le fait d'être conscient des processus typiques impliqués aide les apprenants à faire face aux difficultés émergentes. De plus, être conscient de ces aspects dès les premiers stades de l'apprentissage pourrait encourager même les auditeurs les plus en difficulté à poursuivre leurs efforts. Accorder la priorité à la normalisation des défis et des malentendus sur l'écoute d'une

langue étrangère par rapport à la compréhension détaillée pourrait aider à soutenir la motivation tout au long de la carrière d'apprentissage.

## Bibliographie

- ALLEN L. Q. (2013). Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System* 41(1), p. 134-148.
- AMUZIE G. L. et WINKE P. 2009. Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System* 37(3), p. 366-379.
- ANDERSON J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications* (5th ed.). New York: Worth.
- ARAGÃO R. (2011). Beliefs and Emotions in Foreign Language Learning. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 39(3), p. 302-313.
- AYRES J., WILCOX A. K. et AYRES D. M. (1995). Receiver apprehension: An explanatory model and accompanying research. *Communication education*, 44(3), pp. 223-235.  
doi:10.1080/03634529509379013
- BADDELEY A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology* 63, p. 1-29.
- BADDELEY A. (2010). Working memory. *Current Biology* 20(4), p. R136-R140.
- BARCELOS A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), p. 301-325.
- BARCELOS A. M. F. & KALAJA P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39(3), p. 281-289.
- BEATTIE J., VALLS-FERRER M. et PÉREZ-VIDAL C. (2014) Listening performance and onset level in formal instruction and study abroad. Dans PÉREZ-VIDAL C. (Éd.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 195-216.
- BEKLEYEN N. (2009). Helping teachers become better English students: causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37, 664-675. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>.
- BIGGS J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, England: Society for Research on Higher Education.
- BODIE G. D. (2010). The revised listening concepts inventory (LCI-R): Assessing individual and situational differences in the conceptualizations of listening. *Imagination, Cognition and Personality* 30, p. 301-339. doi:10.2190/IC.30.3.f
- CERC (2018). Carde Européen Commun de Références pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs. url : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> Consulté le 19.12.2020.
- CUTLER A. (2000). Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting* 5, p.1-23. <http://dx.doi.org/10.1075/intp.5.1.02cut>
- CUTLER A. (2012). *Native listening*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CUTLER A. et BROERSMA M. (2005). Phonetic precision in listening. In W. Hardcastle & J. Beck (Eds.), *A figure of speech: A festschrift for John Laver* (pp. 63-91). Mahwah, NJ: Erlbaum

- DÖRNYEI Z. et USHIODA E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (p. 1–8). Bristol, England: Multilingual Matters.
- FIELD J. (2000). 'Not waving but drowning': A reply to Tony Ridgway. *ELT Journal* 54(2), p. 186.
- FIELD J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. FIELD J. (2011). Into the Mind of the Academic Listener. *Journal of English for Academic Purposes* 10(2), p. 102-112.
- FIELD J. (2011). Into the mind of the academic listener. *Journal of English for academic purposes* 10(2), p. 102-112. doi:10.1016/j.jeap.2011.04.002
- GRAHAM S. (2006). Listening Comprehension: The Learners' Perspective. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 34(2), p. 165-182.
- GRAHAM S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for academic purposes* 10(2), p. 113-117.
- GRAHAM S. et MACARO E. (2008) Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning* 58, p. 747-783.
- GRAHAM S., SANTOS D. et FRANCIS-BROPHY E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education* 40(C), p. 44-60.
- GOH C. C. M. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. *System* 28(1), p. 55-75.
- GOH C. (2010) Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation. *Materials in ELT: Theory and Practice*, p. 179-206.
- HASAN A. S. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum* 13, p.137-153.
- HORWITZ E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (p. 119– 29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HYLTENSTAM K. (2014, March). *Age and aptitude and nativelike ultimate attainment in two languages*. Plenary speech at the American Association of Applied Linguistics Convention, Portland OR. (referred to in Rost 2014)
- IMHOF M. et JANUSIK L. (2006). Development and Validation of the Imhof-Janusik Listening Concepts Inventory to Measure Listening Conceptualization Differences between Cultures. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), p. 79-98.
- ISABELLI-GARCÍA C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. Dans DuFon M.A. et Churchill E. (édit.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon : Multilingual Matters. p. 231-258
- ISABELLI-GARCÍA C., BOWN, J., PLEWS J. L. et DEWEY, D. P. (2018). Language learning and study abroad. *Language Teaching* 51(4), p. 439-484.
- JANUSIK L. et IMHOF M. (2017). Intercultural Listening: Measuring Listening Concepts with the LCI-R. *International Journal of Listening* 31(2), p. 80-97. doi:10.1080/10904018.2016.1151620
- JOENSUU E. (2018). *Svenska i vardagen, värdefull arbetserfarenhet och nya vänner: En diskursanalytisk studie av finska språkstuderandes erfarenheter av språkpraktiken i Sverige, Danmark och på Färöarna*. Mémoire de maîtrise. Université de Tampere. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103036> Consulté le 15.2.2021.

- JUAN S. et ZHIHONG P. (2018). Pour une approche sociolinguistique en didactique du français langue étrangère —l'argot français contemporain en classe. *Synergies Chine* 13(13), pp. 131-142
- JÄÄSKELÄINEN I. (2013). "...ne on kaikki sellasta pääomaa joka sit on ihmisessä...": Suomalaisen vaihto-opiskelijoiden näkemys kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiseen. Mémoire de maîtrise. Université de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41991> Consulté le 15.2.2021.
- KALAJA P., BARCELOS A. M. F. et ARO M. (2018). Revisiting Research on L2 Learner Beliefs : Looking Back and Looking Forward. Dans GARRETT P. et COTS J. M. (édit.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (p. 222-237). New York: Routledge. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55878> Consulté le 11.01.2021. Cette version en ligne de l'article n'a pas de numéros de page.
- KALAJA P., FERREIRA A. M., ARO, M. et RUOHOTIE-LYHTY M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- KANGASTALO L. (2011). *Opiskelijavaihto elämäkokemuksena: Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia opiskelijavaihdosta Etelä-Afrikassa*. Mémoire de maîtrise. Université de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36962> Consulté le 15.2.2021.
- KAYPAK E. et ORTAÇTEPE D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System* 42, p. 355-367.
- KIMURA H. (2017). Foreign Language Listening Anxiety: A Self-Presentational View. *International journal of listening* 31(3), p. 142-162. doi:10.1080/10904018.2016.1222909
- LAAKSO S. (2015). Alkuvaiheen S2-oppilaiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. Dans JAKONEN T., JALKANEN J., PAAKKINEN T. et SUNI M. (édit.). *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015*, 91–112. Soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- LAAKSO, S. (2018). Rajallinen työmuisti S2-oppilaiden puheenymmärtämisen vaikeuksien selittäjänä. *Puhe ja kieli* 38 (4), p. 181-202.
- LLANES À. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism* 8(3), p. 189-215.
- MARIJUAN S. & SANZ C. (2018). Expanding Boundaries: Current and New Directions in Study Abroad Research and Practice. *Foreign Language Annals* 51(1), p. 185-204.
- MATILAINEN A. (2014). "Siitä kohtaamisestahan tässä on kyse": NSS -vaihto-opiskelun vaikutukset musiikinopettajan työelämään. Mémoire de maîtrise. Université de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43723> Consulté le 15.2.2021.
- MUSTAJOKI A. (2020). *Väärinymmärryksiä: Miten voisimme puhua ja kuunnella paremmin*. Helsinki : Gaudeamus.
- MUSTAJOKI A. (2012). A speaker-oriented multidimensional approach to risks and causes of miscommunication. *Language and Dialogue* 2(2), p. 216-243.
- NEGUERUELA-AZAROLA E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System* 39, p. 359–369.
- NIJAKOWSKA J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'BRYAN, A. et HEGELHEIMER, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian journal of applied linguistics*, 12(1), p. 9-38.

- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU (2017a). *Lukion oppimäärän suorittaneiden A-kielivalinnat 2000-2017*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukio%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb> Consulté le 14.01.2021.
- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU (2017b). *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2-kielivalinnat 2000-2017*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukio%20-%20ainevalinnat%20-%20B2-kieli%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb> Consulté le 14.01.2021.
- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU (2017C). *Lukion oppimäärän suorittaneiden B3-kielivalinnat 2000-2017*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukio%20-%20ainevalinnat%20-%20B3-kieli%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb> Consulté le 14.01.2021.
- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU (2019a). *Perusopetuksen 1-6 luokkien A-kielivalinnat 2000-2019*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%201-6%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb> Consulté le 14.01.2021.
- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU (2019b). *Perusopetuksen 7-9 luokkien A-kielivalinnat 2000-2019*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%207-9%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb> Consulté le 14.01.2021.
- PÉREZ-VIDAL C. (Éd.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PYYKKÖ R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:51. Helsinki : Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> Consulté le 14.01.2021.
- RIDGWAY T. (2000). Listening strategies - I beg your pardon? *ELT Journal* 54(2), p. 179-185.
- RIIHIVUORI N. (2015). "Elämää Suomi-kuplan ulkopuolella": Vaihto-opiskelun motiiveja ja merkityksiä opiskelijoiden etkakertomusten perusteella. Mémoire de maîtrise. Sciences de l'éducation. Université de Tampere. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97555> Consulté le 15.2.2021
- ROST M. (2014). Listening in a Multilingual World: The Challenges of Second Language (L2) Listening. *International Journal of Listening*, 28(3), pp. 131-148.
- SAGULIN M. (2005). *Yliopistojen kansainvälisen opiskelijavaihdon tuottama oppiminen*. Jyväskylä.
- SANZ C. (2014). Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes. The SALA project, an appraisal. Dans PÉREZ-VIDAL C. (Éd.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. p. 1-13.
- SCHIFF R. et JOSHI R. M. (Édit.) (2016). *Interventions in Learning Disabilities. A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. [Cham], Switzerland, Springer.
- SWAN M. et WALTER C. (2017). Misunderstanding Comprehension. *ELT Journal*, 71(2), p. 228-236.
- TAAJAMO M. 1999. *Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä*. Mémoire de maîtrise. Université de Jyväskylä. Selon les présentations dans les deux référence suivantes : VALKONEN M. (2016). "Että uskaltaa tehdä, mieltä ja mennä" - Suomalaisen motiivit ja kokemukset tutkinto-opiskelussa ulko-

- mailla. Mémoire de maîtrise. Sciences de l'éducation. Université de Tampere. [https://finna.fi/Record/trepo.10024\\_99250](https://finna.fi/Record/trepo.10024_99250) Consulté le 15.2.2021. et TAAJAMO M. (2005). *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa: Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Thèse de doctorat. Centre de recherche sur l'éducation. Université de Jyväskylä.
- TANAKA K. et ELLIS R. (2003). Study abroad language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALAT Journal* 25(1), p. 63-85.
- TILASTOKESKUS (2017). Suomen virallinen tilasto (SVT): *Aikuiskoulutukseen osallistuminen* [verkkójulkaisu]. ISSN=2489-6918. *Kielitaito 2017, 1. Englantia, ruotsia ja saksaa osataan eniten*. Helsinki: Tilastokeskus. [https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku\\_2017\\_04\\_2018-12-12\\_kat\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_001_fi.html) Consulté le 13.1.2021 Consulté le 14.01.2021.
- TILASTOKESKUS (2019a). Suomen virallinen tilasto (SVT): *Ainevalinnat* [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X. *Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2019, Liitetaulukko 3. Lukiokoulutuksen opiskelijoiden opiskelemat vieraat kielet 2014-2019*. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tau\\_003\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_003_fi.html) Consulté le 14.01.2021.
- TILASTOKESKUS (2019b). Suomen virallinen tilasto (SVT): *Ainevalinnat* [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X. *Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2019, Liitetaulukko 4. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opiskelemat vieraat kielet 2014-2019*. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tau\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_004_fi.html) Consulté le 14.01.2021.
- TIŠMA D. (2016). Improving listening comprehension skills relying on metacognitive strategies - focus on vocabulary and specific L2 instruction. *Zbornik: Institut Za Pedagoška Istraživanja*, 48(2), 301-320.
- TRENCHS-PARERA M. et JUAN-GARAU M. (2014). A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts. Dans Pérez-Vidal, C. (Ed.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 259-282.
- VALKONEN M. (2016). "Että uskaltaa tehdä, miettiä ja mennä" - Suomalaisen motiivit ja kokemukset tutkinto-opiskelussa ulkomailla. Mémoire de maîtrise. Sciences de l'éducation. Université de Tampere. [https://finna.fi/Record/trepo.10024\\_99250](https://finna.fi/Record/trepo.10024_99250) Consulté le 15.2.2021.
- VANDERGRIFT L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning* 53, p. 463-496. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>.
- VANDERGRIFT L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40(3), p. 191-210.
- VANDERGRIFT L. et CROSS J. (2017). Replication research in L2 listening comprehension: A conceptual replication of Graham & Macaro (2008) and an approximate replication of Vandergrift & Tafaghodtari (2010) and Brett (1997). *Language Teaching* 50(1), p.80-89.
- VANDERGRIFT L. et GOH C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- VANDERGRIFT L. et TAFAGHODTARI M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning* 60, p. 470-497. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>.
- VANDERGRIFT L., GOH C. C. M., MARESCHAL C.J. et TAFAGHODTARI M. H. (2006) The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning* 56:3, p. 431-462.



- VAN HERTEN M., CHWILLA D. et KOLK H. (2006). When heuristics clash with parsing routines: ERP evidence for conflict monitoring in sentence perception. *Journal of Cognitive Neuroscience* 18, p. 1181–1197. doi:10.1162/jocn.2006.18.7.1181
- WEN Z. (2016a). *Working memory and second language learning. Towards an integrated approach*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- WENDEN A. L. (1991). Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- WENDEN A. L. (Ed.) (1999). Metacognitive knowledge and beliefs in language learning, a special issue. *System* 27 (4), p. 435– 600.
- WHEELESS L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *The Speech Teacher*, 24(3), p. 261-268. doi:10.1080/03634527509378169
- YANG J. et KIM T. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System* 39(3), p. 325-334.
- ZANSEN A.V. (2019). *Uudenlaista kuullun ymmärtämistä: Kuvan ja videon merkitys ylioppilastutkinnon kielikokeissa*. Thèse de doctorat. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. <https://jyu.finna.fi/Record/jyk-dok.2036216>
- ZHANG X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System (Linköping)* 41(1), p. 164-177. doi:10.1016/j.system.2013.01.004

# Annexe

## Annexe A : Questions d'entretien

- a. Où êtes-vous partis pour votre période d'échange ?
- b. Comment c'était de vivre là-bas ?
- c. Quelle est la première chose qui vous vient à l'esprit lorsque vous pensez à votre échange ?
1. Combien de temps êtes-vous resté là ?
2. Pourquoi avez-vous choisi précisément ce pays, cette région et cette université en question ?
3. Pensez au temps avant de partir et aux idées vous aviez concernant l'échange à ce moment-là. Aviez-vous des objectifs ? Lesquels ?
4. Aviez-vous des objectifs concernant vos connaissances linguistiques ? Lesquels ?
5. Avez-vous pris des cours de la langue française durant votre échange ? Qui organisait ces cours et pour qui ? Qui étaient les autres qui participaient à ces cours ?

### **Usage du français dans la vie quotidienne / Situations variées de l'usage**

6. Pensez à un jour ordinaire. Où et/ou dans quel genre de situations avez-vous dû comprendre le français ?
7. Avez-vous utilisé le français dans vos études ? Quel genre de situations ? Avec qui ?
8. Avez-vous utilisé le français en dehors de vos études ? Quel genre de situations ? Avec qui ?
9. Dans quelles situations (dans vos études ou en dehors) était-il facile de comprendre le français ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
10. Qu'est-ce qui a facilité la compréhension du français dans ces situations ?
11. Lorsque vous étiez à l'université ou en cours, dans quelles situations était-il difficile de comprendre le français ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
12. En dehors de vos études, dans quelles situations était-il difficile de comprendre le français ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
13. Qu'est-ce qui a rendu difficile la compréhension du français dans ces situations ?

### **Attitudes envers les situations de compréhension de la parole**

14. Qu'avez-vous fait si vous n'avez pas compris ce qui vous a été dit ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

15. Aviez-vous l'habitude de penser à des situations difficiles à l'avance / après ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
16. Étiez-vous nerveux à propos des situations de communication ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

### **Interlocuteurs variés**

17. Avec qui préféreriez-vous avoir des conversations en français ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
18. Lequel est le plus facile à comprendre : un étranger parlant français ou un français parlant français ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

### **Parcours en tant qu'apprenant du français et des exercices de compréhension orale**

19. Prenez un moment pour réfléchir aux différents exercices que vous avez fait pour pratiquer la compréhension orale dans votre parcours du français. Quels exercices vous ont aidé ? Quels exercices ont été utiles ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
20. Quels exercices ont été inutiles et vous n'ont pas aidé ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
21. Pensez-vous avoir eu suffisamment d'occasions de pratiquer la compréhension orale pendant vos études du français ?
22. Sinon, quels types d'exercices aimeriez-vous / auriez-vous aimé faire plus ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

### **Compréhension orale et de la parole avant et après la période d'échange**

23. Pensez-vous que votre compréhension de la parole a changé pendant votre échange ? Pourquoi ?
24. Comment a-t-elle changé ? Dans quel genre de situation vous comprenez mieux maintenant ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
25. Essayez de vous rappeler des tout premiers jours et semaines dans [la destination]. Quelles situations étaient difficiles alors ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
26. Quels conseils donneriez-vous à un étudiant d'échange qui vient d'arriver dans une région francophone et qui a du mal à comprendre le discours des locaux, disant qu'il ne comprend rien ? Que devrait-il faire ?
27. Pensez à tout votre séjour. Remarquez-vous des changements dans vos attitudes à l'égard des situations de compréhension de la parole et dans votre comportement dans ces situations ?

28. Aviez-vous des situations de compréhension de la parole difficile vers la fin de votre séjour ? Ou, si vous continuez d'utiliser le français dans votre vie quotidienne, avez-vous toujours des situations difficiles ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
29. Est-ce que vous vous sentez toujours nerveux dans des situations de compréhension de la parole ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
30. Avez-vous remarqué que la compréhension ait devenu plus facile ? De quelle manière ? Qu'est-ce qu'il y a de différent ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
31. Mot libre : Prenez un moment pour réfléchir. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous vienne à l'esprit maintenant que vous souhaitez partager ?